

ISABEL MARTÍN LOZANO Y ANA B. SÁNCHEZ-GARCÍA
(COORDINADORAS)

UNA EDUCACIÓN
INCLUSIVA Y DE CALIDAD:
IDEAS Y ESTRATEGIAS
PARA SEGUIR AVANZANDO



Ediciones Universidad
Salamanca

UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD:
IDEAS Y ESTRATEGIAS PARA SEGUIR AVANZANDO

Isabel Martín Lozano y Ana B. Sánchez-García
(coordinadoras)

UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD: IDEAS Y ESTRATEGIAS PARA SEGUIR AVANZANDO

Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 366

©
Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

1ª edición: junio, 2024
ISBN: 978-84-1311-968-7
DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0366>

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eus@usal.es

Maquetación:
Intergraf

Hecho en UE-Made in EU



Usted es libre de: Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

- ① Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.
- Ⓒ NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.
- Ⓓ SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas www.une.es

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es>

Índice general

INTRODUCCIÓN. Avanzando en modelos universitarios inclusivos.....	21
Isabel M. Martínez Lozano	

GT1

Prácticas inspiradoras de universidades inclusivas

Prácticas inspiradoras de la UNED. 50 años trabajando por la inclusión	27
Tiberio Feliz Murias, Víctor Alberto Lorenzo Pérez e Inmaculada Vázquez González	
Inclusión y servicios de calidad en la UPO para estudiantado con discapacidad.....	45
David Cobos Sanchiz, María José Parejo Guzmán, Lidia Elena Fernández Torres e Irene Parrilla Solís	
Prácticas inspiradoras en la Universidad Autónoma de Guerrero rumbo a la consolidación de espacios inclusivos	63
Mariana Morales Rodríguez	
La Universidad Nacional: prácticas innovadoras en pro de la educación inclusiva.....	75
Cilene Trejos Quesada y Tatiana Valverde Calderón	

Programa de Acompañamiento Integral y Educación Inclusiva para la atención a la discapacidad como una forma de diversidad	93
Geomar Dinora Hidalgo Mantilla y Betty Shadira Procel Guerra	
Construyendo una comunidad universitaria inclusiva: estrategias de acción de la unidad de atención al estudiante	109
Diana Arroyo Panadero, María Barquilla Rol, María Llorca García y María Rosa Fernández Sánchez	
Herramientas para la inclusión: recursos multinivel de apoyo y acompañamiento para alumnado con necesidades de apoyo educativo en la Universidad de Murcia	123
Javier Zamora Arenas y Ana Millán Jiménez	
Educación inclusiva: conocimiento, concientización y práctica en la formación de profesores	143
Maria de Fátima Scaffo, Flávio Roberto de Carvalho Santos y Ruidglan Barros	
Formación en inclusión y cambio de actitudes, un binomio indisoluble.....	155
Francisca González-Gil y Elena Martín-Pastor	
Estudiantes con discapacidad en la UNAM: ¿pautas preestablecidas o trazando un camino hacia la accesibilidad universal?	161
Fernando Javier Polo Martínez	
Mentoring Inclusivo como una estrategia de acompañamiento para los estudiantes en situación de discapacidad	181
Juan Pablo Gómez Varela	
Programa de Inclusión Académica de la Facultad de Ingeniería y Ciencias de la Universidad de la Frontera, experiencias a casi dos años de ejecución	195
Cynthia Lagos-Córdova, César San Martín, Arlett Krause Camila Riquelme, Eva Mora, María Fernanda Bravo, Patricio Almonacid, Aylen Sánchez y Jorge Farías	

Encuentros. Prácticas inclusivas basadas en el DUA para la inclusión del alumnado con TEA en la universidad	207
Mercé Barrera Ciurana y Odet Moliner García	
Expertos por propia experiencia en Trastornos Mentales, po- nentes en clases universitarias	219
Felipe Claudio Soto-Pérez, Virginia Aguayo-Romero, Miguel David Guevara Espinar, Ana Victoria Torres García, Noelia Flores Robaina, Manuel Ángel Franco Martín, Cristina Jenaro-Río, Andrea Lettieri e Isabel Serrano Pintado	
Inclusión universitaria y prejuicio hacia la discapacidad: la in- fluencia del contacto en el ámbito académico.....	235
Jessica Garabal Barbeira, Thais Pousada García y Pablo Espinosa Breen	
Práctica institucional: análisis de la Unidad de Necesidades Especiales de la Universidad a Distancia de Madrid	255
Verónica Nistal Anta	
Grado de satisfacción de los estudiantes con el programa UNIVERUSAL y las adaptaciones implementadas en fun- ción de las necesidades específicas de apoyo educativo.....	267
Ana-Belén Sánchez-García, Rocío Galache Iglesias, María- Victoria Martín-Cilleros y José-Lorenzo García-Sánchez	

GT2

Accesibilidad universal, accesibilidad cognitiva y diseño universal para el aprendizaje y la participación

Adapting English language course activities and assessment for learners with diverse needs	285
Jackie Robbins	
La dimensionalidad de la accesibilidad: actitud y Currículo en el éxito académico de las mujeres con discapacidad en la educación superior	303
Marcela Ramírez Morera	

Diseño y elaboración de las pruebas de evaluación (exámenes) desde el dua en la universidad online	323
Marco Antonio Gutiérrez Berzosa, Yadirnaci Vargas Hernández y Diana Asencio García	
Diseño universal para el aprendizaje y adaptaciones curriculares en el contexto universitario	337
Anabel Galán-Mañas	
Diseño Universal de Aprendizaje en las aulas universitarias: una respuesta inclusiva para todos.....	343
Rafael Carballo Delgado	
Creación de material de apoyo en forma de Audiotecas de podcasts docentes para deficientes visuales en la Escuela Universitaria de Fisioterapia de la ONCE. Proyecto INNOVA: (cod: M_007.22_INN)	355
Juan Andrés Martín Gonzalo, Fernando de la Cuesta Marina, Alberto M. Borobia Pérez y Maria Dolores Sanchez Niño	
Modelo de trayectorias educativas integrales para estudiantes con discapacidad en Educación Superior	369
Catalina García Gómez y Andrea Vásquez Vásquez	
La participación comunitaria como herramienta para un nuevo abordaje integral de la política de accesibilidad en la Universidad de Cádiz	381
Mayka García García y Juan Ignacio Alcaide Jiménez	
PRELemma: por unos recursos léxicos multilingües accesibles ..	397
Jesús Torres del Rey y M. ^a Teresa Fuentes Morán	
Importancia de la pertenencia a una asociación de personas con discapacidad en la conciencia de estigma y la calidad de vida en estudiantes universitarios con discapacidad auditiva.....	417
Paula Carrasco Paniagua y Luis Francisco Carrasco Rastrilla	

GT3
Normativa, políticas públicas
y educación inclusiva

Guía de medidas y recursos para la atención académica de la Universitat Politècnica de Catalunya	429
Daniel Guasch Murillo y Pilar Dotras Ruscalleda	
Gobernanza de la Educación. Especial atención a los estudiantes con discapacidad en los estudios superiores.....	439
Leonor Moral Soriano	
Discriminación indirecta en la evaluación del profesorado con discapacidad por las agencias de calidad de las comunidades autónomas.....	457
Luis Corpas Pastor	
Potenciales y limitaciones en la política de inclusión educativa de la Universidad de Guadalajara.....	477
Israel Tonatiuh Lay Arellano	
Estudiantes universitarias con discapacidad en puestos de responsabilidad. Propuestas para eliminar la desigualdad	489
Ana M. Castro-Martínez	
Personal docente investigador con discapacidad: un estudio sobre la realidad en España y Brasil.....	507
María Yolanda González-Alonso y Thais Kristosch Imperatori	
La lectura fácil en las webs universitarias: un estudio exploratorio	527
Jesús Torres del Rey y Lucía Morado Vázquez	
Adaptación transcultural de la escala de actitudes de los maestros hacia la educación inclusiva (TAIS-SP) al contexto colombiano, un análisis preliminar.....	547
Jefferson Tello-Zuluaga y Jorge Abellán Hernández	

La situación actual de los estudiantes con TEA en instituciones portuguesas de Educación Superior	561
Eugenia Esperanza Núñez Nogueroles y Sofia Freire	
The USAL INSTADINE rubric: a tool to help assess universities efforts to attend students' diversity and inclusion in higher education	579
Hemendra Mistry, María Cruz Sánchez Gómez e Irene Del Brío Alonso	
INCLUDEC: Programa Interdisciplinario por la Inclusión de la Universidad de Concepción, Chile	585
Ivonne Mella Vidal	
Inclusive University in an ecosystem perspective: implementation proposals of the University of Macerata	607
Catia Giaconi, Arianna Taddei Noemi Del Bianco e Ilaria D'Angelo	
Discapacidad y emancipación: diálogo de saberes entre la universidad y la comunidad	621
Adriana Miranda Pimentel, Fernanda Reis, Alexandre Sousa Juliano Matos y Estela Rozeno dos Santos	
Estándares y formación docente para la educación inclusiva: tránsitos de enfoques en la formación inicial en Chile	635
Andrea Figueroa-Vargas, Víctor Tejedor Hernández y Ana Belén Sánchez-García	

GT4

Empleo, emprendimiento y nuevas oportunidades profesionales

Inclusión laboral de personas con discapacidad: desafíos legislativos y soluciones prácticas.....	647
María Castaño-Morcillo, José Manuel Ortiz-Marcos, Marta Medina-García y Ana Isabel Invernón-Gómez	

Inclusión en la Universidad. Claves del abandono y el éxito académico de los estudiantes con diversidad funcional en la universidad	663
Gemma Rodríguez Infante, Rocío Lavigne Cerván, Rocío Juárez Ruiz de Mier y Marta Romero González	
Programa CEU Apoyo a Deportistas Paralímpicos	679
Carmen Delgado, Alejandra Fernández-Velilla, Cristina Peralta, Marina Mollá, Higinia Fernández-Peña, Elena Sanz-Madrigal y Ángel Bartolomé	
Prácticas laborales para jóvenes universitarios con discapacidad intelectual: inclusión en el entorno laboral.....	691
Cristina Torres Muñoz, Miriam de los Santos López y Joanne Mampaso Desbrow	
Inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual y su contribución a la generación de actividad económica de su entorno. Cátedra de Discapacidad y Dependencia. FDCS.....	705
Fernando E. Callejas Albiñana y María Martín Sánchez	
Éxito universitario en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: factores personales y contextuales de estudiantes graduados con discapacidad	719
Roberto Carlos Pecellín Marchena y Ruth María Cabeza Ruíz	
Peer2Peer at U. Porto: building sustainable careers through empowerment and inclusion	733
Maria Júlia Mello, Maria Inês Ferreira, Fernanda Correia y Alice Ribeiro	
La inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad psicosocial (salud mental) en la Universitat de Girona: el proyecto La Foixarda (Fundació Drissa).....	747
Hugo Rovira de Saralegui, Núria Martínez Barderi, Mónica Mutós Però, Sílvia Lloveras Pimentel y Montse Castro Belmonte	

Abriendo nuevas oportunidades laborales a jóvenes con discapacidad intelectual a través de la formación en la Universidad Complutense de Madrid	765
Esther Rodríguez Quintana, Teresa Encinas Cerezo, Alberto Sánchez Alonso y David Tanarro Colodrón	
Universidad y discapacidad. Buenas prácticas y desafíos para la inserción profesional de personas con trastornos de aprendizaje y trastorno del espectro del autismo.....	779
Teresa Martín García y Purificación Morgado Panadero	
Prácticas curriculares de alumnos con discapacidad intelectual en el contexto universitario	793
Marina Romeo. Montserrat Yepes-Baldó, Sefa Boria-Reverter, María Honrubia y Esther Sánchez	
Competencias personales e inteligencia emocional de las personas con discapacidad intelectual en el entorno laboral.....	809
Isabel Guerrero Arnáiz	
Prácticas en la Universidad de Zaragoza para la inclusión de personas con discapacidad intelectual en el empleo público .	833
Marta Mira-Aladrén, Fernando Latorre Dena, Natalia Yagüe Sanjuán y Alicia Jurado Tellez	
‘Lo que más me ha gustado es que era todo aplicado al mundo laboral’: experiencias de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad de Cantabria (Programa Unidiversidad)	845
Alicia Vinatea Elorrieta, Susana Rojas Pernia, Ignacio Haya Salmón e Iria Angulo Pérez	

GT5

Tecnologías aplicadas a la educación inclusiva: instrumentos y experiencias

La tecnología de la información y la comunicación en la construcción de universidades inclusivas.....	863
Rosa María Díaz Jiménez y M. ^a Dolores Yerga Míguez	

Videoclases accesibles en EAD: la audiodescripción como tecnología de asistencia	869
Luciana Tavares Perdigão y Ediclea Mascarenhas Fernandes	
El derecho a la diversidad en internet: ¿incluye o excluye al estudiantado universitario con discapacidad?.....	889
Carlos Herruzo / Beatriz Aguilar / María José Pino / Javier Herruzo	
Sistema web para la accesibilidad en las clases	901
Mario Pérez-Enríquez / José Luis López-Cuadrado Israel González-Carrasco / José Manuel Sánchez-Pena Ismael Guzmán-Colomina	
MLUSAL: Camino hacia la accesibilidad	913
Esther García Sánchez	
Mejorando la docencia en la Universidad de Valencia: materiales accesibles y participación de entidades de atención a la diversidad	939
Vicenta Ávila Clemente, Laura Gil Pelluch, Inmaculada Fajardo Bravo, Cristina Vargas Pecino, Antonio Ferrer Manchón, Nadina Gómez Merino y Carmen Carmona Rodríguez	
Accesibilidad y libro digital: el formato EPUB 3.....	959
Mireia Ribera, Marina Salse, Rubén Alcaraz-Martínez, Rosa María Satorras Fioretti, Mercè Costa y Marc Soler Bages	
Cómo aplicar la metodología Aprendizaje-Servicio en Informática: Aprendo, un caso práctico	977
María José Rodríguez Fórtiz, María Luisa Rodríguez Almendros, Juan José Escobar, María Bermúdez Edo y Belén Prados Suárez	
GREENTOUR: turismo verde para todos	997
Eva Lahuerta Otero, F. Javier Melgosa Arcos y Pilar Vega Pindado	

Los servicios de la Sala Para Personas con Discapacidad «Frank Emilio Flynn» de la Biblioteca Nacional de Cuba, como herramienta de apoyo a los estudiantes universitarios con discapacidad visual de La Habana	1015
Lioscha Mazorra Brito y Marlenis Leonor Oliva Ponce	
Estrategia UTL AZUL	1035
María de Jesús Armenta Ortiz	
La Cátedra UNESCO de tecnologías de apoyo a la inclusión: experiencia de inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad Politécnica Salesiana del Ecuador	1057
Miriam Gallegos Navas, Miriam Gallego Condoy, Raúl Lara Barba y Paola Chamorro Enríquez	
La experiencia de un laboratorio de clases prácticas accesibles en la Universidad Federal de Rio Grande do Norte: prácticas inclusivas	1077
Paula Batista da Trindade y Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins	

GT6

Prácticas inclusivas del estudiantado con discapacidad intelectual, del desarrollo o del espectro autista en el entorno universitario

Emociones, actitudes y prejuicios de la Sociedad Española hacia la Discapacidad Intelectual. Presentación de la Encuesta Nacional EMODI).....	1097
Eva Sotomayor, Adriana Lucena Morales, Teresa Amezcua González, Javier Cortés Moreno y Mirta del Blanco	
Abriendo puertas en la Universidad: un análisis cualitativo sobre la transición de Estudiantes con Discapacidad Intelectual	1101
Anabel Moriña, Lucía Van Der Mel, Ana Casas y Cristina Mumbardó-Adam	

Creando experiencias para jóvenes con discapacidad intelectual en un ambiente universitario.....	1119
Javier José García Justicia y Paola Dantés Rodríguez	
Innovación y calidad educativa del programa UNIDIVERSIDAD en los grados de la Universidad de Granada: las sesiones inclusivas como recurso para el enriquecimiento de la comunidad universitaria	1125
Alba María Hernández Sánchez y Esperanza Alcaín Martínez	
Re-pensando los títulos propios: nueva legislación para nuevas oportunidades	1141
Thais Pousada García, Alba Vila Paz, Claudia Suárez Iglesias, Ana Villar Gómez y María Jesús Movilla Fernández	
I Congreso Estatal de estudiantado universitario con discapacidad intelectual	1157
Rosa María Díaz Jiménez, Joanne Mampaso Desbrow y M. ^a Dolores Yerga Míguez	
Una experiencia de UNIDIVERSIDAD: inclusión, acompañamiento y formación integral en la Universidad Francisco de Vitoria	1167
Lorena Alejandra Lobato Deschamps, Iván Ramos Luján, Susana Bautista Blasco y Ángela Barahona Esteban	
Educación en relaciones, afectividad y sexualidad como innovación docente	1181
María Honrubia Pérez, Esther Sánchez Raja, Marina Romeo Delgado y Montserrat Yepes-Baldó	
Including and connecting for independent lives: students with Intellectual and Developmental Disabilities participating, learning and belonging to the University of Aveiro.....	1197
Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos	

Prácticas inclusivas del estudiantado con discapacidad intelectual, del desarrollo o del Espectro autista en el entorno universitario.....	1213
Nerea Felgueras Custodio, José María López-Díaz y José David Carnicero Pérez	
Más allá de las prácticas y la educación: la vida inclusiva	1231
Mónica Santamaría Domínguez	
Sensibilidad matemática: una experiencia de pensamiento visible para mostrar capacidad en la discapacidad.....	1237
José M.ª Marbán, Cristina Gil-Puente, Ruth Pinedo y María Jiménez	
Etiquetado y publicidad en los alimentos: que no te la den con queso. Derribando barreras gracias a Univerusal	1255
Eva Lahuerta Otero	
Evaluación del campus universitario UNILUZ: la percepción del alumnado sobre las actividades desarrolladas	1275
Rosa María Díaz Jiménez, M.ª Dolores Yerga Míguez y Nieves Aquino Llinares	

GT7

Políticas educativas y de orientación académica y profesional para facilitar los tránsitos hacia la Educación Superior

El acceso a la formación superior de los/las alumnos/as con discapacidad auditiva: la experiencia del colegio inclusivo Tres Olivos	1289
Marc Monfort Juárez	
Barreras y facilitadores para hacer realidad el derecho a una educación inclusiva: ¿cómo llegar a todo el estudiantado en la Universidad?.....	1303
Ángela Barrios Fernández, Cecilia Simón Rueda y Mari Luz Fernández Blázquez	

Acciones para promover la inclusión en los programas de acceso a la universidad	1313
Alejandra García-Frank, M. ^a Luisa Canales Fernández, Laura González Acebrón, M. ^a Belén Muñoz García y Omid Fesharaki	
Guía transnacional/europea de buenas prácticas para las instituciones de Educación Superior, los Centros de Enseñanza Secundaria y empleadores.....	1325
Irene Del Brío Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros, Francisco de Borja Jordán De Urríes Vega, Emiliano Díez-Villoria y Patricia Navas-Macho	
Inclusión Educativa para la Doble Excepcionalidad en personas con Discapacidad Visual. Identificación y Atención para Fomentar sus Estudios Superiores	1345
Antonia González Perán y Purificación Checa Fernández	
El autoconcepto académico de personas con discapacidad visual, auditiva o motriz, como una práctica hacia la orientación educativa inclusiva	1369
David de Jesús Silva Mares	
Lectores de apoyo para aspirantes con discapacidad visual para el ingreso a la educación superior en la Universidad de Guadalajara, México.....	1383
J. Jesús Calvillo Reynoso y Noé Albino González Gallegos	
Vulnerabilidad y discapacidad: abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad	1395
M. Asunción Torres López	
Elaboración de un manual para orientar prácticas docentes inclusivas en educación superior	1411
Marcela Cisternas Vega, Suelen Trecañ Cid y Rodrigo del Valle Martín	

<i>TU-Help!</i> Programa de acompañamiento y orientación para estudiantes universitarios con trastornos del neurodesarrollo: una colaboración entre colectivos de la URV.....	1423
Núria Voltas Moreso, Paula Morales-Hidalgo, Tania Molero-Aranda, Javier Legarreta Borao y Tàrek Lutfi Gilabert	
La universidad en el siglo XXI: la educación inclusiva como eje estratégico	1437
Sonia Escorial Santa-Marina	
Accessibility and Participation in Higher Education Institutions.....	1457
Maria de Guadalupe Almeida y Ana Paula Lopes Tavares Martins	
Los Colegios Mayores: entornos inclusivos para vivir la Universidad.....	1471
Ester Bejarano	

INTRODUCCIÓN

Avanzando en modelos universitarios inclusivos

Isabel M. Martínez Lozano

Directora de programas con universidades y promoción del talento

Bajo el lema «celebrando la inclusión en la educación» la UNESCO ha celebrado el 30 aniversario de la «Declaración de Salamanca» adoptada en 1994 por los principales países de todo el mundo y que supuso el hito trascendental para cambiar el paradigma desde el que hasta entonces se estaba educando a los niños y niñas de todo el mundo.

Los compromisos asumidos supusieron nuevos marcos normativos, y después vendrían nuevas políticas educativas y maestros y profesionales capaces de transformar y hacer posible esos objetivos que entonces se marcaban.

Pero a pesar de los importantes avances de estas tres últimas décadas, todavía persisten profundas disparidades y se sigue negando el derecho a la educación y limitando las oportunidades educativas a millones de personas en el mundo y a miles de personas en España por diversos motivos, entre ellos la discapacidad. Estamos todavía en ese proceso de hacer efectivo un derecho humano fundamental como es el derecho humano a la educación, que nos abre la puerta a otros no menos importantes como el empleo, la participación, la autonomía o la libertad.

Por eso, en medio de un proceso de profundos cambios en los modelos educativos y de aprendizaje, colocar la inclusión como uno de los principales desafíos resulta clave para garantizar este derecho a todas las personas y cumplir con el objetivo 4 de los

ODS. La UNESCO reconoció hace tiempo que el derecho humano a la educación es igual al derecho humano a recibir una educación inclusiva. Pero a pesar del cambio de paradigma los sistemas educativos siguen permitiendo segregación, marginación, y fracaso para algunos grupos en situación de desventaja, entre ellas, las personas con discapacidad. Desde Fundación ONCE nos sumamos también a este desafío de conseguir el objetivo 4 de los ODS, dentro de nuestra misión y responsabilidad social con las personas con discapacidad. Tenemos claro que los responsables de que el derecho humano a la educación inclusiva sea efectivo, no es responsabilidad sólo de los Estados, es una responsabilidad compartida de todas las administraciones, instituciones, profesionales y personas que tenemos responsabilidades en esta cuestión.

Para avanzar en la inclusión educativa también tenemos claro que es urgente el cambio de actitud de los docentes para abordar la diversidad y ofrecer herramientas para que tanto alumnado como profesorado puedan superar barreras cuando se las encuentran. Para ello se debe apostar por metodologías activas y participativas y nuevas formas de organizar el currículo y los sistemas de evaluación. Uno de los problemas que se advierten en diferentes informes sobre educación inclusiva es que la mayoría del profesorado no se siente preparado para educar a un alumnado diverso y el 40% de los planes de formación del profesorado sigue sin hacer mención al objetivo 4 de los ODS.

La evolución de las prácticas inclusivas en el ámbito de la educación superior en países como España ha sido muy positiva en estas dos últimas décadas, pero los cambios no son suficientes. Las viejas culturas, los prejuicios y los obstáculos persisten y los desafíos que tenemos que plantarnos ahora son no sólo el acceso, sino también el progreso y el éxito del estudiantado con discapacidad. El modelo único de enseñanza y evaluación en las universidades hay que cambiarlo y junto a las metodologías se requiere poner énfasis en los valores, la concienciación y la formación del profesorado para que entiendan y practiquen la inclusión y la igualdad de oportunidades, lejos de prejuicios y paradigmas asistenciales. La visión inclusiva la deben tener además todos los profesionales, desde los arquitectos hasta los médicos y por eso los planes de

estudio de las universidades deben introducir elementos de accesibilidad e inclusión, algo a lo que se comprometió la ANECA junto con ese futuro sello de calidad en inclusión de las universidades, que sin duda debe ser un incentivo para avanzar en modelos universitarios inclusivos.

Si la universidad española se convirtió con la llegada de la democracia en el gran ascensor social, hoy debe de ser un espacio de oportunidades en el que toda la ciudadanía encuentre opciones reales para aspirar a un futuro mejor, y eso es lo que exigimos instituciones como el CERMI o la Fundación ONCE, que cooperamos con las administraciones y las instituciones en esta misión. Las personas con discapacidad deben poder aspirar a una igualdad de oportunidades en todos los espacios de la vida social, pero especialmente en el ámbito educativo que es el le permitirá progresar y tener expectativas de vida altas como cualquier ciudadano o ciudadana. Mucho más conociendo que el «estigma» de la discapacidad sólo desaparecerá cuando por encima de ésta aflore el profesional, el científico, la persona y sus competencias.

A mayores niveles de educación, mayor nivel de empleo, menos pobreza y menos desigualdad, en definitiva. Hasta los indicadores de salud, también son mejores cuando el indicador de educación es más alto.

Afortunadamente contamos cada día con más profesionales, personal de administración y servicios y profesorado más formado y competente para dar respuesta a las necesidades de las personas con necesidades de apoyo educativo. Las discapacidades también van cambiando. Hace años nos preocupaba como garantizar la accesibilidad física y sensorial de algunos grupos de personas con discapacidad y ahora nos preocupan, además, otras discapacidades y otras demandas. También resulta un importante el desafío avanzar en la mejora de la empleabilidad y oportunidades de empleo de los universitarios y universitarias con discapacidad y que puedan los que lo deseen tener acceso a la carrera académica e investigadora. Ya tenemos excelentes ejemplos de personas con discapacidad brillantes en la academia y la investigación, a pesar de las dificultades que existen en este camino.

Avanzar en modelos universitarios inclusivos supone, en definitiva, implementar políticas educativas inclusivas con un carácter holístico y debería de ser una prioridad para las administraciones públicas, la comunidad educativa y universitaria y todas las instituciones que trabajamos por una sociedad mejor.



**Prácticas inspiradoras de
universidades inclusivas**

Prácticas inspiradoras de la UNED. 50 años trabajando por la inclusión

Tiberio Feliz Murias
UNED
tfeliz@edu.uned.es

Víctor Alberto Lorenzo Pérez
UNED
victorlorenzo@edu.uned.es

Inmaculada Vázquez González
UNED
inmaculada.vazquez@edu.uned.es

1. Introducción

1.1. *La educación a distancia y su trascendencia*

En una sociedad cada vez más compleja se hace necesario transformar los viejos modelos para adaptarlos a las nuevas necesidades. La educación universitaria recoge estas complejidades que son el reflejo de la sociedad en la que se enmarca. García Aretio, en un texto de 1999 que lleva por título Historia de la educación a distancia, sostiene lo siguiente: «Educar por medios convencionales a todos, atendiendo a satisfacer las múltiples demandas formativas de la sociedad, es hoy prácticamente inviable» (García Aretio, 1999).

Son varios los factores que originan la aparición y desarrollo de la educación a distancia. García Aretio (1999) señala, entre otros, el aumento de la demanda social de educación, la existencia de una parte de la población que se haya desatendida como es el caso de las personas con discapacidad que no pueden desplazarse hasta las aulas y, en las últimas décadas, las transformaciones

tecnológicas que permiten reducir la distancia. En el caso de las personas con discapacidad visual o auditiva, los avances tecnológicos han ido incorporando instrumentos que facilitan el acceso a la educación.

Las innovaciones tecnológicas han ido transformando el modelo de educación a distancia en el último siglo y medio. Garrison (1985) divide este modelo en tres etapas bien diferenciadas y que denomina correspondencia, telecomunicación y telemática. Desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX, el desarrollo de los servicios postales ofreció un sistema de comunicación mediante el envío de los materiales que incluía guías de estudio (García Aretio, 2005). A partir de mediados del siglo XX, en la década de los sesenta, la radio y la televisión emergen como un excelente apoyo mediante recursos audiovisuales (2005, p. 13). La tercera generación, ya en la década de los ochenta, incorpora los avances en telecomunicaciones con la aparición de la informática en los entornos domésticos.

1.1.1. La educación a distancia en España. La Universidad Nacional de Educación a Distancia como modelo

La UNED se crea en 1972 ofreciendo un modelo de enseñanza a distancia y semipresencial. Hoy en día es la universidad más grande de España tanto en número de estudiantes como en oferta académica, además de ser el mayor campus de Europa. Su misión es la de garantizar el acceso a la Universidad en condiciones de equidad e igualdad. Su compromiso es el de ser una universidad para todos incluyendo programas de adaptación específicos para personas con discapacidad, así como para los colectivos más desfavorecidos. En su misión universalizadora de la Educación Superior, facilita el acceso a la Universidad a cualquier persona con independencia de su ubicación o situación particular. Para ello, la UNED llevó a cabo su expansión geográfica para acercar su oferta a la población más alejada de las grandes ciudades. Los Centros UNED incluyen en su organización la figura del profesor-tutor. La UNED, en una expansión geográfica que traspasa las fronteras del Estado, ha exportado su modelo educativo al resto de Europa y a América.

En sus inicios, que coincide con la segunda generación del sistema de educación a distancia, los materiales didácticos se enviaban por correo ordinario a los domicilios de los estudiantes. También se apoyaba en la radio y la televisión a través de programas específicos desde donde se exponían contenidos de diferentes disciplinas. En la actualidad la UNED cuenta con una plataforma que da soporte a sus cientos de miles de estudiantes ofreciéndoles un gran volumen de contenido multimedia. Cuenta con sus centros tecnológicos propios para dar soporte a todas las necesidades que se presentan.

1.1.2. La UNED y su compromiso con los estudiantes con discapacidad: el Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad de la UNED (UNIDIS)

Una de las grandes aportaciones de la UNED en el ámbito de la educación inclusiva es, sin duda, la creación del Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad de la UNED (UNIDIS). Este centro tiene como objetivo principal que los estudiantes con discapacidad que deseen cursar estudios en la UNED puedan gozar de las mismas oportunidades que el resto de los estudiantes de la UNED.

Para garantizar la igualdad y contribuir a suprimir las barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje de todas las personas con discapacidad, UNIDIS coordina y desarrolla una serie de planes de actuación en distintos ámbitos, que constituyen sus principales funciones y servicios. Distintas entidades colaboran en esta tarea: Ministerio de Derechos sociales y Agenda 2030, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Red SAPDU (grupo de trabajo que reúne a técnicos de los servicios de atención a personas con discapacidad de 45 universidades españolas), conferencia Estatal de Personas Sordas (CNSE), Fundación ONCE, Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), Fundación Universia, Real Patronato sobre Discapacidad.

Entre los servicios que presta UNIDIS destacan las adaptaciones, que son modificaciones o ajustes en la oferta educativa común para responder a las necesidades educativas especiales o

específicas que puede presentar un estudiante con discapacidad. Además, ofrece servicios de adaptación de bibliografía básica, material didáctico audiovisual de la UNED, y un servicio de apoyo personal a través de una bolsa de voluntariado. Con carácter mensual, UNIDIS publica el Boletín Digital UNIDIS con información de las últimas novedades en el ámbito de la Universidad y Discapacidad.

La Fundación Universia, en su V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad muestra los siguientes datos sobre los estudiantes con discapacidad matriculados en las universidades españolas que destacan la relevancia de la UNED en la atención de estos estudiantes (tabla 1).

TABLA 1. Porcentaje de estudiantes con discapacidad respecto al total de estudiantes (Fundación Universia, 2021)

Modalidad	Total estudiantes	Total estudiantes con discapacidad	% Estudiantes con discapacidad respecto al total
Modalidad presencial	1 223 131	12 024	1.0 %
Modalidad a distancia (UNED)	141 523	7 886	5.6 %
Total	1 364 654	19 910	1.5 %

* n = 61 universidades participantes

2. Prácticas Inspiradoras de la Uned

2.1. Una Universidad; diversas categorías de actores

La Universidad tiene como fundamento la enseñanza del conocimiento universal y el fomento de la investigación, pero el objeto final está orientado a la difusión y extensión de ese conocimiento al resto de la sociedad. Quienes integramos la Universidad formamos una comunidad en la que compartimos intereses y objetivos que deben ser defendidos y promovidos sobre el principio de la igualdad y el respeto a los derechos universales. Una Universidad para todos es, más que un eslogan, una declaración de principios

que obliga a tener presente que la igualdad contiene en sí misma la noción de diversidad y que, por tanto, es preciso que la Universidad se sostenga sobre las bases de la accesibilidad universal con el objetivo de que nadie se quede fuera de ella.

García de Fanelli (2005) enumera los principales actores que intervienen en las funciones sustantivas de la universidad: docentes, investigadores y alumnos (2005, p. 74). en el caso español, los docentes suelen ser también investigadores (por eso se les denomina PDI: Personal Docentes e Investigador). A estos hay que añadir como integrantes de la comunidad a los profesionales de la gestión administrativa y los servicios técnicos (producción editorial, atención a los estudiantes, innovación pedagógica, etc.). Pero existe otra interesante categoría que es la de los agentes externos quienes, como apunta García de Fanelli (2005), influyen en la universidad en tanto que receptores de ese conocimiento producido. Están incluidos en esta categoría tanto las organizaciones profesionales y empresariales, los sindicatos que definen las condiciones laborales y, por último, el Estado.

Hemos recogido en este texto las principales prácticas inspiradoras de la UNED en su constante empeño por trabajar por y para la inclusión. Para ello, y teniendo en cuenta los diferentes actores que intervienen en la dinámica de la Universidad, dividiremos el repaso de esas prácticas en tres bloques. En primer lugar, nos referiremos a prácticas orientadas de manera específica a sustanciar el objetivo primordial que nos orienta a trabajar por la inclusión y que engloba a todos los estudiantes universitarios con discapacidad. Por otra parte, nos referiremos al resto de la comunidad universitaria incluyendo al resto de estudiantes sin discapacidad, así como al personal docente e investigador y al personal de administración y servicios. Por último, nos referiremos a la población general en tanto que colaboradores, participantes y receptores.

2.2. Prácticas inspiradoras de la UNED. Estudiantes con discapacidad

Para describir las prácticas inspiradoras de la UNED relativas a los estudiantes con discapacidad, expondremos lo referente a las adaptaciones, la accesibilidad universal, las medidas de acción

positiva, el voluntariado, la incentivación de la empleabilidad, la colaboración comunitaria.

2.2.1. Adaptaciones

Los estudiantes con discapacidad en el momento de realizar la matrícula tienen la posibilidad de seleccionar las adaptaciones necesarias para lograr su inclusión educativa en estudios de educación superior. Desde el Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad (UNIDIS), se escucha, informa, orienta y asesora al estudiante con discapacidad en la selección de adaptaciones, ajustándose a sus necesidades para aprovechar al máximo su talento y potenciando sus capacidades, teniendo los mismos derechos y obligaciones que el resto de sus compañeros, a excepción de aquellas medidas de acción positiva.

Las adaptaciones que se le ofrecen al estudiante con discapacidad afectan mayoritariamente para la realización de exámenes: adaptaciones relacionadas con la duración, formato y modalidad del examen, interpretación en lengua de signos, uso de mobiliario, recursos técnicos, acceso físico al centro de examen y/o ubicación en el aula. Sin embargo, también se prestan servicios a lo largo de todo el curso académico relacionados con adaptación de materiales didácticos (bibliografía básica y materiales audiovisuales UNED), interpretación en lengua de signos y apoyo personal a través del servicio de voluntariado.

Adicionalmente y si las necesidades del estudiante lo requieren, el tribunal de examen acude al domicilio o al centro hospitalario donde se encuentre, para la realización de exámenes. Esta es una medida pionera e innovadora que logra la inclusión educativa y fomenta la igualdad de oportunidades.

La atención regularizada, sistematizada y protocolizada de las adaptaciones de los procesos, los recursos, los requerimientos y los resultados hace posible que todo se encuentre en tiempo y en forma de manera que todo estudiante universitario con discapacidad alcanza la inclusión educativa en estudios de educación superior.

2.2.2. Accesibilidad universal

La accesibilidad universal es clave de una atención sostenible y sostenida basadas en la autonomía de las personas. La UNED lleva a cabo una educación semipresencial a través de sus centros asociados además de prestar servicios educativos, culturales y administrativos en línea. La UNED realiza estudios y pone en marcha todas las medidas de accesibilidad universal cumpliendo la legislación vigente y a través de acciones de responsabilidad social tanto en su estructura de edificios propios como asociados y en sus servicios en línea conducentes a la igualdad de oportunidades de los universitarios con discapacidad.

En relación con la accesibilidad universal de los edificios de la sede central, en sus facultades, escuelas y centros asociados se llevan a cabo medidas de eliminación de barreras arquitectónicas a través de la reserva de plazas de aparcamiento, baños y mobiliario adaptado, ascensores accesibles y a la información y comunicación contando con interprete de lengua de signos.

En relación con la accesibilidad universal del entorno virtual, se crean y se comparten documentos digitales y multimedia accesibles y se cuenta con plataformas digitales accesibles.

Adicionalmente, en el edificio de la biblioteca central UNED se cuenta con medidas integrales de accesibilidad universal al espacio físico y con dos equipos informáticos adaptados a las necesidades de los estudiantes universitarios con discapacidad.

También dispone de un banco de productos de apoyo donde el estudiante con discapacidad accede sin dificultad a las instalaciones y a los servicios en línea que proporciona la UNED a sus estudiantes.

2.2.3. Medidas de acción positiva

Por el hecho de ser estudiante con discapacidad, desde la universidad en general y desde la UNED en particular se diseñan y se llevan a cabo medidas de acción positiva para lograr la igualdad de oportunidades, ya que, si no se contaran con ellas, este colectivo tendría muchas dificultades para la permanencia y finalización de los estudios de educación superior.

Entre otras medidas de acción positiva, desde UNED se llevan o han llevado a cabo las siguientes: Matricula gratuita, banco gratuito de productos de apoyo, reserva de plazas para máster, cupo del 5 % de reserva de plazas para personal docente investigador, becas económicas para el acceso y el progreso de los estudiantes con discapacidad, becas económicas para la realización de prácticas extracurriculares, realización de prácticas extracurriculares virtuales específicas para estudiantes con discapacidad, y bolsa de empleo para universitarios y titulados con discapacidad.

2.2.4. Voluntariado

El Centro de atención a universitarios con discapacidad de la UNED (UNIDIS) gestiona un servicio de voluntariado proporcionando un apoyo personal al estudiante con discapacidad que hace posible la inclusión educativa de estos en estudios de educación superior. Este servicio se ofrece a los miembros de la comunidad universitaria de la UNED y se presta durante todo el año según la disponibilidad de voluntarios existentes en cada momento y según el número de demandas del servicio por parte de los estudiantes universitarios con discapacidad.

Entre los servicios que se prestan, se encuentran los siguientes: información y orientación general en la UNED, toma de apuntes, facilitación de material, apoyo en el estudio, transcripción de video-clases, soporte en el proceso de apoyo en las TIC UNED (web, plataformas virtuales, servicios en línea académicos y administrativos, tutorías en línea, etc.) y de forma excepcional tras una valoración positiva por parte de UNIDIS, se realiza acompañamiento personal a la sede central, facultad o escuela UNED o centros asociados con objeto de que el estudiante con discapacidad acuda a tutorías, exámenes o a realizar gestiones administrativas.

2.2.5. Incentivación de la empleabilidad

El colectivo de las personas con discapacidad posee un alto grado de desempleo y un bajo porcentaje de actividad laboral en comparación con el resto de la población en general. Una mayor

formación académica hace posible que se incrementen las posibilidades de la obtención de un empleo laboral en el caso de que se encuentre en el desempleo o genere un progreso laboral. Esto es significativamente mayor en el colectivo de los egresados universitarios con discapacidad.

El objetivo final de la inclusión educativa de los universitarios con discapacidad a través de las practicas inspiradoras que lleva a cabo la UNED es lograr que sean egresados universitarios, en consecuencia, logren un empleo laboral y/o sea consolidado o se progrese en el mismo.

Para la consecución del objetivo anteriormente explicado, desde UNED se llevan a cabo las practicas siguientes: aplicación de los cupos de reservas en la contratación de todos los estamentos, incluidos los contratos de investigación y las figuras docentes en sus diversas categorías, bolsa de empleo para universitarios y titulados con discapacidad, becas para prácticas extracurriculares, así como prácticas extracurriculares virtuales dirigidas a universitarios con discapacidad.

2.2.6. Colaboración comunitaria

Para que la UNED haya podido realizar y siga realizando estas prácticas inspiradoras encaminadas a la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en estudios de educación superior, necesita y se apoya en ONCE (Organización Nacional de Ciegos de España), Fundación ONCE, Fundación Universia (Red de Cooperación Universitaria asistente a los universitarios con Discapacidad), CERMI (Comité Español de Representantes de las personas con Discapacidad), RED SAPDU (Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en las Universidades), CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), otros organismos y empresas públicas y empresas privadas (como, por ejemplo, Banco Santander) llegando a acuerdos y convenios de colaboración con estos.

2.3. Prácticas inspiradoras de la UNED. Resto de miembros de la comunidad universitaria

2.3.1. Deslocalización: la sostenibilidad de un modelo distribuido-geográfica, funcional y orgánicamente

La UNED Cuenta con una red de centros asociados distribuidos estratégicamente por España, Europa, África y América donde se imparten clases magistrales de estudios reglados y de extensión universitaria, se realizan pruebas presenciales de exámenes, se realizan exposiciones, actividades culturales y gestiones administrativas UNED. Los centros asociados UNED son centros descentralizados funcional y jerárquicamente donde se lleva a cabo la comunicación directa y cercana entre el estudiante y el personal UNED. Los centros asociados UNED son centros sociales que hacen posible la relación de estudiantes universitarios con el personal UNED y con la población del territorio impulsando la vida universitaria y la actividad social de la zona de influencia del centro asociado. Se ubican en territorios con una gran despoblación, siendo propulsores de la fijación de población y generadora de riqueza económica y social.

Los centros asociados contactan con los estudiantes universitarios como mínimo para la realización de exámenes y tienen contacto físico con los estudiantes universitarios con discapacidad, por lo menos en el periodo de exámenes, aunque adicionalmente todo estudiante universitario tiene la posibilidad de realizar todo tipo de actividades que se organizan desde los centros asociados. Desde los centros asociados UNED se organizan sesiones de acogida para nuevo alumnado UNED con objeto de informar de los múltiples recursos que cuenta y solucionar todas las dudas que pueda tener el nuevo alumnado UNED durante su estancia.

Aunque el centro asociado sea accesible, desde este ayudan a los universitarios con discapacidad a ubicarse en las instalaciones, a informarles de las actividades y tutorías que se llevan a cabo en estos, en coordinar y cerciorarse que funcionan correctamente las adaptaciones, ayudas técnicas y apoyos personales provistas por parte del estudiante con discapacidad. Desde el centro asociado y a través de su personal, fomentan la inclusión educativa y social

de los universitarios con discapacidad con el resto de la población de la zona de influencia del centro asociado. En definitiva, desde los centros asociados UNED, al ser el centro más cercano al estudiante y al prestar una ayuda cercana y amable, hacen posible que los universitarios con discapacidad y el resto de personal de la comunidad universitaria se encuentren cómodos en la realización de gestiones administrativas, exámenes, tutorías y actividades culturales que se llevan a cabo en estos.

2.3.2. Accesibilidad

La accesibilidad es la clave de una atención sostenible y sostenida basadas en la autonomía de las personas. Las practicas innovadoras UNED hacen posible la autonomía de todos los miembros de la comunidad universitaria tanto de aquellos con discapacidad oficialmente reconocida, como para los que no tienen discapacidad. La existencia de instalaciones, aplicaciones móviles, documentos digitales y plataformas virtuales accesibles genera autonomía a los miembros de la comunidad universitaria.

Por ejemplo, que el centro asociado UNED cuente con una rampa de acceso a sus instalaciones proporciona autonomía para una persona con movilidad reducida y para un profesor que acude al centro con una maleta con el material didáctico de su asignatura, que una video-clase esté subtitulada genera autonomía para una persona con discapacidad auditiva y para un estudiante que la está visionando en una biblioteca donde no se permite la existencia de audio. La existencia de ampliaciones de textos e imágenes genera autonomía para las personas con baja visión y para las personas que poseen presbicia debido a la edad. La existencia de textos en audio genera autonomía para las personas con discapacidad visual y para las personas que leen los documentos mientras que se desplazan en el transporte público. La existencia de teclas rápidas para la realización de actividades periódicas en línea genera autonomía para las personas con discapacidad visual y para las personas que necesitan gestionar su tiempo de forma óptima. La existencia de esquemas y resúmenes en los materiales didácticos genera autonomía para las personas

con discapacidad intelectual y para las personas que tienen dificultad en el aprendizaje de las asignaturas.

2.3.3. Voluntariado

A principios del curso académico y a principios de cada semestre, el Centro de Atención a universitarios con Discapacidad UNED (UNIDIS) elabora y difunde unas guías informando a la comunidad universitaria de los distintos programas de voluntariado, de lo beneficioso y reconfortante que es ayudar a los universitarios con discapacidad y formar parte de la comunidad de voluntarios y la forma de contacto para ser voluntario.

Una vez realizado el contacto entre el voluntario y UNIDIS se incluye al voluntario en la comunidad de voluntarios, se realiza una pequeña entrevista para que conozca los distintos programas de apoyo personal a los universitarios con discapacidad y detectar que apoyo se ajusta mejor a sus intereses, características y disponibilidad. Adicionalmente se realiza una formación al voluntario de forma conjunta e individualizada y finalmente se le integra en el circuito del voluntariado donde se ajustan disponibilidad y requerimientos del voluntario con necesidades de apoyo del estudiantado con discapacidad.

Finalmente, desde el Centro de Atención a universitarios con Discapacidad UNED (UNIDIS) se lleva a cabo un seguimiento de las acciones de voluntariado y del grado de satisfacción de la prestación del servicio por parte de todos los eslabones que se encuentran implicados en la cadena de valor del servicio de voluntariado.

2.3.4. Formación

Desde los distintos servicios universitarios se diseñan y se ponen en marcha planes formativos, jornadas de información y sensibilización, cursos de verano, cursos masivos abiertos y en línea, cursos de extensión universitaria, simposios y seminarios, talleres prácticos dirigidos a personal docente e investigador (PDI), Personal de Administración y Servicios (PAS), orientadores

universitarios, miembros de servicios universitarios (biblioteca, cafetería, reprografía, informática, librería, etc.) y estudiantado.

Entre otras prácticas se destacan las siguientes: enfoque de diseño universal de aprendizaje y diseño para todas las personas en los estudios universitarios de magisterio de Educación infantil aprobados por ANECA, jornadas de orientación e inclusión educativa, jornadas de orientación universitaria, cursos de verano de accesibilidad web en E-learning, cursos de verano inclusión y participación de las personas con discapacidad, cursos de verano de técnicas y experiencias de accesibilidad web, curso de verano universidad y discapacidad, curso masivo abierto y en línea sobre elaboración de materiales digitales accesibles, simposio sobre accesibilidad y diseño para todas las personas, talleres prácticos sobre atención e inclusión a personas con discapacidad, talleres sobre elaboración y buenas prácticas de materiales digitales accesibles.

Adicionalmente se han llevado a cabo cursos de lengua de signos y braille en distintos niveles dirigidos a la comunidad universitaria con objeto de eliminación de barreras en la comunicación.

2.3.5. Fomento de la investigación especializada

Desde UNED se promociona y apoya a los grupos y proyectos de investigación sobre inclusión de las personas con discapacidad y accesibilidad universal a los entornos físicos y virtuales y en el enfoque de diseño universal de aprendizaje y diseño para todas las personas. Desde la UNED se apoya la difusión de los resultados de investigación obtenidos por parte de estos grupos de investigación.

2.3.6. Reconocimiento de buenas prácticas

Desde UNED se reconocen las buenas prácticas llevadas a cabo por parte de personal de la comunidad universitaria en favor de la accesibilidad universal y la inclusión educativa de los universitarios con discapacidad a través de reconocimientos de carácter público.

Entre las prácticas reseñables se destacan las siguientes: premios específicos de mentoría por haber ayudado a universitarios

con discapacidad y premios emprendedores UNED por emprender actividades empresariales relacionadas con la accesibilidad universal y el diseño para todas las personas.

Adicionalmente desde UNED se podrían organizar premios y reconocimientos de carácter público a trabajos fin de grado, trabajos fin de máster, tesis doctorales que tengan como objeto la accesibilidad universal, el diseño universal de aprendizaje y el diseño para todas las personas.

2.3.7. Colaboración comunitaria

Participación y colaboración en actividades dirigidas a la comunidad universitaria llevadas a cabo por ONCE (Organización Nacional de Ciegos de España), Fundación ONCE, Fundación Universia (Red de Cooperación Universitaria asistente a los universitarios con Discapacidad), CERMI (Comité Español de Representantes de las personas con Discapacidad), RED SAPDU (Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en las Universidades), CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), otros organismos y empresas públicas y empresas privadas (como por ejemplo Banco Santander).

2.4. *Prácticas inspiradoras de la UNED. Población en general*

2.4.1. Accesibilidad universal

Las medidas de accesibilidad universal llevadas a cabo por UNED son extrapolables y generan autonomía para toda la población en general.

La población en general puede realizar una actividad cultural, de un curso de extensión universitaria, de un curso de verano, realizar un curso abierto masivo gratuito y en línea, formación a lo largo de toda la vida gracias a las medidas de accesibilidad universal diseñadas e implantadas por UNED.

Las actividades anteriormente citadas se organizan y se llevan a cabo en instalaciones físicas y virtuales UNED y son todas ellas realizables por la población en general.

Desde UNED proporcionando equipo docente y estructura y la colaboración del Real Patronato de la Discapacidad (RPD) y la Fundación Once se llevan a cabo cursos masivos online y abiertos sobre accesibilidad a entornos físicos y virtuales abierto a la población en general y muy especialmente, dirigidos a la concitación de profesores y PAS sobre accesibilidad.

2.4.2. Formación

Se ofertan diversos tipos de cursos, eventos y actividades, dirigido a colectivos específicos (profesorado, profesionales, orientadores, y otros) o a la población general acerca de la inclusión, la accesibilidad o la discapacidad, a través de la celebración de las jornadas (como las de orientación para la inclusión educativa), participación en el diseño de planes de estudio, cursos de verano, cursos de extensión universitaria, eventos como el mes europeo de la diversidad o la jornada de incentivación al funcionariado.

2.4.3. Colaboración comunitaria

La participación y colaboración en actividades por parte de instituciones, colectivos y empresas para el apoyo de iniciativas promotoras de las personas con discapacidad: ONCE, CERMI, Fundación Universia y Empresa, etc.

2.4.5. Divulgación

A través de las redes sociales (X, Facebook o LinkedIn), el Boletín de Universidad y Discapacidad, la newsletter (Lista de Distribución), etc.

3. Retos pendientes

Como retos pendientes, podemos apuntar los siguientes aspectos:

- a. Entender la diversidad implica trabajar para dar respuestas a las necesidades respetando las diferencias. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) está diseñado y dirigido a personas con discapacidad o, de manera general, a aquellas personas con dificultades de acceso a los productos y servicios. Propone la creación de productos y tecnologías de apoyo adaptados a las necesidades de los usuarios (Alba Pastor, 2012).
- b. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aplica los conceptos de Diseño Universal al ámbito educativo proponiendo un modelo de enseñanza, aprendizaje y evaluación capaz de responder a las necesidades particulares y basándose en los avances sobre el aprendizaje y las nuevas tecnologías (Alba Pastor, 2012).
- c. Entre otras, propone ofrecer contenidos accesibles en formato digital que permitan el uso de productos de apoyo para acceder a los contenidos, evitando el uso de PDF sin etiquetar ya que no son reconocibles por un lector de pantalla o formatos que permitan modificar el tamaño de letra. Seguir las Pautas sobre el Diseño Universal no solo facilita el acceso a personas con discapacidad, sino a la población que, sin tener discapacidad oficialmente reconocida, precisan de medidas para el acceso como, por ejemplo, personas con baja visión.
- d. Mejorar la flexibilidad curricular de los planes de estudio incrementando las opciones de elección, la opcionalidad, la optatividad y los aprendizajes personales autónomamente decididos. Estimular la visibilización de la discapacidad y la diversidad en general en los contenidos de los planes.
- e. Reforzar los servicios especializados, especialmente el Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad de la UNED, los servicios de accesibilidad y la producción editorial. Mejorar los incentivos para el voluntariado, la mentoría y el apoyo personal a las personas con discapacidad en general.

- f. Reforzar e incrementar las acciones positivas, tanto en el acceso a la universidad, como en el desarrollo de la formación como en el egreso, el emprendimiento y la empleabilidad.

Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto y F. Tortosa (coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, 1-13.
- Fundación Universia (2021). *V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020 %20 %20\(Accesible\).pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20%20(Accesible).pdf)
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 8-27. <https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084>
- García de Fanelli, A. M. (2005). *Universidad, organización e incentivos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Garrison, D. R. (1985). Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*, 6(2), 235-241.
- UNED. *Portal de la Uned*. <https://www.uned.es/universidad/inicio.html>
- UNIDIS. *Web de UNIDIS*. <https://www.uned.es/universidad/inicio/unidad/unidis.html>
- VV.AA. *El Diseño Universal para el Aprendizaje en el National Center for Universal Design for Learning*. <https://www.cast.org/>

Inclusión y servicios de calidad en la UPO para estudiantado con discapacidad

David Cobos Sanchiz, María José Parejo Guzmán,
Lidia Elena Fernández Torres e Irene Parrilla Solís
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla
integraciondf@upo.es

1. Introducción

Cuando hablamos de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) hablamos de una Universidad joven, pero también de una Universidad que desde que se fundó ha trabajado para lograr una sociedad más justa, y para que todo el estudiantado que realice su formación en ella salga al mundo laboral no solo con todos los conocimientos técnicos pertinentes, sino también con los valores necesarios para ayudar a crear un mundo mejor. Desde sus inicios, uno de los principales objetivos de la Universidad Pablo de Olavide ha consistido en convertirse en un referente para la sociedad actual, buscando el llevar la Academia a la ciudadanía, y viceversa. En este sentido, durante su recorrido, uno de sus principales ejes estratégicos ha sido la inclusión de colectivos vulnerables, y en base a esta idea se han desarrollado a lo largo de los años diversos planes y proyectos que han pretendido enriquecer la vida universitaria y buscar la plena igualdad de oportunidades entre todo el estudiantado, el Personal Técnico de Gestión de Administración y Servicios (PTGAS) y el Personal Docente e Investigador (PDI).

Para poder ofrecer una formación de calidad y garantizar que la vida universitaria en la UPO sea la mejor posible, es necesario hacer una revisión de todas las actuaciones que se han ido llevando a cabo en pro de la igualdad, con el fin de comprobar qué se ha hecho y qué falta por hacer, cuáles han sido los resultados

esperados y obtenidos, y qué acciones pueden realizarse para seguir avanzando y conseguir, poco a poco, que la inclusión sea una realidad en nuestra Universidad.

Es por ello que, en esta comunicación, repasaremos el recorrido de la UPO en materia de discapacidad, para poner en valor todo lo que se ha conseguido y poder reflejar todo aquello en lo que nuestra Universidad trabaja día a día.

2. Servicio de Atención a la Discapacidad y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ADYNEA)

La Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía, declara que todas las Universidades públicas deben tener un Servicio o Unidad que atienda al estudiantado con discapacidad y promueva su inclusión dentro de la vida académica, ofreciendo los recursos y apoyos necesarios para ello. En este sentido, la Universidad Pablo de Olavide creó en el año 2005 el Servicio de Atención a la Diversidad Funcional (SADF), que se encarga de atender a las personas de la comunidad universitaria con discapacidad y/o Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), asesorar de manera individualizada a aquellas personas que lo soliciten, y realizar los informes de orientaciones y adaptaciones académicas del estudiantado con discapacidad y/o NEAE que el profesorado debe tener en cuenta, además de diversas actividades en pro de la inclusión de las personas con discapacidad.

A raíz de la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, que habla específicamente de «Servicios de Atención a la Discapacidad en las Universidades Públicas», y teniendo en cuenta también la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), donde recomiendan usar el término «Discapacidad», en 2023 se decide renombrar este Servicio para comenzar a llamarlo Servicio de Atención a la Discapacidad y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, incluyendo así, además, a todas aquellas personas que se atienden en la Universidad debido a sus necesidades educativas, pero que no cuentan con certificado de discapacidad. Este cambio también se

fundamenta siguiendo la Guía para la Utilización de un Lenguaje no Sexista con perspectiva de Discapacidad, de la Fundación ONCE (2017).

Este Servicio forma parte del actual Vicerrectorado de Cultura y Políticas Sociales, en el cual, junto al resto de servicios que forman la Unidad de Igualdad, Políticas Sociales y Cultura, se trabaja por la igualdad e inclusión de todos los colectivos en y de la Universidad.

3. Planes de atención e inclusión de la discapacidad

3.1. Protocolo de Actuación para la Atención a la Diversidad Funcional (2012)

El primer Protocolo de Actuación para la Atención de la Diversidad Funcional de la Universidad Pablo de Olavide se desarrolla en el año 2012, con la intención de plantear por primera vez en la Universidad un documento específico para la atención a la discapacidad, que recogiese de manera oficial todas las acciones que la UPO llevaba a cabo hasta entonces, y también aquellas que era necesario implementar.

Este primer protocolo tenía como principales ejes de actuación los siguientes:

- Información y Orientación Preuniversitaria.
- Acceso y Acogida.
- Sensibilización y formación.
- Accesibilidad.
- Comisión sobre diversidad funcional.
- Promoción en la inserción laboral.
- Investigación y mejora.

Este Protocolo se elaboró desde el Servicio de Atención a la Diversidad Funcional, con el objetivo de diseñar, construir y mejorar una Universidad accesible, y usó como fundamentación las leyes que en aquel momento existían a nivel nacional sobre atención a la discapacidad, y el Plan Estratégico que la UPO tenía vigente, donde uno de sus ejes dictaba que «se debía desarrollar la parte de la

responsabilidad social de la Universidad respecto a las personas con discapacidad» (UPO, 2012), estableciendo para ello objetivos específicos al respecto.

Este protocolo estuvo vigente hasta el año 2019, y sirvió para afianzar las actuaciones y políticas de la Universidad en la atención a la discapacidad, creando así unas bases que permitieran la creación y desarrollo de planes y proyectos más específicos y completos.

3.2. II Plan de Accesibilidad e Inclusión de la Diversidad Funcional (2019)

Tras este primer Protocolo, en 2018 comenzó a elaborarse el que acabaría siendo el «II Plan de Accesibilidad e Inclusión de la Diversidad Funcional», que, usando como punto de partida el protocolo anterior, pretendía mejorarlo, ampliarlo y trabajar la discapacidad con la Comunidad Universitaria de una forma más integradora e inclusiva. Para ello se creó un grupo de trabajo que incluía a personas pertenecientes a la Comunidad Universitaria con discapacidad o expertas en el tema, tanto profesorado, como PTGAS y estudiantado de distintos niveles. Finalmente, este Plan, más elaborado y concreto que el primer protocolo, incluyó 6 ejes de actuación, siendo estos los siguientes:

- IEje 1. Atención a la diversidad funcional, asistencia y apoyo personal.
- IEje 2. Comunicación, Participación y Sensibilización.
- IEje 3. Accesibilidad y entorno.
- IEje 4. Movilidad de estudiantes con diversidad funcional.
- IEje 5. Docencia e Investigación.
- IEje 6. Empleabilidad y Desarrollo Profesional.

Así pues, aun siguiendo la línea del anterior Protocolo, este Plan se intenta adecuar aún más a las necesidades de las personas con discapacidad pertenecientes a la Comunidad Universitaria de la UPO, y abarca diversas temáticas que no se habían contemplado en el protocolo previo.

Este es el Plan que actualmente se encuentra vigente en la Universidad Pablo de Olavide, mientras se termina la preparación

del próximo. Cabe destacar que, durante la vigencia de este Plan, tuvo lugar la pandemia por COVID-19, provocando así que la atención a la discapacidad se transformase para poder adaptarse a la situación.

3.2.1. Atención a la discapacidad durante la Pandemia por COVID-19

Siguiendo los objetivos indicados en el II Plan, la atención a la discapacidad se adaptó a la nueva situación creada por la pandemia, dando paso a la atención online, tanto telefónica como por videoconferencias o aplicaciones de mensajería. Las personas con discapacidad más afectadas por la situación de no presencialidad fueron aquellas cuyas dificultades eran psicosociales, es decir, aquellas con problemas como ansiedad, depresión y demás diagnósticos relativos a la salud mental. Debido a esto, se aumentó la comunicación con el estudiantado y el seguimiento se hizo de forma más exhaustiva. También aumentaron los casos de personas con dificultades de aprendizaje que pidieron apoyo al SADF. Finalmente, la coordinación con el profesorado y la colaboración del mismo, además de los recursos facilitados por la propia Universidad, que se apoyaban en el II Plan, fueron las piezas clave para que las personas con discapacidad de la Comunidad Universitaria se vieran afectadas lo menos posible (UPO, 2021). En lo referente a las acciones recogidas en el Plan, la pandemia hizo imposible que algunas de ellas se llevaran a cabo.

Durante el año 2022 comenzó la evaluación del II Plan de Accesibilidad e Inclusión de la Diversidad Funcional, en esta evaluación pudieron detectarse las debilidades y fortalezas del II Plan, y, con el informe final de evaluación del II Plan como referencia, se comenzó a desarrollar el III Plan.

3.3. III Plan de Atención e Inclusión de la Discapacidad (2023)

En 2022 la Universidad Pablo de Olavide, y concretamente el Vicerrectorado de Cultura y Políticas Sociales, decidió aprovechar la finalización del II Plan de Accesibilidad e Inclusión de la Diversidad Funcional para apostar por la creación de un III Plan que

contase de forma sustancial con el conocimiento, impresiones y propuestas de toda la Comunidad Universitaria, buscando crear el mejor plan posible en pro de la igualdad e inclusión reales de las personas con discapacidad en la Universidad. En este sentido, la Ley 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, ha introducido diversas directrices en materia de discapacidad dentro de la Universidad, que han servido como base para poder elaborar y diseñar un plan con todas las garantías. Entre ellas, destacan las siguientes:

- Creación de planes de igualdad y discapacidad.
- Garantizar la accesibilidad y los ajustes razonables necesarios para personas con discapacidad.
- Accesibilidad en las actividades deportivas.
- Plazas de acceso reservadas a personas con discapacidad.
- Bonificación total de los precios públicos en la matrícula para personas con discapacidad.
- Cupo de reserva para personas con discapacidad en el acceso al empleo.

Para cumplir con los objetivos de participación de la Comunidad Universitaria se han realizado diversas acciones desde 2022, entre ellas:

3.3.1. Creación de Comisiones específicas para trabajar en el III Plan

Se crean dos Comisiones (Negociadora y Experta) bajo Resolución Rectoral, cada una con un fin:

- Comisión Negociadora, compuesta por representantes de diversas áreas y organismos de la Universidad Pablo de Olavide que, directa o indirectamente, tratan diariamente con las personas con discapacidad pertenecientes a la Universidad. Esta comisión es la encargada de aprobar o no los distintos aspectos del mismo.
- Comisión Experta, compuesta por personas de la Comunidad Universitaria y personas externas a la misma, que tienen experiencia en materia de discapacidad, con el objetivo de que apoyen y revisen la elaboración del III Plan,

aportando su visión, conocimientos técnicos y propuestas de mejora.

3.3.2. Entrevistas y Grupo de Discusión

Se han realizado diversas entrevistas a estudiantado con discapacidad atendido por el Servicio de Atención a la Diversidad Funcional (SADF) y a los/as asistentes personales de estudiantado con discapacidad, y se hizo un grupo de discusión con personas pertenecientes al Personal Técnico de Gestión y Administración de Servicios (PTGAS) y Personal Docente e Investigador (PDI) con y sin discapacidad.

Tras el análisis de los resultados se han obtenido algunos temas principales que han sido los más mencionados, siendo estos los siguientes:

- **Formación:** Tanto el estudiantado como el personal laboral han coincidido en la necesidad de una formación continua a todos los agentes de la Comunidad Universitaria en materia de Discapacidad. La mayoría de participantes sin discapacidad expresan que tienen poca información al respecto, y las personas con discapacidad explican que quienes les atienden dentro de la Universidad deben estar mejor formados.
- **Sensibilización:** Las personas participantes tanto en entrevistas como en el grupo de discusión refieren la importancia de campañas de sensibilización y comunicación acerca de la discapacidad, no solo para que la Comunidad Universitaria conozca la discapacidad en sí, si no para que pueda atenderla y entender situaciones derivadas de la misma, evitando así posibles discriminaciones o prejuicios.
- **Accesibilidad:** El último de los temas en los que han coincidido de manera fehaciente todas las personas participantes ha sido la accesibilidad tanto física como virtual. En este sentido, solicitan una mejor infraestructura que permita a todas las personas desplazarse por el campus sin inconvenientes, sean cuales sean sus características o dificultades. Reflejan la misma petición de cara a los espacios virtuales y de administración de la Universidad.

Por último, para terminar de completar la información, se ha enviado un cuestionario a toda la Comunidad Universitaria, el cual aún se encuentra en la fase de análisis de resultados.

Una vez analizados los resultados de las entrevistas, grupos y comisiones, se ha propuesto que los ejes de acción del III Plan sean los siguientes (aunque se debe tener en cuenta que aún están pendientes de aprobación y pueden ser revisados o parcialmente modificados):

- Eje 1: Atención a la Discapacidad y NEAE.
- Eje 2: Sensibilización y Comunicación en la Comunidad Universitaria.
- Eje 3: Accesibilidad Universal.
- Eje 4: Formación, Docencia e Investigación.
- Eje 5: Empleabilidad.

Está previsto que el III Plan de Atención e Inclusión de la Discapacidad se publique y entre en vigor antes de finalizar el año 2023.

4. Servicios y recursos de la universidad Pablo de Olavide para las personas con discapacidad

4.1. Apoyos personales a grandes dependientes y discapacidad auditiva

El servicio de apoyo personal y a la comunicación, de estudiantes con discapacidad, en relación con la discapacidad auditiva (usuarios/as de la lengua de signos), y discapacidad en el grado III: Gran dependiente según la Ley 39/2006, de 14 de Diciembre, de promoción de la autonomía personal y a personas en situación de dependencia, en la Universidad Pablo de Olavide, empieza a ser ofertado en el curso académico 2013-2014, aunque ya en el año académico 2012-2013, se presta atención específica a las personas con discapacidad auditiva, mediante personal especializado en Lengua de Signos Española.

Surge este servicio como respuesta a la necesidad de atención especializada del estudiantado gran dependiente que llega a nuestras aulas cada curso, auspiciada por la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y

accesibilidad universal de las personas con discapacidad, la cual, en su artículo 10, expone las Condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación. Más concretamente, en el apartado 2.C se señala lo siguiente:

Apoyos complementarios, tales como ayudas económicas, tecnológicas de apoyo, servicios o tratamientos especializados y otros servicios personales. En particular, ayudas y servicios auxiliares para la comunicación, como sistemas aumentativos y alternativos, sistemas de apoyos a la comunicación oral y lengua de signos u otros dispositivos que permitan la comunicación.

El servicio consiste en prestar asistencia en necesidades de su vida diaria al estudiante gran dependiente en el contexto universitario y responde al deseo y al derecho de las personas con discapacidad de manejar las riendas de su propia vida, de poder vivirla con dignidad y en igualdad de condiciones que el resto de ciudadanos. Esa es su esencia y la clave que marca su desempeño profesional. Se trata de una figura de apoyo que presta sus servicios en la Universidad Pablo de Olavide para las personas con discapacidad, encargada de suplir las tareas y actividades que la persona con discapacidad no puede desarrollar sola o por sí misma (aseo, comunicación oral o escrita, apuntes, tareas académicas específicas de cada Grado.).

Este servicio que presta la universidad a través de una empresa licitada por concurso cada dos años, tiene unos criterios de calidad del servicio que se marcan en las bases de la licitación y que se componen de ítems que se refieren a la calidad en la Gestión de los Recursos, innovación en el planteamiento del servicio y el ajuste a la realidad de estudiantes de la UPO.

Cada año, muchos estudiantes con discapacidad acceden a una universidad y, en este camino, los servicios de apoyo son fundamentales para que tengan éxito en sus estudios y actividades y cuenten con un sostén en su día a día.

4.2. Formaciones PDI y PTGAS

En el curso 2022/2023 se han elaborado los nuevos planes de formación de ambos colectivos, en los que el Área de Formación e Innovación ha colaborado con el Vicerrectorado de Estrategia y Planificación Académica y con la Gerencia. El Plan Marco de Formación del PDI fue aprobado por la Comisión de Formación en su sesión del 12 de junio de 2023 y establece un nuevo modelo formativo basado en ejes estratégicos, microcredenciales y certificados superiores de valor añadido. En cuanto a la organización de acciones formativas en general, en el curso 2022/2023 se han ofertado un total de 83 cursos, de los que 57 han ido dirigidos al PDI y 26 al PTGAS. Se han impartido 829 horas de formación: 405 correspondientes a la formación del PDI y 424 a la del PTGAS. De esos 83 cursos se ofertaron un curso de formación continua para PDI y otro para PTGAS en el curso 2022-2023.

En el año 2018/2019 se realizan las primeras formaciones orientadas al desarrollo de habilidades para la atención al alumnado con diversidad funcional en las aulas y en los servicios administrativos de la universidad.

La primera de estas formaciones orientadas a los PDI (Personal docente e investigador), tuvo como título «Información, actitud y recursos para la atención a la diversidad funcional en la UPO», con un contenido dirigido a la información general del profesorado acerca de cómo atender las demandas del estudiantado con diversidad funcional.

La siguiente formación propuesta e impartida al profesorado y personal investigador fue «Diversidad funcional y metodología de abordaje en el aula universitaria», donde en un entorno de metodología participativa se invitó a diferentes entidades referentes en las discapacidades y NEAE más comunes en las aulas para dar una visión de primera mano de las características generales de este tipo de estudiantado y de cómo abordar el trabajo educativo con ellas, desde un formato educativo inclusivo.

Con respecto al PTGAS, se organizó desde el SADF una formación en el curso 2022-2023 con el título «Herramientas socioemocionales para la atención al estudiantado universitario con diversidad funcional desde la perspectiva del Personal de Administración

y Servicios». Con un formato parecido al anterior, pero orientada eminentemente a la atención en los diferentes servicios administrativos de la universidad (matrícula, registro, idiomas, Biblioteca...) y la atención que presta su personal al estudiantado con diversidad funcional.

Ambas formaciones tuvieron una aceptación en una escala tipo Likert de satisfacción del 1 al 10 (siendo 1 la menor puntuación y 10 la mayor satisfacción) de 9 y una tasa de ocupación del 90 %. (Informe de Ejecución plan de formación Personal de administración y servicios 2022 e Informe de Ejecución Plan de formación Personal Docente e investigador)

Para el curso académico 2023-2024 que ahora comenzamos, también hay programadas una formación para PDI y otra para PTGAS con la temática de la atención a la discapacidad y las NEAE dentro de las aulas universitarias. La primera de ellas tendrá como título «la contención emocional en el aula» y estará dirigida a orientar al profesorado en las situaciones de estrés emocional que tenga este tipo de alumnado, con el objetivo de dotar de habilidades de manejo de este tipo de conflictos en el aula con el alumnado con discapacidad sobre todo proveniente de trastorno mental, que se ha disparado desde la pandemia, llegando a ser un 4.7 % del total de estudiantado atendido en el SADF (UPO, 2023). La segunda de las formaciones, dirigida al PTGAS, se impartirá a partir de marzo de 2024, y versará sobre herramientas y recursos personales para la atención al alumnado con Discapacidad y NEAE desde los servicios de la universidad. Siguiendo la temática de las formaciones anteriores, con el objetivo de optimizar la calidad de la atención en los servicios administrativos, de cultura y atención social del alumnado en la universidad.

4.3. Atención individualizada (SADF)

Dentro de los ejes de intervención de los tres planes de atención a la diversidad funcional que se vienen implementando desde 2012 hasta la actualidad con el III Plan de atención a la discapacidad, el objetivo principal es conseguir, paso a paso, la inclusión plena de las personas con Discapacidad o NEAE en la Comunidad

Universitaria, y erradicar cualquier tipo de discriminación o violencia por esta causa, usando para ello todos los recursos disponibles (UPO, 2023).

Se plantea como eje principal la intervención individualizada del estudiantado, a sus necesidades específicas según su discapacidad o NEAE, abarcando intervenciones orientadas a atender y asesorar de forma específica y personalizada al estudiantado con Discapacidad o NEAE y al PTGAS y PDI con Discapacidad; asesorar y orientar al estudiantado de Etapas Preuniversitarias con Discapacidad o NEAE; realizar Informes de Orientaciones y Adaptaciones Académicas para el estudiantado con Discapacidad o NEAE; asesorar y acompañar al profesorado del estudiantado con discapacidad o NEAE con el fin de que puedan realizar las adaptaciones necesarias de la mejor manera posible; facilitar al estudiantado con Discapacidad o NEAE y al PTGAS y PDI con Discapacidad los recursos materiales necesarios, dentro de las posibilidades, para fomentar la igualdad de oportunidades en la vida académica y profesional; facilitar al estudiantado gran dependiente que lo necesite a una persona como Apoyo Personal Profesional que le acompañe durante las horas lectivas; diseñar y ejecutar Programas de Apoyo entre iguales / Asistentes Personales para estudiantado con y sin Discapacidad o NEAE; realizar Jornadas de Información sobre Movilidad para el estudiantado con Discapacidad o NEAE, con el fin de fomentar su participación en los Programas de Movilidad; diseñar un Protocolo de Prevención e Intervención ante Conductas de Discriminación o Acoso Capacitista dentro de la Universidad Pablo de Olavide; diseñar medidas para fomentar la participación del estudiantado con discapacidad en actividades deportivas e impartir talleres al estudiantado sobre diferentes ámbitos que puedan mejorar su inclusión y desarrollo en la vida académica y social.

Las personas participan activamente en la toma de decisiones relacionadas con sus vidas. Estos procesos de elección se estructuran bajo la metodología de trabajo denominada Planificación Centrada en la Persona (PCP) (González, Marín y De la Parte, 2004), que se asienta en una visión de respeto y de cumplimiento de derechos de las personas con discapacidad, especialmente de aquellas con más necesidades de apoyo.

Es un proceso de colaboración en el que se pretende ayudar a la persona con discapacidad para que pueda:

- Facilitar y potenciar al máximo su autonomía.
- Identificar y aprovechar las oportunidades que le ofrece el entorno académico universitario
- Reconocer las barreras que existen a su alrededor y prestar apoyos que las minimicen.
- Crear un plan de apoyo individualizado para ir alcanzando sus objetivos educativos.

Este trabajo se refuerza en el día a día con apoyo y seguimiento conductual y sociocognitivo, a demanda del alumnado o pautado por el Servicio de Atención a la diversidad funcional, en función de las necesidades.

5. Coordinación con entidades externas y red SAPDU

Para complementar todas las acciones realizadas en la atención directa al estudiantado, desde la Universidad Pablo de Olavide consideramos una prioridad el establecer relaciones con entidades externas, tanto públicas como privadas, que puedan colaborar para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en nuestro campus. Es por ello que, desde 2021, se han firmado hasta 15 convenios con asociaciones y fundaciones que trabajan en pro de la discapacidad, y colaboramos con todas aquellas a las que nuestro estudiantado acude a recibir terapias, apoyo o cualquier otro tipo de recursos, con el fin de coordinarnos y dar la mejor atención posible.

En este sentido, también se pretende la coordinación con los Servicios de Atención a la Discapacidad de las demás Universidades públicas, habiéndose comenzado los trabajos con las Universidades del sistema público andaluz. En busca de homogeneizar asuntos y cuestiones en las que cooperar, en el último curso académico se llevaron a cabo diversas reuniones con los Servicios de tales Universidades, apoyadas por el Gobierno de la Junta de Andalucía a través de sus Consejeros de Universidades y de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad, en las que quedó patente el

interés de las Universidades públicas andaluzas de buscar las mejores opciones para que las personas con discapacidad tengan los mismos derechos y oportunidades que el resto de personas de la Comunidad Universitaria.

Algunas de las cuestiones que se abordaron fueron la transición del estudiantado con discapacidad al llegar a la Universidad y su acogida, los recursos de los que disponen los Servicios de Atención a la Discapacidad y cómo se pueden ampliar o mejorar y la importancia de la investigación en materia de discapacidad y la formación a todas las personas que componen la Comunidad Universitaria.

5.1. Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (RED SAPDU)

La Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad es un grupo de trabajo formado por el personal técnico de los Servicios de Atención a la Discapacidad de las Universidades Españolas, y nace con el fin de poder conocer las formas de actuación del resto de universidades para darse apoyo mutuo, compartir buenas prácticas, dar respuesta a dudas y conflictos y proponer a las administraciones públicas ideas de mejora para las personas con discapacidad (Red SAPDU, 2009). La Universidad Pablo de Olavide es una de las 61 Universidades que forman parte de esta Red, y participa de manera activa en los grupos de trabajo que se conforman, los encuentros y todas aquellas actividades que se realizan para poder potenciar y garantizar la calidad de vida de nuestro estudiantado.

6. Evaluación de calidad del servicio de atención a la discapacidad y necesidades específicas de apoyo educativo de la UPO

En el ámbito universitario, cada año aumenta el número de personas que se matriculan presentando un certificado de discapacidad reconocida de más del 33 %. Concretamente, durante el

curso 2020/21, fueron 23 851 las personas matriculadas en Universidades españolas, alcanzando su mayor récord hasta ese momento (Fundación Universia, 2021). Este hecho se refleja también en los datos del estudiantado de la Universidad Pablo de Olavide, que ha doblado su número desde el curso 2013/2014, siendo entonces un total de 66 personas, frente a las 126 que se matricularon en el curso 2022/2023. También estamos viviendo el aumento del estudiantado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). El SADF atendió durante el curso 21/22 a un total de 38 personas con informes que certificaban la necesidad de apoyos educativos, cifra que ha ascendido durante el curso 22/23 a 71 personas.

Se ha realizado una encuesta de calidad de los Servicios ofrecidos por el SADF a todo el estudiantado con discapacidad y/o NEAE de la Universidad Pablo de Olavide, donde se ha valorado la calidad en distintos aspectos del Servicio y también de los talleres ofertados por este, usando para ello una escala Likert, donde 1 es la puntuación más baja (pésima), y 5 la más alta (Excelente). La participación en la encuesta ha sido de un 38.8 %, obteniendo los siguientes resultados:

- Calidad del trato recibido por las personas trabajadoras del SADF: 4.8
- Satisfacción con la resolución de los problemas o dificultades presentados: 4.4
- Rapidez en la atención recibida: 4.5
- Efectividad del informe de adaptaciones y orientaciones curriculares: 4.4
- Calidad de los materiales o recursos recibidos: 4.3
- Interés y conveniencia de los talleres y formaciones ofertados: 4.5
- Atención y resolución de dudas durante el taller/formación: 4.7
- Claridad de los contenidos: 4.7
- Calidad de la formación recibida: 4.7
- Satisfacción general con el SADF: 4.4

Podemos concluir, por tanto, que las personas usuarias del SADF están altamente satisfechas con la calidad de la atención, recursos y servicios.

7. Conclusiones

La Universidad sigue siendo uno de los principales motores de cambio para la sociedad en la que vivimos y, desde la Universidad Pablo de Olavide, siempre se ha buscado que esa sociedad sea más inclusiva y justa. Es por ello que, desde sus inicios, se ha trabajado en diseñar políticas y acciones que promuevan la igualdad de oportunidades. El aumento del número de personas que se matriculan cada año con discapacidad, más aquellas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que acuden al SADF en busca de apoyos, son una prueba de los avances que se están consiguiendo en materia de discapacidad. La evolución en las actuaciones de la Universidad Pablo de Olavide que buscan fomentar la inclusión de las personas con discapacidad ha quedado patente en la revisión realizada y, aunque por supuesto aún hay mucho margen de mejora, cada vez avanzamos más hacia la igualdad real.

Referencias bibliográficas

- Fundación ONCE (2019). *Guía para un uso no sexista del lenguaje: incluye una mirada especial al empleo y a la discapacidad*.
- Fundación Unversia (2021). *Guía de atención a las personas con discapacidad en la Universidad 2020-2021*.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y a personas en situación de dependencia.
- Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía.
- Ley 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.
- López Fraguas, M. Á., Martín González, A. I. y De la Parte Herrero, J. M. (2004). Planificación centrada en la persona. Una metodología coherente con respecto a los derechos a la autodeterminación. Una reflexión sobre la práctica. *Siglo Cero: Revista española sobre discapacidad intelectual*, 34, 210, 45-55.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- RED SAPDU (2020). *Guía de buenas prácticas para la transición, el acceso y la acogida del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los estudios universitarios*. Crue Universidades Españolas.

Universidad Pablo de Olavide (2012). *Plan Estratégico de la Universidad Pablo de Olavide*.

Universidad Pablo de Olavide(2012). *Protocolo de Actuación para la Atención de la Diversidad Funcional de la Universidad Pablo de Olavide*.

Universidad Pablo de Olavide (2019). *II Plan de Accesibilidad e Inclusión de la Diversidad Funcional*.

Universidad Pablo de Olavide (2023). *Plan Marco de Formación del PDI*.

Universidad Pablo de Olavide (2023). *III Plan de Atención e Inclusión de la Discapacidad*.

Prácticas inspiradoras en la Universidad Autónoma de Guerrero rumbo a la consolidación de espacios inclusivos

Mariana Morales Rodríguez
Universidad Autónoma de Guerrero, México
17045@uagro.mx

1. Introducción

La Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la enseñanza, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y el Marco de Acción Educación 2030 hacen hincapié en que la inclusión y la equidad son los cimientos para la educación del futuro. Desde esta perspectiva, cada educando en cualquier nivel es tan importante como cualquier otro, pero eso no quita que millones de personas en todo el mundo se encuentren actualmente excluidas de la educación por razones de discapacidad, género, la orientación sexual, el origen étnico y social, la lengua, la nacionalidad, entre otras.

Desde esta perspectiva la educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza. De acuerdo con la UNESCOa (2023), en el mundo 20 % de niñas, niños y jóvenes son excluidos diariamente de la educación por las condiciones antes descritas; por otra parte, entre 90 y 150 millones de niñas y niños se encuentran en una situación de discapacidad en el mundo, lo que da cuenta de los desafíos para los sistemas educativos para garantizar este derecho humano universal.

El presente extenso recapitula los esfuerzos que la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) ha realizado durante las dos últimas décadas para responder al contexto de la inclusión como eje para el desarrollo de sus actividades, dentro de un contexto internacional y nacional caracterizado por su constante evolución y complejidad.

2. Mirada a las discapacidades y la educación inclusiva en México. Un camino pendiente

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2023), la discapacidad se define como «cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para cualquier ser humano» (s/p). Desde esta perspectiva, las discapacidades se caracterizan por las limitaciones para desempeñar actividades rutinarias consideradas como regulares, las cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o surgir como consecuencia directa de deficiencias físicas, sensoriales, de secuela de enfermedades o por eventos traumáticos.

En México, durante las últimas dos décadas las instancias gubernamentales han priorizado acciones para la focalización de estas poblaciones con la finalidad de establecer rutas que permitan una atención específica de sus necesidades a partir de su condición. Por ello, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), ha incorporado como parte de su metodología para realizar censos de la población, una clasificación de las discapacidades que responde a los lineamientos y criterios emitidos por la OMS, las cuales son:

1. Sensorial visual.
2. Sensorial auditiva.
3. Discapacidad motriz.
4. Intelectual.
5. Mental o psicosocial.

A partir de esta clasificación, en México fue realizado el Censo de Población y Vivienda 2020, a partir del cual se identificó que en

nuestro país habitan 126 014 024 personas de las cuales el 49 % son hombres y el 51 % mujeres. De este total de personas, el mismo censo permitió identificar que existen en México 6 179 890 personas con algún tipo de discapacidad, lo que representa el 4.9 % del total de la población del país; de las personas en estas condiciones 47 % son hombres y 53 % son mujeres.

De acuerdo con el INEGI (2023), las personas con discapacidad son aquellas que tienen dificultades para llevar a cabo actividades básicas tales como: ver, escuchar, caminar, recordar, concentrarse, realizar su cuidado personal o comunicarse. A partir de esta clasificación, el Censo 2020 reconoció las siguientes discapacidades por el sector de la población (ver gráfica 1). Como puede observarse en la gráfica antes citada, las tres primeras discapacidades se refieren a la motricidad, la audición y la visión, lo que da cuenta de los desafíos cotidianos de esta población en su vida diaria, esto sin hacer referencia aún a su incorporación a las actividades productivas o educativas.

En el contexto de los tratados internacionales que México ha firmado y en los que se ha involucrado desde la década de los sesenta, diferentes gobiernos federales han promovido acciones para la atención de la población con discapacidad, lo que se ha traducido en políticas gubernamentales y la creación de instancias y mecanismos para garantizar el seguimiento de las acciones emprendidas para la atención de esta población. El Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad establece en México la política pública para las personas con discapacidad, así como la promoción de los derechos humanos, su inclusión y participación en todos los ámbitos de la vida.

Dicho Consejo fue creado en 2011 buscando la coordinación con diferentes instituciones del Gobierno Federal así como Organizaciones de y para las Personas con Discapacidad, expertos y académicos. Hasta la fecha cuenta con una importante participación en la propuesta, seguimiento y manifestación de impacto de políticas públicas gubernamentales orientadas a la atención de este sector de la población en México; una de sus principales líneas de acción responde a Misión y se relaciona con la necesidad de asegurar el ejercicio y el goce de los derechos de las personas con discapacidad, para contribuir a su desarrollo integral e inclusión plena,

lo que da cuenta de la importancia que tiene garantizar el derecho a la educación para estas personas como cualquiera que forme parte de la población en el país, organismo que desde el 2018 se le fue reduciendo el presupuesto actualmente pasó a ser una dirección que depende de la Sria. del Bienestar en el 2022.

En México la educación es un derecho humano reconocido en el artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual señala que «todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado impartirá educación en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media superior. El Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria, de manera que los materiales y métodos educativos, entre otros correspondan al derecho a la educación» (s/p). La anterior afirmación guarda relación con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual en su artículo 24 establece que los Estados Parte «asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles [...] con la finalidad de hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre» (s/p), y la Ley General de Educación, publicada en el *Diario Oficial de la Nación* en junio del 2019.

Desde la perspectiva anterior, se asume que en México la educación además de ser un derecho, tiene implicaciones que van más allá de lo considerado como una «normalidad», esto en el sentido estricto de la diversidad de personas que acuden al ejercicio de dicho derecho. Lo anterior, supone un doble desafío para las diferentes estructuras gubernamentales ya que tienen que considerar a la inclusión como una característica práctica implícita el respeto por la diversidad la población que acude a las escuelas.

Por ello, el Gobierno Federal de acuerdo con la Constitución quien establece las pautas y rutas de funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN), por lo que en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) se encuentra el Programa Sectorial Educativo (PSE), el cual considera la atención de las diferentes necesidades de la población estudiantil, con plena consideración de sus características, a partir de una agenda gubernamental con un enfoque social y en concordancia con los marcos jurídicos internacionales y nacionales. Las reformas educativas recientes en México han reconocido que la educación inclusiva tiene que ser un principio rector destinado

a alcanzar niveles deseables de integración escolar de todos los estudiantes, suponiendo la formulación y aplicación de estrategias de aprendizaje que den respuesta a la diversidad del alumnado, generando las bases de una educación con las mismas oportunidades para niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

Si bien el Estado Mexicano ha realizado desde la década de las ochenta acciones para la atención de la diversidad en el ámbito educativo, éstas han tenido un enfoque orientado más hacia la educación especial asumiendo ésta como una modalidad del SEN, precisando que ésta únicamente es aplicable para la Educación Básica (niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria). A continuación, se recapitulan algunas de los servicios que operan a partir de esta modalidad:

1. CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM)

En este servicio se brinda atención escolarizada integral a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en las escuelas regulares. De acuerdo con cifras de la SEP, durante el ciclo escolar 2020-2021 en México hubo 1 667 CAM donde se atendieron a 70 036 estudiantes. Las edades de atención de los estudiantes en este servicio van desde los 43 días (Educación Inicial) hasta los 22 años (Formación para la Vida y el Trabajo).

2. UNIDADES DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER)

Representa una instancia técnico operativa de la Educación Especial, encargada de proporcionar apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garanticen una atención de calidad a la población escolar y particularmente a aquellas alumnas y alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, quienes se encuentren en algún riesgo de exclusión.

Este servicio se ubica dentro de las escuelas de educación regular. De acuerdo con la SEP, durante el ciclo escolar 2020-2021, en nuestro país hubo 4 702 USAER donde se atendieron a 497 555 estudiantes.

Como puede identificarse ambos servicios refieren a la Educación Básica, siendo únicamente el CAM (bajo la modalidad Formación para la Vida y el Trabajo), el único servicio que considera una edad cronológica que podemos asociar con la educación superior en algún estudiante.

El tránsito hacia la educación inclusiva es uno de los mayores desafíos de cualquier sistema educativo en el mundo, en el caso de México el SEN matriculó en el ciclo escolar 2022-2023 a 34 681 699 estudiantes, siendo atendidos por 2 135 123 docentes en 259 746 escuelas. Relacionado con este extenso destacamos la cifra de 5 192 618 estudiantes de educación superior. ¿¿¿¿¿DE ESTOS CUANTOS CON DISCAPACIDAD?????

Evidentemente la presente recapitulación da cuenta que en la Educación Básica de México donde se han orientado los esfuerzos para la transición de una educación especial a una más inclusiva, sin embargo, existen desafíos importantes que valen la pena mencionar:

- a) El currículum común.
- b) Las actitudes de padres y docentes.
- c) Los dilemas de la integración.
- d) Las prácticas inclusivas en las escuelas (SEP, 2023).

Estos desafíos trascienden la Educación Básica y toman mayor relevancia en el contexto de Universidades como la UAGro, donde como se evidencia en su Programa de Desarrollo Institucional (PDI) se plantea la necesidad de asumir a la inclusión desde diferentes ópticas, destacando los estudiantes con discapacidad, situación que ha evidenciado la necesidad de una mayor articulación entre diferentes áreas de su organigrama para responder como sinergia a un contexto cada vez más complejo de la diversidad de los estudiantes, condiciones de ninguna manera exclusivas de la UAGro, sino de todas las universidades públicas y privadas en México y en el mundo.

3. La Universidad Autónoma de Guerrero

Fundada en 1960, la Universidad Autónoma de Guerrero tiene su sede en la Ciudad de Chilpancingo de los Bravo en el Estado de Guerrero, una de las 32 entidades federativas que conforman los Estados Unidos Mexicanos. Legalmente constituida como un organismo descentralizado, autónoma con capacidad jurídica destinada a impartir educación superior en el campo de la cultura, la comisión que este orden corresponde al Estado.

Actualmente están matriculados de 85 995 estudiantes distribuidos en las siete regiones que conforman el Estado de Guerrero, destacando la Región Sur donde se concentra el 52 % de la población estudiantil, seguida de la Centro con el 32.2 % y la Norte con el 15.5 % de la población estudiantil. De acuerdo con la UAGro (2023), ésta cuenta con siete principios que orientan el quehacer académico los cuales son un referente para los valores que se promueven, donde destaca el principio número cuatro (inclusión), el cual implícitamente hace referencia a la necesidad de eliminar todo tipo de barreras que condicionen el acceso, la permanencia o la culminación de sus estudios a los estudiantes de la Universidad.

Así mismo, dentro de su misión institucional se destaca «promoverá la inclusión social, dando prioridad a las problemáticas estatales, atendiendo a los más desfavorecidos, tiene como prioridad la promoción y el respeto de los derechos humanos» (UAGro, 2023). Para ello se reconoce que dentro de sus objetivos prioritarios como Universidad y en concordancia con el Plan de Desarrollo del Consorcio de Universidades Mexicanas, así como las Metas para la cobertura de educación a distancia y abierta y las de educación superior establecidas por la Secretaría de Educación Pública, en el contexto de los tratados internacionales, la promoción y el respeto a los derechos humanos será una constante en las actividades de la Universidad donde se destaca el principio de inclusión.

Por otra parte, el Programa de Desarrollo Institucional 2017-2021 (vigente a la fecha) establece cuáles son los programas que harán efectivas la Misión, Visión, Metas y Objetivos institucionales, destacando que en lo relacionado con la inclusión convergen programas tales como: atención, acompañamiento y seguimiento al estudiante (relacionado con su atención integral así como

el ofrecimiento de servicios y apoyos para garantizar su ingreso, permanencia y culminación de estudios); formación, desempeño y evaluación del personal (relacionado con la capacitación y actualización del personal académico para dar respuesta a las necesidades y características de los estudiantes; e Infraestructura física y de TIC (relacionado a la consolidación de la infraestructura y las TIC, particularmente en los contextos actuales de la diversidad); además de los programas que dan atención acompañamiento y seguimiento a los estudiantes en situación de vulnerabilidad mediante el Protocolo de Atención a Personas con Discapacidad, Derechos Humanos Universitarios, diversidad sexual, Igualdad de Género y Multiculturalidad.

Los programas ya citados son coordinados por dependencias que forman parte del organigrama de la UAGro, quienes a su vez tienen la responsabilidad de establecer coordinación para hacer efectivos los preceptos antes descritos.

4. Ruta hacia la inclusión. Prácticas inspiradoras en la Universidad Autónoma de Guerrero

De acuerdo con un diagnóstico realizado por la Rectoría de la UAGro en 2022, de los casi 82 770 estudiantes matriculados, menos del 1 % (494 estudiantes) tienen alguna discapacidad, siendo nuevamente la Región Sur donde existe mayor presencia de estudiantes bajo estas condiciones, del total de estudiantes focalizados en la tabla 1 se distribuyen por porcentaje de acuerdo con la discapacidad que tienen.

Uno de los principales desafíos que tiene la Universidad en este contexto es garantizar primeramente el acceso de estos estudiantes a los diferentes programas educativos; posteriormente, se requiere generar condiciones propicias para garantizar su permanencia, para lo cual temas como la infraestructura así como la formación continua del personal docente, administrativo y directivo para la atención de estas personas es fundamental, situaciones que han recibido atención desde 2014 en la Universidad.

Un paso fundamental para consolidar lo anterior fue la creación del Programa Educación con Inclusión para Personas con

Discapacidad en la UAGro en julio del 2014, en mayo del 2017 aprobado por el H. Consejo Universitario como Grupos Vulnerables lo anterior, con fundamento en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y la Ley para el Bienestar e Incorporación Social de las Personas con Discapacidad en el Estado de Guerrero. Dicho programa ha tenido como objetivo primordial proponer y dar seguimiento a las políticas educativas de la Universidad con la finalidad de cubrir los requerimientos y expectativas sociales que permitan formar profesionistas auto-críticos, propositivos, emprendedores, responsables y comprometidos, acompañando esta visión de una mirada inclusiva que implica que ningún estudiante sin excepción forme parte de esta dinámica universitaria.

Este programa dentro de la Universidad ha partido desde su creación de una mirada colectiva que permita identificar a la educación superior como un bien público social, identificando a la calidad como un horizonte y meta dentro de contextos complejos y diversos, para lo cual se han propuesto algunas acciones inmediatas entre las que destacan:

1. La expansión del acceso.
2. Alcanzar las metas de equidad, pertinencia y calidad de manera simultánea.
3. Contar con infraestructura necesaria y suficiente para lograr la inclusión de los estudiantes y trabajadores con equidad a partir de sus condiciones físicas e intelectuales.
4. Contar con profesores capacitados para atender a la población estudiantil con discapacidad (UAGro, 2023).

Una de las primeras acciones de este Programa dentro de la Universidad fue contribuir al diseño y adaptación de los espacios escolares, para lo cual la participación en la elaboración de estudios técnicos necesarios que contribuyeran a la construcción de rampas en los edificios que albergan a las escuelas de la Universidad ha sido fundamental. Otra de las acciones claves de este Programa ha sido el involucramiento en los procesos de revisión de los planes y programas de estudio de las diferentes instituciones de la Universidad, con la finalidad de participar en su diseño y ajuste para incorporar un lenguaje más inclusivo que permita

eventualmente asumir a la diversidad como una condición *per se* de la sociedad guerrerense.

En este sentido, la formación continua de los estudiantes, así como del personal administrativo, docente y directivo en espacios como capacitaciones, diálogos, foros, conversatorios, entre otros, es una tarea constante dentro de la Universidad para gradualmente irse familiarizando con la terminología asociada a la inclusión, lo que permita ir generando condiciones para formar comunidades educativas más integrales y formadas para dar respuesta al contexto de la diversidad y, particularmente, de las discapacidades.

Lo anterior, enmarca una ruta de atención importante dentro del contexto de la Universidad, para lo cual es importante reiterar el compromiso de quienes recientemente han estado a cargo de la Rectoría (Dr. Javier Saldaña Almazán y Dr. José Alfredo Romero Olea) con quienes se han generado condiciones para lograr esta transición hacia una cultura universitaria más inclusiva y que dà atención a las condiciones específicas de la población universitaria con discapacidad. El próximo inicio de un nuevo rectorado (2023-2027) representa una oportunidad para continuar con el impulso no solo del Programa Grupos Vulnerables, sino de fortalecer las acciones que se han venido realizado con el propósito de fortalecer y consolidar la educación inclusiva.

5. Para la reflexión

Como ya se ha señalado en diferentes apartados de este texto, el derecho de todos los seres humanos a la educación se afirma en numerosos tratados y convenios internacionales, por lo que de acuerdo con la UNESCO (2014), los Estados tienen la obligación de respetar, proteger y cumplir este derecho. En el mundo durante los últimos 15 años se han registrado progresos significativos en la ampliación del acceso a la educación (particularmente en el nivel primaria), sin embargo, reportes como el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016, dan cuenta que entre los 17 a los 21 años existe un número importante de la población que no asiste a la escuela (se estima que son 263 millones de personas en el mundo).

Entre los principales factores asociados a esta cifra destacan la disparidad de género, la situación económica y desde luego, el contexto de las discapacidades. Lo anterior no es la excepción en ningún país, siendo México un claro ejemplo de lo antes descrito, donde de acuerdo con la SEP (2023), solamente entre el 25 % y el 30 % de la población en edad de cursar sus estudios de educación superior lo hace, lo que representa un rezago importante en comparación con otros países en el mundo, en el nivel educativo básico.

Si bien los tratados internacionales marcan una pauta de acción para los países, frases como «todos las y los estudiantes cuentan, y cuentan por igual» (UNESCO, 2016) son complejas de hacer operacionales si consideramos las condiciones y la diversidad que existe dentro de los países. En este contexto, la UNESCO en 2016 reconoció que la inclusión y la equidad como procesos adquieren sentido y vida cuando las políticas educativas consideran al menos los siguientes elementos: conceptos, declaraciones sobre políticas, prácticas y estructuras y sistemas. La Universidad Autónoma de Guerrero desde 2013 se encuentra en una profunda revisión y transformación de todas sus prácticas y procesos, por lo que en el contexto del inicio de un nuevo periodo de Rectorado (a cargo del Dr. Javier Saldaña Almazán) existe la certeza de que los avances logrados a la fecha continuarán, teniendo como objetivo la consolidación de prácticas relevantes para la atención de la población universitaria con discapacidad de manera específica, y de manera general para toda la comunidad universitaria asumiendo el término de inclusión como característica implícita de la diversidad, siendo ejemplo de ello el lema central «Universidad con Inclusión Social» que ha caracterizado a nuestra alma mater desde 2013.

Referencias bibliográficas

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) (2023). *Página oficial de la CNDH*. Recuperado el 5 de septiembre de 2023 de <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2023). *Página oficial del INEGI*. Recuperado el 10 de septiembre de 2023 de <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCOa) (2023). *Página oficial de la UNESCO*. Recuperado el 22 de septiembre de 2023 de <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCOb) (2023). *Página oficial de la UNESCO*. Recuperado el 22 de septiembre de 2023 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCOc) (2023). *Página oficial de la UNESCO*. Recuperado el 22 de septiembre de 2023 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización Mundial para la Salud (OMS) (2023).. *Página oficial de la OMS*. Recuperado el 10 de septiembre de 2023 de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). *Página oficial de la SEP*. Recuperado el 5 de septiembre de 2023 de <https://www.gob.mx/sep>
- Universidad Autónoma de Guerrero (UAGroa) (2023).. *Página oficial de la UAGro*. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://www.uagro.mx/>
- Universidad Autónoma de Guerrero (UAGrob) (2023). *Página oficial de la UAGro*. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de http://www.informes2013-2021.uagro.mx/pdf/4to_informe_2020_2021.pdf

La Universidad Nacional: prácticas innovadoras en pro de la educación inclusiva

Cilene Trejos Quesada
Universidad Nacional, Costa Rica
ctrejos@una.ac.cr

Tatiana Valverde Calderón
Universidad Nacional, Costa Rica
tvalver@una.cr

1. Introducción

Los últimos 20 años, aproximadamente, se ha trabajado el concepto de educación inclusiva desde distintos aspectos que buscan responder de disímiles maneras a la población que se ha considerado en situación de vulnerabilidad y que representan grupos que han visto lesionados sus derechos por diferentes situaciones: discapacidad, lugar de procedencia, color de la piel, costumbres culturales, situación socioeconómica entre otras.

La educación inclusiva implica hablar de todos los ámbitos que se presenta en el hecho educativo, para efectos de este trabajo se desarrollará este concepto ligado, de forma específica, a la condición de discapacidad, derecho a la educación superior y universitaria y acciones tendentes a generar acciones en favor de los derechos humanos de esta población, y pretende contraponerse a la postura «caracterizadas por la compensación, la segregación, la excepcionalidad, la presunción de incapacidad, la infantilización y la deshumanización de los/as estudiantes» (Sempertegui, 2023, p. 3)

Las temáticas de discapacidad y accesibilidad se han venido presentando de forma lenta pero firme en las agendas de la educación superior universitaria costarricense, gracias a la inserción

de esta población en la educación preescolar, primaria y secundaria de nuestro país, como respuesta al derecho a la educación que tenemos todas las personas. Este proceso ha tenido como principal baluarte a la ley 7600 Ley de igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, en vigencia desde el 29 de mayo de 1996 y posteriormente la Ley 8661 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo, esta última se rige por los postulados establecidos en la Convención del mismo nombre, dispuesta por la Organización de Naciones Unidas (ONU) y vigente en el país desde el 29 de setiembre de 2008.

Posterior a la aparición de esta primera ley se inicia en el país un análisis y visibilización de un fenómeno con tantas aristas como es la discapacidad, la accesibilidad y los derechos fundamentales de todas las personas. Este peregrinar ha generado muchas prácticas que podrían llamarse «pedagógicas», pero han venido a aumentar la brecha entre las personas con y sin discapacidad. Sin embargo, el proceso también ha suscitado análisis críticos y reflexivos acerca de una serie de prácticas profesionales, en el ámbito educacional más cercanas al modelo social de la discapacidad, que busca un enfoque global y responde al concepto de discapacidad actual, aunque cohabiten con otros enfoques anteriores.

Esto lleva a plantearse cuál es el modelo de discapacidad desde el que se trabaja, que lleva aparejado un concepto. De acuerdo con los Derechos humanos de las personas con discapacidad se entiende que:

las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (Ley 8661, 2008).

A partir de dichos planteamientos, es factible comprender que la persona con discapacidad es aquella que, al relacionarse con su entorno, no logra una realización y participación íntegra, debido a su condición o deficiencia.

De esta manera es necesario visualizar, tal y como lo plantea la Organización de las Naciones Unidas y la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos que la discapacidad es «el resultado de la incapacidad de las sociedades de ser incluyentes y dar cabida a las diferencias individuales. Son las sociedades, no el individuo, las que deben cambiar» (2010, p. 7).

Ante estas barreras, que convierten una condición en discapacidad, se han propuesto una serie de planteamientos que subrayan la importancia de la inclusión, concepto que de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005) hace referencia al proceso en el que se aborda y responde a la diversidad de necesidades que presenta el estudiantado, con miras a fortalecer su participación en el aprendizaje, en las comunidades y en la cultura, y a través de ello reducir la exclusión en y desde el ámbito educacional.

Desde este enfoque se reconoce que la educación inclusiva debe abogar por la transformación del sistema educativo y demás ambientes de aprendizaje con la finalidad de responder a la diversidad y necesidades de la población estudiantil (UNESCO, 2005). Por ende, la inclusión busca eliminar o modificar esos ambientes, creencias y sistemas donde la persona con discapacidad ha sido excluida, señalada, infantilizada o «integrada», es decir, acabar con las barreras que obstaculizan su desenvolvimiento íntegro pleno y autónomo, y luchar por un entorno donde la diversidad conlleve al respeto hacia las diferencias y sea vista como un mayor enriquecimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, la inclusión, como paradigma vigente en el abordaje de la discapacidad, puede ser vista como una perspectiva que busca y defiende la autonomía, autodeterminación y participación, en la sociedad, de las personas que presentan alguna condición de discapacidad. Aspectos que sustentan la importancia de que dicho proceso se lleve a cabo desde los niveles iniciales de educación, y se siga abordando en los sistemas de educación universitaria, así como aquellos de educación continua y que respondan a un cambio ontológico.

De acuerdo con Salinas *et al.* (2013) la inclusión universitaria ha tenido un gran avance debido a las actitudes positivas que facilitan este proceso y a las campañas que incentivan al respeto de las diferencias por parte de todos los participantes del proceso educativo. Sin embargo, continúan existiendo algunas deficiencias con respecto a temas como las barreras de acceso al currículo, es decir las dificultades que vivencian las personas con discapacidad, en cuanto al acceso a recursos de aprendizaje, evaluaciones, materiales específicos y trabajos de campo.

Estas acciones o procesos deben tener presente que la «normalidad genera desigualdad» y las diferencias son inherentes a la condición humana, por lo que se debe abordar desde el reconocimiento de la heterogeneidad, de las múltiples singularidades presentes en el salón de clase, de la escucha de cada una de las voces presentes.

Por consiguiente, si bien se observa un avance en el tema de acceso e ingreso, permanencia y egreso a la educación superior, es evidente que la realidad continúa presentando grandes deficiencias y barreras cuando se habla de procesos de enseñanza-aprendizaje. Es por ello por lo que resulta sustancial, dejar evidencia de los procesos inclusivos que se presentan al interior de las instituciones de educación superior universitaria, tanto a nivel individual, como aquellas que son el resultado de un equipo de trabajo interesado en una educación para todas las personas.

La divulgación de estos proyectos tendentes a una educación cada vez más inclusiva, favorece los procesos que se dan en otras instancias o instituciones, al resultar prácticas inspiradoras que se socializan.

Es desde este ámbito, que se pretende dar a conocer el trabajo que se ha realizado desde las instancias a las que les corresponde la atención del estudiantado con discapacidad de la Universidad Nacional, Costa Rica, así como de los diferentes académicos que buscan que la educación equitativa y de calidad sea una realidad.

2. La Universidad Nacional: su transitar hacia la equidad

La Universidad Nacional (UNA), fundada en 1973, como la universidad necesaria forma parte de las cinco instituciones estatales de educación superior de Costa Rica. En estos 50 años ha trabajado de forma incesante en dar respuesta a las necesidades de acceso, permanencia y graduación de la población estudiantil que la integra.

Como institución de educación superior que se visualiza como inclusiva, se pretende que todas las personas tengan equidad en el acceso a las diversas áreas y actividades de la universidad, tales como políticas, infraestructura, comunicación y vida universitaria entre otras.

Dentro de los colectivos que enfrentan dificultades en el proceso de ingreso a la universidad se encuentran las personas con discapacidad, pues como primer requisito para el ingreso a la UNA deben aplicar una Prueba de aptitud académica (PAA) la cual evalúa habilidades generales de razonamiento, no conocimientos ni contenidos particulares

Para disminuir esta primera barrera, se realizan adecuaciones a la aplicación de la prueba, desde la perspectiva de ajustes razonables y se designan de acuerdo con una valoración previa, teniendo presente las necesidades específicas de cada persona. Su principal objetivo es garantizar la equidad de condiciones para efectuarla, no modificar o diferenciar la prueba. (Universidad de Costa Rica, 2022).

En los periodos de solicitud de adecuación para la aplicación de la Prueba de aptitud académica 2013-2014 al 2017-2018, que se presentan en la tabla 1, se observa un aumento anual de solicitudes, siendo el punto máximo en el período 2017-2018 con el mayor registro de personas con discapacidad psicosocial.

A partir del periodo 2020-2021 es evidente una clara reducción de las solicitudes, la cual se podría atribuir a condiciones relacionadas con el efecto de la pandemia y pospandemia en las personas con discapacidad, aunado a hecho de que Costa Rica está presentando una inversión de la pirámide poblacional que ha disminuido la cantidad de personas jóvenes en el país.

TABLA 1. Comportamiento histórico del total de solicitudes recibidas por áreas en la UNA

Área / periodos	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018	2018 2019	2019 2020	2020 2021	2021 2022	2022 2023
Motora	*	16	13	18	34	29	21	25	34	19	15
Visual	*	30	36	31	46	47	30	51	50	40	32
Auditiva	*	14	25	16	18	31	20	20	11	11	16
Psico-social	*	53	54	65	79	107	91	99	134	126	117
Salud	*	15	21	27	40	36	38	38	26	25	15
Múltiple	*	7	4	5	4	2	3	13	7	12	11
TOTAL	*	985	1085	1293	1351	1501	1346	1423	1086	966	826

Fuente: Sección de Admisiones, Valverde, T. (2023).

* Proceso 2012-2013 sin datos específicos de la UNA.

En el proceso de admisión a la UNA se aplica desde 2009 el «Modelo de estratificación y tipificación», que considera el origen social cada estudiante y busca generar una mejor distribución de la población estudiantil de acuerdo con los quintiles de ingreso.

Este modelo de selección logra que los estudiantes compitan en sus mismas condiciones de rendimiento, acercando el mérito al origen social del estudiante.

Se utilizan dos predictores, el Indicador técnico y el Indicador social. El primero se utiliza como predictor del rendimiento académico, compuesto por la nota obtenida en la Prueba de aptitud académica (PAA)¹ con un valor del 60 %, el promedio de las calificaciones obtenidas en los últimos dos años de educación diversificada con una ponderación del 40 % y la nota de la Prueba de aptitud

1. Instrumento que predice o mide capacidades potenciales, habilidades y destrezas de cada candidato y prever su éxito en la realización de tareas universitarias. El objetivo es predictivo y permite ordenarles según el puntaje obtenido y uniformar el proceso de selección y matrícula en la educación superior.

específica², cuando corresponda. En caso de que corresponda una prueba específica, tendrá las siguientes ponderaciones: 10 % la Prueba de aptitud académica, un 40 % el promedio de notas del ciclo diversificado y un 50 % el resultado de la Prueba específica. Se utiliza para estimar las diferencias de tipo social, económico y académico que inciden sobre el rendimiento de los estudiantes en sus estudios. Las variables consideradas para estimar este indicador social son: modalidad de estudio³, horario del colegio de procedencia⁴, tipo⁵ y ubicación geográfica del colegio.

Con la conjugación de los indicadores técnico y social se crean tres estratos, con el objetivo de que los postulantes compitan dentro de un grupo con características similares. Estos estratos se conforman con las siguientes modalidades de colegio.

- Estrato 1: Estudiantes de colegios científicos, colegios subvencionados, colegios humanísticos, colegios privados, colegios experimentales bilingües y extranjeros.
- Estrato 2: Estudiantes de colegios públicos.
- Estrato 3: Colegios académicos nocturnos, telesecundarias, liceos rurales, colegios ubicados en zonas indígenas, entre otros.

Afirman Bagnato y Míguez (2019) que superado el primer reto que implica el ingreso a la educación superior, surge una segunda situación que es la permanencia, la cual implica generar cambios en las prácticas pedagógicas así «como en los aspectos administrativos-normativos de cada institución» (p. 159).

Como parte de estos aspectos, la UNA ha promovido y elaborado una serie de acciones que le permiten, a partir su normativa interna, mantener el imperativo ético de garantizar la dignidad

2. Son instrumentos que aplican las Unidades Académicas en carreras que, por su naturaleza, requieren valorar que la población estudiantil que ingresa a la carrera cuente con las habilidades, destrezas y aptitudes, para anticipar el buen desempeño académico durante su formación profesional, así como su egreso exitoso.

3. Colegios académicos, técnicos o artísticos, telesecundarias, entre otros.

4. Diurno o nocturno.

5. Privado, público, científico, humanístico, etc.

humana mediante el derecho a la educación para todas las personas, desde la visión de una Universidad de oportunidades, tal y como se especifica en el Ideario pedagógico de esta y plasmado en su declaratoria como espacio libre de todo tipo de discriminación (UNA-SCU-ACUE-1313-2015), así como en el Estatuto orgánico en su principio de inclusión, en los valores de equidad y respeto, y en el artículo 17 inciso a, que especifica el derecho a disponer de acceso al estudio y a tener una educación de calidad. De igual forma, el Reglamento general del proceso de enseñanza y aprendizaje, en su artículo 5 versa sobre el respeto a las capacidades y necesidades educativas específicas, de forma que le permita a cada estudiante recibir lecciones accesibles, acorde a sus necesidades.

La segunda situación que describen Bagnato y Míguez (2019) es la permanencia, la cual se inicia en la UNA con la etapa de inscripción de las personas interesadas en ingresar, además de tomar la decisión sobre cuál carrera desea cursar según su preferencia, si esta tiene la prueba específica, la cual aplican las Unidades académicas de forma conjunta con la Sección de admisiones y el Programa de psicopedagogía. Este Programa ha ido implementando mecanismos para concientizar a las personas funcionarias universitarias de que el estudiantado con alguna discapacidad debe tener las mismas oportunidades de ingresar a la Universidad, cursar una carrera y salir al mercado laboral como profesionales.

El comportamiento histórico de matrícula del estudiantado con discapacidad a la UNA, en los últimos diez años, se mantiene constante, como se puede advertir en la tabla 2 la mayor cantidad, a partir del 2015, son las personas que presentan discapacidad psicosocial, situación que se relaciona con los datos referidos también en la tabla 1.

TABLA 2. Estudiantes con discapacidad matriculados en la Universidad Nacional 2013-2023, por áreas

AÑO	Visual	Salud	Psicosocial	Auditivo	Motor	Múltiple	Total
2013	10	1	9	0	2	1	23
2014	9	0	5	0	0	1	15
2015	5	2	12	3	1	0	23
2016	1	5	15	1	3	1	26
2017	6	3	12	0	6	0	27
2018	8	2	20	1	3	0	34
2019	6	4	14	3	0	0	27
2020	4	2	12	0	3	0	21
2021	4	4	12	0	6	1	27
2022	3	3	13	0	0	1	20
2023	5	2	17	0	4	1	29

Fuente: Valverde, T., Sección de Admisiones (2023).

La población estudiantil con discapacidad que ha ingresado a la UNA suma un total de 272 personas en un lapso de 10 años que comprende del 2013 al 2023.

El estudiantado con discapacidad que ingresa a la universidad es referida al Programa de psicopedagogía para su valoración y seguimiento. En los procesos de valoración no se realizan evaluaciones psicométricas sino más bien busca conocer la funcionalidad del estudiante dentro del ámbito universitario, por lo que se generan los apoyos o ajustes metodológicos y de evaluación acordes a sus requerimientos específicos, desde la usabilidad.

Para ello se procede a la valoración de la situación de cada estudiante, la generación de apoyos, el envío de un informe de accesibilidad académica donde se le detalla a la persona académica los apoyos específicos para cada estudiante y la opción de que cada docente, desde la experticia en su materia o ante situaciones específicas, pueda variarlo o ajustarlo con el visto bueno de la persona estudiante.

En los últimos años el aumento paulatino de estudiantes universitarios con discapacidad ha llevado a las universidades estatales costarricenses a realizar esfuerzos en pro de la inclusión tanto académica como social de esta población estudiantil, no solo por parte de las personas que ejercen la docencia, sino también de quienes administrativamente acompañan este proceso. No obstante, aún existen diversas barreras que dificultan el transitar por la vida académica universitaria de esta población, entre ellas se encuentran las barreras físicas o de infraestructura, las de acceso al currículum, pues se pretende seguir de forma «normalizada» en lo que respecta a la metodología y la evaluación, la falta de formación o información que reporta el personal docente y las barreras que generan mayores dificultades, que son las actitudinales.

Como acción afirmativa la UNA, en el año 2019 y desde la Vicerrectoría de Vida Estudiantil (ViVE) implementa el proceso de Matrícula prioritaria, esta iniciativa le permite a cada estudiante con discapacidad o condición específica de salud, escoger el horario de sus cursos según sus requerimientos. A partir del 2020, este proceso se traslada a la Sección de admisiones, donde se reorganizan los procedimientos relacionados con la solicitud de esta acción y se facilita el apoyo individual requerido, teniendo presente la autonomía de cada estudiante.

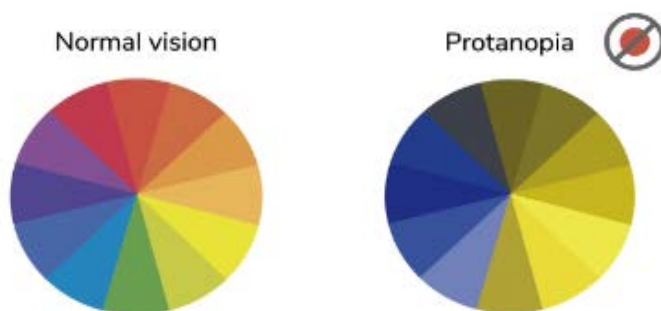
3. Prácticas y experiencias académicas innovadoras en la UNA

Sánchez y Morgado (2020) en su investigación: Docentes universitarios inclusivos: que les caracteriza y cómo conciben la discapacidad, afirman que el éxito que tienen muchos de los estudiantes tiene relación directa con la actitud docente y la disposición para realizar los ajustes que respondan a sus necesidades, una actitud comprensiva, flexibilidad, el uso de diferentes medios y formas para transmitir y adaptar los contenidos, el uso de metodologías diversas, así como el interés por estar informados en materia de discapacidad.

Este apartado tiene un propósito descriptivo y busca presentar el carácter transformador del proceso en el cual las barreras académicas sucumben ante la actitud.

Para ejemplificar las practicas innovadoras se seleccionaron académicos de dos diferentes Unidades académicas, que han generado apoyos específicos para el estudiantado con discapacidad visual, bajo los siguientes ejes generadores: experiencia con personas con discapacidad, sensaciones al saber que tendría estudiantes con discapacidad y acciones realizadas.

3.1. *El arte y la comunicación visual ante el daltonismo*



La persona docente de la carrera de Bachillerato en Arte y comunicación visual afirma que trabajó en el curso donde se analizaba la relación color-pigmento y color-luz con una estudiante con protanopia moderada (daltonismo), la cual afecta la visión de los colores rojo y verde.

Se asume como un reto, e inicia por buscar insumos teóricos desde la medicina, para conocer esta condición a nivel fisiológico y estudiar los principios básicos de los colores ante esta condición, se exploró el daltonismo y la señalética con signos que se habían realizado en otros países, como Portugal.

Conforme avanzaba el curso detectó cuánto veía los colores, se analizaron los mejores horarios de trabajo, las horas de luz natural y su efecto. El proceso generó un portafolio de trabajo, se realizaron cambios en la forma de solicitar las evidencias del proceso de aprendizaje, por ejemplo, no se realizó con puntos sino con jeringa, se analizaba la calidad del trabajo, la luz, saturación, se revisaron

intensidades lumínicas y el efecto y grados en los colores, se buscaron apoyos en plataformas tecnológicas para los colores hasta generar un círculo cromático digital accesible para la joven. El trabajo tuvo una gran dosis de prueba-error, pero en especial se destaca la empatía o la actitud hacia la condición de la joven por parte del docente situación que se vio reflejada en el grupo de 25 estudiantes.

Este proceso de enseñanza aprendizaje le generó a la persona docente mejores herramientas para su curso, y a la estudiante para su carrera y vida profesional. Actualmente cursa la licenciatura en cerámica, de forma que le permita un trabajo más libre.

Afirma el docente que el sentimiento fue de duda, incertidumbre y reto, cuando la subdirectora de carrera le informó de la condición de la estudiante y le dijo: «debemos hacerlo».

Actualmente lo considera el trabajo más bonito que he tenido, le dedicó las diez horas que se destinan a investigación. La estudiante comenta que tenía gran temor de informarle al docente su condición y que este le dijera que no se podían hacer ajustes metodológicos y de evaluación, sin embargo, el cambio en el resultado esperado lo determinó la actitud del docente.

3.2. Enseñanza del inglés para el estudiantado con discapacidad visual

El estudiantado de la Universidad Nacional tiene, dentro de la malla curricular de sus carreras, el cursar una segunda lengua. La población estudiantil en general escoge inglés, razón por la cual una pareja de docentes decide adaptar el material didáctico de los cursos de Inglés integrado, para estudiantes con discapacidad visual, buscando la equiparación de oportunidades.

Este se enmarcó, al inicio, dentro de un Proyecto, propuesto por las docentes y financiado por la UNA, sin embargo, el proceso que se esperaba se diera en tres años se terminó en cinco. Los últimos dos años se realizaron sin recibir retribución económica.

El objetivo era la adaptación de libros con un alto componente visual, en unidades didácticas accesibles, basadas en las necesidades del estudiantado con discapacidad visual, sin alterar el objetivo

de aprendizaje, pero con diferentes formas de poder utilizar el material y alternativas de evaluar.

En este proceso se trasladaron las imágenes a texto, mediante descripciones, se generaban reuniones con personal académico y estudiantes para revisar y validar el material, situación que generó un cambio de perspectiva, pues el trabajo estaba dirigido al objetivo de aprendizaje, por ejemplo, construir vocabulario, los ejercicios tenían explicaciones detalladas, prácticas adaptadas, transcripción a audios, entre otros.

Esto, aunque generó un gran volumen de trabajo, es considerado como un precedente que dejó huella, pues el estudiantado con discapacidad visual ha logrado trabajar de manera autónoma, con sus pares y con el apoyo docente de forma ocasional, en los ocho libros que fueron adaptados.

El siguiente paso que se espera, es que todos los docentes adapten su respectivo material, teniendo este como insumo. Se pronostica que si se realiza de forma coordinada se lograría en un semestre.

4. Unos primeros resultados

El egreso del estudiantado con discapacidad se visualiza como uno de los logros obtenidos en conjunto, donde confluyen los apoyos políticos, reglamentarios, sociales, académicos, recreativos entre otros. La vida universitaria como tal requiere de una serie de aptitudes tales como responder a las exigencias universitarias en todos sus procesos, la presencia de un pensamiento crítico, analítico y en algunos casos divergente, asertividad al pedir los apoyos requeridos, pero sobre todo una vida estudiantil bastante autónoma, pues cada proceso tiene su complejidad.

Por tanto, el egreso de esta población implica el acompañamiento de muchas instancias y la determinación y perseverancia de cada alumno, en su anhelo de mejorar y dignificar su calidad de vida al involucrarse en el ámbito laboral.

La siguiente tabla, sobre la población egresada de la UNA, muestra el total de estudiantes graduados en el lapso de 10 años. La cantidad de estudiantes en la fila denominada como «se

desconoce» refiere a aquellos estudiantes que no se les detalló cual era el Área al que pertenecían.

TABLA 3. Estudiantes con discapacidad graduados en la Universidad Nacional 2013-2023, por áreas

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD GRADUADOS	
Área	Número de estudiantes
Salud	13
Psicosocial	33
Visual	52
Auditiva	14
Múltiple	4
Motora	13
Se desconoce	30
	159

Fuente: Valverde, T., Sección de Admisiones (2023).

Al relacionar la cantidad de estudiantes que ingresaron en el periodo de 10 años, 272 personas (tabla 2), con la cantidad de graduados en ese mismo periodo, 159 en total, se evidencia un alto porcentaje de graduación, en el que se obtiene que un 58.5 % de la población admitida, en condición de discapacidad, se gradúa de la universidad en al menos una carrera.

5. Reflexiones finales

El trabajo en procesos innovadores que se realiza en la Universidad Nacional, Costa Rica, en pro de la inclusión de la población estudiantil con discapacidad desde los diferentes ámbitos, generan las siguientes conclusiones:

- El proceso de admisión estratificado ha venido a generar el ingreso de una mayor diversidad de estudiantes y ha permitido

la apertura a poblaciones que ante otra forma de admisión no lo lograrían.

- Se presenta una mayor concientización de la comunidad universitaria en general, para generar procesos equitativos, a saber, el personal docente y administrativo en áreas como la accesibilidad curricular, tecnológica y de infraestructura.
- El interés, cada vez mayor, de parte de la población académica para mantenerse en constante actualización acerca de las diferentes áreas que incluye el tema de accesibilidad a la Educación Superior.
- Una mayor coordinación entre las diferentes instancias que están involucradas en el servicio al estudiantado ha facilitado los procesos de apoyo de forma cada vez más integral, entre ellas los sistemas de admisión, matrícula, valoración y seguimiento, becas, tutorías, capacitación al estudiantado y actividades recreativas inclusivas, entre otras.
- Interés y conciencia de las autoridades universitarias en generar procesos inclusivos en diferentes espacios.
- Los datos obtenidos acerca de la población graduada con discapacidad muestran un importante porcentaje de personas que logran obtener su título universitario.

6. Retos

- Potenciar la capacitación y concienciación de la población académica hacia la población con discapacidad.
- Empoderar la población estudiantil con discapacidad acerca de sus derechos.
- Favorecer procesos de relaciones asertivas entre la población estudiantil en general.
- Revisión constante de los procesos de admisión, de forma que sean cada vez más equitativos.
- Accesibilidad a las diferentes plataformas universitarias que potencie la autonomía del estudiantado con discapacidad.
- Generación de diferentes estrategias metodológicas de enseñanza.

- Transversalización del eje de discapacidad en el quehacer universitario.

Por tanto, apelamos a

que se abran de verdad, incondicionalmente, las puertas de las escuelas públicas a los niños y jóvenes mal entendidos como «diferentes»; que el lenguaje del derecho no se enquistase apenas en una estructura político-formal sino en una ética de las relaciones-una ética singular, una ética de la responsabilidad, de la afección-; que la organización de las escuelas modifique sus espacios y sus tiempos no ya en virtud de las pautas evaluativas externas sino en consideración de las particularidades de la vida interna de las comunidades escolares y que las prácticas educativas se concentren en una idea del enseñar a «cualquiera», desprendiéndose de toda idea de «normalidad» y «control» sobre el aprendizaje (Skliar, 2013, p. 45).

Referencias bibliográficas

- Bagnato Núñez, M. y Noel Miguez, M. (2019). La educación inclusiva en la Universidad de la República: retos y demandas. En Cruz-Velandia, I. y García, S. (eds.). *Apropiación social del conocimiento en discapacidad: experiencias latinoamericanas*. Editorial Universidad del Rosario, pp. 149-168. <https://doi.org/1012804/tm9789587842340> (20 de agosto de 2023).
- Benet Gil, A., Sales Ciges, A. y Moliner García, O. (2019). Construyendo universidades inclusivas: elementos clave de las prácticas docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 78-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7176410> (8 de junio de 2023).
- Constitución Política de Costa Rica [Const]. 7 de noviembre de 1949 (Costa Rica).
- Ley 8661. Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, *La Gaceta* 187, 29 septiembre 2008, pp. 1-35.
- Ley 7600. De igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. 29 de mayo de 1996. D.O., n.º 102.
- Salinas, M., R., M., Medrano, D., Zuzulich, M. y Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: Desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98.
- Sánchez Díaz, M.d.I.N. y Morgado Camacho, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad.

- Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 52(1), 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20215212743> (1 de julio de 2023).
- Sempertegui, M. M. (2023). Invención del «problema de la discapacidad» en la educación superior universitaria. *Trayectorias universitarias*, 9(16), 119. <https://doi.org/10.24215/24690090e119> (15 de julio de 2023).
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Uribe, Y. M. V., Figueroa, E. M. Q. y Tamayo-Agudelo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26113> (7 de julio de 2023).
- Universidad Nacional (2015). Estatuto Orgánico. *Gaceta ordinaria*, 8, Heredia: Universidad Nacional.
- Universidad de Costa Rica (2022). Preguntas frecuentes del Programa permanente Prueba de aptitud académica. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Recuperado el 20 de septiembre de 2022 de Preguntas frecuentes | Prueba de Aptitud Académica (ucr.ac.cr)
- Universidad Nacional (2015). Estatuto Orgánico. *Gaceta Ordinaria*, 8, Heredia: Universidad Nacional.
- Valverde, T. (2015). Informe Admisión de estudiantes con adecuación. Universidad Nacional, Departamento de Registro.
- Valverde, T. (2022). Informe Admisión de estudiantes con adecuación. Universidad Nacional, Departamento de Registro.
- Valverde, T. (2023). Informe Admisión de estudiantes con adecuación. Universidad Nacional, Departamento de Registro.
- Valverde, T. (2022). Histórico de estudiantes graduados. Población estudiantil que desde el proceso de inscripción solicitan apoyos al examen de admisión por tener una condición de discapacidad o necesidad educativa y logran entrar y graduar de la Universidad Nacional, Costa Rica. Universidad Nacional, Departamento de Registro.

Programa de Acompañamiento Integral y Educación Inclusiva para la atención a la discapacidad como una forma de diversidad

Geomar Dinora Hidalgo Mantilla
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
ghidalgo711@puce.edu.ec

Betty Shadira Procel Guerra
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
sprocel143@puce.edu.ec

1. Introducción

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador PUCE, institución de educación superior, autodefinida por sus miembros integrantes y reconocida por la sociedad, como universidad inclusiva, cuenta con un recorrido histórico de compromiso social ante una realidad de la discapacidad como una forma de diversidad, este compromiso social ejercido desde los criterios del humanismo, ha permitido enmarcarse en acciones a nivel de inclusión educativa, es así que la institución como espacio académico, va afianzando su accionar con la implementación de un Programa de Acompañamiento Integral y Educación Inclusiva (el mismo que se encuentra en ejecución), con el fin de visibilizar prácticas inclusivas que pretenden mermar patrones de conducta discriminatoria. Estas acciones permiten afirmar que ya se cuenta con políticas institucionales para el acceso, la permanencia, aprendizaje y la titulación de todos los estudiantes que conforman la comunidad educativa; queriéndose decir con ello, que la universidad, se enfoca en buenas prácticas de tipo integral en donde se propende la convivencia armónica con

el ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes, con esto se promueve a la creación de una conciencia social sobre el reconocimiento y la valoración de estas diversidades. Este programa ejecuta acciones de igualdad, equidad respecto al género, discapacidad, diversidad cultural y movilidad humana; ha establecido Rutas de Atención para lograr un acompañamiento a las y los estudiantes en condiciones de discapacidad, entre estas se encuentran: la ruta de proceso de admisión para estudiantes con necesidad específicas de apoyo, ruta de apoyo psicoeducativo, ruta de apoyo psicosocial, entre otras, estas rutas identifican previamente la condición de la discapacidad para así direccionar de manera pertinente. Así también se plantea la generación de un plan de igualdad (2020) que son parte de este programa. La evidencia muy significativa y de relevancia es el proyecto de atención a la comunidad sorda, en donde se cuentan con intérpretes quienes acompañan en las clases tanto presenciales como virtuales a los estudiantes que se encuentran cursando las diferentes carreras de formación que oferta la universidad, también se ha implementado un curso obligatorio sobre lengua de señas para las personas del área administrativa que deben atender al público sordo. Con este programa mencionado, ya en ejecución se promueve la convivencia inclusiva, la eliminación de barreras actitudinales, sociales, físicas, comunicacionales y de movilidad, apostando por un mundo más inclusivo.

2. Antecedentes normativos

2.1. Sustento Legal en la PUCE

En la estructura organizacional de la PUCE, se cuenta con la Dirección de Bienestar estudiantil, responsable de velar por el desarrollo integral de los estudiantes, a través de acciones afirmativas que se han ido ejecutando, en el tiempo, estas acciones han sido espacios de diálogo permanente, de reflexiones de cambios o de afinamiento, de involucramiento cada vez más de los miembros de la comunidad educativa.

Estas acciones afirmativas, responden a la necesidad social de atención a la diversidad y, a la vez, a lo que legal y oficialmente se

pide en la Constitución de la República del Ecuador, ya que, en su política general respecto a la Igualdad de Oportunidades para el Acceso, Permanencia, Movilidad y Egreso de la PUCE, se garantiza el mandato.

Entre las acciones afirmativas que se han venido trabajando se encuentran: a) Implementación de un sistema de cuotas o de preferencialidad; b) Becas y ayudas económicas; c) Adaptación de los procesos de ingreso; d) Ajuste de los tiempos y metodologías de aprendizaje de las asignaturas a las necesidades específicas de los estudiantes; e) Acompañamiento académico integral; f) Sistemas diferenciados o especiales de evaluación y g) Capacitación de docentes en las metodologías de enseñanza-aprendizaje y de acogida y buen trato de estudiantes en situación de vulnerabilidad, pertenecientes a los grupos señalados (Programa de acompañamiento integral y educación inclusiva, 2019).

La PUCE confiere al Consejo Superior la atribución de aprobar y reformar los reglamentos académicos de la universidad e interpretarlos en forma auténtica, previo el dictamen del Consejo Académico, y elaborar e interpretar su propio Estatuto Tomado del Programa acompañamiento integral y educación inclusiva (2019) que señala:

La universidad tiene como fines y objetivos generar propuestas y planteamientos para buscar la solución de los problemas del país, propiciar el diálogo entre las culturas nacionales y de estas con la cultura universal, la difusión y el fortalecimiento de sus valores en la sociedad ecuatoriana, la formación profesional, técnica y científica de sus estudiantes y de su personal académico, administrativo y de servicios, para contribuir al logro de una sociedad más justa, equitativa y solidaria en colaboración con los organismos del Estado y con la sociedad y articulando su gestión académica al plan nacional de desarrollo de conformidad con la Constitución y la Ley (pp. 2-4).

Es a través de la Dirección de Bienestar Estudiantil creado en el año 2017-2018 cuando se impulsa acciones de atención a la diversidad en el ámbito de la discapacidad y otros aspectos particulares del país, como es la diversidad cultural por la condición de ser un país multicultural y multiétnico, esto amparado en la propuesta de

Acciones afirmativas para la atención. Como estrategia para dar cumplimiento a estas acciones afirmativas se creó el departamento de Inclusión a nivel de la universidad y con un representante de cada facultad. En este sentido:

se menciona que su principal propósito es formar integralmente hombres y mujeres autónomos con estas cualidades: conscientes, competentes, compasivos y comprometidos. Capaces además de conocer, reflexionar e interpretar críticamente la realidad para transformarla, en beneficio de un mundo más justo, solidario y sostenible dentro de los límites de la excelencia y del respeto a la dignidad de la persona (PUCE, 2017: 7) (Programa de acompañamiento Integral y educación inclusiva, 2019, p. 14).

Posterior a la propuesta de Acciones Afirmativas, hoy ya se cuenta con la propuesta macro denominada Programa de Acompañamiento Integral y Educación Inclusiva, este programa se plasma en un documento oficial que es el que direcciona lo que se viene realizando a partir del año 2019. Se parte de establecer los elementos conceptuales para la definición del Programa de Acompañamiento Integral y Educación Inclusiva, se exponen antecedentes normativos y antecedentes estadísticos que han llevado al avance de la propuesta, se plantea la metodología de construcción de este programa, y enfoques a considerar como el de reproducción de la desigualdad en educación, interseccionalidad, educación para todos y de acompañamiento integral —modelo educativo de la PUCE desde los elementos conceptuales que connotan significado—.

Desde el enfoque de la desigualdad en la educación, partiendo de que: «se entenderá a la desigualdad a partir de un concepto más amplio que el económico —o de las condiciones objetivas y materiales—, es decir, desde sus componentes simbólicos». (Programa de acompañamiento integral y educación inclusiva, 2019, p. 6) desde las distinciones sociales como manifiesta Pierre (Bourdieu, 1979). Aspecto muy importante para considerar esas distinciones que, en el Ecuador, en donde se tejen y que se constituyen en un reto para la PUCE.

Por esta complejidad de la sociedad y sus desigualdades simbólicas el acceso y la permanencia en la educación en la PUCE es

un reto complejo que requiere de procesos complejos y desde muchas dimensiones, que no recaen en mejoras cuantitativas como el «llegar a todos en cuanto al acceso» concordando con lo que lo mencionado en (UNESCO-IESALC, 2007; SENESCYT, 2016).

En cuanto al enfoque de la interseccionalidad el Programa lo asume debido a que este enfoque propone atender a la diversidad desde una mirada amplia de los fenómenos de exclusión social y discriminación, pues, no solo se requiere abordar desde conceptos de género, etnia clase o discapacidad como categorías aisladas o excluyentes como menciona (UNESCO-SENESCYT, 2015, p. 20). Convirtiéndose en el reto contemporáneo de abordarlos desde una perspectiva histórica y multidimensional de los contextos desde su realidad.

El enfoque de educación para todos de la PUCE busca que todos los estudiantes accedan, permanezcan y se titulen en la universidad, desde un enfoque educativo basado en los derechos humanos. Por eso, se comprende que

el desarrollo de una persona no concluye cuando cumple 18 años. La educación puede y debe tener lugar a todo lo largo de la vida de conformidad con el tercer objetivo de la Educación para Todos, que consiste en satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos dándoles acceso al aprendizaje y a programas de enseñanza de competencias para la vida activa (UNICEF-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 200, p. 30).

En la misma línea, la PUCE busca la formación integral de los estudiantes sin discriminación alguna, a través de la generación de procesos que garanticen las condiciones para el acceso en igualdad de oportunidades al nivel de educación superior desde la admisión como punto de partida en este proceso hasta la culminación de la formación.

Por último el Enfoque de acompañamiento integral y modelo educativo de la PUCE sostiene que para la educación inclusiva y el acompañamiento integral, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben vincularse a un Modelo Educativo propio de la institución, el cual «asume las características de la pedagogía ignaciana como directrices para sus actividades docentes, investigativas y de

vinculación con la sociedad» (Estatuto de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, septiembre 2016, art. 9). Este, por su parte, propone «una metodología específica para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la realización de cinco etapas o momentos: contextualizar la realidad, experimentar vivencialmente, reflexionar sobre esa experiencia, actuar consecuentemente, y evaluar la acción y el proceso seguidos» (ICAJE, 2005, pp. 3-8).

En el documento «Modelo educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (2017)» se menciona que su principal propósito es:

formar integralmente hombres y mujeres autónomos con estas cualidades: conscientes, competentes, compasivos y comprometidos. Capaces además de conocer, reflexionar e interpretar críticamente la realidad para transformarla, en beneficio de un mundo más justo, solidario y sostenible dentro de los límites de la excelencia y del respeto a la dignidad de la persona (p. 7).

El acompañamiento integral a los estudiantes es una acción de prevención y apoyo que solventa diversos tipos de necesidades, no solo en el ámbito académico sino también en el psicosocial. De esta manera, se incrementa el rendimiento del estudiante en sus actividades cotidianas, porque

las implementaciones de los programas de tutoría tienen como principal propósito el elevar la calidad académica de los alumnos, esto a través del conocimiento de sus habilidades y de su persona, con la finalidad de aumentar la eficiencia terminal e incidir en los índices de reprobación, deserción y rezago (Márquez, 2003).

En cuanto a la metodología para la construcción del Programa, se partió del Levantamiento de buenas prácticas y experiencias de la PUCE en el ámbito de la inclusión, cabe mencionar que es a partir del año 2012-2013 que se inicia el Programa de Acompañamiento a Estudiantes con Discapacidad, esto desde la Coordinación de Promoción de Salud de la Dirección de Bienestar Estudiantil.

En esta línea de tiempo, para el año 2016, la Dirección de Bienestar Estudiantil incorporó como nuevo eje de acción la Inclusión Educativa, el cual, con el apoyo de docentes y estudiantes, elaboró

diversos programas y actividades para sensibilizar a la comunidad universitaria respecto de las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Posteriormente, hacia el año 2018-01-2019-01, se diseñó e implementó un proceso piloto de acompañamiento integral para estudiantes. Se estableció capacitación a los docentes, luego tutorías para los estudiantes que presentaban algún tipo de Necesidad Educativa Especial (NNE).

Y, por último, se activó el servicio de apoyo psicosocial y psicoeducativo. Con estas acciones previas y con ambiciones a futuro, pensando en la realidad que se presentaba semestre a semestre se plantea el Programa de Acompañamiento Integral y Educación Inclusiva en la PUCE

El Programa de Acompañamiento Integral y Educación inclusiva de la PUCE se sustenta a nivel normativo, estadístico y conceptual, ante la necesidad de promover la convivencia inclusiva, la eliminación de barreras actitudinales, sociales, físicas, comunicacionales y de movilidad. Por eso, la deconstrucción de los patrones culturales que discriminan e incentivan la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje responden a la lógica de una institución inclusiva y apuestan a la formación integral de los estudiantes.

Así la institución asume una responsabilidad social y ética en materia de inclusión. No lo hace únicamente para cumplir con las disposiciones legales, sino que está íntimamente relacionada con sus principios, misión y visión (Programa de acompañamiento integral y educación inclusiva, 2019, p. 27). Dentro de los objetivos se encuentran el generar procesos de educación inclusiva y acompañamiento en la formación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas y no asociadas a la discapacidad, desde los procesos de admisión hasta la titulación, con el fin de fortalecer su permanencia en la universidad, así como implementar un proceso de admisión adaptado y centrado en orientación vocacional para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Basado en un sistema de apoyos económicos y becas para grupos vulnerables, con una línea especial para las personas con discapacidad. A partir de estas acciones en el año 2022 dentro de la universidad se diseña e implementa un sistema de acompañamiento en el proceso formativo del estudiante con NEE para

alcanzar su titulación mediante tutorías académicas y de acompañamiento realizada por los docentes.

3. Describiendo el programa de acompañamiento integral y educación inclusiva

En el marco de este Programa y en consideración de que la vida universitaria debe basarse en el encuentro de todos y cada uno, desde el reconocimiento de la dignidad y de las fortalezas diversas, propone un proceso que establezca líneas de acción de admisión, permanencia y titulación desde un enfoque inclusivo que propicie una educación para todos con calidad y calidez.

La PUCE como institución universitaria y en armonía con el Principio de Oportunidades de la LOES¹ busca «visibilizar y desnaturalizar los patrones de conducta discriminatorios para construir prácticas y saberes que fortalezcan las relaciones interpersonales» (Programa de acompañamiento integral y educación inclusiva) en virtud de lo expresado, el Programa tiene como fin:

generar procesos de educación inclusiva y acompañamiento en la formación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas y no asociadas a la discapacidad, durante todo el trayecto educativo, es decir, en los procesos de admisión, permanencia y titulación. Por tanto, el paso por la universidad se constituirá en una experiencia de vida significativa que contribuya a la formación de profesionales de excelencia académica, pero también ética (p. 2).

La Dirección General de Estudiantes, por medio de sus Direcciones de Admisiones², Beneficios Económicos y Bienestar Es-

1. LOES. Ley Orgánica de Educación Superior es la ley que garantiza el derecho a la educación superior de calidad y que promueve la excelencia, permanencia y movilidad sin discriminación alguna de los estudiantes.

2. Dirección de Admisiones es un departamento encargado de generar mecanismos para identificar los perfiles que garanticen que quienes ingresen puedan asumir con responsabilidad la etapa universitaria como una experiencia formativa efectiva, pero que, además, puedan disfrutarla. El proceso parte de

tudiantil³, implementó los distintos procesos de este Programa. De la misma manera, los articuló con los diferentes actores de la comunidad universitaria para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Se describen estas líneas de acción:

4. Proceso de admisión

A continuación, se describen las acciones a seguir en los procesos de admisión para personas en situación de vulnerabilidad:

- a. Identificación de aspirantes en la inscripción mediante el registro de ciertas condiciones como etnia, discapacidad y becas por políticas de cuotas obtenidas a través del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA).
- b. Se realiza una entrevista inicial a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, específicamente, a personas con discapacidad. El objetivo de la entrevista es conocer los antecedentes académicos del aspirante en el bachillerato para determinar los apoyos específicos requeridos en el examen o curso de admisión. En casos especiales, se recomienda una valoración psicoeducativa acompañada de un proceso de orientación vocacional y profesional, debidamente coordinado con la Dirección de Bienestar Estudiantil y el Centro de Psicología Aplicada de la PUCE, con la finalidad de guiar a una correcta elección de carrera que permita identificar sus mayores habilidades y destrezas, empatado con el perfil de egreso y el campo profesional.

un principio que busca la igualdad de oportunidades, al reconocer los méritos y comprender la heterogeneidad de las capacidades. El criterio para admitir a nuevos estudiantes considera las diversas habilidades y conocimientos de los aspirantes (Programa de acompañamiento integral y educación inclusiva, 2019, p. 30).

3. La Dirección de Bienestar Estudiantil genera un plan de implementación para cada período académico, el cual incluye una definición de lineamientos y orientaciones para la aplicación del modelo de tutorías integrales. Además, contempla la definición de oferta de capacitación y formación continua para los tutores que requieran desarrollar habilidades en este ámbito (Programa de acompañamiento integral y educación inclusiva, 2019, p. 37).

- c. Determinar el tipo de adaptación en la administración del examen o curso de admisión que requiere el aspirante. Esta adaptación es «no significativa», es decir, la forma de administración y el tiempo del examen es modificable. En el caso del curso de admisión, se modifican los tiempos, metodología e instrumentos de evaluación, más los contenidos y resultados de aprendizaje siguen siendo los mismos del grupo. De esta manera, se garantiza el principio aspirante.
- d. Se realiza un informe con los datos de los aspirantes que han superado los procesos de admisión para la Dirección de Beneficios Económicos y la Dirección de Bienestar Estudiantil para que se realice la vinculación con la unidad académica correspondiente.

Para cumplir con los objetivos de la Admisión se cuenta con herramientas para desarrollar el proceso:

- La adaptación del examen de admisiones consiste en:
- Bonificación de tiempo para personas con discapacidad física, auditiva y visual.
- Ampliación del tamaño de la letra y de la hoja de respuestas para personas con baja visión.
- Administración oral de la prueba y utilización de software para personas ciegas.
- Administración del examen con apoyo de intérprete en lengua de señas para personas sordas.

5. Proceso de beneficios económicos

Se implementan dos esquemas de beneficios económicos bajo la clara convicción de crear condiciones de equidad financiera.

El primer esquema, llamado beca socioeconómica, analiza y evalúa las condiciones sociales y posibles vulnerabilidades de cada uno de los estudiantes y sus contextos familiares para determinar el costo de la colegiatura correspondiente.

El segundo esquema, consiste en un amplio programa de becas que reconocen las trayectorias académicas, culturales y deportivas o la pertenencia a determinados grupos sociales.

6. Proceso de acompañamiento durante la formación

El proceso de acompañamiento integral se lleva mediante tres niveles de intervención:

NIVEL 1. Que plantea:

- a. Tutorías académicas: las tutorías académicas tienen su razón porque se establece que, como parte de las actividades de la docencia definidos en la normativa, todos los docentes de la Universidad deben realizar orientación y acompañamiento a través de tutorías presenciales o virtuales, individuales o grupales, para reforzar contenidos académicos de las materias que imparten.
- b. Tutoría de acompañamiento: cada Unidad Académica definirá un grupo de tutores que realizarán el acompañamiento integral a los estudiantes. Esta acción de prevención y apoyo, permitirá detectar diversos tipos de necesidades de los estudiantes, no solo en el ámbito académico sino también en el psicosocial, con el fin último de que la institución active una red interna y externa que permita atender, proteger y contener a los estudiantes que presenten problemáticas o necesidades en dicho ámbito.

La Definición de Plan de Implementación de Tutorías Integrales por parte de la Dirección de Bienestar Estudiantil parte del diagnóstico y es la Dirección de Bienestar Estudiantil que genera un plan de implementación para cada período académico, el cual incluye una definición de lineamientos y orientaciones para la aplicación del modelo de tutorías integrales; esto se cumple con: selección de tutores por parte de la Unidad Académica; capacitación a tutores; implementación de tutorías y monitoreo de alertas académicas, psicosociales y psicoeducativas; activación de rutas, protocolos y derivación a instancias correspondientes; evaluación semestral y cierre del proceso.

NIVEL 2: APOYO PSICOEDUCATIVO Y PSICOSOCIAL

El segundo nivel se enfoca en el acompañamiento del proceso formativo del estudiante para favorecer su desarrollo integral y la construcción de su proyecto de vida, con el afán de fortalecer

su trayectoria educativa en la institución. Por tal motivo, se habilitan dos procesos: Apoyo Psicoeducativo, y se plasma con el Acompañamiento psicoeducativo, orientación a docentes, actividades de sensibilización. Este apoyo psicoeducativo dispone de herramientas que permiten viabilizar el acompañamiento, estas herramientas son: informe de adaptaciones curriculares; plan de acompañamiento; registro de adaptaciones curriculares y capacitación docente en estrategias pedagógicas para la enseñanza de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a la discapacidad.

NIVEL 3: ARTICULACIÓN CON LAS REDES DE APOYO

Red interna

- La Red interna de apoyo de la PUCE abarca todas las instancias que pueden prestar un servicio de apoyo a los estudiantes en su proceso formativo, como el Centro de Psicología Aplicada, Centro Médico, Consultorios Jurídicos, Comité de ética, Red de defensores estudiantiles, Dirección de Beneficios Económicos, entre otros.
- La Dirección de Bienestar Estudiantil generará las respectivas coordinaciones para activar la Red de apoyo de la PUCE que contribuya a la resolución de problemas de los estudiantes.
- Los tutores académicos y de acompañamiento informarán a la DBE de los casos que requieran algún tipo de apoyo para que la DBE genere las articulaciones con la Red.

Red externa

Es importante considerar la Red de instituciones externas que podrá activarse, en caso de ser requerida, en dependencia de los debidos protocolos de actuación. Podría ser a través de instituciones del sistema de salud público, legal, psicológico y social.

7. Metodología

El diseño de investigación se enmarca dentro de la investigación cualitativa a través del análisis documental a partir de las acciones afirmativas de la PUCE plasmado en el documento

Programa de acompañamiento integral y educación inclusiva, con este fin se utilizó una investigación en donde se consideró para el registro de información criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión:

- Documentos actualizados de la Dirección de Bienestar Estudiantil de la universidad.
- Artículos indexados año 2021 al 2023.
- Normativas nacionales para educación superior.

Para finalizar, se puede mencionar que la revisión bibliográfica documental permitió identificar el recorrido de las acciones de prevención y apoyo que solventa diversos tipos de necesidades a través de las tutorías integrales que constituye un eje transversal en el proceso de formación educativa. De la misma manera abre la posibilidad de hacer lecturas desde distintos discursos sobre la realidad social y el compromiso que tiene la universidad como una institución superior que garantiza el acceso, permanencia, aprendizaje y culminación de estudiantes que presentan discapacidad.

8. Conclusiones

Este trabajo lleva a conocer algunas prácticas que se están ejecutando en una universidad ecuatoriana direccionada al acompañamiento de estudiantes con necesidades educativas asociadas. El Programa de Acompañamiento Integral y Educación Inclusiva de la PUCE que viene plasmándose por cuatro años para la atención a la discapacidad como una forma de diversidad destaca el derecho a la educación y al aprendizaje desde los enfoques de la desigualdad, de interseccionalidad y de educación para todos, esto permite el reconocimiento a la discapacidad como una forma de diversidad.

El trabajo participativo de los miembros de la comunidad universitaria responde al compromiso de la institución para mermar las brechas que llevan a las inequidades, esto ha permitido ir tomando conciencia de esa diversidad y del compromiso como ciudadanos; los estudiantes de la institución al encontrarse en contacto con la diversidad, van tejiendo reconocimiento, valoración,

respeto hacia lo diverso y poco a poco va disminuyendo posiciones discriminatorias hacia los estudiantes que forman parte del grupo diverso en relación a la discapacidad.

Por otro lado, los docentes se encuentran comprometidos y están prestos a impulsar el Programa de Acompañamiento Integral y Educación Inclusiva, se observa un compromiso muy fuerte, y están abiertos a requerimientos necesarios para atender a la diversidad. De la misma manera el personal administrativo y de servicios apoya en la ejecución del Programa.

Es a través de las tutorías de distinta índole donde se plasma la consecución de resultados asertivos, respondiendo en el momento mismo a las dificultades presentes en el proceso de aprendizaje y en el relacionamiento social de los miembros de la comunidad educativa.

Referencias Bibliográficas

- Bordieu, P. (2010). *Los tres estados del capital cultural*. Recuperado el 20 de septiembre 2018 de <https://www.studocu.com/es/document/universidad-complutense-de-madrid/sociologia-politica/bordieu-pierre-1979-los-tres-estados-del-capital-cultural/44117124>
- Ecuador (2008). *Constitución de la República del Ecuador*, pp. 25-27. Recuperado el 2 de octubre 2018 de <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec030es.pdf>
- Ecuador (2008, 2 de agosto). Ley Orgánica de Educación Superior. *Registro Oficial*, p. 23. Recuperado el 1 de octubre 2018 de http://www.yachay.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/12/LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-SUPERIOR-ANEXO-a_1_2.pdf
- Ecuador (2017). Modelo Educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, p. 7. Recuperado el 3 de octubre 2018 de <https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/Reglamentos/PUCE-Modelo-Educativo-06-03-2017.pdf>
- Ecuador (2017). Reglamento de Régimen Académico. *Registro oficial*, p. 24. Recuperado el 1 de octubre 2018 de <http://www.ces.gob.ec/lo-taip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Ecuador (2010). Estatuto de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. *Registro Oficial*, pp. 2-4. Recuperado el 29 de septiembre 2018

de <https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/Reglamentos/PUCE-Estatuto-PUCE-Aprobado-102016.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional para la Educación Superior, Educación Superior y Sociedad (2007). Recuperado el 17 de septiembre 2023 de [https://www.google.com/search?q=UNESCO-IESALC%2C+2007%-3B+SENECYT%2C+2016\).&rlz=1C1GCEU_esEC1019EC1019&oq=UNESCOIESALC%2C+2007%3B+SENECYT%2C+2016\).&aqs=chrome..69i57j33i160.1131j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=UNESCO-IESALC%2C+2007%-3B+SENECYT%2C+2016).&rlz=1C1GCEU_esEC1019EC1019&oq=UNESCOIESALC%2C+2007%3B+SENECYT%2C+2016).&aqs=chrome..69i57j33i160.1131j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional para la Educación Superior, Educación Superior y Sociedad (2015), p. 20. Recuperado el 17 de septiembre 2023 de [https://www.google.com/search?q=UNESCO-IESALC%2C+2007%-3B+SENECYT%2C+2016\).&rlz=1C1GCEU_esEC1019EC1019&oq=UNESCOIESALC%2C+2007%3B+SENECYT%2C+2016\).&aqs=chrome..69i57j33i160.1131j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=UNESCO-IESALC%2C+2007%-3B+SENECYT%2C+2016).&rlz=1C1GCEU_esEC1019EC1019&oq=UNESCOIESALC%2C+2007%3B+SENECYT%2C+2016).&aqs=chrome..69i57j33i160.1131j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. Registro oficial (2010). Recuperado el 20 de septiembre 2023 de https://www.educacionsuperior.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf

Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Dirección General de Estudiantes (2019). Programa de acompañamiento integral y educación inclusiva, pp. 2-4. Recuperado el 17 de septiembre 2023 de <https://www.puce.edu.ec/docs/dge/programa-acompanamiento-integral-y-educacion-inclusiva.pdf>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Dirección General de Estudiantes (2019). Programa de acompañamiento integral y educación inclusiva, antecedentes, p. 14. Recuperado el 17 de septiembre 2023 de <https://www.puce.edu.ec/docs/dge/programa-acompanamiento-integral-y-educacion-inclusiva.pdf>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Dirección General de Estudiantes (2019). Elementos conceptuales para la definición del Programa de acompañamiento integral y educación inclusiva, p. 6. Recuperado el 18 de septiembre 2023 de <https://www.puce.edu.ec/docs/dge/programa-acompanamiento-integral-y-educacion-inclusiva.pdf>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Dirección General de Estudiantes (2017). Modelo educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Construyendo una comunidad universitaria inclusiva: estrategias de acción de la unidad de atención al estudiante

Diana Arroyo Panadero, María Barquilla Rol,
María Llorca García y María Rosa Fernández Sánchez
*Equipo de la Unidad de Atención al Estudiante
de la Universidad de Extremadura*
diruae@unex.es; uae@unex.es

1. Introducción

La Unidad de Atención al Estudiante de la Universidad de Extremadura atiende a la diversidad de estudiantes que accede a cualquier titulación en esta institución de educación superior. Somos un servicio propio de la Universidad de Extremadura, asistencial, profesional, voluntario y gratuito. Desde la Unidad se trabaja por garantizar la igualdad de oportunidades y la adaptación de los procesos de enseñanza a las características y necesidades de todos y todas las estudiantes, en estrecha colaboración con toda la comunidad universitaria y con la sociedad. Se apuesta por un abordaje integral incluyendo a un equipo consolidado con puesto de funcionarias de carrera conformado por varias profesionales técnicas del ámbito educativo y psicosocial y un grupo de coordinación conformado por docentes de cada uno de los centros que conforma la Universidad de Extremadura. Los servicios que presta la Unidad de Atención al Estudiante son atención a la discapacidad, atención a las necesidades de apoyo educativo, asesoramiento psicopedagógico y apoyo psicosocial en situaciones que hacen que el estudiantado no pueda desarrollar sus estudios con normalidad. La Unidad de Atención al Estudiante apuesta por el Diseño Universal de Aprendizaje, realizando además aquellos ajustes razonables que requiere cada

estudiante en coordinación con el profesorado y con otros servicios y entidades sociales del contexto de estudio personal. Todos estos ajustes son vinculantes para el profesorado, atendiendo a la normativa de evaluación vigente en la Universidad. A continuación, explicaremos el funcionamiento de la Unidad, así como las estrategias de apoyo, promoción, innovación y garantía de equidad, que se desarrollan desde este servicio para asegurar una adecuada atención al estudiantado, apostando por una universidad diversa e inclusiva. Estas estrategias incluyen a la red de coordinación docente, formación (a docentes, personal de servicios y estudiantes), voluntariado estudiantil, gestión de las distintas becas, acciones de prevención, promoción y difusión, participación en campañas y en otros eventos formativos. En esta Unidad trabajamos desde lo que llamamos el «cariño verdadero», cuestión que transmitimos en todos los ámbitos en los que se trabaja. Porque pretendemos dotar de ese alma que, a veces, parece que falta en la Universidad.

2. Nuestra intervención en datos

Durante el curso 2022-23 la UAE ha atendido a 143 estudiantes con discapacidad (= o > 33 %), de los cuales 122 cursan estudios de grado y 21 estudios de máster.

2022-23 Grado (= o > 33 %)	Hombres	Mujeres	Total
Fac. CC. Deporte	0	0	0
Fac. Derecho	3	8	11
Fac. Empresas, Finanzas y Turismo	1	1	2
Fac. Enfermería y T. O.	1	5	6
Fac. Filosofía y Letras	5	5	10
Fac. Formación del Profesorado	3	8	11
Esc. Politécnica	5	1	6
Fac. Veterinaria	2	5	7
Esc. Ingenierías Agrarias	0	1	1
Esc. Ingenierías Industriales	2	0	2

2022-23 Grado (= o > 33 %)	Hombres	Mujeres	Total
Fac. Documentación y Comunicación	6	2	8
Fac. Ciencias	7	3	10
Fac. CC. Económicas y Empresariales	4	2	6
Fac. Educación	6	8	14
Fac. Medicina	5	16	21
CUP	0	3	3
CUM	3	1	4
Almendralejo	0	0	0
2022-23 Grado (= o > 33 %) - Total	53	69	122

2022-23 Máster (= o > 33 %)	Hombres	Mujeres	Total
Fac. CC. Deporte	0	0	0
Fac. Derecho	0	0	0
Fac. Empresas, Finanzas y Turismo	0	1	1
Fac. Enfermería y T. O.	0	0	0
Fac. Filosofía y Letras	3	4	7
Fac. Formación del Profesorado	2	2	4
Esc. Politécnica	1	0	1
Fac. Veterinaria	0	0	0
Esc. Ingenierías Agrarias	0	0	0
Esc. Ingenierías Industriales	3	0	3
Fac. Documentación y Comunicación	1	1	2
Fac. Ciencias	0	0	0
Fac. CC. Económicas y Empresariales	0	1	1
Fac. Educación	0	2	2
Fac. Medicina	0	0	0
CUP	0	0	0
CUM	0	0	0
Almendralejo	0	0	0
Total 2022-23 Máster (= o > 33 %)	10	11	21

2022-23 Grado (= o > 33 %)	N/S	Física	Auditiva	Visual	Psíquica	TEA	Total
Fac. CC. Deporte	0	0	0	0	0	0	0
Fac. Derecho	1	3	3	1	2	1	11
Fac. Empresas, Finanzas y Turismo	1	1	0	0	0	0	2
Fac. Enfermería y T. O.	1	4	1	0	0	0	6
Fac. Filosofía y Letras	3	6	0	0	1	0	10
Fac. Formación del Profesorado	5	2	1	2	1	0	11
Esc. Politécnica	1	2	0	0	0	3	6
Fac. Veterinaria	2	2	2	1	0	0	7
Esc. Ingenierías Agrarias	1	0	0	0	0	0	1
Esc. Ingenierías Industriales	0	1	0	0	1	0	2
Fac. Documentación y Comunicación	0	4	2	0	0	2	8
Fac. Ciencias	2	6	2	0	0	0	10
Fac. CC Económicas y Empresariales	2	3	0	0	0	1	6
Fac. Educación	3	7	1	1	1	1	14
Fac. Medicina	11	6	3	0	0	1	21
Centro Universitario Plasencia	2	0	0	1	0	0	3
Centro Universitario Mérida	1	2	0	0	0	1	4
Cultural Santa Ana. Almendralejo	0	0	0	0	0	0	0
Discapacidad = O > 33 %	36	49	15	6	6	10	122

2022-23 Máster (= o > 33 %)	N/S	Física	Auditiva	Visual	Psíquica	TEA	Total
Fac. CC. Deporte	0	0	0	0	0	0	0
Fac. Derecho	0	0	0	0	0	0	0
Fac. Empresas, Finanzas y Turismo	0	1	0	0	0	0	1
Fac. Enfermería y T. O.	0	0	0	0	0	0	0
Fac. Filosofía y Letras	3	2	0	0	1	1	7
Fac. Formación del Profesorado	3	1	0	0	0	0	4
Esc. Politécnica	0	0	0	0	0	1	1
Fac. Veterinaria	0	0	0	0	0	0	0
Esc. Ingenierías Agrarias	0	0	0	0	0	0	0
Esc. Ingenierías Industriales	3	0	0	0	0	0	3
Fac. Documentación y Comunicación	0	1	1	0	0	0	2
Fac. Ciencias	0	0	0	0	0	0	0
Fac. CC. Económicas y Empresariales	0	0	1	0	0	0	1
Fac. Educación	2	0	0	0	0	0	2
Fac. Medicina	0	0	0	0	0	0	0
CUP	0	0	0	0	0	0	0
CUM	0	0	0	0	0	0	0
Cultural Santa Ana. Almendralejo	0	0	0	0	0	0	0
2022-23 Máster (= o > 33 %)	11	5	2	0	1	2	21

Los estudiantes atendidos por la UAE durante el curso 2022-23 con necesidades específicas 256, de los cuales 250 cursan estudios de grado y 6 de máster.

La casuística que presentan estos estudiantes es variada, las más destacadas son estudiantes con problemas de salud mental y, en concreto, con síntomas de ansiedad y desmotivación. Pero además atendemos estudiantes con fracaso académico, violencia de género, acoso entre iguales. Estudiantes trans o de movilidad internacional, o que se encuentran en situación de protección o asilo político.

2022-23 NEAE	Grado	Máster	Total
Fac. CC. Deporte	2	0	2
Fac. Derecho	13	0	13
Fac. Empresas, Finanzas y Turismo	6	0	6
Fac. Enfermería y T. O.	13	0	13
Fac. Filosofía y Letras	25	1	26
Fac. Formación del Profesorado	32	1	33
Esc. Politécnica	10	0	10
Fac. Veterinaria	17	0	17
Centro Universitario Plasencia	9	0	9
Esc. Ingenierías Agrarias	4	0	4
Esc. Ingenierías Industriales	5	0	5
Fac. Documentación y Comunicación	10	0	10
Fac. Ciencias	47	0	47
Fac. CC. Económicas y Empresariales	11	1	12
Fac. Educación	32	3	35
Fac. Medicina	6	0	6
Centro Universitario Mérida	8	0	8
Cultural Santa Ana. Almendralejo	0	0	0
2022-23 NEAE - Total	250	6	256

Los estudiantes atendidos por la UAE durante el curso 2022-23 con problemas de salud mental. Estos son los que declaran su situación, pero sabemos que hay muchos más que aún no han llegado a nuestro servicio

2022-23. Salud Mental	Sin Discapacidad	Discapacidad	Total
Fac. CC. Deporte	0		0
Fac. Derecho	5	2	7
Fac. Empresas, Finanzas y Turismo	4		4
Fac. Enfermería y T. O.	6		6
Fac. Filosofía y Letras	14	2	16
Fac. Formación del Profesorado	10	1	11
Esc. Politécnica	2		2
Fac. Veterinaria	1		1
Esc. Ingenierías Agrarias	1		1
Esc. Ingenierías Industriales	3	1	4
Fac. Documentación y Comunicación	1		1
Fac. Ciencias	15		15
Fac. CC. Económicas y Empresariales	2		2
Fac. Educación	6	1	7
Fac. Medicina	2		2
CUP	4		4
CUM	4		4
Cultural Santa Ana. Almendralejo	0		0
2022-23. Salud Mental - Total	80	7	87

3. La figura del Profesor/a-Coordinador/a

La Unidad de Atención al Estudiante (UAE) de la Universidad de Extremadura, tras casi 20 años de trayectoria aún sigue trabajando para construir una comunidad universitaria inclusiva.

Las adaptaciones curriculares en el ámbito de la Universidad son, sin duda, nuestro eje fundamental de trabajo, pero después de estos años son una realidad, ya las tenemos reguladas, normalizadas y acogidas por el profesorado como una herramienta de trabajo necesaria para garantizar una docencia de calidad.

En esta labor ha sido fundamental el trabajo de los profesores coordinadores, han sabido transmitir esa necesidad y normalizar la inclusión de nuestro estudiantado.

Los/as profesores/as coordinadores/as en la Universidad de Extremadura son un grupo de docentes que sirven de enlace, de acompañantes, en todas las acciones que la Unidad de Atención al Estudiante desarrolla en sus Centros. Su trabajo resulta fundamental ya que constituyen el lazo de unión directo entre la Unidad y el equipo directivo, profesorado, estudiantes y PAS de sus centros. Es una labor encomiable, que realizan de manera voluntaria y gratuita.

Son nombrados por el Vicerrectorado de Estudiantes, Empleo y Movilidad siempre a propuesta del equipo técnico de la Unidad y oído el equipo directivo de cada Centro.

La Universidad de Extremadura cuenta con 22 coordinadores/as distribuidos entre los 17 centros educativos. Al menos hay un profesor/a-coordinador/a por cada centro, aunque a veces, por el volumen de personas atendidas o por las peculiaridades de las titulaciones, puede haber dos docentes coordinando en un mismo centro.

No reciben remuneración económica, pero desde 2008 la labor del coordinador es reconocida como mérito evaluable dentro del programa de evaluación de la actividad docente del profesorado (DOCENTIA – UEx), basado en el programa DOCENTIA de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

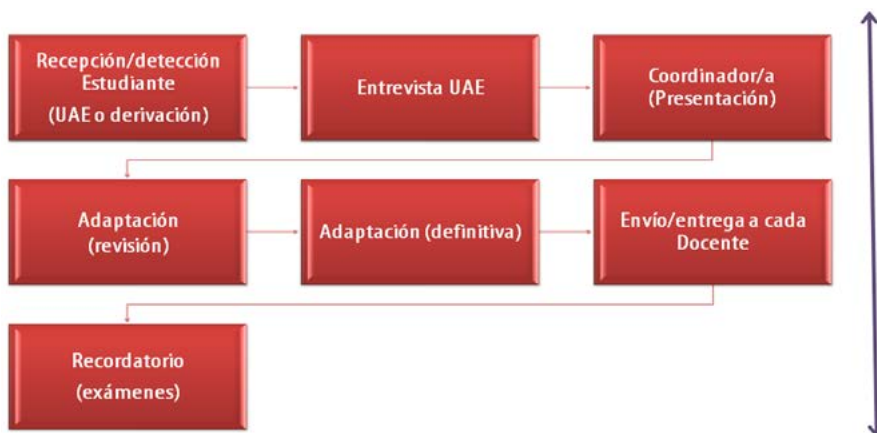
Algunas de sus tareas son representar, recibir, derivar, colaborar, mediar, ayudar, asesorar, orientar, hacer seguimiento y asesorar, orientar, visibilizar, sensibilizar y derribar prejuicios, cambiar

actitudes y construir una Universidad inclusiva desde nuestro contexto cercano.

Nuestro Protocolo de actuación, como explicamos a continuación, incluye a varios agentes educativos. Las técnicas de la Unidad de Atención al Estudiante acogen al estudiante y realizan la entrevista personal donde detectan las expectativas y dificultades para establecer los ajustes necesarios para cada semestre.

Derivan al estudiantado para que conozcan a su coordinadora o coordinador. El profesorado coordinador revisa las adaptaciones con las técnicas de la Unidad, tras su revisión pasan a ser definitivas y las coordinadoras o coordinadores transmiten estas adaptaciones al profesorado que imparte docencia al estudiante en concreto durante el semestre en el que se encuentren.

Justo antes del periodo de exámenes las coordinadoras y coordinadores hacen un recordatorio de las medidas de adaptación que hay que llevar a cabo para garantizar la igualdad de oportunidades al estudiantado.



4. Trabajando con otros servicios y entidades

La Unidad de Atención al estudiante poco a poco y tras estos años de trabajo ha conseguido ser parte fundamental y necesaria en el desarrollo de tareas que se realizan en la propia Universidad de Extremadura. Estamos presentes en numerosas comisiones:

En cuanto acceso, EBAU. El trabajo de la Unidad de Atención al Estudiante de la UEx comienza desde antes de la incorporación de los estudiantes a la Universidad mediante el contacto con los Departamentos de Orientadores en los Institutos de Enseñanza Secundaria y la preparación de las adaptaciones que sean precisas para la realización de la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad —EBAU—. Dichas adaptaciones se llevan a cabo teniendo en cuenta los antecedentes de cada estudiante y las adaptaciones que ya hubieran tenido en sus estudios pre-universitarios. La unidad de atención al estudiante informa y asesora a los departamentos de orientación de los Institutos y Centros de Educación Secundaria. Atiende y apoya al propio estudiantado y sus familias en la incorporación a la universidad, bien sea en la de Extremadura o cualquier otra donde desee realizar sus estudios. Asesora al tribunal de las pruebas en la realización de las adaptaciones individualizadas a los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.

La Unidad de Atención forma parte del Jurado de Selección de Becarios de la Universidad de Extremadura y por ello participa activamente en la resolución y gestión de aquellos casos complejos que presenta el estudiantado a este Jurado. Elabora informes previa comprobación de las circunstancias que presente el estudiantado, expone y defiende esos informes ante el Jurado de Becas. Pero no sólo tenemos voz sino que además tenemos voto, somos vocales de la Comisión de Selección de becarios de la Universidad de Extremadura

Participa también en la Comisión de Permanencia para valorar la situación de estudiantes que solicitan la continuidad de sus estudios en la UEx. Apoya mediante informes la solicitud de permanencia de estudiantes y asesora a la Comisión en estas valoraciones.

Realiza charlas de información, formación y sensibilización dirigidas al estudiantado en cuanto a universidad inclusiva dentro de los Planes de Acción Tutorial de la Universidad de Extremadura en todos sus Centros.

La UAE, todos los cursos académicos, imparte cursos de formación destinados a profesorado novel, se les forma en estrategias de atención a la diversidad educativa en su más amplio significado.

Trabaja estrechamente con la Oficina de Igualdad de la Universidad de Extremadura, tanto en el asesoramiento de la diversidad educativa como en la atención directa del estudiantado que presenta situaciones de violencia de género o de acoso por razón de género, orientación o identidad de género.

Colabora, cuando se requiere su participación, con la Oficina del Defensor Universitario en aquellos casos que afectan a estudiantes que presentan situaciones excepcionales y en las que la Unidad puede ofrecer la experiencia y profesionalidad de sus técnicos.

Apoyamos al Servicio de Relaciones Internacionales en acogida de estudiantes de movilidad nacional e internacional y elaboración de ajustes en el proceso de enseñanza tanto para los que se van como para los que viene.

Con el Consejo Social de la Universidad de Extremadura hay una estrecha colaboración, la Unidad de Atención al Estudiante participa como miembro de la Comisión de Valoración de Ayudas Extraordinarias al estudio que se convoca con carácter anual. Trabaja en la elaboración de la convocatoria de las ayudas, realiza informes sobre situaciones sobrevenidas y valora, junto con los demás miembros de la Comisión, todas las ayudas cualquiera que sea su modalidad. Además, trabajamos en el desarrollo y ejecución de las Becas Adelantex, cuyo objetivo es facilitar la inserción laboral de estudiantes con discapacidad o aquellos que presentan una situación de especial vulnerabilidad social. Estas prácticas remuneradas se encuentran dentro del proyecto Alianza «*Extremadura es futuro*».

5. Proyectos actuales

Hay algo que no podemos conseguir con el desarrollo de las normativas ni siquiera con las específicas en materia de convivencia y es el que nuestros estudiantes puedan relacionarse entre sí, de una manera adecuada y saludable. Nos preocupa el bienestar emocional de nuestros y nuestras estudiantes y gracias al *estudio sobre bienestar psicológico y salud mental del estudiantado de*

la Universidad de Extremadura¹ hemos desarrollado dos proyectos con el Servicio de Salud Mental del Servicio Extremeño de Salud. Estos proyectos son:

- a) El diseño y la elaboración de un spot publicitario en la Campaña de prevención del suicidio por 10 razones que pretende llegar al estudiantado de la Universidad de Extremadura y que sientan que siempre hay alguien para el que eres importante, *habla, comparte, vive*.
- b) La elaboración de un video formativo sobre la prevención del suicidio en el ámbito de la universidad con especificaciones para Extremadura. Con este video se pretende que toda la comunidad universitaria tenga unos conocimientos mínimos útiles para prevenir el suicidio en el ámbito de universidad, conocer los principales factores de riesgo y protección y los protocolos de intervención ante estas situaciones.

Abrir nuestra institución a la sociedad es una tarea fundamental para conseguir la verdadera inclusión de nuestro estudiantado. Contar con las distintas entidades e instituciones de la sociedad enriquece nuestro trabajo y aumenta las posibilidades de éxito.

Llevamos años trabajado en el acceso y permanencia de nuestro estudiantado en la Universidad de Extremadura, y aunque hoy en día aún surgen dificultades que vamos salvando, es el momento de conquistar otros horizontes, es necesario trabajar y acompañar a nuestro estudiantado hacia su futuro, ese futuro incierto al que se enfrentan los jóvenes.

En este sentido y en apoyo en la inserción laboral del estudiantado estamos desarrollando dos proyectos:

Becas prácticas de F. ONCE-CRUE para estudiantes universitarios con discapacidad, hemos finalizado la VII convocatoria de estas becas. Y junto con el resto de las universidades españolas se trata de ofrecer a los estudiantes con discapacidad su primera experiencia laboral a través de prácticas remuneradas y de que la

1. López, V. M., Yuste, R., Alzás, T., León, B., Mendo, Pérez, E. M., Polo, M. I., Solanas, E. y Nieto, C. (2023). *Estudio sobre bienestar psicológico y salud mental del estudiantado de la Universidad de Extremadura*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/17299>

empresa conozca de primera mano las capacidades de estudiantes con discapacidad.

Becas Adelantex es un proyecto novedoso, esta ha sido su primera convocatoria. Es un Programa de becas de formación para el empleo, que consiste en becar a estudiantes y titulados de la Universidad de Extremadura a través de prácticas formativas en empresas e instituciones, como uno de los ejes del Convenio de Colaboración establecido entre la Universidad de Extremadura, su Consejo Social, Fundación Mapfre y la Fundación Universidad-Sociedad de la Universidad de Extremadura como entidad gestora y coordinadora del Programa. Por otra parte, la convocatoria de becas «Adelantex» es un programa de hasta 10 becas que va dirigido a personas con discapacidad y/o en situación de especial vulnerabilidad social legalmente acreditada. El objetivo es la plena inclusión de estas y estos estudiantes en el mercado laboral.

6. Hacia dónde vamos

La UAE tiene un enfoque educativo e inclusivo que busca garantizar que todo el alumnado, independientemente de sus habilidades, características o condiciones personales, tengan igualdad de oportunidades para acceder a la educación superior, participar activamente en la Universidad y lograr éxito académico. Esto implica eliminar barreras y ofrecer apoyo necesario para que todas y todos los estudiantes puedan participar plenamente en el proceso de aprendizaje. Requiere también que la comunidad universitaria asuma el reto de atender la diversidad de capacidades, orígenes y experiencias de cada persona desde la perspectiva de la accesibilidad universal. En definitiva, que se apueste por ambientes de aprendizaje equitativos y enriquecedores que fomenta la participación y el éxito de todos y todas las estudiantes.

Vamos a seguir trabajando duro por conseguir una comunidad universitaria inclusiva, apostando por el desarrollo de normativas, acciones, actitudes, valores que afiancen nuestro propósito donde nuestro estudiantado se sienta de verdad como parte de la universidad y puedan desarrollar todo su potencial profesional y personal y como hemos comentado anteriormente lo haremos desde lo

que llamamos el «cariño verdadero», cuestión que transmitimos en todos los ámbitos en los que se trabaja. Porque pretendemos dotar de esa alma que, a veces, parece que falta en la Universidad. Parafraseando a Daniel Comin, si enseñamos a todas las personas a aceptar la diversidad como algo normal, no será necesario hablar de inclusión sino de convivencia.

Herramientas para la inclusión: recursos multinivel de apoyo y acompañamiento para alumnado con necesidades de apoyo educativo en la Universidad de Murcia

Javier Zamora Arenas
Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado, Universidad de Murcia
javierzamora@um.es

Ana Millán Jiménez
*Departamento de Sociología, Facultad de Economía y Empresa; Servicio
de Atención a la Diversidad y Voluntariado, Universidad de Murcia*
amillan@um.es

1. Introducción

Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto la dificultad de los y las estudiantes con necesidades de apoyo educativo, con y sin discapacidad para acceder, permanecer y finalizar en sus estudios superiores. Éstas revelan que tan sólo entre el 5 % - 10 % del alumnado consigue finalizar sus estudios. El mayor nivel de abandono se produce en los dos primeros años de estudios universitarios, especialmente en el primero de ellos. Este último se supone la transición desde los estudios de secundaria hacia los universitarios e implica mayores esfuerzos de adaptación para cualquier estudiante (Barkley, Cook, Diamond, Zametkin, Thapar y Teeter, 2002).

La legislación actual facilita la incorporación al ámbito universitario del alumnado con necesidades de apoyo educativo y discapacidad, lo cual evidencia el avance en materia de inclusión educativa alcanzado en los últimos años. La implementación de medidas

eficaces orientadas a reducir la desigualdad de alumnado favorece su incorporación al ámbito universitario (Zamora, Millán, y Carrillo, 2021). Esas acciones de soporte, recogidas en la literatura legal, se orientan a garantizar la igualdad de oportunidades y a la reducción de las barreras a las que se enfrentan algunos estudiantes con necesidades específicas. Así, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad define estas herramientas como «aquellos apoyos de carácter específico destinados a prevenir o compensar las desventajas o especiales dificultades que tienen las personas con discapacidad en la incorporación y participación plena en los ámbitos de la vida política, económica, cultural y social, atendiendo a los diferentes tipos y grados de discapacidad». Por su parte, el Real Decreto 1791/2010 que aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario establece, en su artículo 22, que los programas de tutoría y las actividades de tutoría deberán adaptarse a las necesidades del alumnado con discapacidad, procediendo los departamentos o centros, bajo la coordinación y supervisión de la unidad competente en cada Universidad, a las adaptaciones metodológicas precisas y, en su caso, al establecimiento de tutorías específicas en función de sus necesidades.

Pero no sólo la literatura normativa y legal ha avanzado en ese sentido, sino que también en el entorno científico, se ha optado por abordar la inclusión desde modelos de investigación contextualizados y localizados, que posibilitan captar la complejidad del fenómeno e ilustran la forma en que se configuran esos procesos y sus resultados (Farrell, 2000).

Siguiendo esta línea de trabajo, equipos de trabajo de la Universidad de Murcia han optado por realizar análisis que evalúen el impacto concreto de algunas medidas para la inclusión del alumnado (como la desarrollada por Zamora, Millán, y Carrillo, 2021).

Por otra parte, hemos de tener en cuenta que estudios similares relativos al desenvolvimiento del alumnado con necesidades de apoyo educativo (VanBergeijk, Klin, y Volkmar, 2008; Renty y Roeyers, 2006) revelan que las dificultades más comunes de este tipo de estudiantado (especialmente dentro del Trastorno del Espectro del Autismo) en los estudios superiores son: la falta de amistades, las dificultades en los trabajos grupales o la falta de motivación

en ciertas actividades. Igualmente, los problemas que surgen en situaciones más específicas tales como el desconocimiento de los modelos de funcionamiento de la universidad o la acumulación de exámenes y la falta de apoyos específicos, provocan diferencias significativas entre el alumnado con y sin discapacidad, y con y sin necesidad de apoyo educativo (Merino, Lancho, y García, 2016). Además, cada vez es más frecuente encontrarnos con entornos universitarios donde existe alumnado con problemáticas «invisibles», sirviendo este término para definir situaciones que tienen poca visibilidad y que afectan a una amplia variedad de procesos cognitivos, como trastornos específicos del aprendizaje, el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad o el trastorno del espectro del autismo (Couzens, Poed, Kataoka, Brandon, Hartley, y Keen, 2015).

Todas estas cuestiones justifican y explican, en gran parte, la ejecución e implementación de medidas a diversos niveles para reducir las desigualdades y generar universidades públicas inclusivas y accesibles. Cabe preguntarse si estas acciones solo repercuten en la vida del estudiantado, pero, lo que estas mismas investigaciones han resaltado, es que los cuerpos docentes desarrollan una mejor comprensión de las diferencias individuales, mejorando la motivación y compromiso del alumnado, y estableciendo mejores relaciones entre alumnado y profesorado, aspectos, todos ellos, imprescindibles para un adecuado desarrollo académico y personal.

En realidad, los resultados avalan el hecho de que las herramientas para la inclusión desarrolladas desde las propias universidades y sus servicios especializados son esenciales para un desenvolvimiento académico en igualdad de oportunidades para aquel estudiantado cuyas situaciones universitarias presentan mayor diversidad, en comparación con el resto de estudiantes. En este sentido, hablar de inclusión supone concebirla como un proceso que se interesa por la identificación y eliminación de las barreras, poniendo el énfasis en el alumnado que pueda estar en riesgo de exclusión y que busca la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado (Echeita y Ainscow, 2011). Esta filosofía y apuesta por la inserción de todas las personas hace que desde la Universidad de Murcia incentivemos, apoyemos y acompañemos a la

comunidad universitaria (especialmente al alumnado con necesidades específicas de apoyo) para superar las barreras y dificultades a las que se enfrentan en el acceso y desarrollo de su proceso de inclusión, enseñanza y aprendizaje. Abordar dichas necesidades en el acceso y desarrollo de sus estudios, debido a una discapacidad o a unas necesidades no visibles como las ya comentadas, se gestionan y atienden a través del servicio de apoyo específico denominado Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado, el cual supone el pilar legal y social fundamental en el que se sustenta la inclusión en la Universidad de Murcia. Es necesario precisar que hablamos principalmente de «estudiantes» ya que son, quienes mayoritariamente solicitan las intervenciones, aunque la asistencia se extiende y está abierta a cualquier miembro de la comunidad universitaria que precise adecuaciones o protocolos a tener en cuenta en temas de discapacidad y necesidades específicas de apoyo. Es por esta razón por lo que, la Resolución del Rector de la Universidad de Murcia, de 9 de mayo de 2016, dicta instrucción referente a adopción de medidas de atención a la discapacidad, estableciendo ajustes razonables de acción educativas y recomendaciones para el avance en la inclusión, las cuales contribuyen a la mejora de los servicios, tanto en lo que a calidad se refiere, como a la excelencia y competitividad universitaria. El concepto de «ajuste» es especialmente relevante en este contexto ya que se refiere al grado de consonancia entre las características de las personas y las demandas y oportunidades del contexto (Chess y Thomas, 1990), lo que resulta imprescindible en la intervención en el entorno universitario.

Estas medidas se formulan en base a las normativas, procedimientos y prácticas comunes a los servicios universitarios para la atención a la discapacidad: adecuación y reserva de puestos específicos en el aula, productos de apoyo en el aula y otras ayudas técnicas, medidas para la accesibilidad a la información y a los contenidos, ajustes en tiempo y forma en las metodologías del aula y las que se ponen en relevancia en este texto, como son la orientación tutorial específica y programa de voluntario de apoyo.

En los estudios que hemos llevado a cabo hemos observado que la incorporación de estas últimas figuras personales (voluntariado y profesorado tutor) resultan ser claves, se han convertido en

herramientas esenciales de apoyo en el entorno universitario. Su principal objetivo es favorecer el desarrollo integral del alumnado, favorecer su inclusión en la universidad, sirven de guía en todo el proceso y son referentes y elementos motivadores para el alumnado (Red SAPDU, 2020). La actitud y la mirada del profesorado hacia las capacidades de cada estudiante contribuye al éxito de este. A la vez, la socialización entre iguales, el tiempo y espacio compartidos y la solidaridad orientada a la igualdad de oportunidades para todas las personas motivan el cambio de actitudes hacia la diversidad en el profesorado y compañeros y compañeras del alumnado con necesidades específicas de apoyo.

2. Objetivo

El objetivo fundamental de este análisis es la identificación de las relaciones existentes entre el alumnado con necesidades de apoyo educativo (con diferentes diagnósticos y grados de discapacidad reconocida y sin discapacidad), y el tipo de acciones que han recibidos por parte del servicio, especialmente las relacionados con el voluntario de acompañamiento y la orientación y tutorización específica por parte de sus docentes.

3. Metodología

3.1. *Participantes*

La muestra seleccionada está constituida por 828 estudiantes, distribuidos en las categorías de género, estudios, tipo y grado de discapacidad, ausencia o existencia de discapacidad reconocida, diagnóstico, curso actual y primer curso en que se contactó con el servicio se recoge a continuación. Nótese que toda la información recopilada sobre el alumnado muestra que la variable género se recogió de manera dicotómica, sin encontrarse otra información que indicara la pertenencia a otras definiciones o identidades de género. De esta manera, se ha establecido para esta investigación, una muestra compuesta por 511 mujeres (61.7 %) y 317 hombres (38.3 %).

Respecto a la distribución por centros y facultades, el alumnado beneficiario de los apoyos del servicio proviene principalmente de las facultades de Letras (19 %), Educación (18.7 %) y Economía y Empresa (7.2 %). De los diagnósticos aportados, 434 estudiantes informan de diagnóstico de Dislexia y otros trastornos asociados (52.4 %), 173 estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención con y sin Hiperactividad, TDA/H, (20.9 %) y 162 estudiantes con Trastorno del Espectro del Autismo y Trastorno Generalizado del Desarrollo, TEA y TGD respectivamente, (19.5 %). Por su parte, 685 estudiantes no acreditan discapacidad (82.7 %) y el resto del estudiantado participante, 143 (17.35 %), sí la acreditan. De este último grupo, 7 estudiantes acreditan una discapacidad igual o superior al 65 %, mientras que el resto indican un porcentaje inferior, siendo significativo el número de estudiantes con un 33 % de discapacidad acreditada (101).

3.2. Procedimiento

Para la recogida de la información de estudiantes con necesidades de apoyo, se han recopilado los informes previos (elaborados tras las entrevistas iniciales), los informes intermedios y los informes finales del programa de acompañamiento a estudiantes con discapacidad y/o otras necesidades de apoyo desde el curso 2022-2023, 2021-2022, 2020-2021 y anteriores (alcanzando reportes del curso 2014-2015 en algunos casos individuales). Para determinar el tipo de apoyo voluntario nos hemos centrado en tres medidas concretas: a) toma de apuntes, b) acompañamiento y c) la combinación de ambas. En cuanto a la tutorización, se ha agrupado la información en dos categorías: disponer o no de tutor en el propio centro.

3.3. Análisis de los datos

De cara a analizar los datos sociodemográficos de la muestra (género, curso y tipo de estudios) se han hallado las frecuencias y porcentajes. Para obtener las comparaciones entre los grupos en las diferentes categorías, y el conjunto de datos ha sido analizado con el paquete estadístico IBM SPSS 24 para Macintosh.

4. Resultados

Los resultados se han estructurado en función de los análisis realizados. En concreto, se han establecido análisis no paramétricos a través de pruebas y medidas de asociación para tablas bidimensionales. Así, se han analizado las variables género (GEN), facultad (FAC), discapacidad (DISC) y curso en que se inicia la intervención (INTERV) con los tipos de apoyo voluntario recibido (apuntes, acompañamientos y apuntes/accompañamientos, TIPO APOYO) y el apoyo de un profesor/a tutor/a (sí o no, TUTOR).

4.1. Género y apoyo voluntario recibido y profesor/a tutor/a

La variable género, dicotómica como se comentaba anteriormente, no ha resultado aportar evidencias estadísticamente significativas en su cruce con el tipo de apoyo voluntario recibido: ambas categorías utilizan los mismos tipos de apoyos.

Con respecto a la tutorización por parte de docentes, se observa que sí existen diferencias significativas entre mujeres y hombres en cuanto a ese apoyo obtenido. Son los hombres quienes disponen en mayor medida de los docentes tutores ($\chi^2=4.94$; $\alpha=.026$).

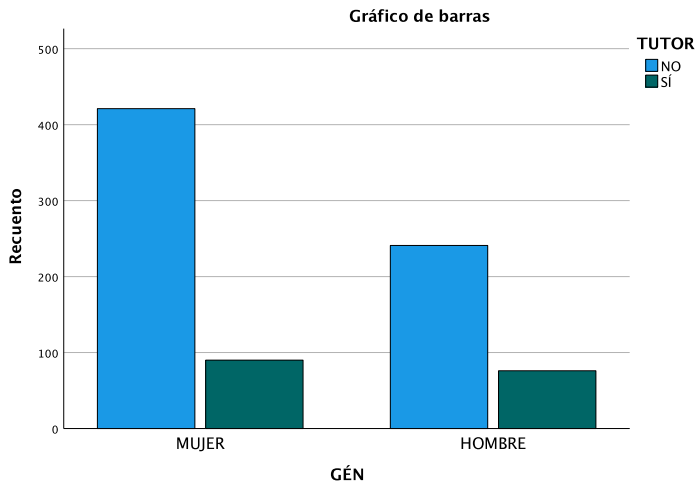
La tabla y la figura 1 muestran esta información.

TABLA 1. GEN * TUTOR

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.940 ^a	1	.026
Corrección de continuidad ^b	4.551	1	.033
Razón de verosimilitud	4.867	1	.027
Asociación lineal por lineal	4.934	1	.026
N de casos válidos	828		
<p>a. 0 casillas (0.0 %) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 63.55.</p> <p>b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2</p>			

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

FIGURA 1. GEN * TUTOR (porcentajes)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

4.2. Facultad y apoyo voluntario recibido y profesor/a tutor/a

El centro donde se desarrollan los estudios ha resultado ser una fuente de importante información, al constatar que existen diferencias significativas tanto en los tipos de apoyo voluntario recibidos, como a la disponibilidad de tutorización por parte del profesorado.

Así, en cuanto al cruce entre facultad y tipos de apoyos, los datos arrojan la existencia de diferencias significativas entre los estudios y tipos de apoyo recibidos ($\chi^2=101.55$; $\alpha=.001$).

Puede observarse en la tabla y la figura 2 cómo en algunos centros son los apuntes y acompañamientos los más destacados (Educación) en comparación con centros donde se prestan, casi exclusivamente apuntes (Economía y Empresa) o mayoritariamente acompañamientos (Química y Trabajo Social).

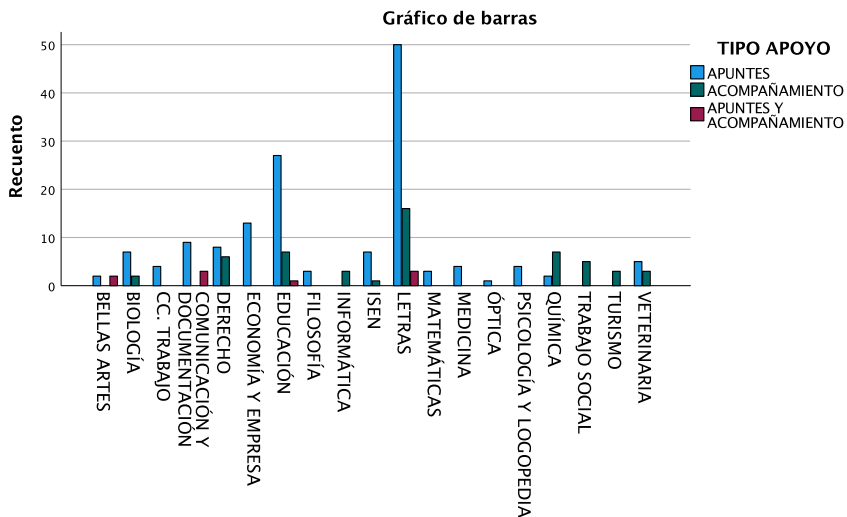
TABLA 2. FAC * Tipo de apoyo

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	101.556 ^a	36	<.001
Razón de verosimilitud	91.615	36	<.001
Asociación lineal por lineal	1.750	1	.186
N de casos válidos	211		

a. 46 casillas (80.7 %) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .04.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

FIGURA 2. FAC * Tipo de apoyos (porcentajes)

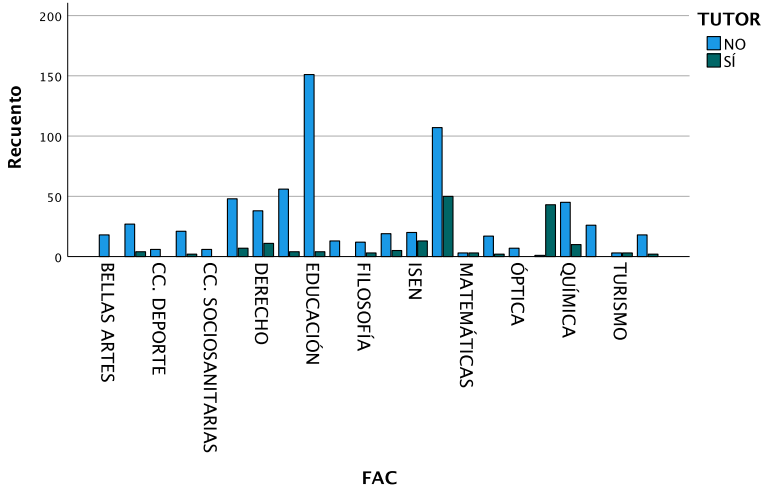


Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Asimismo, la relación entre Facultad y profesor/a tutor/a, evidencia la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=256.273$; $\alpha=.001$) para la muestra analizada (figura 3 y tabla 3), se observan diferencias entre el alumnado que dispone o no de

tutor/a en la Facultad de Educación, suavizándose esta tendencia en la Facultad de Letras e igualándose en la Facultad de Química.

FIGURA 3. FAC * TUTOR (porcentajes)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

TABLA 3. FAC * TUTOR

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	256.273 ^a	21	<.001
Razón de verosimilitud	91.615	21	<.001
Asociación lineal por lineal	50.286	1	<.001
N de casos válidos	828		

^a. 16 casillas (36.4 %) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1.20.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

4.3. Discapacidad y apoyo voluntario recibido y profesor/a tutor/a

En el caso de la variable discapacidad, establecida a dos niveles (sí o no), y su cruce con el tipo de apoyos recibidos no se obtienen resultados estadísticamente significativos, por lo tanto, tener o no discapacidad no influye en el tipo de apoyos que se perciben.

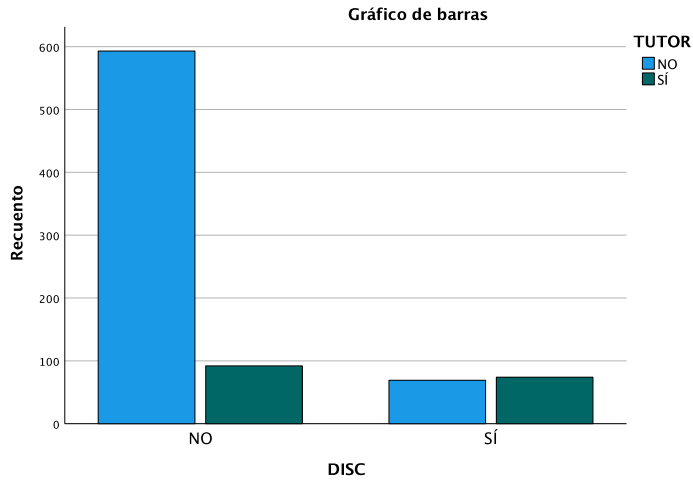
En el caso del cruce de esta variable con la disponibilidad de tutor, sí que existe evidencia estadística ($\chi^2=101.55$; $\alpha=.001$) para concluir que el alumnado sin diagnóstico de discapacidad reconocida, suele carecer de esta figura de apoyo (tabla y figura 4).

TABLA 4. DISC * TUTOR

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	108.365 ^a	1	<.001
Corrección de continuidad ^b	105.987	1	<.001
Razón de verosimilitud	91.255	1	<.001
Asociación lineal por lineal	108.234	1	<.001
N de casos válidos	828		
<p>a. 0 casillas (0.0 %) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 28.67.</p> <p>b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2</p>			

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

FIGURA 4. DISC * TUTOR (porcentajes)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Respecto al grado de discapacidad reconocido del alumnado participante y su relación con las variables a analizar, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas suficientes para explicar la divergencia entre los grupos.

4.4. *Curso en que se inicia la intervención y apoyo voluntario recibido y profesor/a tutor/a*

Las diferencias estadísticamente significativas para esta variable se han producido solo en el caso del cruce con la variable TUTOR.

Se pone de manifiesto que la posibilidad de disponer de tutor es menos frecuente en el mismo año que se inicia la intervención, siendo más habitual tras varios cursos en contacto con el servicio de apoyo ($\chi^2=16.62$; $\alpha=.002$). La tabla y la figura 5 muestran estos resultados.

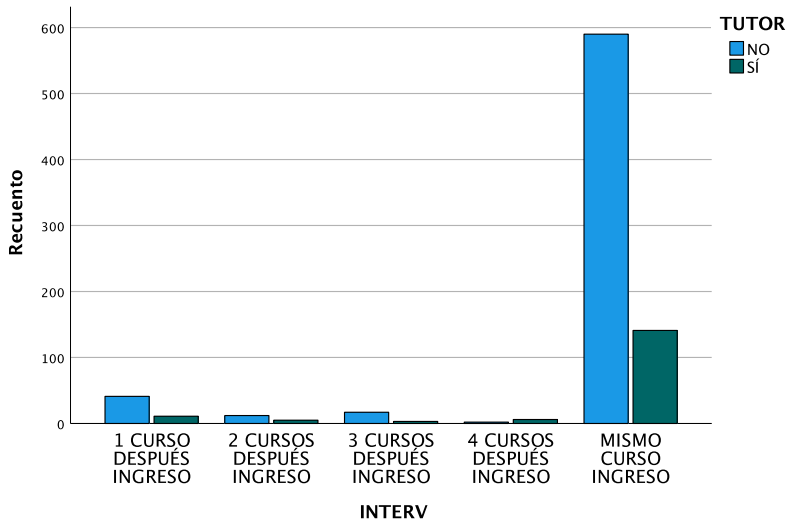
TABLA 5. INTERV * TUTOR

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	108.365 ^a	1	<.001
Corrección de continuidad ^b	105.987	1	<.001
Razón de verosimilitud	91.255	1	<.001
Asociación lineal por lineal	108.234	1	<.001
N de casos válidos	828		

a. 0 casillas (0.0 %) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 28.67.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

FIGURA 5. INTERV * TUTOR (porcentajes)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

5. Conclusiones

Algo que ya parece estar fuera de toda duda, es que los centros educativos deben diseñar un conjunto de respuestas adaptadas al alumnado con necesidades de apoyo educativo en función de sus características y necesidades con el fin de lograr el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales. En esta línea, la eficacia de algunas estrategias por parte de los docentes, tales como el mantenimiento de un ambiente estructurado, instruir en técnicas de estudio y organización, y la supervisión de las tareas por el profesorado o la tutorización entre iguales (DuPaul y Stoner, 2004; Raggi y Chronis, 2006; Rief, 1993), resultan muy eficaces para el alumnado, tal y como se muestra en los resultados, suponiendo una mejora importante en la calidad de su desarrollo académico.

La primera conclusión que se puede extraer de esta investigación es que las mujeres participantes solicitan y/o reciben menos apoyo por parte de tutores docentes, pese a casi duplicar su presencia en comparación con los hombres en los estudios de grado (63.1 %) y máster (63.0 %) en la Universidad de Murcia (Universidad de Murcia [UMU], 2023), y ser también ellas quienes más piden estas ayudas (el 61 % del total de solicitantes).

La explicación más plausible a este fenómeno se encuentra en el cruce de variables diagnóstico y género. En este sentido, los tipos de diagnóstico de las mujeres participantes requieren menos apoyos puesto que mayoritariamente son dislexia, y dificultades asociadas (52.2 %), TDA/H (29.4 %) y TEA/TGD (8.2 %), mayoritariamente sin discapacidad (83 %). En el caso de los hombres, el diagnóstico de TEA/TGD es superior (24.8 %), llevando, un porcentaje de esos casos, una discapacidad asociada (34.5 %). La proporción de mujeres en los estudios de grado es de una de cada tres estudiantes con TEA y podría deberse al retraso en el diagnóstico de mujeres (Wei, Christiano, Jennifer, Blackorby, Shattuck y Newman, 2014). De manera que, como indican los resultados, los diagnósticos sin discapacidad asociada carecen de profesor/a tutor/a y las necesidades de apoyo son menores para mujeres que para hombres, lo que explicaría estas diferencias. Además, hay que tener en cuenta que el abandono de los estudios de las mujeres con necesidades de apoyo se produce hacia la segunda mitad de su carrera,

por lo tanto, renuncian antes de solicitar los apoyos. Esto es, su evolución académica es significativamente diferente cuando acceden a los recursos, lo que evidencia que el alumnado que carece de los apoyos necesarios tiene peor rendimiento académico en la universidad (Madriaga, Hanson, Kay y Walker, 2010).

En segundo lugar, concluimos que el centro donde se cursan los estudios supone una diferencia a la hora de recibir los apoyos. Según los resultados obtenidos, hay una relación directa positiva entre el tipo y número de apoyos: a mayor demanda de estudiantado solicitante, mayor número de voluntariado implicado. A lo que hay que añadir el hecho de que las opciones mayoritarias del alumnado son el voluntariado asistencial y social, seguido del educativo. Además, el 38 % del total del voluntariado que participa en acciones solidarias, procede de la rama de ciencias sociales y jurídicas (Carrillo, Millán y Zamora, 2021), y el que más se solicita es el de la toma de apuntes y el que combina esa acción con la de los acompañamientos (Zamora, Millán, y Carrillo, 2021). Si sumamos todas esas variables el resultado es que el centro y el tipo de estudios que se cursa influyen y condicionan las ayudas que se ofertan, se demandan y se reciben.

La tercera idea concluyente de esta investigación es que la figura del tutor de apoyo va convirtiéndose en esencial, a medida que se avanza en los estudios universitario. Durante el primer curso, surgen muchas de las situaciones y condicionantes que pueden influir en el devenir universitario. La entrada en la universidad enfrenta a la mayoría del estudiantado con su discapacidad y pone a prueba su capacidad de resistencia, adaptación y superación (Weldon y Riddell, 2007). De tal forma, que pasa un tiempo hasta se hacen con la situación, que en un principio resulta desafiante, en ese periodo de análisis del entorno este colectivo suele permanecer estático y tarda en solicitar los recursos y apoyos necesarios.

En definitiva, el gran avance que hay que destacar es la transformación del modelo de intervención. Se han superado esquemas previos que insistían en adaptar los esquemas cognitivos y habilidades de pensamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo para facilitar su adaptación al sistema, sin tener en cuenta la importancia de adecuar el contexto a sus necesidades (De la Fuente y Cuesta, 2017). Lo que en realidad queremos

destacar como conclusión final de este estudio es la necesidad de incidir en romper los esquemas y barreras que, desde la organización, puedan obstaculizar el adecuado desarrollo académico del alumnado que precisa apoyos, coincidiendo con Dyson y Millward (2000), y su «paradigma organizacional» de la educación inclusiva, que requiere abandonar las explicaciones individuales del éxito y fracaso, y focalizar el contexto.

Para finalizar, digamos que a pesar de que sólo contamos con datos de la Universidad de Murcia, sobre su alumnado, las acciones de apoyo llevadas a cabo por su servicio correspondiente y el impacto de las mismas, este estudio longitudinal ofrece una base empírica que permite analizar con mayor profundidad y exhaustividad el desarrollo académico del alumnado con necesidades de apoyo educativo y la eficacia de las medidas implementadas.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2009). ¿Podemos hacer progresar las políticas de educación? En C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (eds.). *La Educación inclusiva. De la exclusión a la participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE- Horsori.
- Barkley, R., Cook, E., Diamond, A., Zametkin, A., Thapar, A. y Teeter, A. (2002). International consensus statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(2), 89-111.
- Carrillo, M. J., Millán, A. y Zamora, J. (2021). Voluntariado Universitario. Perfil y Diagnóstico. En M. Bermúdez Vázquez (ed.). *Luces en el camino: Filosofía y Ciencias Sociales en tiempos de desconcierto*, 1.ª edición, Madrid: Dickinson.
- Chess, S. y Thomas, A. (1990). Continuities and discontinuities in temperament. En L. Robins y M. Rutter (eds.). *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*, Cambridge: V. P.
- Comes G., Parera, B., Vedriel, G. y Vives, M. (2011). La inclusión educativa del alumnado con discapacidad en la universidad: la opinión del profesorado. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 173-183.
- Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J. y Keen, D. (2015). Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 24-41.

- De La Fuente, R. y Cuesta, J. L. (2017). Inclusión de Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 13-21.
- Dupaul, G. J. y Stoner, G. D. (2004). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*, Guilford Press.
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*, Londres: Sage.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46.
- España. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 89, de 13 de abril de 2007, pp. 16241 a 16260.
- España. Ley Orgánica 6/ 2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2001, n.º 307, pp. 49400 a 49425.
- España. Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 318, de 31 de diciembre de 2010, pp. 109353 a 109380.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Figuera, P. y Coiduras, J. L. (2013). La transición a la Universidad: Un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.
- Forteza, D. y Ortego, J. L. (2003). Los servicios y programas de apoyo universitarios para personas con discapacidad. Estándares de calidad, acción y evaluación. *Revista de Educación Especial*, 33, 9-26.
- Gómez, C., Fernández, E., Cerezo, R. y Núñez, J. C. (2018). Dificultades de aprendizaje en educación superior: un reto para la comunidad universitaria. *Publicaciones*, 48(1), 63-75.
- Hurst, A. (1999). The Dearing report and students with disabilities and learning difficulties. *Disability and Society*, 14(1), 65-83.
- Madriaga, M., Hanson, K., Kay, H. y Walker, A. (2011). Marking-out normalcy and disability in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 32(6), 901-920.
- Merino, M. (2017). Apoyos para el acceso a la educación superior. En V. Ruggieri y J. L. Cuesta (eds.). *Autismo. Cómo intervenir desde la infancia a la vida adulta*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 41-65.

- Molina, C. y González-Badía, J. (2006). *Universidad y discapacidad. Guía de Recursos. Colección Telefónica Accesible*. Madrid: Telefónica, Cermi y Ediciones Cinca.
- Morales, A. P. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Núñez Mayán, M. T. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la Universidad: Avances y retos para el futuro. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 13-30.
- Raggi, V. L. y Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(2), 85-111.
- Red SAPDU (2020). *Guía de buenas prácticas para la transición, el acceso y la acogida del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los estudios universitarios*. Madrid: Fundación ONCE. Con la colaboración de CRUE Universidades. Asuntos Estudiantiles.
- Renty, J. O. y Roeyers, H. (2006). Quality of life in high-functioning adults with autism spectrum disorder. The predictive value of disability and support characteristics. *Autism*, 10(5), 511-524.
- Rief, S. F. (1993). *How to reach and teach ADD/ADHD children: Practical techniques, strategies, and interventions for helping children with attention problems and hyperactivity*. West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education.
- Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.
- Sánchez-Pérez, N. y González-Salinas, C. (2013). Ajuste Escolar del Alumnado con TDAH: Factores de Riesgo Cognitivos, Emocionales y Temperamentales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 527-550.
- Universidad de Murcia (2023). *Universidad de Murcia en Cifras*. Recuperado el 2 de septiembre de 2023 de: <https://www.um.es/web/umu-en-cifras/>
- Vanbergeijk, E., Klin, A. y Volkmar, F. (2008). Supporting more able students on the autism spectrum: College and beyond. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(7), 1359-1370.
- Wei, X., Christiano, E., Jennifer, W., Blackorby, J., Shattuck, P., y Newman, L. (2014). Postsecondary pathways and persistence for STEM versus non-STEM majors: Among college students with an autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(5), 1159-1167.

- Weldon, E. y Riddell, S. (2007). *Transition into and out of Higher Education: The Experiences of 'Disabled' Students*, Edimburgo: Scotland University of Edinburgh.
- Zamora, J., Millán, A. y Carrillo, M. J. (2021). Umuacompañía Diversidad: un programa de voluntariado entre iguales. En M. Bermúdez Vázquez (ed.). *Luces en el camino: Filosofía y Ciencias Sociales en tiempos de des-concierto*. 1.ª edición, Madrid: Dickinson.

Educación inclusiva: conocimiento, concientización y práctica en la formación de profesores

Maria de Fátima Scaffo
*Facultad de Formación de Profesores, Universidad del
Estado de Rio de Janeiro, FFP/UERJ, Brasil*
fatimascaffo@gmail.com

Flávio Roberto de Carvalho Santos
*Facultad de Formación de Profesores, Universidad del
Estado de Rio de Janeiro, FFP/UERJ, Brasil*
psiflavio@yahoo.com.br

Ruidglan Barros
*Facultad de Formación de Profesores, Universidad del
Estado de Rio de Janeiro, FFP/UERJ, Brasil*
prof.ruidglan@gmail.com

1. Introducción

La inclusión es basada realmente en un sistema de valores que permite con que todos se sientan bienvenidos y celebra la diversidad que tiene como principio el género, la nacionalidad, raza, lengua de origen, el nivel educativo o discapacidad.

(Mittler, 2003, p. 34)

En este sentido, la principal característica de la educación inclusiva es ser un modelo educativo que tiene por objetivo el acceso al proceso de aprendizaje, socialización, y relacionado para todos los estudiantes, independientemente de su indiosincrasia, es decir, aspectos, necesidades y/o habilidades (Aranha, Fernandes, 2018; Benard, 2017).

La inclusión es el acto de hacerse parte, representa reconocimiento y respetabilidad de las singularidades humanas. Esta concepción vá, mas allá de la simple integración de alumnos con discapacidad en escuelas regulares, sobre todo la aplicación de prácticas pedagógicas ancladas en recursos y estrategias de apoyo, valorizando la diversidad, la igualdad de oportunidades, promoviendo también un ambiente laboral, acogedor, respetuoso, siendo impulsor de una cultura inclusiva en toda la comunidad escolar.

Cabe destacar que una cultura inclusiva debe basarse en principios de igualdad, diversidad y respeto a los derechos humanos, ideas defendidas en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales ocurrido en España en el año 1994, que se convirtió en la Declaración de Salamanca (UNESCO, MEC-España, 1994). Atento de la necesidad imperiosa de hacer realmente efectiva la Educación Inclusiva, entendiendo que la Universidad en su competencia a la formación de educadores, debe promover acciones que rompan con los obstáculos que aún persisten en la formación de docentes en Brasil, desarrollamos el proyecto de expansión en la Facultad de Formación Docente de la Universidad Estadual de Río de Janeiro-FFP/UERJ. En esta propuesta, enfatizamos la formación de profesores, reconociendo la falta de recursos, financiamiento, conciencia social, empatía, entre otras cosas. Sin embargo, optamos por la elaboración de experiencias, tales como, talleres interactivos que implican el uso de diferentes estrategias para atender necesidades educativas únicas.

Como resultados esperados, destacamos el desarrollo de la conciencia inclusiva, el compromiso social del profesor para garantizar el acceso de la igualdad a la educación, valorar la diversidad, combatir la intolerancia, los prejuicios y estereotipos, la mejora en el rendimiento escolar y a promover la justicia social.

2. Desarrollo

El tema de la inclusión involucra sentidos, percepciones, el proceso histórico de elaboración de fundamentos teórico-epistemológicos, determinaciones que refutan o ractifican, en especial la eficiencia en los resultados de una educación de calidad, tales como;

igualdad de oportunidad, el aprendizaje significativo etc. Lo que básicamente exige de profesores calificados un plan de estudio relevante y actualizado a las demandas de la sociedad.

La búsqueda de una educación de calidad ha sido un desafío constante en todo el mundo. En Brasil há sido frecuente la necesidad de reiterar el compromiso del Gobierno, de las instituciones educativas y de comunidades en inversión de políticas y prácticas que promueven una educación inclusiva y de calidad para todos, independientemente de circunstancias socioeconómicas o características personales.

2.1. Educación Inclusiva en Brasil

- La historia de la Educación en Brasil está marcada por un largo proceso de avances y retrocesos. Compleja e interesante, la educación brasilera pasó por muchos cambios y de mejoras a lo largo del tiempo, como la creación de la educación pública en 1872, la introducción de la educación universal en 1906, la inversión de la construcción de escuelas en 1930. En cuanto al ámbito universitario, en Brasil fue fundada la Escuela de Cirugía en el Estado de Bahia en 1808, la primera dedicada a la Educación Superior en tierras brasileras; más tarde, vinieron las Facultades de Derecho, una en São Paulo y otra en Olinda, en 1927; y finalmente la primera Universidad real (con carreras de diversas áreas), la Universidad de Rio de Janeiro, fundada en 1920; con la reestructuración y expansión de la creación de otras universidades entre los años 1940 y 1960. Aunque no sea el foco de nuestro estudio, vale destacar que el derecho universal a la Educación sólo adquiere contornos, más expresivos, más consistentes, en términos de exigencias legales, cuando en la Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988, en el artículo 205 fue registrado « La Educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad» (Brasil, 1988).
- Consideramos oportuno señalar que a partir de la participación de Brasil en diversas conferencias, destacamos la

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca, España en 1994, un proceso de propuestas y consecuentes inversiones en relación a Educación que fue tomando consistencia. Por lo tanto, fue recién en 1996 que ocurrió la aprobación de la Ley de n.º 9394 que establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, 1996), teniendo avances significativos, en lo que respecta a la Educación Especial en Brasil.

- La ley menciona en el Capítulo V. Artículo 58. De la Educación Especial como el tipo de educación escolar, ofrecida preferencialmente en la red de educación regular, garantizando métodos, técnicas y recursos educativos para atender a estudiantes con deficiencia, trastornos globales de desarrollo y altas capacidades o superdotación. Para el año 2015 fue sancionada la Ley n.º 13146 que estableció el Estatuto de las Personas con Discapacidad. Otro avance aún más significativo, em relación a este tipo de Educación, se produjo en 2020 con el Decreto n.º 10502 que asegura una Política Nacional de Educación Especial Equitativa, inclusiva y com aprendizaje para toda la vida. Este hecho provocó un amplio debate nacional que culminó en la propuesta de Educación Inclusiva para todo el país. Este planteamiento no está determinada para el segmento de Educación Especial.

La Educación Inclusiva reconoce que todas las personas son diferentes y todas merecen aprender, es por ello que pueden necesitar de ayuda para diversas situaciones. Es una concepción que presupone que todo el proceso escolar debe ser inclusivo con reconocimiento de que todos los individuos son únicos (Brasil, 2006).

Según el Ministerio de Educación (*Ibidem*), las principales orientaciones y prácticas para promover la Educación Inclusiva son: 1. Matrícula y permanencia, que tiene como objetivo garantizar el acceso a la escuela de todos los alumnos y asegurar su permanencia y progresión en los diferentes niveles y modalidades de enseñanza; 2. Formación continua de los docentes, que les permita atender las necesidades de todos los alumnos, incluidos los que presentan discapacidades, trastornos globales en el desarrollo y altas capacidades o superdotación; 3. Adaptación curricular y recursos

pedagógicos adecuados que garanticen la participación y el aprendizaje del estudiante; 4. Accesibilidad para superar los obstáculos que representan las barreras físicas, tecnológicas y de infraestructura pedagógica para la participación efectiva de los alumnos en las diversas actividades del entorno escolar; 5. Atención educativa especializada (AEE) con apoyo y recursos adicionales para los alumnos con discapacidad, trastornos globales, altas capacidades o superdotación y 6. Participación de las familias, buscando un mayor desarrollo y asociación con los profesionales de la escuela en el proceso educativo.

Cabe destacar que, a pesar de los importantes avances logrados, la implementación de la Educación Inclusiva en Brasil aún en la actualidad, se enfrenta a enormes desafíos. Aunque siga siendo un objetivo, la falta de una estructura adecuada en las escuelas, la reducida inversión en la formación y la baja remuneración de los profesores, como también las concepciones y prácticas discriminatorias con prejuicios de mercado, siguen siendo obstáculos que impiden la realización de una Educación Inclusiva y de una sociedad más justa e igualitaria en la que todos tengan una educación de calidad.

2.2. Inserción de la perspectiva inclusiva en la Formación Docente

La inclusión del debate sobre la Educación Inclusiva en la formación de profesores es de fundamental importancia en la implementación de la práctica inclusiva. Es un proceso esencial para el desempeño competente y eficaz de las funciones pertinentes y las demandas que ocurren durante la enseñanza (Tiba y Mantoan, 2006). Por lo general, los profesores son los responsables directos de planificar, desarrollar, adaptar y aplicar prácticas pedagógicas que satisfagan las necesidades de los alumnos, independientemente de su idiosincrasia.

En relación con la Educación Inclusiva (*Ibidem*), la formación debe abordar diferentes aspectos, como el conocimiento sobre las necesidades y características de los alumnos con discapacidad u otras necesidades educativas especiales, estrategias pedagógicas inclusivas, la adaptación de materiales y recursos, la evaluación

diferenciada, la importancia de la integración con la familia, así como la colaboración de profesionales de otras áreas. Debe promover la concienciación sobre la existencia de posibles preconceptos, estereotipos, actitudes, en definitiva, mentalidad retrógrada, entre otras circunstancias que puedan influir en su práctica educativa. También debe ser una formación continua e integral, que involucre teoría y práctica, que incluya la sensibilización en temas de género, orientación sexual, raza, cultura, nivel socioeconómico, creencias religiosas, etc.

Cabe resaltar que la formación de profesores para la Educación Inclusiva no debe limitarse a los docentes de Educación especial (Plaisancce, 2015). Todos los profesores, independientemente de la asignatura o el nivel de enseñanza, deberían recibir esta formación, debido que todos tienen la responsabilidad de garantizar una enseñanza de calidad para todos los alumnos.

Destacamos que es fundamental en el proceso de formación la postura de constante reflexión sobre las demandas y desafíos sociales derivados de la diversidad, las desigualdades educativas y, consecuentemente, la práctica de la inclusión. Se considera que es importante señalar que la formación de profesores desempeña un papel crucial en la promoción de la Educación Inclusiva, especialmente en Brasil, que todavía se enfrenta a grandes dificultades en la aceptación de la diversidad y promoción efectiva de una educación verdadera de alta calidad y de oportunidades para todos.

Es por ello que, la lucha por la Educación Inclusiva ha sido constante, con apoyo de la sociedad, presión para políticas públicas y actividades de formación como la que se presentará en el siguiente párrafo.

2.3. Desafíos de la Educación Inclusiva

De acuerdo con Mittler y Mittler (2001, p. 71), «la inclusión requiere cambios sistemáticos en el modo en que son organizadas y gestionadas las escuelas, y éstos dependen a su vez del contexto cultural, los valores de la comunidad y las expectativas de los padres, así como del liderazgo dentro de la escuela».

Es evidente que el contexto cultural desempeña un papel muy importante en la concepción y aplicación de la Educación Inclusiva, ya que si las distintas culturas tienen perspectivas diferentes sobre la diversidad, también tendrán perspectivas diferentes sobre la discapacidad y, consecuentemente sobre la inclusión. En algunas culturas, la diversidad es valorada, las diferencias individuales son aceptadas y respetadas, un comportamiento que, lamentablemente, aún no está plenamente desarrollado en Brasil.

La ausencia de una mentalidad abierta y receptiva impulsan percepciones distorsionadas y la resistencia a los retos de lo que puede considerarse como una amenaza para las reglas culturales. Si una sociedad estigmatiza a las personas con discapacidad o no valora la inclusión, esto puede afectar la forma en que se percibe e integra la Educación Inclusiva, situaciones que pueden repercutir directamente en numerosos factores, como: 1. Recursos para la adquisición de materiales adaptados, tecnologías de apoyo (equipos, materiales de enseñanza y aprendizaje tales como: mesa redonda, sillas, ordenador portátil, software para Comunicación Alternativa y Aumentativa (CAA), teclado adaptado, impresora braille, escáner con voz, lupa electrónica y alfabeto móvil), entre otros; 2. Infraestructura satisfactoria (rampas de acceso o ascensores, guías de suelo, barras de apoyo, pasamanos específicos, tarjetas escolares adecuadas y otras formas de acceso físico para estos alumnos) y 3. Formación de Profesores, cuestión esencial para el éxito de una verdadera educación inclusiva (Brasil, 2010).

Pero, ¿a qué retos nos enfrentamos en la formación de profesores? En particular, podemos citar la construcción de una filosofía inclusiva en las universidades, disciplinas que desarrollen un mayor conocimiento sobre el tema de la inclusión. Distinguimos que el conocimiento es el resultado de la comprensión y asimilación de informaciones, experiencias y aprendizajes. Es un proceso mediante el cual adquirimos informaciones sobre el mundo, sobre nosotros mismos y sobre los demás.

En este sentido, consideramos importante citar a Vygotsky (1994) quien, en su teoría socio-histórica, interaccionista enfatizó que los cambios que ocurren a lo largo del desarrollo humano están vinculadas a las interacciones entre el sujeto y su entorno, la cultura e historia de vida, así como a las diversas experiencias que

constituyen posibilidades de aprendizaje. De este modo, las interacciones interpersonales e intergrupales son responsables de la humanización del individuo. Es el desarrollo de esta humanización frente a la diversidad lo que buscamos en la formación de docentes en la propuesta de extensión que se relatará a continuación.

2.4. Hipótesis para la construcción de la propuesta extensionista

La extensión universitaria es una actividad académica que busca llevar el conocimiento producido de la universidad a la comunidad, por medio de acciones dirigidas al desarrollo social, cultural y económico de la población. Como una acción procesal y continua de carácter educativo, es organizada en un conjunto de procedimientos destinados a enriquecer los procesos pedagógicos, aproximar la teoría y la práctica, aumentar el conocimiento de las demandas sociales, desarrollar una visión crítica en relación a las estructuras que determinan las condiciones sociales y, consecuentemente, las dificultades de acceso a los derechos y a una mayor calidad de vida.

Además de lo mencionado anteriormente, la extensión puede implicar la realización de investigaciones y estudios que contribuyan al desarrollo de prácticas inclusivas, como la propuesta presentada a la Facultad de Formación de Profesores de la Universidad Estatal de Río de Janeiro-FFP/UERJ, que se basa en los principios rectores de la Declaración de Salamanca (UNESCO y MEC-España, 1994), considerado uno de los principales documentos mundiales orientados a la inclusión social, junto con la Convención sobre los Derechos del Niño (1988) y la Declaración sobre la Educación para Todos (1990), y en la Ley n.º 9394, que establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional Brasileña (LDB, 1996), siendo adoptadas por Brasil, aún presentan una serie de obstáculos a superar para que sean plenamente respetadas en todos los contextos. Cabe aclarar que la propuesta en cuestión tiene como hipótesis la creencia de que la teoría y la práctica en la formación de profesores deben incluir obligatoriamente una perspectiva inclusiva.

Creemos que es posible desarrollar acciones inclusivas, aunque reconocemos la falta de recursos y las dificultades para obtener financiación para los proyectos por parte de los organismos responsables. Aún así, apostamos por la sensibilización social y el fomento de la empatía, entre otras cuestiones. Es por eso que, optamos por llevar a cabo experiencias como talleres interactivos que implican el uso de estrategias diferenciadas para atender necesidades educativas únicas.

Ejemplarizamos para mayor claridad, la primera estrategia, denominada Jardín Sensorial, utilizada para estimular los sentidos del cuerpo humano a través de plantas, texturas, en definitiva, diferentes materiales presentes en la zona, que generan múltiples beneficios como la memoria, la atención, la concentración, la percepción visual, auditiva, táctil, olfativa, gustativa, propioceptiva o kinestésica (Borges y Paiva, 2009).

Conforme Borges y Paiva (2009), el jardín sensorial es un espacio que puede ser organizado por sectores, en el que cada ambiente está estructurado para el desarrollo de objetivos generales o específicos, es decir, está diseñado para proporcionar experiencias como, interacción, exploración, sensibilización, expansión perceptiva y experiencias de carácter absolutamente enriquecedor.

Según Moore y Worden (2003), además de proporcionar una experiencia sensorial estimulante, especialmente para las personas con discapacidades sensoriales o cognitivas, también es un espacio terapéutico, educativo y placentero, exuberante para adquirir conocimientos, autodescubrirse, aumentar el autoestima y desarrollar habilidades, entre otras posibilidades.

Puede estar formado por varios elementos, como: plantas (de colores, con diferentes texturas, aromáticas, etc.); caminos y senderos (diferentes tipos de tierra, hierba, arena, etc.); elementos táctiles (diferentes texturas: madera, materiales reciclables, etc.); elementos gustativos (plantas comestibles, como hierbas, fruta, etc.); elementos sonoros (sonidos del agua, viento, campanas de viento, etc.); elementos gustativos (plantas comestibles, como hierbas, fruta, etc.); elementos aromáticos (hierbas como menta, cilantro, romero, jazmín, etc.); convivencia con animales (perros, gatos u otros).

Esperamos que la incorporación de actividades fuera del aula, como la mencionada en nuestra propuesta, ayudará a la calidad de la formación docente mediante la experimentación diferenciada y guiada, condición que sin duda dará mayor consistencia y destreza en la práctica de la Educación Inclusiva en los diferentes ámbitos educativos.

3. Método

La propuesta en cuestión se realizará en la Facultad de Formación de Profesores de la Universidad del Estado de Río de Janeiro-FFP/UERJ, una vez que la institución cuente con un amplio espacio arbolado y con diferentes especies, incluyendo árboles frutales, así como perros que son cuidados por la institución.

Los alumnos invitados a la experiencia del Jardín Sensorial (Borges y Paiva, 2009) pueden ser de las carreras de Biología, Geografía, Historia, Lenguas, Matemáticas y Pedagogía. Sin embargo, deben estar matriculados en la asignatura Psicología de la Educación para las licenciaturas y Psicología y Educación I y II para Pedagogía, independientemente de su turno.

Recibirán explicaciones sobre la experiencia, así como un formulario sobre dificultades, impedimentos y posibles alergias cutáneas o respiratorias que impidan las experiencias o provoquen reacciones adversas. Será elaborado un plan de actividades que incluya experiencias sensoriales, motrices, cognitivas, emocionales y de interacción social, centradas principalmente en la inclusión.

Destacamos que las etapas y procedimientos serán evaluados por todos a lo largo del proceso, con vistas a identificar cuestiones necesarias para el desarrollo de los alumnos involucrados. Serán solicitados registros individuales de las experiencias, así como sugerencias de actividades que enriquezcan los aprendizajes alcanzados. Todo el material vivido en el Jardín Sensorial debe proporcionar y llevar a una analogía con la práctica en el aula en lo que se refiere a inclusión (*Ibidem*).

4. Consideraciones finales

En lo que respecta a la formación de profesores desde la perspectiva de la Educación para Todos requiere un enfoque integral basado en principios inclusivos. Como se há mencionado, implica la utilización de recursos y prácticas pedagógicas flexibles y adaptables que valoren la participación plena e igualitaria de todos, independientemente de sus características, capacidades, sino, de las diferencias individuales. No sólo debe basarse en la adquisición de conocimientos teóricos, sino sobre todo en principios éticos, responsabilidad con la promoción de la justicia social, empatía, en definitiva, valores que trasciendan la conciliación ante la desigualdad social.

Es importante destacar que la universidad tiene el papel de educar para la expansión de la conciencia crítica, para la ciudadanía, de manera que los profesionales se conviertan en fuentes de transformaciones históricas en la reconstrucción de la humanidad del ser humano.

Como resultados esperados señalamos el desarrollo de una formación más democrática, empática, sensible al compromiso social para garantizar la igualdad de acceso a la educación, mejorar el rendimiento escolar, promover la justicia social y, en consecuencia, disminuir los prejuicios y estigmas que interfieren negativamente en la promoción y calidad de la práctica docente desde una perspectiva inclusiva.

Es por eso que hacemos referencia en que la Educación Inclusiva valora la diversidad, fortalece la tolerancia, combate los pre-conceptos y los estereotipos, por tanto, es uno de los modelos más eficaces para construir una sociedad más justa y equitativa que valore la singularidad humana.

Referencias bibliográficas

- Aranha, M. S. F. y Fernandes, E. T. (2018). *Educación Inclusiva: Fundamentos, contextos y Práctica*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Benard, C. A. (2017). *A Escuela Inclusiva: del Concepto a Práctica*. São Paulo: Innovación, 12.

- Borges, T. B. y Paiva, S. R. (2009). Utilización del Jardín Sensorial como recurso didáctico. *Revista Metáfora Educativa*, 7, diciembre, São Paulo.
- Brasil (1988). *Constitución de la República Federal de Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil (2006). *Experiencias educativas inclusivas: Programa Educación Inclusiva – derecho a la diversidad*. En B. W. Roth (org.). Brasília, DF: Ministerio de la Educación: Secretaria de Educación Especial.
- Brasil (2010). *Manual de Orientación: Programa de Implantación de Sala de Recursos Multifuncionales*. Brasília, DF: Ministério de la Educación: Secretaria de Educación Especial.
- Mittler, P. J. (2003). *Educación Inclusiva: contextos sociales*. Porto Alegre: Artmed.
- Mittler, P. (2001). Hacia la inclusão. *Pro-proposiciones*, 12(2-3), julio-noviembre, 35-36.
- Moore, K. y Worden, E. (2003). *Sensory Gardens*. Universidad de Florida: IFAS Extensión.
- Plaisance, E. (2015). De la Educación Especial a la Educación Inclusiva: aclarando las palabras para definir las prácticas. *Educación*, 38(2), mayo-agosto, Puerto Alegre (impreso), 230-238.
- Tiba, C. H. y Mantoan, M. T. E. (org.). (2006). *Saberes y prácticas de la inclusión: desarrollando competencias para el atendimento a las necesidades educativas especiales en la escuela*. São Paulo: Memnon,
- UNESCO y MEC-España (1994). *Declaración de Salamanca y Línea de Acción: sobre necesidades educativas especiales*. Brasília: CORDE.
- Vygotsky, L. S. (1994). *La formación social de la mente: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 5.ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

Formación en inclusión y cambio de actitudes, un binomio indisoluble

Francisca González-Gil
*Profesora Titular. Facultad de Educación
Universidad de Salamanca*
frang@usal.es

Elena Martín-Pastor
*Profesora Titular. Facultad de Educación
Universidad de Salamanca*

El objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos recogido en la Agenda 2030 pretende, entre otras cosas, garantizar la igualdad de acceso y de permanencia en todos los niveles educativos para todas las personas, poniendo especial atención en aquellas en situación de mayor vulnerabilidad (entre otras, las personas con discapacidad).

La UNESCO (2022) incide también en lo mismo cuando reclama la necesidad de un nuevo contrato social para la educación que repare las injusticias, al tiempo que transforma el futuro.

Y en todo ello, la educación superior se convierte en un fuerte aliado. Así, es esencial e ineludible el reto que se plantea en las titulaciones destinadas a la formación de los futuros profesionales de la educación, más aún cuando, en muchas ocasiones, se detecta que los estudiantes llegan a la universidad pensando en reproducir el modelo educativo que han experimentado y que excluye a todo aquel que no encaja en parámetros de supuesta homogeneidad en las aulas (alumnado que, bajo el paraguas de las necesidades específicas de apoyo educativo, se queda relegado a una respuesta excluyente que atenta contra su derecho a la educación).

Todo ello desde la convicción de que la universidad, como institución encargada de la formación inicial de los diferentes profesionales, debe asumir la responsabilidad de que dicha formación esté alineada con los objetivos recogidos en la agenda mundial de educación 2030. En lo que a nosotros nos compete, ponemos el foco, de manera especial, en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, centrado en lograr una educación inclusiva y de calidad para todos que pretende, entre otras cosas, garantizar la igualdad de acceso y de permanencia en todos los niveles educativos para todas las personas, poniendo especial atención, tal y como hemos mencionado, en aquellas en situación de mayor vulnerabilidad.

Así, cuando se estudian los trabajos que, desde diferentes vertientes, analizan las prácticas inclusivas de nuestro sistema educativo, si bien es común que nos encontremos con investigaciones que ponen el foco en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Donnelly y Watkins, 2011; Fenández Batanero y Benítez Jaen, 2016; Sharma y Jacobs, 2016; Sharma *et al.*, 2023; Torres y Fernández, 2015) no lo es tanto localizar trabajos que se planteen ampliar la visión evaluando las prácticas inclusivas (o la ausencia de ellas) en la educación superior, así como la formación que, al respecto, se proporciona a los futuros profesionales que realizan sus estudios, prestando especial atención a los futuros profesionales de la educación (González-Gil *et al.*, 2017, 2019).

En este contexto, se presenta un estudio cualitativo llevado a cabo con estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria. Nuestro trabajo aborda los resultados preliminares del estudio cualitativo realizado con estudiantes universitarios que pretende evaluar prejuicios, estereotipos y actitudes negativas hacia la diversidad para, a partir del mismo, orientar la formación e intentar garantizar en los futuros maestros profesionales preparados para afrontar desde la inclusión la educación de todos sus alumnos.

1. Método

En los siguientes apartados se presentan las características principales de este estudio.

1.1. *Participantes*

Para este trabajo se contó con la participación de un total de 164 estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca. Todos ellos están cursando la asignatura de Atención a la Diversidad, asignatura obligatoria (6 ECTS) del primer semestre del segundo curso del Grado. Por regla general, los estudiantes se enfrentan por primera vez a los contenidos que se imparten, vinculados con los conceptos de diversidad e inclusión educativa, ya que no han sido abordados previamente de manera explícita durante el primer curso de la titulación.

1.2. *Instrumento y procedimiento*

Se formularon cinco preguntas abiertas para conocer las actitudes de partida de los futuros maestros. El contenido de dos de ellas se centraba en sus expectativas hacia lo que iban a aprender a la largo de la asignatura y su concepción de partida sobre lo que implica la atención a la diversidad; y otras tres preguntas relacionadas con la atención educativa en el aula de apoyo.

El primer día de clase, antes de explicar la finalidad de la asignatura, los contenidos que se van a abordar y la forma de trabajarlos, se pidió a los alumnos que respondieran al formulario con las preguntas que se encontraba disponible en el espacio de Studium (plataforma de apoyo a la docencia de la Universidad de Salamanca) de la asignatura. De esta forma, intentamos evitar aportarles a priori cualquier tipo de información que pudiera, en cierto modo, condicionar sus respuestas.

Todas las respuestas fueron volcadas a una hoja Excel a partir de la cual se analizaron los datos recopilados.

2. Principales resultados y conclusiones

Se realizó un análisis de contenido de las respuestas proporcionadas a cada una de las preguntas formuladas. Un aspecto que llama la atención al realizar un primer análisis de los datos es cómo la cantera docente define «atención a la diversidad». La mayoría la conceptualiza como la labor del docente para el diseño y la programación de actividades donde se atiendan a las distintas necesidades que puedan presentar los niños. De hecho, algunos incluyen términos como el de inclusión en la definición que proporcionan. Sin embargo, cuando se les pregunta por los contenidos que esperan trabajar en la asignatura, denominada precisamente Atención a la Diversidad, los estudiantes coinciden en que van a versar sobre las distintas estrategias, herramientas, metodologías y formas de trabajar las áreas del currículo de educación primaria para atender a aquellos alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, dificultad o necesidad educativa. Es decir, se observa una contradicción entre lo que podría ser una definición teórica (qué entienden por atención a la diversidad), y su vertiente más práctica (en qué actuaciones se concreta).

Además, se observa en los estudiantes una marcada tendencia a considerar que el mejor lugar para determinados alumnos es el aula de apoyo y que las divergencias entre las funciones del profesor de apoyo y del profesor tutor hacen que cada uno deba planificar sus actuaciones de manera independiente.

Si nos detenemos en la valoración que los futuros maestros hacen del aula de apoyo, la podríamos resumir como un espacio que consideran necesario. En términos generales, para ellos es un aula «especializada» que ofrece una ayuda extra, un refuerzo, una mayor atención o alguna alternativa para aquellos alumnos que lo necesiten. Al preguntar explícitamente por quiénes serían esos alumnos, las respuestas se centran en aquellos identificados como alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo o los que presenten dificultades para comprender los contenidos o para «seguir el ritmo de la clase». En ambos casos, las razones que justifican que determinados alumnos acudan al aula de apoyo se centran en la necesidad de alcanzar los objetivos previstos en el curriculum. Según los participantes en este trabajo, el aula

de apoyo ofrece unas posibilidades de las que el aula ordinaria no dispone, como invertir mayor tiempo en una atención mas individualizada, reforzar contenidos que de otra forma no daría tiempo y evitar que ciertos niños se queden atrás. En este sentido, se observa en los argumentos analizados que, en la mayor parte de los mismos, es el niño quien presenta la dificultad que debe ser atendida, sin contemplar otros elementos del contexto, como pueden ser la actitud y formación del profesorado, los recursos empleados o la metodología de trabajo, como los posibles generadores de las barreras que los alumnos deben superar.

Por tanto, se hace necesario un programa de formación que incida en dos elementos fundamentales: el DUA y la metodología de trabajo, y una nueva concepción del apoyo y de la colaboración entre profesionales.

Referencias bibliográficas

- Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353.
- Fernández Batanero, J. M.^a y Benítez Jaén, A. M. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con Síndrome de Down: percepciones familiares y docentes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(2), 296-311.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz, B. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: the CEFI-R. *Aula abierta*, 48(2), 229-238.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Gómez-Vela, M., Poy, R. y Fernández, M. (2017). La inclusión en la universidad desde la percepción de los profesores. Estudio preliminar. En A. Rodríguez (comp.). *Prácticas Innovadoras Inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 2163-2170.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión? Validación de un cuestionario de Evaluación. *Aula Abierta*, 46, 33-40.
- Sharma, U. y Jacobs, K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde

una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional.
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,
18(1), 177-200.

UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO y Fundación SM.

Estudiantes con discapacidad en la UNAM: ¿pautas preestablecidas o trazando un camino hacia la accesibilidad universal?

Fernando Javier Polo Martínez

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

fersage@gmail.com

1. Introducción

La existencia de personas con discapacidad como parte activa del estudiantado presente en entornos universitarios es un fenómeno social que obliga a las instituciones educativas a dar respuesta activa y directa a las demandas de este colectivo para establecer ajustes que no fueron contemplados en los orígenes de los recintos de educación superior. Posiblemente, el origen más lejano de estudiantes con esta condición ingresando a universidades puede situarse hacia 1962, cuando Ed Roberts ingresara a la University of California, Berkeley, en la carrera de ciencias políticas (Dejong, 1979 y Shapiro, 1994) y solicitara un dormitorio adecuado para permanecer con los dispositivos asistivos que empleaba, como su pulmón de hierro. Esto influenciaría a una serie de sucesos posteriores que irían de la mano con movimientos asociativos de personas con discapacidad, quienes demandaron la reformulación de políticas universitarias desencadenando una obligatoriedad de acciones que contemplaran la diversidad y cooperando a generar modelos de aproximación a la discapacidad, como el movimiento de vida independiente, gestado por estudiantes con discapacidad (Palacios, 2008) o el modelo social de la discapacidad, atribuido a las propuestas del abogado activista con discapacidad, Mike Oliver (Ferrante, 2019).

La existencia de este colectivo como aspirantes o miembros de la comunidad estudiantil obliga a replantear algunos esquemas arraigados en los imaginarios acerca de lo que los procesos de selección están evaluando como características *deseables* en los prospectos a estudiante universitario. Obliga a repensar qué es socialmente valorado dentro de los entornos académicos, tornándose así en un elemento disruptivo de paradigmas que históricamente han premiado algunas características corporales y cognitivas, atribuyéndoles mayor valor con base en su productividad y competitividad económica. Esos atributos generadores de un perfil ideal dejan de contemplar las diferencias en las características humanas, logrando generar una ilusión de homogeneidad en la comunidad universitaria y, como ende, una tendencia a creer que no existen colectivos que cuestionen la estructura universitaria en materia arquitectónica, académica, administrativa, directiva, comunicacional y tecnológica. De esta manera, se generan lo que Mareño (2012) denomina como «regímenes de organización académica», entendidas como los lineamiento formales, informales, implícitos y explícitos para el ingreso, permanencia y egreso en las universidades.

Cuando estos regímenes no contemplan la diversidad, o la perciben desde una perspectiva *médico-rehabilitadora-normalizadora* que pretende seleccionar a los cuerpos productivos y a las persona que merecen ser educadas, pueden presentarse lo que las personas con discapacidad han denominado desde los años 70 como *ableism*, traducido al español como capacitismo y definido como una forma de violencia específica hacia personas con discapacidad basada en la corponormatividad hegemónica que pretende dirigir la experiencia de existir (Mello, 2014), incluyendo la inacción de autoridades ante actos de control u opresión hacia este colectivo.

Los cuerpos y formas de vida que se alejan de esa ilusión socialmente compartida del universitario estándar tienen, por consecuencia, mayores barreras en su trayectoria educativa y las personas que manifiestan fragilidad son concebidas como poseedoras de cualidades negativas para cualquier proyecto de vida (Vite, 2020), por lo que pocas veces son visualizadas como estudiantes, profesores, administrativos, trabajadores o directivos universitarios.

De esta manera, la existencia de estudiantes, docentes y trabajadores universitarios con discapacidad se convierte en un acto disruptivo sólo por su presencia e interacción en estos entornos, rompiendo estigmas en sus sociedades acerca de distintas características como inteligencia, creatividad, poder, producción o aprendizaje. Así, el acto de educar y ser educado bajo estas condiciones se convierte en un acto político que requiere de una técnica pedagógica y de una gestión directiva que se oriente a erradicar las opresiones ejercidas hacia este colectivo, de manera similar a lo enunciado por Freire (2005) en sus análisis del poder en la educación.

Una perspectiva que pretende erradicar barreras y brindar apoyos es el panorama de la inclusión educativa, que si bien, hace tres décadas hacía referencia al alumnado con algún trastorno o condición atípica, física o sensorial (Echeita, 2022) actualmente se comprende como la generación de entornos donde todo el alumnado pueda desarrollarse en plenitud, contemplando erradicación de barreras y apoyos para cualquier estudiante en los recintos educativos (UNESCO, 2020).

En este trabajo se propone dejar de pensar en la inclusión como una actividad que realiza una persona o entidad para otros grupos y evitar pensar que la inclusión educativa es tema que únicamente beneficia al estudiantado. Por el contrario, se sugiere entenderla como el mecanismo de participación constante de cada individuo en la generación de entornos que faciliten el desarrollo de toda persona en la comunidad universitaria. No pensado sólo para el alumnado, sino para todo individuo que forme parte parcial o completa, permanente o temporal, de las universidades, ya que de lo contrario, se estaría invisibilizando la presencia de la población docente con discapacidad (que conforma el 36.3 % de la muestra de esta investigación), así como el impacto de las personas con discapacidad en el ámbito de la investigación científica (27 % de la muestra), el trabajo en universidades más allá de la docencia (63.64 %) y el activismo en la apropiación de espacios, corporalidades y otredades como formas de existencia (81.82 %); sin dejar de considerar a las personas que participan en actividades deportivas, culturales o de esparcimiento en las universidades.

2. Método

2.1. Tipo de estudio

Este trabajo empleó un corte cualitativo con un modelo de alcance descriptivo. Mediante la investigación en participación plena se pudieron conocer múltiples experiencias de la población con discapacidad en la UNAM. De esta manera se generó el planteamiento original acerca de posibles barreras, apoyos y necesidades a conocer. A partir de ello se realizó una serie de análisis teóricos para una selección de materiales pertinentes que dieran cuenta de la realidad de educación inclusiva a nivel regional (Latinoamérica), estatal (CDMX) y particularmente dentro de la UNAM como una universidad clave y puntero, tanto en tamaño como en incidencia de investigación y apoyo social. Se mencionan los principales aportes teóricos involucrados: estudios críticos de la discapacidad, normativa vigente en materia de derechos de las personas con discapacidad y derechos de los estudiantes universitarios; las tendencias universitarias en materia de inclusión y accesibilidad (como tecnologías asistivas y cursos accesibles); y los temas de las principales interseccionalidades que atraviesan a este colectivo, como género, condición económica, redes de apoyo, nivel educativo de la familia y activismo y empoderamiento o información sobre sus derechos. Esto fue contrastado con los planes de trabajo publicados en el reciente cambio rector del año 2021 que estarán vigentes hasta el año 2025.

Así, se generó una guía de entrevista bajo un esquema fenomenológico crítico (Creswell, 2013), que fue sometida a jueceo con especialistas en la materia. Una vez sometida a los comentarios y correcciones necesarias, se llevó a cabo un pilotaje de la guía de entrevista con una estudiante con discapacidad de la UNAM, quien decidió cooperar en la generación del material y permitió pulir las consignas que llevasen a enfocar la conversación en el área temática necesaria.

2.2. Muestra

Se realizó una preselección de posibles participantes mediante la intervención directa del autor en el entorno universitario de la UNAM a lo largo de varios años con diversos colectivos de discapacidad y su participación previa en eventos de sensibilización y capacitación de derechos de PCD en la universidad. Así, se logró comunicación directa con cada posible participante y se seleccionaron a las personas interesadas con base en los criterios relevantes mostrados en la tabla 1.

TABLA 1. Criterios de inclusión para la muestra

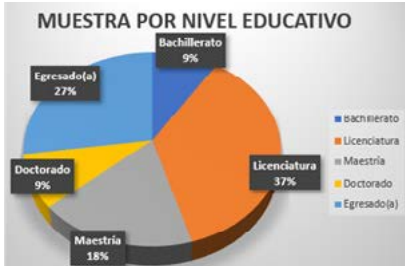
<ul style="list-style-type: none"> • Ser estudiante inscrito de la Universidad Nacional Autónoma de México o ser egresado con tiempo no mayor a 2 años de haber concluido sus estudios 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarse como persona con discapacidad
<ul style="list-style-type: none"> • Haber adquirido esa condición de discapacidad desde antes de haber concluido el último nivel educativo cursado 	<ul style="list-style-type: none"> • Decidir participar voluntariamente en el estudio

Fuente: elaboración propia

Se empleó un *muestreo de máxima variación* debido a su gran utilidad para conocer distintas perspectivas y representaciones de fenómenos complejos, así como para documentar la diversidad a través de patrones y particularidades (Hernández-Sampieri, 2014). Finalmente, se contó con la participación de 11 estudiantes con discapacidad. La muestra se seleccionó con base en tres rasgos de variación identificados como relevantes durante el proceso de inclusión de personas con discapacidad en las universidades: manifestación de la condición de discapacidad, sexo y nivel educativo máximo cursado en la UNAM. Se describen estos porcentajes en las figuras 2, 3 y 4.

Estudiantes con discapacidad en la UNAM: ¿pautas preestablecidas o trazando un camino...

FIGURA 2. Muestra por máximo nivel educativo cursado en la UNAM



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 3. Muestra por tipo de manifestación de la discapacidad



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 4. Muestra por tipo de manifestación de la discapacidad



Fuente: elaboración propia.

2.3. Recolección de datos

Se realizaron entrevistas a profundidad a 11 estudiantes con discapacidad de la UNAM. Paralelamente, se llevaron notas del observador y aplicador para poder establecer un esbozo inicial de códigos categóricos conforme avanzaba la recopilación de información para establecer patrones iniciales de similitud, correspondencia y causa (Saldaña, 2016). Se transcribieron de manera literal cada una de las sesiones y posteriormente se examinó a detalle el discurso de cada participante con base en el Análisis del Discurso Crítico para comprender la forma en que se ejerce el poder y se legitiman, reproducen o resisten las estructuras sociales

(Van-Dijk, 2016) en contextos universitarios. Se reconoce la información proveniente tanto de elementos observables, verbales y no verbales, así como de sus interacciones sociales, empleo del lenguaje y las representaciones cognitivas y estrategias involucradas durante el discurso (Van-Dijk, 1989).

Finalmente, surgieron 5 categorías: 1. Idealización de la educación universitaria; 2. Inclusión delegada al docente; 3. Tendencia a la autogestión del alumnado; 4. Universidad como juez en la inclusión y 5. Nesciencia acerca de la discapacidad.

2.4. Consideraciones éticas

Esta investigación ha priorizado la información obtenida de parte de las experiencias de los y las estudiantes universitarios con discapacidad. La perspectiva de expertos en la materia y de terceros claves se utilizó únicamente como base introductoria y teórica de los fundamentos que podrían sustentar el abordaje inicial previo al trabajo de campo. Se antepusieron los supuestos epistemológicos señalados por los entrevistados sobre aquellos previamente seleccionados.

En primera instancia se realizó una preselección con base en la identificación realizada por los autores con base en trabajos previos, eventos universitarios, conocimiento de la comunidad y actividades relacionadas a la inclusión educativa dentro y fuera del campus. Se realizó un consentimiento informado con los pormenores del estudio, como los alcances, objetivos, población, relevancia y necesidad de la aplicación, así como los detalles de cómo habría de llevarse a cabo la entrevista y las intervenciones subsecuentes para cada participante. Se mantuvo una comunicación directa a lo largo de toda la investigación con las personas que decidieron formar parte, de manera que pudieran aportar, preguntar o solicitar cualquier elemento de información relacionada. El consentimiento informado se envió junto a una invitación a cada uno de los participantes que finalmente decidieron estar en el estudio tras la llamada inicial de persona a persona.

Debido a que se contó con población con variedad de manifestaciones de la discapacidad, la aplicación de cada entrevista

conllevo los ajustes razonables que él o la participante solicitaran con antelación. De esta manera se llevaron a cabo entrevistas en persona en algún lugar accesible acordado previamente con la persona participante. También se realizaron entrevistas virtuales que permitieron el uso de entornos controlados y de comodidad, así como tecnologías asistivas tales como lectores de pantalla o subtulado en tiempo real. Dos entrevistas se llevaron a cabo mediante el apoyo del servicio de intérpretes previamente sugeridos por la persona entrevistada y financiados mediante el presupuesto de este trabajo.

El manejo de los datos es totalmente anónimo y para cada uno de los estudiantes con discapacidad se brindó el mote de *Participante* seguido de un número.

3. Resultados

3.1. *Idealización de la educación universitaria*

La UNAM es una universidad con mucho impacto en la región. A nivel nacional, existe un esquema de deseo social por formar parte de esta institución y las mismas familias de estudiantes, quienes suelen ser primera generación de profesionistas, instan a sus hijos el orgullo de formar parte de esta institución.

Si viviera mi mamá, pues, me hubiera visto muy orgullosa por estudiar en la UNAM. Y eso para mí era muy significativo. Ser Puma [mascota de la Universidad]. Ser de la UNAM. Ser Universitario... Digo, además de lo de la carrera, el participar en otro tipo de eventos, el adquirir cierto tipo de competencias, eso también es la UNAM (Participante 8).

Así como participante 8, los demás estudiantes externaron en su totalidad que reconocen la importancia de formar parte de esta institución, señalando frases como «no cualquiera entra a la UNAM. Con o sin discapacidad, ¿Eh?» (Participante 9). Lamentablemente, los resultados sugieren que esa perspectiva les orilla a sentir la presión social de cumplir con múltiples exigencias y a

percibir un panorama excedido de éxito laboral una vez concluidos sus estudios. Retomando la propuesta de la corriente sociocultural acerca de los procesos de interiorización de signos a través de la interacción social, esta categoría 1 emerge englobando elementos significativos para el desempeño universitario.

Resalta el hecho de que los estudiantes que han interiorizado esta demanda de ser un *buen universitario o universitaria* tienden a generar patrones de acción de *autogestión excesiva*, tratando de poner solución por cuenta propia y sin pedir ayuda ante las contingencias de los entornos en la universidad. Pocos estudiantes con discapacidad generan una conciencia clara de sus derechos sino hasta periodos avanzados dentro de esta universidad, como lo es el egreso de la licenciatura o en posgrados. De esta manera se estarán dando acciones donde la institución se mantiene al margen y los propios estudiantes buscan la manera de encontrar materiales accesibles por cuenta propia, de lidiar con el rechazo de pares o docentes y de acomodar los entornos arquitectónicos inaccesibles. Ejemplos de esto son los siguientes:

Tienes que buscar tú mismo, por tus medios, la forma de estar bien. Tienes que poner tú mismo de tu parte porque no solamente te va a dar todo lo que tú esperas (Participante 8).

Yo sentía que era yo él que debía arreglar eso y como hay salones abajo en la licenciatura, pedía apoyo de las personas de intendencia y servicios generales, que casi siempre lo hacían con buena actitud, pero el problema es que ni es su trabajo ni están capacitados para hacerlo. Afortunadamente nunca nos caímos, pero si era un riesgo subir así [al subir escaleras a los niveles superiores] (Participante 10).

Aunado a ellos, se encuentra la explicación de que, en caso de desear intérprete de lengua de señas, los estudiantes sordos deben costearlo por cuenta propia, como en el caso de Participante 2, provocando una sobrecarga económica que decidió aceptar aún en decremento de su propia salud financiera.

3.2. *Inclusión delegada al docente*

Dada la inexistencia de una política inclusiva institucionalizada que obligue a las dependencias, escuelas y facultades de la UNAM a responder antes las necesidades educativas basadas en la diversidad de sus estudiantes, mucha de esta tarea ha sido delegada a los profesores, lo que provoca que las demandas exigidas en cuanto a flexibilidad de los cursos, ajustes razonables y apoyos basados en la diversidad sean dirigidas hacia el profesor. La plantilla docente no suele estar sensibilizada respecto a diversidad, interseccionalidades o grupos de atención prioritaria, ocasionando que muchas de las acciones que fomenten la inclusión dependan de las voluntades del docente en turno. Al no existir en cada escuela y facultad una dependencia encargada de brindar apoyos a alumnos, más allá de la información relacionada con lo estrictamente académico, el docente termina siendo, en la mayoría de los casos, el rostro principal de la inclusión. Cabe mencionar que existe la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad como organismo institucional y que entre sus funciones se incluye la atención a este tipo de demandas, pero al no contar con una jerarquía superior a las entidades académicas y no poseer suficientes recursos económicos ni recursos humanos, no existe una sanción real para las partes que hagan caso omiso de lo solicitado por esta unidad. Además, muchos estudiantes desconocen siquiera la existencia de esta unidad o prefieren atender sus necesidades particulares por cuenta propia (como ya se ha mencionado), entablando diálogo con las distintas profesoras y profesores en vez de establecer una petición formal.

Casos que requieren atención urgente dado que la situación afecta no sólo su situación académica, sino toda su vida, son comentados con frecuencia por los participantes. Un ejemplo es el siguiente:

Cuando fui con la Coordinadora de mi carrera, la profesora ***** me dijo: «A ver, cuéntame tu caso». Y le comenté y me dice: «¿A poco tú sufres Bullying? No parece. ¿Pero sí sabías que tienes que ir primero con tu tutor? Y aun así pues ya es el último día. No podemos hacer nada»... Deja tú de lado que no me ayudaron,

Estudiantes con discapacidad en la UNAM: ¿pautas preestablecidas o trazando un camino...

pero me hicieron llegar a un punto en que decía: ¡Yo no merezco esto!... Y me lo siguieron haciendo... Participante 2.

Así también aparecen expresiones de frecuentes negaciones basadas en mitos y estigmas que hacen al docente responder de manera violenta.

«¿Y qué tal si caes en la escuela? ¿Qué tal si te lastimas? No vamos a ajustar toda la clase solamente por ti. Mejor pídele a un compañero que anote por ti y luego te lo pase». Participante 1.

Un profesor de Derecho en la prepa, me dijo: «A ti sin ningún apoyo, ¿Eh? Tú el mismo trato que cualquiera» O sea, yo ni siquiera le estaba pidiendo ningún apoyo. Yo sólo llegué y me senté a la clase y al final se me acercó y me dijo eso: «No creas que vas a tener trato especial. Tú no te mereces ningún trato especial». Me sentí muy agredido porque estaba haciendo esfuerzo por ir con dolor y aun así ni le estaba pidiendo nada (Participante 10).

Le pedía al profe que me dejara poner mi grabadora para entender algo. O sea, grabar la clase y luego reproducirla en mi casa para tomar notas, ya que no me quiso dejar sentar hasta adelante, y me dijo: «Pues ahí ponla», pero pues se iba lejos y no se volteaba y no se oía y le dije que si podía llevarla en la mano o no moverse de ahí y me dijo: «¿Hasta eso? No, pues mejor dile a tus compañeros que hagan notas y luego te las pasen» (Participante 11).

En contraste, hay otras personas que consideran que gracias a la interacción con ciertos docentes es que pudieron continuar con sus estudios y expresan tener el apoyo de algunos docentes como un elemento que propició su egreso.

Supe que una de mis profesoras, casi casi, se echó un *round* con el Consejo universitario. Había una parte del Consejo que expresó su desacuerdo muy abierto de que yo entrara porque decían que yo no iba a poder con la demanda de lo que implica la Maestría. Esta doctora les echó un largo *Speech* y fue una acalorada sesión de Consejo sobre mi entrada a la Maestría. ¡Que a mí se me hace una cosa difícil de creer que ocurra a ese nivel! (Participante 6).

Todos los participantes expresaron haber encontrado profesores que fueron su apoyo significativo en la UNAM y también haber sufrido agresiones. Pocos profesores son neutros en la experiencia de los universitarios con discapacidad.

3.3. Tendencia a la autogestión del estudiantado

El concepto de autodeterminación fue inicialmente abordado como complemento teórico, no bajo los conceptos principales de investigación. Empero, durante la realización del trabajo de campo cobró una mayor relevancia al ser sugerido por parte de la comunidad estudiantil con discapacidad, haciendo que requiera una categoría propia para su análisis. En ella se engloban aspectos como la información acerca de sus derechos como estudiantes universitarios y como personas con discapacidad. Incluye elementos como: motivación, incidencia social, desarrollo, toma de decisiones, activismo y acción social.

La autodeterminación expresada por los participantes implica tanto acciones por beneficio comunitario como una tendencia a solucionar múltiples aspectos de su entorno y su persona haciendo uso de sus redes de apoyo y otros medios contextuales con que cuentan.

El estudio sugiere que la constante aparición de la autodeterminación como un elemento experimentado de manera clave en la inclusión universitaria, implica que la institución no hace los suficientes esfuerzos por atender estas demandas y parece señalar que aquellas personas que no cuenten con suficientes herramientas psico-intelectuales, familiares, económicas o culturales, quedará fuera del entorno universitario dado que son piezas clave para formar parte de la institución, aunque la misma institución lo desconozca y se posiciona en contra de ello. De esta forma, se siguen gestando acciones que elitizan la educación universitaria, logrando que grupo de personas con ciertas características no puedan pasar a formar parte de la comunidad en igualdad de condiciones, sino que los entornos les asignen mayores dificultades y les excluyan.

Así, los estudiantes con discapacidad que pueden costear un asistente personal, un vehículo de transporte o dispositivos para

su comodidad a lo largo del día, tendrán mayores oportunidades de ingresar, permanecer y egresar de la UNAM que aquellos que no. De igual manera personas con discapacidad que puedan costear los servicios de interpretación de lengua de seña, que puedan adquirir equipos electrónicos costosos o que tengan mecanismos para aminorar su estrés académico en casa, podrán aspirar a mejores condiciones educativas.

3.4. *Universidad como juez de la inclusión*

La experiencia de los participantes señala a la Institución de estar ejerciendo un rol pasivo, ante las demandas y exigencias basadas en la diversidad de su comunidad. La institución ha adoptado un papel de *juez en la inclusión*, en lugar de su sitio como garante de entornos inclusivos y apoyos para su comunidad con discapacidad. Esto parece partir de una mala concepción respecto a lo que representa la inclusión y la razón de muchas críticas a esta perspectiva de atención a la diversidad: pensar que incluir representa dar permiso a un grupo de entrar al entorno de los demás en lugar de tomar responsabilidad en crear nuevos entornos inclusivos que contemplen las características de todo individuo para que pueda desarrollarse plenamente.

Esta comprensión de la responsabilidad que la institución tiene para con la inclusión de estudiantes con discapacidad conlleva la ausencia de políticas institucionalizadas que velen por el derecho a la educación de personas con discapacidad. No existen mecanismos de sensibilización para docentes que deseen informarse o entidades universitarias que les apoyen en la generación de cursos inclusivos. Se presenta una ausencia de diálogo con este colectivo provocando que la institución genere esfuerzos que pueden resultar ineficaces, como la colocación de elevadores en zonas que no benefician a la comunidad, el bloqueo de áreas para personas con discapacidad con la intención de evitar que la comunidad sin discapacidad haga mal uso de ellos o priorizar la compra de equipos ampliadores de pantalla en vez de software lector para la comunidad.

Este estudio sugiere que, mientras no se institucionalicen pautas obligatorias de inclusión de personas con discapacidad para todas sus escuelas y facultades, la misma Universidad seguirá propiciando que la inclusión sea cuestión de voluntades individuales y se sigan haciendo juicios acerca de quién accede y quién no.

3.5. *Nesciencia acerca de la discapacidad*

Los estudiantes han enunciado que la Comunidad Universitaria se ve cubierto de múltiples mitos arraigados a la discapacidad. Desde pensar que no existen personas con discapacidad en la comunidad hasta actos de agresiones directas de profesores o compañeros.

Como aspirante a la modalidad a distancia, tuve que acreditar el curso propedéutico, donde tuve interacción con compañeros. Entonces, cuando fuimos a entregar los documentos habíamos quedado en encontrarnos en algún sitio de CU [Ciudad Universitaria]. En el momento que me vieron fue un shock para ellos. Sentí el rechazo social hacia la discapacidad, tanto que decidí retirarme (Participante 7).

El círculo de rechazo va de la mano con las pocas adecuaciones en la modalidad presencial, haciendo que la población con discapacidad presente sea menor y se mantenga el mito de que: *casi no hay personas con discapacidad en la Universidad*. Así mismo, esto impide sensibilizar a las personas puesto que no hay interacción directa con este colectivo, generando menor comprensión de la diversidad y generando acciones de mucho riesgo, como el bullying.

Había unas chicas que me molestaban y llegaron a un punto en donde para mí fue como: Estamos en la universidad y estamos estudiando psicología. ¿¿Cómo puede haber personas que no estén lo suficientemente maduras y que no entiendan?! Entonces me molesté, me cambié de lugar, pero no dije nada y otros chicos se empezaron a reír. Creo que hasta que no te pasa no sabes la magnitud de lo que es. En ese momento estaba muy sensible, demasiado sensible, pero estaba buscando a alguien que me brindara la

mano y nadie me la brindó en el aspecto social, en el aspecto de la escuela (Participante 3).

En casos como este, donde se debe dar atención inmediata para evitar situaciones lamentables, como lo sucedido con participante 3¹, la universidad se ve rebasada para dar manejo y si la persona no tiene la fortuna de recaer en alguien con intención de apoyar, queda sola ante necesidades que la comunidad no alcanza a comprender.

Cuando la escuela se entera que existe comunidad con discapacidad requiriendo ajustes, pocas veces los directivos saben qué pasos seguir y al no existir lineamientos institucionalizados, se genera una enorme discrepancia entre los niveles de accesibilidad de las distintas escuelas y facultades. Agregado a lo anterior, el presupuesto económico destinado a discapacidad y apoyos al estudiante es diminuto y al no tener un diagnóstico, los recursos que se invierten son mínimos, haciendo aún más compleja la tarea de generar nuevos espacios para los administrativos que tengan la voluntad de atender estas necesidades.

Finalmente, los participantes expresaron encontrar mucho mayor apoyo en sus compañeros que en sus docentes, de manera general, así como sentirse más protegidos y comprendidos por pares que por las figuras de autoridad.

4. Discusión

Debe tenerse presente que los saberes aquí condensados parten de la experiencia de universitarios con discapacidad que ya pudieron sortear una alta gama de barreras académicas para llegar a la UNAM y esto invisibiliza a toda esa comunidad de personas con discapacidad que no pudieron ingresar por distintos factores y cuya voz no ha podido ser retomada en este espacio. Se sugieren estudios posteriores que aborden el tema de las exclusiones en los

1. Participante 3 decidió quitarse la vida antes de la conclusión de este trabajo. Se desconocen las causas. Expresó sentirse abrumada y pasar por depresión no originada fisiológicamente. QEPD.

procesos de ingreso. Así mismo, ninguna voz de alguna persona con discapacidad es la voz de las personas con discapacidad, por lo que deberá comprenderse que cada experiencia tiene un rico panorama que habrá de evitar estandarizarse al de alguna otra persona.

Así mismo, las barreras, apoyos y necesidades aquí señalados no son los únicos a considerarse. Las instituciones de educación superior deberán redoblar esfuerzos en conocer las necesidades de su comunidad universitaria con discapacidad y comprender este diagnóstico como un elemento en flujo constante que es tan diverso como su propia comunidad, generación tras generación. Podrán existir otros elementos en generaciones venideras, por lo que será necesario mantener un diálogo abierto con los estudiantes con discapacidad.

5. Conclusiones

El panorama de incluir con base en la diversidad es una tendencia recientemente llegada a esta institución (de menos de una década). Sin embargo, se realizan esfuerzos importantes por combatir el rezago ocasionado por años de generar sistemas y entornos educativos inaccesibles pensados sólo para un pequeño grupo de la población con características pensadas para producir. Esta tendencia ralentizada ha propiciado la aparición de activismo enérgico de parte de movimientos asociativos que no pretenden esperar más, siendo el caso más importante el de las colectivas de universitarias unidas por instaurar una perspectiva de género institucional. En materia de diversidad censo-cognitivo-corporal, los ajustes parecen ser pocos y la burocracia existente genera una fuerte tendencia a desarrollar acciones de autogestión de los apoyos en su comunidad con discapacidad, tanto docente como estudiantil. Así mismo, el desconocimiento de lo que representa la inclusión hace que la institución la perciba como un favor en vez de una garantía de derechos, por lo que no ha instaurado políticas universalizadas ni ha gestado acciones que sensibilicen respecto a este tema.

La particularidad de dejar que el docente sea el encargado de brindar gran cantidad de ajustes inclusivos también da cuenta de la condición nacional que apremia al profesor a tener una perspectiva inclusiva en todos los niveles educativos, pero que no le otorga mecanismos para hacer modificaciones ni le brinda los medios para poder capacitarse. Por tanto, la visión que se tiene del profesor universitario le asigna tanto poder como responsabilidades, siendo esta imagen compartida por gran parte de los estudiantes.

Las barreras que la persona con discapacidad experimente dependerá en gran medida de la manera en que se manifieste su discapacidad. Las personas con discapacidades evidentes sufren menor tendencia a sufrir agresiones directas y tienden a ser *ayudadas* por la comunidad, pero desacreditadas en cuestión de competencias académicas y sociales. Las personas con discapacidades ocultas tienden a ser víctimas de actos de violencia directa como *bullying*, negativas para ajustes razonables, incompreensión de las autoridades y rechazo entre pares y docentes. Sin embargo, la autodeterminación en la persona resulta significativamente importante para generar acciones inclusivas. Lamentablemente no se posee una continuidad de acciones positivas porque recaen en la voluntad de la comunidad que cambia generación tras generación.

Aunque la universidad realiza muchos esfuerzos en brindar equidad en materia de necesidades de apoyo económico, a población indígena y actualmente se encuentra brindando grandes ajustes en materia de género, estos cambios no contemplan los ajustes para personas con discapacidad. Existe una tendencia a generar cambios, pero al no existir un diálogo con los directamente involucrados muchos de esos esfuerzos se quedan en intenciones y otros tantos cambios no surten el efecto deseado.

Es imperativo instaurar acciones que lleven a un reconocimiento de la diversidad en la Universidad y que se concreten en políticas institucionalizadas de obligatoriedad para cada escuela y facultad.

Agradecimientos

Debido a que este trabajo parte de una tesis doctoral, deseamos extender nuestro agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia, Humanidades y Tecnología, que brindó el financiamiento para la realización de esta investigación con el No. CVU: 1085327, asignado a Fernando Javier Polo Martínez.

Se extiende el reconocimiento a las y los participantes, estudiantes universitarios con discapacidad de la UNAM, quienes mediante sus comentarios, esfuerzo, dedicación y constancia permitieron establecer el panorama desde su experiencia de lo que representa ser un estudiante con discapacidad en un entorno universitario. Gracias por cooperar en la generación de investigación acerca de la discapacidad, de personas con discapacidad para personas con discapacidad.

Referencias bibliográficas

- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 3.^a ed., EE. UU. SAGE.
- DeJong G. (1979). Independent living: from social movement to analytic paradigm. *Arch Phys Med Rehabil*, 60(10), 435-446.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.
- Ferrante, C. (2019). En memoria de Mike Oliver: un legado sociológico vivo para los estudios críticos latinoamericanos en discapacidad. *Boletín Científico Sapiens Research*, 9(2), 80-90.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2.^a ed. México: Siglo XXI Editores.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Mareño, M. (2012). Las lógicas de la política educativa exclusiva: reacción de la academia ante una (im)posible democratización del conocimiento. En M. N. Ziletti y C. Aruza (coord.), *Universidad y Sociedad. ¿Qué estamos haciendo frente a las problemáticas de la discapacidad?* VII Jornadas Nacionales: Discapacidad y Derechos Humanos, UniRio Editora, pp. 245-258.
- Mello, A. (2014). *Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências*

contra mulheres com deficiência [Tesis para obtener el grado de maestra, Universidad Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. 3.^a ed. UK: Sage.
- Shapiro, J. (1994). No Pity: People with Disabilities Forging a New Civil Rights Movements Movements. *Michigan Law Review*, 92(6), 1953-1958.
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Van-Dijk, T. (1989). Social cognition and discourse. En H. Giles y R. P. Robinson (eds.). *Handbook of social psychology and language*. Chichester: Wiley, pp. 163-183.
- Van-Dijk, T. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222.
- Vite, D. (2020). La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada. *Nómadas*, 52, 13-27.

Mentoring Inclusivo como una estrategia de acompañamiento para los estudiantes en situación de discapacidad

Juan Pablo Gómez Varela
Periodista, Magíster en Gestión de la Comunicación
Coordinador Nacional de Inclusión, Santo Tomás, Chile
jgomezv@santotomas.cl

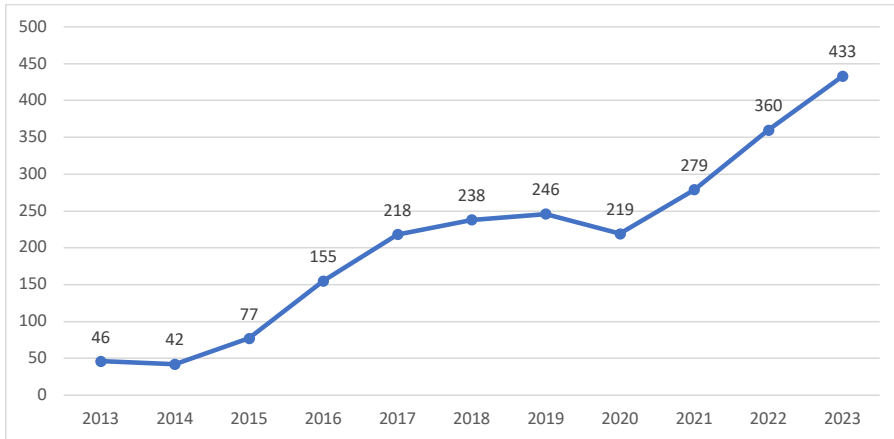
1. Introducción

Las personas con discapacidad a lo largo de su vida tienen que lidiar cotidianamente con barreras a las que tienen que hacer frente, y estas tienen diferentes perspectivas dependiendo del donde se sitúan, ya sea en el contexto macro social o bien específicamente en el ámbito de la educación superior, donde en lo concreto nos encontraremos con entornos físicos y virtuales no accesibles, que dificultan la autonomía y el acceso a la información, a lo cual suma, en el contexto educativo, la baja formación de los docentes en temas referidos a inclusión y comunidades educativas poco sensibilizadas. Por lo tanto, para lograr con éxito una educación inclusiva, los establecimientos educativos deben asumir un compromiso y que este sea coherente en su gestión y visión.

Si consideramos el derecho de todo el estudiantado a recibir una educación inclusiva en todos los niveles educativos (UNESCO, 2017) encontramos que, a pesar de lo avanzado en los últimos años, siguen siendo necesarias transformaciones en los entornos de educación superior que van más allá del aula, la inclusión debe ser desarrollada transversalmente en términos de éticos y valóricos, viéndola como un beneficio para la institución, ya que contribuye a generar comunidades más diversas, equitativas y complejas,

que además respondan a una realidad constatada en los últimos años y que se relaciona al incremento constante del número de participación en educación superior de personas con discapacidad, tal como se ve reflejado en Figura 1.

FIGURA 1. Matrícula consolidada de Santo Tomás de estudiantes vigentes en situación de discapacidad 2013-2023



Nota. Descripción Figura uno: El gráfico muestra una línea ascendente desde el año 2013 con 46 ingresos de personas con discapacidad en la matrícula total de Santo Tomás hasta llegar a 433 en el año 2023.

La inclusión de personas con discapacidad en el sistema de la educación superior ha representado y continúa haciéndolo bajo un conjunto de concepciones sociales, orientadas a eliminar las barreras para el aprendizaje y promover la participación de todo el estudiantado, valorar la diversidad de cada una de las personas y lograr un sentimiento de pertenencia en todos (Booth T, 2011).

El desarrollo e implementación del programa Mentoring Inclusivo es una estrategia unificada y clara, institucionalizada a partir de una mirada local e integral, y al mismo tiempo una oportunidad no solo de repensar el sistema, sino que transformarlo paulatinamente a través de acciones concretas, sustentables y sostenibles, haciendo de la inclusión una realidad y no una aspiración etérea, esto apoyado a partir de la creación de las condiciones necesarias

que permitan identificar las barreras y necesidades específicas de los estudiantes en situación de discapacidad en educación superior; (...) «la masificación de la educación superior concebida en un marco de estandarización del conocimiento y del capital humano plantea nuevas exigencias a los procesos de diversificación al interior de las instituciones educativas y a la consideración de otras dimensiones de la formación, ligadas a valores ciudadanos y democráticos que son parte del nuevo paradigma inclusivo(...)», «se presenta el desafío asociado a la nueva sociedad del conocimiento, que comprende las transformaciones tecnológicas, el acceso a información de manera inmediata y masiva, y sobre todo, el aumento de la heterogeneidad social y cultural en todos los contextos laborales y en la sociedad en general» (CINDA, 2019). El Acompañamiento al estudiante en situación de discapacidad (...) «es imprescindible en una unidad de acceso inclusivo y acompañamiento para poder contar con evidencia que respalde sus resultados de impacto y para establecer procesos de mejora continua y aseguramiento de la calidad para el logro de sus objetivos y como aporte a la gestión que realizan las carreras para el logro académico de sus estudiantes» (CINDA, 2019).

Desde el punto de vista normativo, el Mentoring Inclusivo responde a medidas de autorregulación y aseguramiento interno de la calidad institucional, avalada por la Ley 20422 (Ministerio de Planificación, 2010) que en su artículo 39, señala específicamente que: «(...) Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras». En el caso de la Ley 21091 (Ministerio de Educación, 2018) sobre Educación Superior esta menciona que «el Sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria». Finalmente, la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2008), ratificada por Chile en julio de 2008 en su art. 24 señala que «Los Estados Parte 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».

Estos compromisos normativos, sin duda, nos desafían como sociedad y como espacio educativo a identificar las barreras que impiden una participación de las personas con discapacidad en la educación superior y hacer el ejercicio permanente de cuestionar nuestro quehacer: ¿estamos preparados para derribar prejuicios, estereotipos, estigmas y todo tipo de prácticas que puedan limitar la participación o bien el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad?

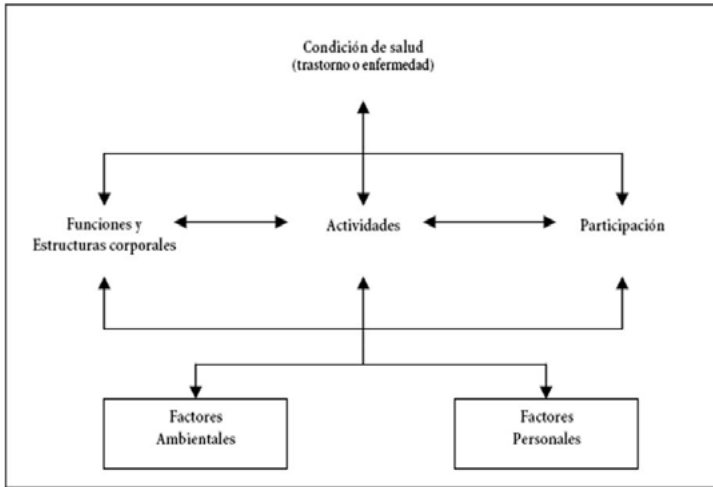
Los grandes cambios son posibles a partir del involucramiento personal que se traduce en pequeños cambios individuales, y el compromiso de cada persona por avanzar, más aún cuando forma parte de una institución comprometida con el cambio y la visualización de las necesidades de todos sus estudiantes. Uno de estos aspectos es la igualdad en la calidad de atención en diversos servicios, que aseguren el respeto, participación y autonomía de las personas con discapacidad.

Esto, porque la inclusión, tal como la entendemos, es un proceso dinámico, cambiante, rico y alcanzable, que se interrelaciona con procesos educativos, valores, políticas y prácticas de justicia social. Y al mismo tiempo, la inclusión también es lo simple, lo cotidiano, el día a día que se va construyendo la experiencia y las vivencias que marcan el desarrollo tanto personal como académico de los estudiantes con discapacidad.

2. Desafío del Mentoring Inclusivo

Cuando se quiere comprender a la discapacidad y sus repercusiones concretas, no es posible hacerlo únicamente a partir de las condiciones físicas y al legado biológico, sino también a partir de los contextos personales o ambientales en los cuales se desenvuelven las personas en situación de discapacidad (OMS, 2011) así se evidencia en la Figura 2 que se muestra a continuación.

FIGURA 2. Modelo del Funcionamiento de la discapacidad



Nota. Descripción figura dos: En la figura se muestra la relación que existe entre la condición de salud de la persona y como esta se relaciona con el desarrollo de sus actividades a partir de sus capacidades físicas y participación; y al mismo tiempo como se ven influenciadas con los factores tanto ambientales como personales / OMS, 2001.

Entendiendo que la inclusión es un proceso, en la educación superior debe ser concebida como una búsqueda constante de todas las unidades que componen cada institución, para encontrar las mejores maneras de responder a la diversidad de los estudiantes con discapacidad, para ello, deberán generarse medidas y prácticas que abarcan la diversidad y creen un sentido de pertenencia, basado en la convicción de que cada persona tiene valor y encierra un potencial y debe ser respetada. (UNESCO, 2020).

En este contexto, la inclusión es también sin dudas, una decisión política, que impacta, trasciende y moviliza, por lo tanto, el desafío del Mentoring Inclusivo de Santo Tomás es poder transformarse en un mecanismo de autorregulación y de aseguramiento de la calidad institucional, a través de acciones orientadas a apoyar la transición a la educación superior e impactar de manera positiva en la experiencia de los estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad, lo que se transforma en un mayor desafío ante la necesidad de flexibilizar las modalidades

de respuesta a sus necesidades específicas y, al mismo tiempo apoyar la adquisición de mayores niveles de autonomía.

El Mentoring Inclusivo, a partir de su desarrollo se posiciona como un punto de partida para discutir y construir espacios inclusivos en educación superior, por su conexión directa con los estudiantes con discapacidad, en donde existen procesos de reflexión y aprendizaje constante en cada etapa que se genera y por parte de todos los involucrados, con el fin de generar acciones de mejora continua que impacten directamente en el programa y por ende la experiencia de estudiantes acompañados como de sus mentores.

3. Descripción Mentoring Inclusivo

El Mentoring Inclusivo de Santo Tomás se enmarca bajo la Política de Inclusión y Diversidad (Santo Tomás, 2018), como mecanismo de aseguramiento de calidad, el cual vela por la mejora continua, implementando y ajustando recursos que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad, disminuyendo las barreras para una mejor transición a la educación superior.

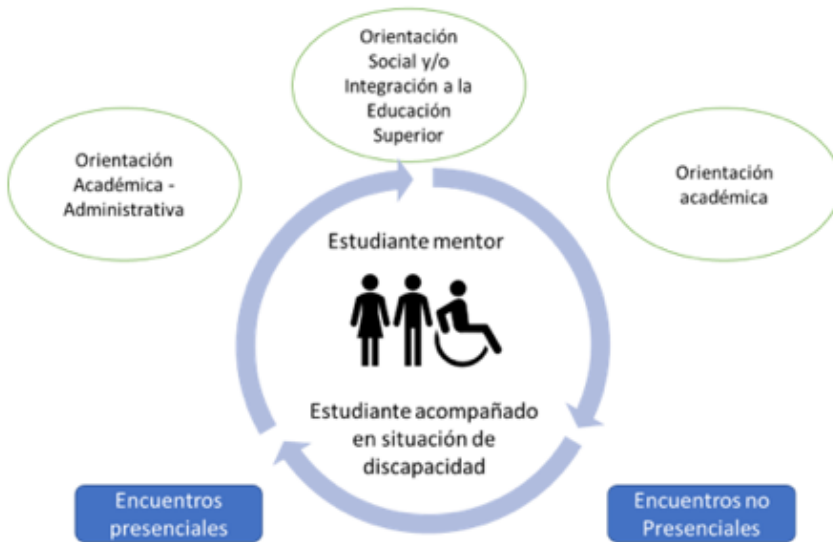
Se incorpora el Mentoring Inclusivo, como una acción que da cuenta de la coherencia entre lo declarado por la institución y las acciones que se implementan para la igualdad de oportunidades y posibilidades de los estudiantes de lograr una inclusión educativa, como uno de los factores sociales que responden a la incorporación exitosa de todos los individuos al sistema educativo y social.

En este marco institucional se establece necesario avanzar en la implementación de nuevas acciones de apoyo para los estudiantes en situación de discapacidad, que requieran y consientan un acompañamiento permanente durante la etapa de transición y permanencia en la educación superior (Santo Tomás, 2019), con la flexibilidad necesaria dada las particularidades de apoyo de los estudiantes con discapacidad y los ajustes pertinentes, tanto en contextos presenciales como virtuales, lo cual ha sido crucial en la contingencia que se transformó en momentos en un formato

totalmente a distancia, generando un doble desafío en la ejecución del programa y que ahora transita entre la presencialidad y la utilización permanente de plataformas virtuales.

El Mentoring Inclusivo entrega de orientación académica, social y administrativa a estudiantes nuevos en situación de discapacidad tal como se observa en la Figura 3, a través del acompañamiento y orientación durante el primer y/o segundo semestre por parte de estudiantes de años superiores que cumplen el rol de mentores, su objetivo principal se orienta a favorecer la integración y transición de los estudiantes en situación de discapacidad de primer año al sistema de educación superior, siendo un aporte a la progresión académica de sus participantes (Santo Tomas, 2020).

FIGURA 3. Focos de Intervención Mentoring Inclusivo



Nota. Descripción figura tres: En la figura se muestra los tres focos de intervención del mentoring inclusivo que son Orientación Académica/Administrativa, Orientación Social y Orientación Académica; y al mismo tiempo se evidencia que la relación entre estudiante acompañado y mentor puede ser a partir de encuentros presenciales como no presenciales.

En este proceso, según las necesidades y requerimientos de los propios estudiantes, el estudiante mentor junto al acompañado, planifican e implementan las actividades que son parte del programa, además de otras que surgen de manera emergente, lo que es posible gracias al carácter flexible del programa. Esto último, implica que el acompañamiento podrá considerar acciones presenciales y no presenciales a través del uso de las tecnologías de la comunicación y redes sociales.

Por otra parte, el Mentoring puede presentarse en dos modalidades que se organizan de acuerdo con las necesidades de los propios estudiantes acompañados y del centro al cual pertenecen:

Mentoring grupal: donde el mentor dirige y dinamiza un grupo de estudiantes acompañados de su misma carrera u otra de un área afín, que además se apoyan entre sí para buscar sus objetivos comunes y particulares. Cada mentor podrá acompañar hasta 4 estudiantes y los encuentros se realizan de manera grupal mediante plataformas virtuales.

Mentoring individual: donde el mentor dirige y dinamiza a un estudiante acompañado de su misma carrera. Cada mentor acompaña un estudiante y los encuentros se realizan de manera individual mediante plataformas virtuales.

El programa tiene como base el apoyo constante del mentor a su estudiante acompañado, ayudándolo a alcanzar sus objetivos personales, sociales y académicos, junto con cultivar sus habilidades mediante la interacción y el diálogo, proceso en el cual ambos actores se benefician de la oportunidad de compartir saberes y experiencias para el desarrollo de habilidades comunicativas, de resolución de problemas, de identificación de oportunidades, entre otras que son importantes para la vida en la educación superior (Santo Tomas, 2020).

Para la consecución de los objetivos es necesario que el mentor cumpla con un perfil, que tiene como características el ser de segundo año en adelante, perteneciente a la misma carrera del estudiante acompañado. Además, una persona que media, facilita, favorece y potencia la resolución de necesidades y el desarrollo autónomo del estudiante acompañado, orientando el apoyo para posibilitar la inserción de su acompañado en el espacio de

formación, activando las redes de apoyo necesarias dentro de la institución (Carrera, Centros de Aprendizaje, DAE, Biblioteca, etc.).

Para apoyar la labor del Mentor, antes del inicio del programa, se realiza un taller de Formación de Mentores, esta es una acción que busca promover en los participantes competencias necesarias para el quehacer de la mentoría. El programa se estructura a partir de módulos, los cuales tienen información del funcionamiento del programa, conceptos claves en temas de inclusión y discapacidad y un marco académico-administrativo de la institución. Dependiendo del contexto esta actividad podrá realizarse de manera presencial o bien de manera virtual.

4. Metodología del Mentoring Inclusivo

A partir del año 2019 se instaló el programa de Mentoring Inclusivo, que consiste en la entrega de orientación académica, social y administrativa a estudiantes nuevos en situación de discapacidad, a través del acompañamiento y orientación durante el primer y/o segundo semestre de estudiantes de años superiores.

El Programa estableció desde su inicio la presencialidad como ámbito de desarrollo y luego durante la pandemia su paso a la virtualidad se transformó en un desafío que se hizo imprescindible la capacitación en TICS, tanto al Mentor como Estudiante Acompañado, para mantener una comunicación permanente y fluida durante el transcurso del programa, ya sea a través de encuentros mediante distintas tecnologías de la comunicación y/o redes sociales; respondiendo de manera flexible a las necesidades presentadas por los estudiantes con discapacidad, esto ocurrió de la misma forma cuando se vuelve a la presencialidad luego de la pandemia.

El Mentoring Inclusivo es implementado en cada una de las sedes por los Centros de Aprendizaje a través de sus direcciones y el tutor de estrategias de aprendizaje, en directa articulación con las Jefaturas de Carreras involucradas y la Coordinación Nacional de Inclusión. Su diseño contó con las siguientes etapas:

1. Identificación de los estudiantes con discapacidad a partir del Protocolo de Admisión de personas con discapacidad de Santo Tomás.
2. Reunión con estudiantes en situación de discapacidad de primer año.
3. Difusión del Programa Mentoring.
4. Contacto con jefaturas de carrera.
5. Elección de Mentores.
6. Capacitación Mentores.
7. Implementación del Programa Mentoring.
8. Seguimiento del Programa.
9. Cierre Programa y Aplicación de encuestas de satisfacción.

Como medida de registro de las actividades, se incorpora en el Sistema de Gestión en Línea (SGL) la sección del Mentoring Inclusivo, lo cual ha permitido generar un seguimiento permanente durante el transcurso de su ejecución y dejar evidencia de las acciones que realiza el programa.

Del mismo modo, y en coherencia con la política institucional, el desarrollo del programa se evalúa a través de la aplicación de las encuestas de satisfacción a estudiantes acompañados y mentores que permite promover la reflexión a partir de la experiencia de los protagonistas del programa, además de evaluar el quehacer del mentoring, y facilitando la toma de decisiones y acciones de mejora a partir de evidencia concreta a fin de generar una mejora continua del programa.

En los últimos años esto ha tenido como consecuencia la mejora continua del instrumento de evaluación, actualización del taller de capacitación mentores, infografías de difusión del mentoring, elaboración del Manual del Mentor Inclusivo y el Manual del Estudiante Acompañado.

Todo lo anterior, ha tenido como impacto una alta participación en el mentoring inclusivo por parte de los estudiantes de ingreso que presentan discapacidad, así como también un alto interés de parte de estudiantes que optan a realizar las labores mentor, esto se puede ver reflejado en las siguientes tablas que detallan la participación por año.

TABLA 1. Participaciones Estudiantes con Discapacidad en el Mentoring Inclusivo

Año	Primer Semestre	Segundo Semestre	Total
2019	128	96	224
2020	No se ejecutó	108	108
2021	181	147	328
2022	188	159	347
2023	353	—	353
TOTAL	850	510	1360

Nota. En el primer semestre del año 2020 no existen datos ya que el programa de Mentoring Inclusivo no se ejecutó por pandemia.

TABLA 2. Participación Mentores en el Mentoring Inclusivo

Año	Primer Semestre	Segundo Semestre	Total
2019	80	65	145
2020	No se ejecutó	71	71
2021	127	91	218
2022	115	102	217
2023	155	—	155
TOTAL	477	329	806

Nota. En el primer semestre del año 2020 no existen datos ya que el programa de Mentoring Inclusivo no se ejecutó por pandemia.

5. Conclusiones

El Mentoring Inclusivo a partir de su desarrollo, evidencia la necesidad de una gestión transversal, impactando el comportamiento organizacional tanto a nivel individual como en los distintos procesos de la institución y releva la necesidad que existe en el ámbito de la educación superior de generar políticas, procesos y acciones institucionalizadas que vayan en directo apoyo a las estudiantes con discapacidad. El visualizar las interacciones y conexiones entre los lineamientos administrativos, académicos y sociales de la institución permite tener el sustento cultural-relacional entre el estudiante acompañado y su mentor necesarios para la calidad y sustentabilidad del programa de Mentoring.

La instauración de procesos de autoevaluación multidimensional por parte de las instituciones educativas resulta esencial para aproximarse al logro de objetivos con sentido inclusivo y en este contexto, es primordial la creación y actualización de instrumentos que valoren este tipo de aspectos para generar una mejora continua, que permita una mejor experiencia, desarrollo y participación de los estudiantes con discapacidad.

Disponer además, de un instrumento que evalúa la gestión desde la perspectiva del estudiantado, que tiene en consideración su opinión, contribuye a realizar un diagnóstico constante de las acciones en inclusión, posicionándose como un insumo para la planificación, gestión y supervisión continua de los procesos, en función de los resultados de las encuestas, donde el programa de Mentoring cuenta con alto nivel de satisfacción tanto por parte de mentores como de estudiantes acompañados respectivamente. La consecuencia de estos resultados es multifactorial, ya que en la generación, planificación y ejecución del programa intervienen múltiples los actores que desarrollan, gestionan, apoyan, acompañan, evalúan y mejoran el proceso.

Cuando se está en la búsqueda de una mejora continua, la inclusión en este caso también se transforma en un estado de acciones, un resultado que podemos visualizar a través de la alta y constante participación, sumado a la alta satisfacción de quienes han participado del programa de Mentoring durante los años que ha sido implementado.

El programa refuerza el quehacer institucional ante la necesidad de generar apoyos focalizados en estudiantes en situación de discapacidad, los cuales requieren de herramientas que les permitan una transición a la educación superior más acompañada y articulada, con insumos y apoyos necesarios para su desarrollo en equidad y participación plena en la comunidad educativa.

Finalmente, mecanismos de apoyo como el mentoring inclusivo constituyen un constante aprendizaje para quienes tienen la labor de gestionar la institucionalidad, teniendo la capacidad de evidenciar las necesidades específicas de sus estudiantes, a través de apoyos, protocolos, servicios, procesos y programas, teniendo una visión más general, compleja y sobre todo desde una perspectiva política y todo lo que aquello implica, capaz de reaccionar con flexibilidad ante la diversidad de necesidades de sus estudiantes y tener la capacidad de generar nuevas respuestas institucionales que sean sustentables y sostenibles.

Referencias bibliográficas

- Booth T, A. M. (2011). *Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Londres: Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE).
- Booth T., y. A. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- CINDA. *Educación Superior Inclusiva*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA, abril de 2019. Obtenido de CINDA: <https://cinda.cl/>
- Ministerio de Educación. Ley 21091. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018. Obtenido de www.bcn.cl
- Ministerio de Planificación. Ley 20422. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010. Obtenido de www.bcn.cl
- OMS, O. M. *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011.
- ONU. *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: ONU, 2008. Obtenido de www.un.org
- Santo Tomás, S. (2018). *Política de Inclusión y Diversidad*. Santiago, Chile: Santo Tomás.

- Santo Tomás, S. (2020). Manual del Mentor, Mentoring Inclusivo. Santiago, Chile: Santo Tomás.
- Santo Tomás, S. (2019). Aportes de inclusión en el Aula, Guía de Apoyo para el Docente. Santiago, Chile: Santo Tomás.
- Santo Tomás, S. (2020). Manual del Estudiante Acompañado, Mentoring Inclusivo. Santiago, Chile: Santo Tomás.
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París: UNESCO. Obtenido de www.unesco.org
- UNESCO. Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. París: UNESCO, 2020.

Programa de Inclusión Académica de la Facultad de Ingeniería y Ciencias de la Universidad de la Frontera, experiencias a casi dos años de ejecución

Cynthia Lagos-Córdova
*Programa de Inclusión Académica Facultad de Ingeniería y Ciencias,
Universidad de La Frontera, Chile*
cynthialagoscordova@gmail.com

César San Martín
Departamento de Ing. Eléctrica, Universidad de La Frontera, Chile
cesar.sanmartin@ufrontera.cl

Arlett Krause
Departamento de Psicología, Universidad de La Frontera, Chile

Camila Riquelme, Eva Mora, María Fernanda Bravo,
Patricio Almonacid, Aylén Sánchez
*Programa de Inclusión Académica Facultad de Ingeniería
y Ciencias, Universidad de La Frontera, Chile*

Jorge Farías
*Decano de la Facultad de Ingeniería y Ciencias,
Universidad de La Frontera, Chile*
pia.fica@ufrontera.cl

Actualmente se estima un aumento de diagnósticos asociados a la neurodiversidad (en adelante, ND). Zeidan (2022) realiza una revisión sistemática de la literatura que describe la prevalencia del autismo a nivel global, desde el 2012, revelando un aumento en la cantidad de diagnósticos del espectro autista, con gran variabilidad

sociodemográfica durante este periodo. Por otro lado, Adamis (2022) realiza una revisión sistemática y metaanálisis de prevalencia de TDAH en adultos; confirmando el aumento en las tasas de diagnóstico de TDAH, sin distinción significativa entre sexo o edad.

El Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE), que la tasa de ingreso de estudiantes neurodiversos a educación superior ha aumentado, registrando el año 2018 un ingreso de 24 estudiantes y en el 2021, de 351 (DEMRE, 2018, 2021). Esto representa un desafío para la educación superior chilena, debido a que bajo el marco jurídico legal en el que se consideran los principios de diversidad, respeto, promoción de los derechos humanos y acceso al conocimiento, las universidades deben generar apoyos pertinentes para la inclusión educativa de los estudiantes (Biblioteca del Congreso Nacional, 2010, 2006, 2018).

Los universitarios neurodiversos o con trastornos del neurodesarrollo, enfrentan barreras del aprendizaje y participación social, en especial los estudiantes de educación superior que presentan autismo, TDAH o trastorno específico del aprendizaje con predominio en lectura, escritura o cálculo (García, Krause y Muñoz, 2023). Un factor prevalente en la etapa universitaria son los problemas de salud mental, un estudio realizado por Cuamba (2021) en el análisis cuantitativo de una muestra de 688 estudiantes universitarios se demostró que más del 50 % de los estudiantes presenta problemas de salud mental al igual que pocas habilidades de afrontamiento.

A nivel nacional, se encontró una mayor vinculación de sintomatología afectiva negativa en la muestra de estudiantes en el espectro del autismo, en donde el grupo de estudiantes sin diagnóstico previo presenta los indicadores más altos en depresión (12.0 %), estrés (10.79 %) y ansiedad (9.47 %). El mismo estudio muestra que estudiantes y profesionales, identifican más barreras que facilitadores en los entornos universitarios, apareciendo como relevantes las asociadas a dificultades en la socialización y comunicación, no conocer a quién pedir apoyo, los campus sin espacios para descansar, en la organización y planificación de la docencia, la falta de políticas, protocolos y reglamentos al interior de las instituciones y en las actitudes de los docentes. A partir de los resultados del estudio, se plantean repercusiones a futuro, entre ellas,

la necesidad de incorporar políticas, culturas y prácticas inclusivas, sin limitarlo a la docencia, sino a toda la comunidad universitaria según la perspectiva de derechos (Krause, 2022).

Por otro lado, Trunce (2020) realiza una investigación de carácter cualitativo para reconocer la relación entre los niveles de depresión, ansiedad y estrés de estudiantes universitarios y el rendimiento académico, indicando que el 29 % de los estudiantes refiere cursar con algún trastorno asociado a la depresión y más del 50 % advierte tener sintomatología ansiosa, siendo el factor ansiedad aquel con una relación estadísticamente significativa con el rendimiento académico. Estos resultados suponen un referente aproximado de la salud mental en las universidades públicas chilenas. Es importante considerar que los trastornos de salud mental afectan significativamente el desempeño de la persona, incluyendo la capacidad de aprendizaje, desarrollo de nuevas habilidades y planificación.

1. Antecedentes institucionales

Desde el año 2010, la Ley 20422 instruye a las Universidades de Educación Superior a facilitar los accesos a personas en situación de discapacidad, junto con realizar ajustes razonables necesarios atendiendo la necesidad de cada persona. De acuerdo a esto, el año 2017 la Universidad de La Frontera crea el programa PIAA, y desde entonces existe registro de los estudiantes con discapacidad en la universidad, por otro lado, destaca que actualmente, la Universidad se encuentra en proceso de elaboración de una política de inclusión institucional, que influya en las prácticas de la comunidad universitaria.

En la figura 1 se presenta porcentaje registrado los estudiantes con certificado de discapacidad asociado Autismo atendidos y docentes respectivos en acompañamiento, en toda la facultad (Registros de PIAA).

FIGURA 1. Elaboración propia según datos internos



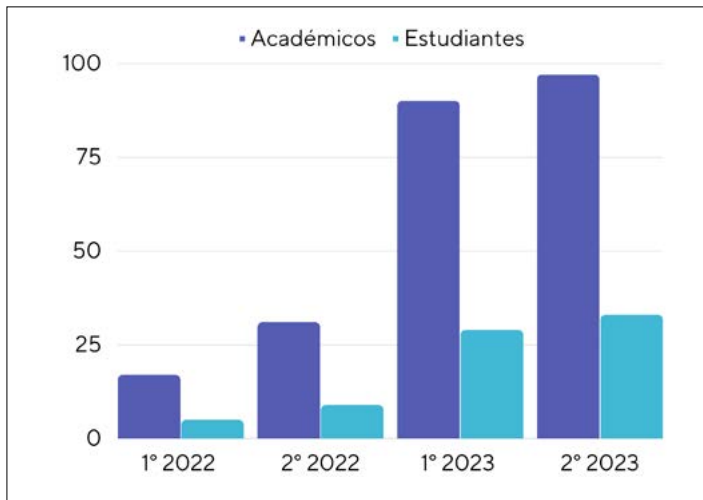
2. Creación del programa

La Facultad de Ingeniería y Ciencias (FICA) de la Universidad de La Frontera, se ha propuesto crear el Programa de Inclusión Académica PIA FICA que busca avanzar en una cultura inclusiva valorando los diversos ámbitos de la vida y las diferentes condiciones de las personas. Este programa trabaja articulado con otras unidades y programas de la Universidad.

El PIA FICA se centra en el acompañamiento a la docencia universitaria, facilitando herramientas y conocimientos en relación a la atención a la diversidad, además de apoyar a los estudiantes que son parte de la neurodiversidad o poseen diagnósticos de Ansiedad o Depresión (leve o moderada) asociados a la salud mental, acompañándolos mediante acciones que permitan mejorar su bienestar así como su desempeño dentro de su formación profesional y laboral. Las diferentes estrategias a desarrollar dependerán de las necesidades y barreras identificadas junto con cada estudiante, procurando una atención personalizada y diferenciada.

En la figura 2 se presenta la comparación de porcentajes registrado por PIAA versus los registros de PIA FICA que incluyen a estudiantes neurodiversos y con trastornos de salud mental y docentes respectivos de la facultad que cursan con acompañamiento y formación.

FIGURA 2. Elaboración propia según datos internos



3. Lineamientos del programa

3.1. Principios éticos

Los principios fundamentales del PIA FICA coinciden con los valores descritos en la misión y visión de la Universidad de La Frontera, la Facultad de Ingeniería y Ciencias y los principios ineludibles reconocidos en el marco jurídico nacional. Se rige por la transición del enfoque social al enfoque del derecho, basando su quehacer en el respeto la diversidad, individualidad y privacidad, velando por la pertenencia, accesibilidad, diseño universal, así como la responsabilidad social, fomentando la autonomía, independencia, la igualdad de oportunidades con equidad de condiciones y la no discriminación (Convención de los derechos de las personas con discapacidad, 2016; UNESCO, 2015), Ley n.º 20422, Ley n.º 21545, Ley n.º 21015, Ley n.º 21275 y Ley n.º 20609).

3.2. Funciones del programa

Las funciones del programa se enmarcan dentro de 4 líneas de acción.

3.2.1. Asesoría en práctica docente y administrativa

Identificación de necesidades de apoyo en temáticas de inclusión, dirigidas a los funcionarios académicos y no académicos, entrega de recomendaciones prácticas y herramientas metodológicas para la enseñanza y diversificación de instrumentos de evaluación pensado en la neurodiversidad.

3.2.2. Acompañamiento al estudiante

Se apoya al estudiante, según sus necesidades y características, en cuatro posibles ámbitos: desarrollo de habilidades académicas, desarrollo de habilidades personales y profesionales (orientación vocacional, habilidades sociales, concientización del diagnóstico), apoyo socioemocional y acompañamiento de tutores académicos y/o personales, fortaleciendo la autonomía e independencia del estudiante. Se realiza seguimiento y registro de los avances de los estudiantes en cada sesión.

3.2.3. Desarrollo de proyectos de investigación

Elaboración de propuestas de investigación en temáticas de inclusión en contexto de educación superior, identificando problemáticas asociadas a la cultura inclusiva.

3.2.4. Difusión y vinculación

Divulgación del programa: En conjunto con el departamento de vinculación con el medio de la facultad y/o instituciones externas se desarrolla y participa de acciones que den a conocer el

programa conforme a los objetivos del mismo, mediante el uso de redes sociales, correo electrónico e instancias de difusión con la comunidad universitaria o externa.

3.3. Plan de acción del programa

3.3.1. Entrevista inicial y ficha individual

En esta instancia se identifican características, indagando en las necesidades, fortalezas y diagnóstico de los estudiantes, consignando la información en la ficha individual, definiendo las necesidades y barreras identificadas, también se le solicita al estudiante que envíe su certificado médico en donde haya constancia de su o sus diagnóstico(s).

3.3.2. Acuerdo de ingreso

2.a. Responsabilidades del estudiante: firmar el acuerdo de ingreso al programa donde se compromete a asistir a las sesiones agendadas. En caso de solicitar el ajuste razonable de rendir evaluaciones en acompañamiento del PIA FICA, debe cumplir con las normativas establecidas en el protocolo de acompañamiento en evaluaciones y reglamento de régimen de estudio de pregrado de la Universidad, por otro lado, considerando que ésta es una medida de carácter transitorio.

2.b. Compromiso del programa: En el mismo acuerdo se aclara que el programa se compromete a la protección de la vida privada de los estudiantes considerando que el tratamiento de datos personales y sensibles de carácter personal como su diagnóstico y/o situación particular, es de carácter confidencial. También se informa de forma explícita que la identificación del estudiantes, apoyos y ajustes razonables serán compartidos con docentes con los cuales curse el estudiante en el semestre, con el único fin de dar a conocer los ajustes solicitados y orientaciones pertinentes, también que se informará a otras unidades internas de la universidad, con las cuales el estudiante esté vinculado, con objetivos de gestión

y evitar la sobre intervención. En caso de ser necesario divulgar información sensible con algún funcionario, por circunstancias extraordinarias, se solicitará la autorización al titular, estableciendo como principio, que quien reciba esta información deberá firmar un acuerdo de confidencialidad para resguardar los derechos a la privacidad de los datos relativos a su persona. Por otra parte, la información revelada en las sesiones individuales en las que participen los estudiantes, se maneja bajo la misma lógica, siempre cuando no se incumplan los siguientes criterios: Revelación de información que suponga un riesgo para la integridad del estudiante o que suponga un riesgo a terceros. En estas situaciones se realizan las gestiones correspondientes para poder resguardar la integridad de la persona, procurando el resguardo ético de la información de carácter sensible (Ley. n.º 19628).

3.3.3. Plan de Acompañamiento Integral

El equipo interdisciplinario diseña y redacta un plan de acompañamiento integral (PAI) de cada estudiante, en el cual, se contemplan objetivos de apoyo según áreas, ajustes razonables y recomendaciones para los/las docentes. El PAI, los ajustes y los apoyos pueden ser modificados, con base al desempeño así como los requerimientos de cada estudiante. Durante las primeras semanas, desde el inicio de actividades lectivas, el PAI de cada estudiante es enviado a los docentes con los que cursa el semestre, incluyendo orientaciones generales sobre descompensaciones y diversificación de evaluaciones.

3.3.4. Registro de acompañamiento

Las sesiones en donde se le entrega los apoyos a los estudiantes son apuntadas en el registro de acompañamiento, indicando el objetivo general y específico, la actividad tanto como los acuerdos tomados durante la sesión.

3.4. Lineamientos generales de la concientización de la comunidad inclusiva

La acción de concientización a los diferentes estamentos de la facultad se subdivide en dos fases:

1. **Sensibilización:** Visibilizar la existencia de la comunidad neurodiversa, conocer los conceptos de neurodiversidad, discapacidad, depresión, trastornos asociados a la ansiedad, los diagnósticos identificados como neurodivergencia, discapacidad, barreras, ajustes razonables y la legislación que los ampara.
2. **Concientización:** Identificar barreras en el entorno inmediato y determinar los ajustes de acceso necesarios para derribarlas.

Estas temáticas se establecen a partir de un diagnóstico previo realizado mediante entrevistas y pautas de observación tanto de las percepciones como de las prácticas de los funcionarios académicos y no académicos para determinar su grado de conocimiento en este ámbito. Consolidando un temario de conceptos, objetivos y herramientas necesarias a abordar en las diversas instancias de formación.

4. Experiencias y desafíos

Desde la creación del PIA FICA y la posterior incorporación del equipo interdisciplinario, el programa se ha visto enfrentado a diversos desafíos, tales como que las prácticas, la cultura y políticas de la facultad sobre la inclusión están basadas en un enfoque biomédico, bajo lo cual el PIA FICA busca transitar hacia una perspectiva de derecho, pasando por el paradigma social que propone la legislación chilena actual. La detección de barreras físicas como las salas de clases con poca capacidad que albergan a gran cantidad de estudiantes, mobiliario que restringe el movimiento, salas con muchos estímulos, etc. Barreras actitudinales y metodológicas de parte del cuerpo docente, concretamente reticencia de algunos académicos en cuanto a las recomendaciones, peticiones y/o

sugerencias del programa, por ejemplo, en lo que respecta a diversificación de instrumentos de evaluación, lo cual persiste hasta el día de hoy. Sin embargo, también hay docentes con actitudes accesibles, aliados en el quehacer del programa que han solicitado, por ejemplo, reuniones para recibir recomendaciones generales sobre cómo diversificar enseñanza, para recibir sugerencias sobre la comunicación efectiva o para solicitar orientación por una situación en particular, etc. Al respecto, se han identificado algunas características en común en este último grupo de docentes: miedo a que algún estudiante presente una desregulación durante sus clases o evaluaciones, experiencias previas del docente con la neurodiversidad (personales o en su rol docente).

En otra línea, se han identificado diversos aspectos que fueron beneficiosos para la implementación del programa como la existencia del PIAA, que dio un primer acercamiento institucional a la población con discapacidad, el incremento de estudiantes en el espectro autista y la alta prevalencia de conductas de riesgos entre los estudiantes de la Facultad, ha causado que los docentes con experiencias previas demuestran mayor cercanía, interés y participación en los acompañamientos y recursos del programa.

Por último, enfatizamos las metas logradas durante estos dos años de implementación, en primer lugar la articulación con las unidades, programas y sistemas institucionales y de la facultad. La orientación y derivación a profesionales idóneos que a permito los estudiantes reciban su diagnóstico, así como, las orientaciones pertinentes a su edad y sexo. La confianza de los estudiantes y docentes que creen firmemente en el objetivo del programa y la vinculación con instituciones educativas básicas, el comité empresarial de la facultad y con la Fundación Animate, además de la certificación en Gestión en Inclusión Laboral que ha permitido explorar otras aristas de servicios entregados por el programa.

Referencias bibliográficas

- Adamis, D., Flynn, C., Wrigley, M., Gavin, B. y McNicholas, F. (2022). TDAH en adultos: una revisión sistemática y metanálisis de estudios de prevalencia en clínicas psiquiátricas ambulatorias.

Revista de trastornos de atención, 26(12), 1523-1534. <https://doi.org/10.1177/10870547221085503>

- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE]. Universidad de Chile. Informe de participación de Personas en Situación de Discapacidad (PeSD) en el Proceso de Admisión 2019 de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). 2018 https://demre.cl/inclusion/documentos/memoria_2018.pdf
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE]. Informe de participación de Personas en Situación de Discapacidad en el Proceso de Admisión 2021 de la Prueba de Transición (PDT), 2021. https://demre.cl/inclusion/documentos/memoria_2021.pdf
- García, G., Krause, A. y Muñoz, S. (2023). *Orientaciones para la Atención Educacional del Estudiantado Universitario con Discapacidad*. <http://fh.userena.cl/index.php/component/content/article/2-facultad-de-humanidades/132-prueba-pdf?Itemid=101>
- Trunce, S., Villarroel, G. P., Arntz, J., Muñoz, S. y Werner, K. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Investigación en educación médica*, 9(36), 8-16. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2020.36.20229>
- Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Ley 20422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación, 2010, 03 de febrero. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>
- Ley 21545. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito social, de salud y educación. (2023, 02 de marzo). Ministerio de Salud. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1190123&f=2023-03-10&p=10414064>
- Ley 21015. Incentiva la inclusión de las personas con discapacidad al mundo laboral. Ministerio de Desarrollo Social, 2017, 29 de mayo, <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1103997>
- Ley 21275. Modifica el código del trabajo, para exigir de las empresas pertinentes la adopción de medidas que faciliten la inclusión laboral de los trabajadores con discapacidad. Ministerio del trabajo y Previsión Social, 2020, 15 de octubre. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1150763>
- Ley 20609 establece medidas contra la discriminación. Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012, 12 de julio. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>

Ley 19628 sobre la protección de la vida privada. Ministerio de Secretaría General de la Presidencia, 1999, 28 de agosto. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=141599>

Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A. y Elsabbagh, M. (2022). «Prevalencia global del autismo: una actualización sistemática de la revisión». *Investigación sobre el autismo: revista oficial de la Sociedad Internacional para la Investigación del Autismo*, 15(5), 778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

Encuentros. Prácticas inclusivas basadas en el DUA para la inclusión del alumnado con TEA en la universidad

Mercé Barrera Ciurana
Personal Investigador en Formación
ciuranam@uji.es

Odet Moliner García
Profesora titular de la Universitat Jaume I
molgar@uji.es

1. Introducción

La preocupación por reconocer la dimensión social e inclusiva en la esfera universitaria ha incrementado notablemente en las últimas décadas. Según la Unesco (2009), la educación inclusiva es el proceso de fortalecimiento en el que se sumergen las instituciones para tratar de atender a un mayor número de estudiantado y garantizar una educación para todas las personas. Ese proceso también se señala como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en el que se establece la Educación de Calidad como un propósito, concretamente el 4. Por educación de calidad entendemos aquella que garantiza el acceso de todas las personas al sistema educativo, así como el pleno desarrollo de las competencias profesionales independientemente de las características de los educandos, dejando de lado factores de diferenciación como el género, la etnia o la discapacidad entre otros colectivos vulnerabilizados (ODS, 2030). En la misma línea, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la reciente Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2020), persiguen paliar

las desigualdades y adquieren el compromiso de reconocer esa dimensión social e inclusiva en las políticas institucionales.

Este giro en la política educativa del sistema universitario ha propiciado un aumento del número de estudiantes con diversidad funcional en las universidades, especialmente del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), y se considera que va a seguir incrementando paulatinamente (Bakker *et al.*, 2019; Kuder y Accardo, 2018). En ese sentido, si queremos ofrecer una educación de calidad, desde las universidades debemos comprometernos a garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de este alumnado. Sin embargo, según estudios recientes, aún hoy este tipo de estudiantes se enfrentan a numerosos retos durante su paso por la universidad, desde barreras relacionadas con el campus universitario hasta aquellas vinculadas a las prácticas docentes, las cuales entorpecen y dificultan su participación y aprendizaje (Facchin y Rubiano, 2020; Macleod *et al.*, 2018).

En relación con lo anterior, algunas investigaciones que recogen la voz del alumnado en torno a los facilitadores y limitadores en el aprendizaje (Sandoval *et al.*, 2019) y otras que se centran en la formación del profesorado universitario en materia de inclusión (Herrera-Seda, 2018; Moriña y Carballo, 2018; Rydeman *et al.*, 2018) apuntan hacia la misma conclusión: la necesidad de formar a los docentes en ofrecer respuestas educativas prácticas e inclusivas en el aula. Aunque la preocupación por ofrecer entornos de aprendizaje accesibles para todos ha incrementado notablemente en los últimos años, es cierto que todavía supone un reto aterrizarlos en la realidad de las aulas universitarias (Hussain y Sanderson, 2022). Otros estudios afirman que no únicamente es la escasa formación del profesorado universitario la responsable de la presencia de barreras hacia la inclusión del alumnado en la universidad, sino también la forma en que se desarrollan esas propuestas formativas (Rydeman *et al.*, 2018). Según la investigación anterior, el profesorado aprecia más conocer información personalizada de cada estudiante en lugar de tener conocimientos genéricos sobre las necesidades educativas. Además, prefieren procesos donde puedan debatir sobre las problemáticas que se encuentran con el personal de apoyo para analizarlas y crear un plan de acción, así como pasar a su implementación.

Un enfoque educativo que según la literatura más reciente permitiría superar algunas de las barreras detectadas y acercarnos así al reconocimiento de la dimensión social y al propósito 4 de los objetivos ODS, es el Diseño Universal para el Aprendizaje. Es un concepto desarrollado por el *Center for Applied Special Technology* (CAST) en Estados Unidos durante la década de los años 90 que alude a un abordaje de la enseñanza en el cual la diversidad se aborda desde una mirada más amplia. Aplicar el DUA supone flexibilizar el currículo y los métodos de enseñanza para dar respuesta a todos los estudiantes independientemente de sus características individuales. Hitchcock *et al* (2002) añaden que practicar el DUA implica asumir que cada estudiante aprende de un modo distinto, por lo que es imprescindible que se utilicen diferentes formas de representar los conceptos, se proporcionen diversas vías para demostrar lo que han aprendido, así como múltiples opciones para fomentar su compromiso en el propio aprendizaje. Desde esta mirada, el concepto de diversidad ya no se atribuye al alumnado con necesidades educativas especiales, sino a todos y cada uno de los estudiantes, asumiendo que cada persona desarrolla un tipo de habilidades y requiere de unos ritmos diferentes al resto. Así, lo discapacitante deja de atribuirse a la persona y se relaciona con el entorno y diseño curricular (Alba, 2018).

Si trasladamos este enfoque al ámbito universitario, cabe destacar que han incrementado las investigaciones que lo estudian (Sánchez y Martín, 2019), aunque aún son escasas las que aporten datos para su aplicación directa (Elizondo, 2020). Existen estudios que examinan los facilitadores y limitadores que el alumnado universitario con TEA encuentra a lo largo de su paso por la universidad (Sullivan, 2021). Otras investigaciones demuestran que las prácticas docentes basadas en el DUA permiten atender a este tipo de alumnado, así como beneficiar al resto (Li *et al.*, 2020). En el caso de nuestra universidad, la Universitat Jaume I, desde 2018 se han ofertado cursos de formación permanente dirigidos al profesorado que tenían como eje principal tratar de aplicar la mirada del Diseño Universal para el Aprendizaje en las prácticas docentes. Por un lado, en 2018 se realizó el curso «Cómo incorporar contenidos transversales en la práctica docente: construyendo currículos inclusivos (GV)» (UFIE, 2018). Por otro lado, en 2020, encontramos la

formación titulada «Diseño Universal de Aprendizaje para una docencia inclusiva» (UFIE, 2020), el cual se ha repetido en 2023 (UFIE, 2023).

Así, aunque se han planteado estas formaciones, en una investigación previa hemos detectado que a menudo no llegan al profesorado, les resultan prescindibles por la excesiva carga de trabajo o no le ven la aplicabilidad a la realidad de sus aulas, lo que les genera rechazo a la hora de inscribirse. Además, también se ha identificado que todavía es un reto para el profesorado ofrecer entornos de aprendizaje accesibles para este alumnado. Algunos reconocieron tener poca formación en atención a la diversidad y prácticas inclusivas, así como una escasa coordinación entre ellos mismos y el personal de la Unidad de Diversidad y Discapacidad (UDD). También debatieron sobre las preferencias a la hora de formarse, siendo los cursos de formación permanente los menos valorados y, las acciones personalizadas y de coordinación entre docentes y con la propia unidad, las más destacadas.

Por ello, el objetivo del proyecto de innovación que presentamos es promover *Encuentros* entre el profesorado para desarrollar procesos de formación entre iguales contando con el acompañamiento de personal especializado y los propios estudiantes. Queremos resaltar la importancia de introducir la mirada inclusiva entre el profesorado universitario partiendo de las necesidades e intereses que hemos detectado, fomentando el encuentro e intercambio de información, el debate y la búsqueda de respuestas que permitan seguir avanzando en la dirección de una universidad más inclusiva que fomente la participación y aprendizaje del alumnado (Petcu *et al.*, 2021), reconociendo, aún así, el gran reto que eso supone para la universidad (Benet, 2019; Herrera Seda, 2018).

2. Destinatarios

Los destinatarios del proyecto de innovación reúnen perfiles diversos. Por un lado, contamos con el profesorado universitario que ha tenido estudiantado con TEA durante los cursos 22/23 y 23/24 y que ha querido participar en el proyecto de innovación. También ha de considerarse la repercusión de esos espacios de

coordinación, colaboración y formación en las asignaturas que imparte este profesorado, pues se trata de repensar las prácticas docentes desde un enfoque inclusivo y contemplar su posible implementación en el aula.

Por otra parte, el alumnado con TEA se convierte en destinatario directo e indirecto de esta iniciativa. Directo porque se les ha abierto un nuevo espacio de participación para expresar sus opiniones desde sus propias voces y sin intermediarios. Indirecto porque estos espacios pueden repercutir en las prácticas docentes, lo cual podría beneficiar al estudiantado con TEA al implementar medidas encaminadas a fomentar su participación y aprendizaje.

Además, la propia Unidad de Diversidad y Discapacidad de la Universitat Jaume I es otro de los destinatarios porque, a raíz de estos encuentros, han tenido una mayor visibilidad entre el profesorado y los propios estudiantes, lo cual ayuda a establecer un contacto más estrecho para tratar temas vinculados con la inclusión en las aulas universitarias.

3. Objetivos

El objetivo general de este proyecto ha sido proponer encuentros entre las distintas voces implicadas en el proceso de la inclusión en las aulas universitarias para compartir información, inquietudes y respuestas educativas para la inclusión del alumnado con TEA en la universidad bajo la mirada del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Para conseguir este objetivo general, se definieron diversos objetivos específicos:

- OE1.** Desarrollar los Encuentros para analizar necesidades y las respuestas educativas más adecuadas de forma personalizada a los casos presentados.
- OE2.** Desarrollar dinámicas que permitan compartir las inquietudes y las reflexiones del profesorado en torno a la atención a la diversidad y sus propias prácticas docentes.
- OE3.** Diseñar y compartir materiales que permitan la formación del profesorado sobre el Trastorno del Espectro Autista,

Diseño Universal para el Aprendizaje y las claves para su aplicación en las asignaturas.

4. Desarrollo de la propuesta

La propuesta se ha desarrollado en forma de «Encuentros» entre el profesorado, el estudiantado universitario con TEA, la Unidad de Diversidad y Discapacidad (UDD) y dos miembros de la asociación TEAcas. La iniciativa consistió en proponer seminarios que permitieran decidir a los propios participantes las temáticas a abordar, el formato de los encuentros y la calendarización de estos. Estos seminarios se caracterizaron por su carácter abierto, flexible y participativo en el cual la diversidad de voces se considera que enriquece los espacios y permite la co-construcción de conocimiento. El principal objetivo de la iniciativa siempre ha sido que las personas participantes escucharan y comprendieran las realidades del otro y, con ello, que pudieran plantear de forma consensuada posibles acciones para la mejora. Con respecto a los participantes, algunos de ellos formaban parte de la investigación previa y, por ello, se contactó por medio del correo electrónico. El resto, atendiendo a la normativa sobre protección de datos, fueron informados por el sistema de notificación propio de la UDD. En ese punto, toda persona interesada fue quien estableció el contacto con el equipo del proyecto mediante el correo electrónico que se proporcionó. A partir de ese momento, se procedió a consensuar con los participantes la fecha de los diferentes encuentros y a convocarlos por correo. Hasta el momento se han realizado dos encuentros y se espera realizar dos más para concluir el proyecto en diciembre de este mismo año. A continuación se destacan los detalles más relevantes de ambos encuentros.

5. Primer encuentro: puesta en común y plan de acción

5.1. Formato

Presencial.

5.2. *Objetivo*

El objetivo del primer Encuentro fue compartir las necesidades detectadas en el estudio previo con las personas participantes con el fin de reflexionar sobre ellas y diseñar, entre todos los miembros, un plan de acción a desarrollar durante el proyecto.

5.3. *Participantes*

Participaron un total de 17 profesores y profesoras de diferentes ramas de conocimiento, así como las dos responsables de la Unidad de Diversidad y Discapacidad.

5.4. *Desarrollo*

El encuentro se realizó el 30 de mayo y comenzó con la presentación del proyecto de innovación y con la intervención de la coordinadora de la Unidad de Diversidad y Discapacidad. Posteriormente se procedió a la devolución de la información recabada en la investigación previa con el fin de fomentar la reflexión e iniciar un debate sobre ella. Para recabar las ideas y definir un plan de acción para el proyecto se utilizó la técnica de Diagnóstico Social Participativo (DSP) «Grupo nominal». A raíz de esta el profesorado escribió de forma individual en *post-its* los temas que consideraba relevantes de ser tratados. Todas las propuestas se colocaron en una pizarra con el fin de comentarlas, aclararlas y agruparlas en bloques de contenido. Específicamente surgieron tres grandes grupos: a) aspectos relacionados con la docencia; b) aspectos vinculados a la implicación del alumnado; c) aspectos relacionados con los protocolos de la Unidad de Diversidad y Discapacidad. El primero de ellos «aspectos relacionados con la docencia» tenía que ver con aquello relacionado con estrategias, metodologías y facilitadores para la participación y aprendizaje de este alumnado. El segundo bloque «aspectos vinculados a la implicación del alumnado» agrupaba la necesidad de realizar encuentros con el propio estudiantado para conocer de primera mano su perspectiva y planificar

juntos respuestas educativas efectivas. El último bloque «aspectos relacionados con los protocolos de la UDD» contenía cuestiones sobre los protocolos de comunicación de la UDD con el propio estudiante y el profesorado, así como la difusión de información con respecto a estos temas, tanto en contenido como en formato. La última fase de la dinámica consistió en priorizar, entre todos los participantes, aquellos temas que consideraban prioritarios, siendo el primer bloque «aspectos relacionados con la docencia» el que abriría el segundo encuentro, seguido de la implicación del estudiante y los protocolos de la unidad en las futuras sesiones.

FIGURA 1. Síntesis de la detección de necesidades formativas



6. Segundo encuentro: inquietudes, retos y respuestas

6.1. *Formato*

Híbrido (presencial y online mediante la plataforma Google meet).

6.2. *Objetivo*

El objetivo del segundo Encuentro fue retomar las propuestas del profesorado generadas en la anterior sesión y abrir un turno de palabra que permitiera a los participantes compartir sus inquietudes, propuestas o cualquier cuestión relacionada con la temática con el fin de encontrar respuestas entre todos los miembros.

6.3. *Participantes*

Participaron un total de 16 profesores y profesoras, así como dos estudiantes con TEA, las dos responsables de la Unidad de Diversidad y Discapacidad y dos miembros de la asociación TEAcast.

6.4. *Desarrollo*

El encuentro se realizó el 26 de junio y comenzó con una síntesis de la sesión anterior y, tal como se decidió, se empezó a trabajar sobre el primer bloque «aspectos relacionados con la docencia». Decidimos que la sesión se convirtiera en una conversación entre las diferentes personas para intercambiar opiniones, experiencias e inquietudes y generar ideas desde múltiples perspectivas. Así, fue el profesorado el que empezó a expresar algunas inquietudes como: *¿Qué características suelen compartir las personas con Trastorno del Espectro Autista?*; *¿Qué le facilita la participación y aprendizaje a este alumnado?*; *No sé si hacerle trabajar en grupo o individualmente, ¿qué hago?* A raíz de las cuestiones, tanto los propios estudiantes, como la UDD y los miembros de TEAcast expresaron sus opiniones para tratar de responder a las cuestiones.

Para finalizar la sesión, se propuso que las ideas que se habían ido generando se organizaran en un *Padlet* compartido para que todos los miembros pudieran acceder a la información siempre que lo requirieran. Asimismo, se procedió a proponer una fecha para el próximo encuentro, el cual se decidió posponer para septiembre u octubre del siguiente curso académico. Cabe destacar que en esta misma sesión se decidió la temática a trabajar en el próximo encuentro: las posibles respuestas educativas hacia estos estudiantes.

7. Conclusiones

Puesto que la iniciativa se encuentra en fase de desarrollo, todavía no podemos compartir resultados sobre la valoración de esta. Sin embargo, se puede asegurar que la recepción del proyecto está siendo positiva y que existe un creciente interés por formar parte de ella. A pesar de las dificultades propias de las agendas del sistema universitario para encontrar este tipo de espacios, los participantes que se han implicado muestran predisposición por acudir a los encuentros o seguir al corriente de estos en caso de no poder asistir. Algunos solicitan mantenerse informados y se muestran interesados en asistir a próximos encuentros. Otros agradecen la oportunidad de intercambiar opiniones con otros profesores y profesoras así como profesionales del ámbito con experiencia. Sin embargo, lo que realmente parecen valorar es coincidir con el propio estudiantado en un ambiente distendido y poder escuchar, desde sus propias voces, sus experiencias en el contexto universitario. Por tanto, es preciso reiterar la necesidad de que las universidades propicien este tipo de iniciativas en las que todas las personas implicadas tengan voz y puedan contribuir a una transformación en las aulas universitarias para eliminar las barreras existentes y garantizar la participación y aprendizaje de todo el estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, C. (2018). *El diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Bakker, T., Krabbendam, L., Bhulai, S. y Begeer, S. (2019). Background and enrollment characteristics of students with autism in higher education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 67, 101424. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101424>
- CRUE (2020). *Por un Espacio Europeo de Educación Superior más inclusivo, innovador e interconectado*. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/11/2020.11.19-Declaracion-Crue_Bolonia-y-EEES-1.pdf
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.
- Facchin, E. y Rubiano, E. (2020). Educación inclusiva: una referencia de investigación en las aulas de práctica docente universitaria. *Educere*, 24, 77, 28-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663240003>
- Herrera Seda, C. (2018). La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 17-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200002>
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D. y Jackson, R. (2002). Providing New Access to the General Curriculum: Universal Design for Learning. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8-17. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005990203500201>
- Hussain, A. y Sanderson, N. C. (2022). Challenges in Implementing Universal Design of ICT Among Teachers in Higher Education in Norway. *Studies in Health Technology and Informatics*, 297. <https://doi.org/10.3233/SHTI220887>.
- Kuder, S. J. y Accardo, A. (2018). What Works for College Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 722-731. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3434-4>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Li, Y. F., Zhang, D., Zhang, Q. y Dulas, H. (2020). University faculty attitudes and actions toward universal design: A literature review. *Journal of Inclusive Postsecondary Education*, 2, 1. <https://doi.org/10.13021/jipe.2020.2531>
- Macleod, A., Allan, J., Lewis, A. y Robertson, C. (2018). «Here I come again»: the cost of success for higher education students diagnosed with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 683-697. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1396502>

- Moriña, A. y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología escolar e educativa*, 22, 87-95. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018053>
- Petcu, S., Zhang, D. y Li, Y.-F. (2021). Students with Autism Spectrum Disorders and Their First-Year College Experiences. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 18, 22, 11822. <https://doi.org/10.3390/ijerph182211822>
- Rydeman, B., Efring, H. y Hedvall, P.-O. (2018). Towards a more Inclusive University Supporting teachers through Universal Design for Learning. *Studies in Health Technology and Informatics*, 256, 98-106. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-923-2-98>
- Sánchez, S. y Martín, R. A. (2019). Buenas prácticas en la educación superior basadas en el diseño universal como marco de referencia. En C. Márquez (ed.). *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos*, Dykinson, S. L., pp. 121-137.
- Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Sullivan, J. (2021). «Pioneers of professional frontiers»: the experiences of autistic students and professional work based learning. *Disability & Society*. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1983414>
- UFIE (2023). Convocatòria d'activitats del programa de formació permanent del professorat. Universitat Jaume I. <https://www.uji.es/serveis/ufie/base/formapdi/pfp/2022-23/docenciainclusiva/>
- UFIE (2020). Convocatòria d'activitats del programa de formació permanent del professorat. Universitat Jaume I. <https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/QF2SQGTCC1U2IEBQGVWEPYTHC2ORZGOB>
- UFIE (2018). Convocatòria d'activitats de formació permanent en docència de l'any. Universitat Jaume I. <https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/b6759aa2-f23a-40f7-b966-a17e9248e425?guest=true>
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Expertos por propia experiencia en Trastornos Mentales, ponentes en clases universitarias

Felipe Claudio Soto-Pérez, Virginia Aguayo-Romero, Miguel David Guevara Espinar, Ana Victoria Torres García, Noelia Flores Robaina, Manuel Ángel Franco Martín, Cristina Jenaro-Río, Andrea Lettieri e Isabel Serrano Pintado
Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, Universidad de Salamanca
fcsotop@usal.es

1. Introducción

La Universidad de Salamanca considera dentro de su misión y valores la igualdad y la justicia; así como la transmisión crítica del saber; todo ello con garantía de la dignidad y defensa de los derechos humanos, sin ningún tipo de discriminación (Universidad de Salamanca, 2022), es por lo mismo que entre otras cosas ha formalizado su compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Innovación Docente.

En este escenario un grupo de profesores del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos planteó un Proyecto de Innovación Docente (PID), que se sintetiza en la participación de Expertos por Propia Experiencia en un trastorno mental como ponentes en asignaturas universitarias.

La universidad debería de incluir como actividad fundamental la preparación para afrontar situaciones reales, poniendo en juego destrezas y competencias que fomenten tanto el mantenimiento del aprendizaje como el desarrollo de una visión crítica, capacidad de resolución de problemas para demostrar un desempeño competente (Bell, Scherpbier y Dornan, 2009; Zeng *et al.*,

2014). Uno de los modelos de formación en situaciones reales es la participación de pacientes o personas que han vivida una situación o enfermedad y que exponen su conocimiento personal como profesores (Repper y Breeze, 2007). Es así como, en el caso de la psicología, una persona que sufre algún tipo de trastorno mental bajo diferentes formatos docentes forma al estudiantado (p.e. una charla, un encuentro, la realización de una entrevista, entre otros). Lamentablemente, esta actividad suele realizarse de forma habitual en otras formaciones sanitarias (p.e. medicina y enfermería), y con menor énfasis en otras que igualmente tiene al contacto humano esencia, como pueden ser terapia ocupacional psicología o criminología.

Pero, se debe destacar que la aportación de Expertos por Propia Experiencia no se debe limitar únicamente a la exposición de su conocimiento personal, sino que su experiencia debiese de vertebrar el diseño, la implementación y las mejoras de los profesionales, servicios y tratamientos que les afectan. La visión actual de los servicios y desarrollos pone especial énfasis y hasta la obligación en la importancia de incluir al «*usuario final*» en el diseño de sus propios servicios, los que justamente deben estar centrados en el usuario; al mismo tiempo, deben participar en la toma de decisiones, en la evaluación y en el diseño de servicios o productos (Henriksen y Ringsted, 2014). Incluso, se señala la importancia de la participación de Expertos por Propia Experiencia como asesores y hasta consultores de currículum formativos para especialistas (Towle *et al.*, 2010).

Se suele señalar que esta incorporación de Expertos por Propia Experiencia habría comenzado en los años 60' del siglo pasado; para en los años 90' pasar a hablar del paciente experto en vivir con su propia enfermedad (Towle *et al.*, 2010). Así, y al menos desde ese momento, se considera la importancia del conocimiento personal y particular que tiene cada uno en el afrontamiento de las dificultades que plantea la vida en consonancia, simetría y partenariatado con el conocimiento teórico técnico profesional. En palabras coloquiales, el médico sabe cómo distinguir y abordar enfermedades; el paciente sabe cómo vivir con una enfermedad; ambos son fundamentales.

En general, las investigaciones suelen reportar el proceso de participación de Expertos por Propia Experiencia más que los resultados (Kalocsai *et al.*, 2023; Repper y Breeze, 2007). La participación de pacientes reales en la formación se asocia a mayor cristalización del conocimiento, así como a experiencias positivas en el aprendizaje (Abali *et al.*, 2020; Diemers *et al.*, 2007; Green, Hood y Neumann, sin fecha; Zeng *et al.*, 2014), y que mientras antes se produzca esta exposición a situaciones reales mayor sería su efecto en el estudiantado (Diemers *et al.*, 2007). Otras líneas de investigación señalan que los resultados de la incorporación de pacientes en la formación se asocia a la empatía, así como a las habilidades para la comunicación por parte de los profesionales (Repper y Breeze, 2007).

Desde la perspectiva del estudiante, incorporar Expertos por Propia Experiencia potenciaría la flexibilización de actitudes respecto a las personas con una patología aumentando el respeto por los otros (Guevara Espinar, Jenaro Río y Lettieri, 2023; LeBlanc-Omstead y Kinsella, 2023). También se señala que este tipo de interacciones se utilizaría con fines de motivación o para desarrollar un enfoque crítico, intentando hacer conexiones entre contenido teórico y situaciones de la vida real (Bell, Scherpbier y Dornan, 2009; Soto-Pérez *et al.*, 2023).

Por otro lado, el contacto con este tipo de expertos permite el acceso a un conocimiento personal y de primera mano, que profundiza el aprendizaje, reduce la ansiedad, y aumenta la motivación por adquirir competencias (LeBlanc-Omstead y Kinsella, 2023; Wykurz y Kelly, 2002). También, se describen beneficios para el profesorado ya que aumentan sus recursos y la calidad de su enseñanza al ofrecer nuevas alternativas de aprendizaje y desarrollando un entendimiento mutuo con los expertos (Dijk, Duijzer y Wienold, 2020; Wykurz y Kelly, 2002). Asimismo, los propios expertos se benefician ya disfrutan de un nuevo rol al darle un nuevo significado a la experiencia de la enfermedad (Dijk, Duijzer y Wienold, 2020; Wykurz y Kelly, 2002).

Finalmente, y en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la incorporación de Expertos por Propia Experiencia favorecería un camino hacia la inclusión, de aceptación de la

diversidad y de la validación de la experiencia vital como forma de conocimiento.

Así, este capítulo pretende sintetiza la experiencia de la incorporación de Expertos por Propia Experiencia como ponentes en el aula universitaria, abordando tanto los aspectos de implementación, resultados y consideraciones éticas.

2. Método

El presente estudio pretendió describir el proceso y los resultados de las ponencias desarrolladas por Expertos por Propia Experiencia en la Universidad de Salamanca. Incluye una descripción del proceso de captación, así como los resultados en cuanto a satisfacción, conocimientos y actitudes. Estos análisis siguen un diseño de grupo único con medidas repetidas con una muestra por oportunidad de participantes.

2.1. Participantes

Se ofrecieron 15 ponencias en las que participaron un total de 12 Expertos por Propia Experiencia en un trastorno mental. Estas ponencias fueron realizadas en 10 asignaturas de los Grados de Psicología (4), Terapia Ocupacional (2), Criminología (2) y Máster Universitario en Psicología General Sanitaria (2). Así, y siguiendo la matrícula de cada una de esas asignaturas, un total de 735 alumnos pudieron asistir a la presentación de los expertos.

Para el análisis de resultados, 187 estudiantes (edad $M=21$; $DT=3.3$), participaron del estudio; siendo el 85 % mujeres, 13 % varones y 2 % LGTBIQ+. Los participantes cursaban las carreras de Psicología (67.20 %), Terapia Ocupacional (7.20 %) y Criminología (25.10 %). Pertenecían a los siguientes cursos o niveles académicos: primero (37.40 %), segundo (8.70 %), tercero (23.60 %), cuarto (11.80 %) y máster (17.90 %).

Todos los participantes, tanto expertos como el estudiantado, aceptaron un consentimiento informado para participar.

2.2. Instrumentos

Para el análisis de proceso de implementación se registraron los datos y actividades en un cuaderno de campo (actividades, contactos, tiempo de duración y comentarios libres sobre las mismas).

Por otro lado, se aplicaron medidas cuantitativas que abordaban:

- a. Datos Sociodemográficos: edad, sexo, estudio y año que cursa.
- b. Satisfacción con la Formación Recibida: con las clases en general y la específica; con el profesorado en general y el específico que envía la encuesta. Percepción respecto a la motivación del profesorado en general y el particular que envía la encuesta. Confianza en el Futuro Profesional.
- c. Perfil de Rendimiento Académico: dedicación al estudio, estimación de ranking en el curso según sus notas, autoevaluación respecto a ser buen estudiante.
- d. Contacto Previo con Personas con Trastornos Mentales: tener un familiar, amigo o conocido; haber sufrido un trastorno.
- e. Conocimientos sobre los Trastornos Mentales, contacto previo con una persona con trastornos mentales en el ámbito académico o formativo, conocimiento de recursos sanitarios y habilidades para la entrevista
- f. Cuestionario de Actitudes: escala CAMI: Community Attitudes towards Mental Illness (Taylor, Dear 1981), en su validación española (Ochoa *et al.* 2016). Esta escala contiene 40 ítems valorados en escala Likert de 5 puntos. Las preguntas constituyen cuatro factores: autoritarismo, benevolencia, restricción social e ideología de la salud mental en la comunidad; cada uno compuesto por 10 frases expresadas en positivo y en negativo.

La dimensión autoritarismo evalúa la consideración de las personas con trastornos mentales como una clase inferior. Benevolencia valora la acogida de personas con trastornos mentales hasta llegar a un nivel de paternalismo. La restricción social evalúa opiniones respecto a que las personas con trastornos mentales son un peligro para la sociedad y la dimensión de ideología de la salud evalúa creencias relacionadas con la inclusión en la comunidad.

- g. Satisfacción con la actividad: medidas en escala Likert de 5 puntos aplicadas solo de forma posterior en donde se preguntaba respecto a la satisfacción general, utilidad de la actividad en la formación, el recomendar este tipo de clases, la percepción de haber aprendido, la motivación y comodidad con este tipo de clases, entre otros aspectos.

2.3. Procedimiento

El primer paso fue determinar alternativas para financiar la actividad, y ante ello los Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Salamanca parecieron la mejor opción para comenzar. Luego se contactaron entidades que podrían apoyar la actividad difundirla entre sus usuarios. En un principio se contó con el apoyo de Fundación Intras y el Servicio de Salud Mental y Psiquiatría de Zamora; posteriormente se sumaron AFEMC Salamanca, y Fundación Ranquines.

Una vez realizada la difusión en entidades se organizaron presentaciones del proyecto ante potenciales ponentes interesados. Quienes finalmente aceptaron participar establecieron un tema y título que pretendían abordar en su ponencia; estos datos fueron presentados al profesorado para que realizaran la selección de participante junto a información respecto a si tenían experiencia previa en este tipo de actividades.

Antes, durante y después de la ponencia se realizó un acompañamiento al Experto. La presentación se realizaba en el aula e incluía preguntas y debate por parte del estudiantado. Antes de cada sesión se respondieron los cuestionarios previos y, posteriormente, el cuestionario de post. Una vez realizada la ponencia se subía un post Twitter @expert_too.

Los materiales utilizados pueden dividirse en: materiales de preparación y divulgación; y materiales de ejecución. Los materiales de preparación incluyen folletos informativos sobre el proyecto, además de la activación de una cuenta en Twitter; diseño de consentimiento; recogida de datos para uso de imagen y pago. Por otro lado, el material de ejecución fueron dos cuestionarios (pre y post), elaborados en la plataforma Qualtrics.

3. Resultados

3.1. *En relación al proceso de implementación*

a. Coste económico

La implementación requiere al menos dos tipos de acciones. Por un lado, conseguir financiación para remunerar a los ponentes. Y, por otro lado, el generar confianzas con las organizaciones que difunden la actividad y con los propios ponentes. Junto a ello se deben realizar acciones de contacto y visitas, incluso transporte cuando fuese necesario; así como compras menores (p.e. agua para los ponentes). Si se consideran los costes de recursos humanos (horas de diseño, contacto con entidades, reclutamiento y acompañamiento de ponentes), así como el diseño de material, evaluación y análisis, y el pago de la ponencia; el coste del proyecto llega unos 1 500 € para 15 ponencias.

Es importante justificar este superficial análisis de costes ya que es el que puede orientar el mantenimiento de la actividad.

b. Contacto con las organizaciones

La recepción de la actividad fue positiva por parte de las entidades, quienes facilitaron contacto y espacio para realizar las actividades de reclutamiento. El contacto con las entidades se realizó por mail, de forma presencial y por teléfono. Las entidades dieron total autonomía al contacto directo entre los ponentes y el proyecto.

c. Contacto con los expertos

Las entidades presentaron una cantidad de 28 ponentes interesados. El primer contacto se produjo en instalaciones de cada entidad y con el objetivo de: comunicar el proyecto, señalar sus ventajas y riesgos (p.e. develar una historia personal, experimentar estrés y ansiedad previo); así como que cada uno de las personas interesadas propusieran un título o tema sobre el que quisiesen hablar y señalaran si contaban con experiencia previa

d. Preparación de la ponencia

Esta actividad contó con gran apoyo de las entidades ya que el primer paso lo realizaron el experto con una persona de confianza de la entidad, asimismo otros apoyos naturales como amigos y familiares. Asimismo, el encargado del proyecto se contactó con los ponentes seleccionados para abordar la ponencia (presencialmente o por teléfono). También se les ofreció una visita previa al aula por si querían aliviar ansiedades visitando el sitio.

No hubo ningún control respecto al contenido de la ponencia por parte del equipo del proyecto. En general las preguntas de los ponentes eran si podían hablar mal de algún asunto (p.e. las hospitalizaciones); o si podrían abordar su relación con las drogas o con delitos.

3.2. *En relación a la presentación de las ponencias*

La valoración del estudiantado fue totalmente positiva. Un 70.3 % señaló que se sintió muy cómodo, y un 71.8 % señaló estar totalmente de acuerdo con que la instancia se caracterizó por el respeto. No hubo repuestas neutras o negativas.

Un aspecto que preocupó al equipo del proyecto fue la identificación con el ponente; desde el inicio la actividad se observó una activación de repuestas emocionales intensas en el alumnado. Un 8.7 % señaló que se sintió altamente identificado con el ponente.

3.3. *En relación a la satisfacción con los estudios, el profesorado y las expectativas ante el futuro*

Un 61.8 % de los participantes señaló estar totalmente de acuerdo con que el profesorado que participaba con el proyecto lo estaba haciendo «muy bien». No hubo respuestas neutras o negativas, solo positiva; y un 52.3 % señaló estar totalmente de acuerdo con que ahora se sienten más motivados con los estudios.

En las medidas pre y post, no hubo diferencias significativas en cuanto a la opinión de los estudiantes sobre su formación, clases o

profesorado. Pero cuando se abordaba la clase específica en la que se había implantado la ponencia y al profesorado responsable de la actividad las diferencias pre y post fueron significativas. Es decir, la actividad aumenta la satisfacción con el profesor y su clase ($p < 0.001$).

Otro aspecto en donde se identificaron diferencias en las medidas pre y post fue en las expectativas ante el futuro ($X^2_{(4)} = 22.5$, $p < 0.0001$; $e^2 = 0.12$), y en la percepción de motivación en el profesorado ($X^2_{(4)} = 42.1$, $p < 0.0001$; $e^2 = 0.2$), las que aumentaban con la actividad.

3.4. En relación a los conocimientos

72.8 % señaló estar totalmente de acuerdo con que a actividad ayudaba en su formación, 67.7 % con que había aprendido, y 51 % señalaron que ahora sabían más. 53.8 % señaló que las actividades le enseñaron mucho. No hubo respuestas menores a estar de acuerdo en ninguna de estas preguntas, de modo que el valor que se le otorga a la actividad es alto. Respecto a los conocimientos, es importante señalar que 53.3 % está totalmente de acuerdo que la seguirán recordando en 5 años más. La Prueba de Signos de Wilcoxon al respecto, señaló que el alumnado mejoró significativamente su percepción respecto a las habilidades para la entrevista y el contacto con personas con trastornos mentales ($p < 0.001$). No se identificaron diferencias respecto al conocimiento de tratamientos, recursos.

3.5. En relación a las actitudes hacia las personas con trastornos mentales

Las actitudes se analizaron según las cuatro dimensiones de la escala CAMI empleada (Ochoa *et al.* 2016). Los resultados encontraron diferencias significativas ($p < 0.001$) en todas las variables (autoritarismo, restricción social y benevolencia), no así en ideología de la salud mental en la comunidad. Es decir, disminuyen las opiniones respecto a que las personas con trastornos mentales

serían de una clase inferior, que son un peligro para la sociedad y, aumentan las relacionadas con acogerles. No se observaron modificaciones respecto a la inclusión de las personas con trastornos mentales en la sociedad.

3.6. Satisfacción general con la actividad

Los resultados fueron altamente positivos sin respuestas neutras o negativas. 81.5 % señalaron estar totalmente de acuerdo en recomendar la actividad, 67.2 % le satisface, 85.1 % señala que este tipo de actividades tiene sentido, 80 % que deberían repetirse, 66.2 % señalan que este tipo de actividad es mejor, 81.5 % quieren más clases como estas, 68.2 % es la primera vez que tienen contacto con personas con trastornos mentales a lo largo de su formación.

4. Discusiones

La incorporación de Expertos por Propia Experiencia es una actividad que, al menos, genera efectos significativos en el aprendizaje y las actitudes del alumnado. Su implementación requiere acciones de contacto con el medio para generar redes de colaboración, cierto acompañamiento para los ponentes y gestión administrativa. Por lo mismo requiere apoyo institucional, tanto de la Universidad como de la comunidad. Este apoyo debe incluir el sostenimiento económico. Incluso, y si reconoce que el conocimiento personal es un elemento importante en la formación, se debiese contar con profesorado con dichas características (Bennett-Weston, Gay, Anderson 2023; Bie 2022; LeBlanc-Omstead, Kinsella 2023; Soklaridis *et al.* 2020).

La actividad es valorada de forma muy positiva por el alumnado e incluso permea la valoración de la motivación que se percibe en el profesorado implicado y a las expectativas sobre el futuro. Es importante señalar que los efectos en cuanto a la satisfacción no se transfieren al resto de la actividad docente que recibe el alumnado, tal como señalan algunas publicaciones (Adler *et al.* 2021;

Espinoza *et al.* 2022). Pero es importante señalar que este tipo de actividades favorece el optimismo en el futuro transmitiendo confianza y seguridad.

Con respecto a las competencias y el conocimiento; por un lado, se aumenta el contacto directo con personas con trastornos mentales de forma significativa; y por otro se mejoraría las competencias para entrevistas. Al respecto se podrían realizar modificaciones para que la actividad profundice en otros aspectos como los recursos (p.e. señalando los diferentes recursos a los que ha acudido el experto), o los tratamientos (p.e. pidiendo que se señalen diferentes terapéuticas que ha recibido). Todo ello también se podría complementar con actividades más tradicionales en el aula (p.e. ejercitar una entrevista, o la revisión de la red de atención socio-sanitaria en salud mental).

Es importante señalar los efectos que se han detectado en cuanto a las actitudes. El contacto directo en un contexto positivo disminuye las actitudes estigmatizadoras tal como señalan otras publicaciones (Ahuja *et al.* 2017; Brennan, Gorman 2022; Kosyluk *et al.* 2016; Manago, Krendl 2023); de modo que este tipo de actividades favorece la inclusión.

4.1. Aspectos éticos

Como no se tienen claros los efectos ni beneficios de este tipo de actividades, se debe reflexionar respecto al sentido y los efectos de la incorporación de Expertos por Propia Experiencia desde el punto de vista de la develación de la propia autobiografía (Bie 2022). Se debe señalar que los expertos suelen participar solamente como narradores de su autobiografía, pero no se les incorpora para valorar los contenidos o formas de enseñar una asignatura (Soklaridis *et al.* 2020).

El pago por el trabajo debe ser un imperativo ético (Soklaridis *et al.* 2020; Soto-Pérez 2023), de allí la importancia de contar con recursos que, al menos, permitan remunerar la actividad y desde allí cambiar el marco de relación; ya no desde el altruismo y la caridad a una profesionalización y simetría.

Debiese de superarse el modelo de turismo de la discapacidad o pornografía de pacientes que están al servicio de un modelo profesional-céntrico, más que en cuestionar o al menos participar del modelo por parte de los Expertos; solo así se pueden obtener los beneficios potenciales (Costa *et al.* 2012; Sapouna 2021). Por ejemplo, la recuperación suele ser atribuida a una intervención puramente bio-sanitaria, cuando la experiencia y la investigación señalan que existen otras vías a ella, pero que no suelen ser presentadas a profesionales en formación. Asimismo, se debe considerar que existen sesgos en la selección de Expertos por Propia Experiencia en donde hay historias que no suelen ser contadas, lo que vislumbra una injusticia epistemológica (LeBlanc-Omstead, Kinsella 2023)

Es muy importante valorar el riesgo de tratar la narrativa del experto como una simple materia prima o *comodities* (LeBlanc-Omstead, Kinsella 2023); por lo mismo la actividad no debe limitarse a escuchar una historia de vida, sino que proponer una crítica social amplia a por qué los trastornos mentales suelen ser víctimas de opresión, prejuicio y discriminación.

Se debe tener cuidado con las consecuencias de la preparación y exposición del relato, la tarea emocional que conlleva la participación como experto (Brosnan 2019). Por otro lado, se deben examinar las medias y las formas que se toman para que el experto sea tratado como tal, en igualdad de condiciones que otro experto, pero sin un diagnóstico de salud mental.

4.2. Líneas debilidades y futuras de investigación

El estudio tiene la validez interna propia de sus medidas repetidas; fue desarrollados por un profesorado con especial interés en la innovación y algunos instrumentos fueron diseñados ad-hoc para recoger información. Por otro lado, sólo se cuenta con la visión de quienes contestaron los cuestionarios en forma repetida.

A futuro, y junto con superar las anteriores debilidades, se debiese de considerar una evaluación longitudinal de sus efectos, así como con otro tipo de expertos (p.e. en experiencias penitenciarias, otras discapacidades, violencia entre muchos otros), y con

otras actividades (p.e. abordar tratamientos, evaluaciones, servicios). Así también, sería interesante identificar el tipo de discurso que se transmite (p.e. un discurso centrado en la visión bio-médica o biopsicosocial).

También, es fundamental conocer la vivencia personal de las personas expertas a lo largo de su experiencia en este tipo de actividades, ya que de momento sólo se cuenta con una comunicación informal de satisfacción. Al mismo tiempo, se requiere el desarrollo de buenas prácticas y guías que favorezcan una implementación de este tipo de actividades orientadas por la ética, los derechos y el respeto.

Finalmente, es fundamental determinar mecanismos de sostenibilidad para este tipo de actividades.

5. Conclusiones

Tal como señala LeBlanc-Omstead y Kinsella, este tipo de actividades no se sintetizan en «...come and share your story an make everyone cry...» (2023), sino que es otra actividad imperativa en la formación universitaria del presente. Las instituciones y sus profesionales deben movilizarse para realizar las mejoras necesarias para profundizar en la evidencia y aplicarla con rigor.

Referencias bibliográficas

- Abali, E. E. *et al.* (2020). Shaping Perceptions of Basic Science Education by Utilizing Real Patient Encounters. *Medical Science Educator*, 30(2), 791-800. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-00951-y>
- Adler, R. *et al.* (2021). Determinants of accounting students' undergraduate learning satisfaction. *Accounting & Finance*, 61(4), 5231-5254. <https://doi.org/10.1111/acfi.12756>
- Ahuja, K. K. *et al.* (2017). Breaking barriers: An education and contact intervention to reduce mental illness stigma among Indian college students. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 103-110. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.11.003>
- Bell, K., Scherpbier, A. y Dornan, T. (2009). When only the real thing will do: junior medical students' learning from real patients. *Medical*

- Education*, 43(11), 1036-1043. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03508.x>
- Bennett-Weston, A., Gay, S. y Anderson, E. S. (2023). A theoretical systematic review of patient involvement in health and social care education. *Advances in Health Sciences Education*, 28(1), 279-304. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10137-3>
- Bie, A. (2022). Teaching with madness/'mental illness' autobiographies in postsecondary education: ethical and epistemological implications. *Medical Humanities*, 48(1), 37-50. <https://doi.org/10.1136/medhum-2020-011974>
- Brennan, K. M. y Gorman, K. S. (2022). Altering the landscape of mental illness stigma on university campuses. *Stigma and Health*, 7(3), 358-369. <https://doi.org/10.1037/sah0000398>
- Brosnan, L. (2019). «The Lion's Den»: The Epistemic Dimensions of Invisible Emotional Labour in Service-User Involvement Spaces. *Journal of Ethics in Mental Health*, 10, 1-16.
- Costa, L. et al. (2012). «Recovering our Stories»: A Small Act of Resistance. *Studies in Social Justice*, 6(1), 85-101. <https://doi.org/10.26522/ssj.v6i1.1070>
- Diemers, A. D. et al. (2007). Students' perceptions of early patient encounters in a PBL curriculum: a first evaluation of the Maastricht experience. *Medical Teacher*, 29(2-3), 135-142. <https://doi.org/10.1080/01421590601177990>
- Dijk, S. W., Duijzer, E. J. y Wienold, M. (2020). Role of active patient involvement in undergraduate medical education: a systematic review. *BMJ open*, 10(7), e037217.
- Espinoza, O. et al. (2022). Investigating the major factors that contribute to satisfaction with university formation in Psychology and Teaching in Chile. *Journal of Marketing for Higher Education*, 32(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1807447>
- Greenn, H. J., Hood, M. y Neumann, D. L. (sin fecha). Predictors of Student Satisfaction with University Psychology Courses: A Review. *Psychology Learning & Teaching*, 14(2), 131-146. <https://doi.org/10.1177/1475725715590959>
- Guevara Espinar, M. D., Jenaro Río, C. y Lettieri, A. Efectos del contacto con Personas con trastornos mentales en las actitudes de Estudiantes universitarios. En G. Buela-Casal (ed.). *Avances en Educación Superior e Investigación* (vol. 3), Dykinson, 2023.
- Henriksen, A.-H. y Ringsted, C. (2014). Medical students' learning from patient-led teaching: experiential versus biomedical knowledge. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 19(1), 7-17. <https://doi.org/10.1007/s10459-013-9454-8>

- Kalocsai, C. et al. (2023). Power to the people? A co-produced critical review of service user involvement in mental health professions education. *Advances in Health Sciences Education*. <https://doi.org/10.1007/s10459-023-10240-z>
- Kosyluk, K. A. et al. (2016). Challenging the Stigma of Mental Illness Among College Students. *Journal of Adolescent Health*, 59(3), 325-331. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.05.005>
- Leblanc-Omstead, S. y Kinsella, E. A. (2023). «Come and share your story and make everyone cry»: complicating service user educator storytelling in mental health professional education. *Advances in Health Sciences Education*, 28(2), 387-410. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10157-z>
- Manago, B. y Krendl, A. C. (2023). Cultivating contact: How social norms can reduce mental illness stigma in college populations. *Stigma and Health*, 8(1), 61-71. <https://doi.org/10.1037/sah0000363>
- Ochoa, S. et al. (2016). Validación al castellano de la escala de estigma social: Community Attitudes towards Mental Illness en población adolescente. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 9(3), 150-157. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2015.02.002>
- Repper, J. y Breeze, J. (2007). User and carer involvement in the training and education of health professionals: A review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 44(3), 511-519. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.05.013>
- Sapouna, L. (2021). Service-user narratives in social work education; co-production or co-option? *Social Work Education*, 40(4), 505-521.
- Soklaridis, S. et al. (2020). Co-producing Psychiatric Education with Service User Educators: a Collective Autobiographical Case Study of the Meaning, Ethics, and Importance of Payment. *Academic Psychiatry*, 44(2), 159-167. <https://doi.org/10.1007/s40596-019-01160-5>
- Soto-Pérez, F. et al. (2023). Resultados de la innovación docente en cuanto a la satisfacción con la enseñanza. En G. Buela-Casal (ed.). *Avances en Educación Superior e Investigación* (vol. 3), Dykinson.
- Soto-Pérez, F. (2023). La participación de pacientes reales como formadores: una guía teórico-empírica para su implementación. En B. Pizà-Mir (ed.). *Educación y transferencia de conocimiento: propuestas de innovación para la mejora docente*, Egregius ediciones, pp. 541-542.
- Taylor, S. M. y Dear, M. J. (1981). Scaling community attitudes toward the mentally ill. *Schizophrenia Bulletin*, 7(2), pp. 225-240. <https://doi.org/10.1093/schbul/7.2.225>
- Towle, A. et al. (2010). Active patient involvement in the education of health professionals. *Medical Education*, 44(1), pp. 64-74. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03530.x>

- Universidad de Salamanca (2022). Misión, valores y código ético. Portal de Transparencia de la USAL. *Portal de Transparencia* [en línea]. Recuperado el 25 de septiembre 2023 de <https://transparencia.usal.es/mision-valores/>
- Wykurz, G. y Kelly, D. (2002). Developing the role of patients as teachers: literature review. *BMJ*, 325(7368), 818-821. <https://doi.org/10.1136/bmj.325.7368.818>
- Zeng, Y. *et al.* (2014). Continuous Practice-Based Research on the Use of Standardized Patients. *Chinese Education & Society*, 47(3), 88-96. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932470309>

Inclusión universitaria y prejuicio hacia la discapacidad: la influencia del contacto en el ámbito académico

Jessica Garabal Barbeira, Thais Pousada García
*Personal Docente e Investigador en la Facultad de Ciencias da la Salud
Universidade da Coruña*
jessica.garabal@udc.es

Pablo Espinosa Breen
*Personal Docente e Investigador en la Facultad de Ciencias da la Educación
Universidade da Coruña*

1. Introducción

La inclusión social se refiere al principio social que promueve valores que permitan que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en todas las áreas de su vida diaria, disfrutando de condiciones de igualdad (Boletín Oficial del Estado, 2013).

Para lograr una inclusión plena y efectiva en el ámbito educativo es fundamental asegurar la participación conjunta de individuos, instituciones y la sociedad en general, en la implementación de medidas que promuevan la accesibilidad, la no discriminación y la eliminación de barreras en el ámbito universitario (Peralta Morales, 2007). De esta manera, se busca garantizar que el alumnado tenga las mismas oportunidades de desarrollo y participación en el entorno educativo.

En consonancia con lo anterior, el V Estudio sobre el Grado de Inclusión del Sistema Universitario Español respecto de la realidad de las personas con discapacidad destaca la necesidad de implementar acciones orientadas a la inclusión del estudiantado con discapacidad junto con el resto de los estudiantes, de tal forma que

no se sienta discriminado, excluido o aislado. Los datos aportados por este estudio reflejan que durante el curso 2019-2020 las universidades españolas contaban con 1 364 654 estudiantes matriculados; de ellos, la proporción de estudiantes con discapacidad se correspondía con el 1.5 % (Fundación Universia, 2021).

Sin embargo, el alumnado con discapacidad se puede encontrar a lo largo de su trayectoria académica con algún tipo de barrera o dificultad, tanto en el acceso a la documentación y al material audiovisual, como en la relación con docentes, compañeros y compañeras. En concreto son muchas las personas, más de 300 000, que se encuentran con barreras en el acceso a la educación y que no cuentan con ningún tipo de producto de apoyo ni de asistencia personal para su desarrollo académico (CERMI, 2018). Estas situaciones en un caso extremo podrían llevar hasta el fracaso académico, y en la mayoría de los casos originan en el alumnado un sentimiento de frustración al no poder llevar a cabo su labor universitaria de manera adecuada, normalizada y satisfactoria.

Además, la presencia de barreras influye también de forma negativa en el acceso a la vida laboral por parte las personas con discapacidad. Este hecho pone de manifiesto que garantizar un acceso igualitario a la educación superior favorecería una posterior inclusión laboral de éxito en dicho colectivo.

Es necesario considerar diversos factores que se deben tener en cuenta desde cualquier política educativa, desde la supresión de barreras arquitectónicas hasta las adaptaciones curriculares. Sin embargo, una de las variables más influyentes que pueden afectar a estos estudiantes, y que tienen un carácter «invisible», son las barreras actitudinales de los miembros de la comunidad universitaria (Suriá, Bueno y Rosser, 2011).

Las actitudes desempeñan un papel fundamental en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en la educación superior. Por tanto, el conocimiento de dichas actitudes podría propiciar que las instituciones universitarias apoyen y promuevan una visión positiva del colectivo con discapacidad, potenciando sus posibilidades, potencialidades, capacidades, derechos y libertades (Martínez Martín y Bilbao León, 2011).

Las actitudes hacia la discapacidad pueden suponer, para las personas que presentan esa situación, barreras mayores que las

derivadas de su propia discapacidad, influyendo enormemente en su adaptación a los diferentes contextos, tanto académico, social como laboral (Martínez Martín y Bilbao León, 2011).

En el marco de esta investigación, se utiliza el término «actitudes morales» para englobar un conjunto de variables actitudinales que incluyen las actitudes hacia la discapacidad y la integración, los estereotipos y el uso de sesgos de desconexión moral. Es importante comprender que estas actitudes juegan un papel crucial en la percepción y el tratamiento de las personas con discapacidad.

El prejuicio, según la definición de Molero Alonso (2007), se refiere al «rechazo hacia una persona debido a su pertinencia grupal», y en la actualidad, se manifiesta de manera más sutil y difícilmente detectable. Existe una tendencia a creer que los prejuicios y la discriminación son problemas que ya no existen en la sociedad actual, asumiendo que el colectivo con discapacidad disfruta de las mismas oportunidades que el resto de la sociedad. A través de estos pensamientos, se justifica la falta de apoyo y recursos para este colectivo. Por esta razón, se han desarrollado medidas implícitas del prejuicio, más sofisticadas, que permiten analizar aspectos no conscientes del mismo (Morales Domínguez *et al.*, 2007).

Las nuevas expresiones del prejuicio se presentan de manera más sutil e indirecta. Las conductas abiertamente hostiles hacia ciertos colectivos no son comunes en la actualidad. El prejuicio se manifiesta de forma encubierta, latente y se oculta bajo nuevas formas de expresión lingüística, creencias y actitudes (Pascale, 2010).

La desconexión moral, por su parte, es un constructo psicológico que considera que las conductas violentas requieren del uso de estrategias cognitivas para no dar cuenta de las normas y códigos ético-morales impuestos por la sociedad y así, evitar la autocensura (Gómez y Narváez, 2019). Según Bandura (1999), la desconexión moral se caracteriza por la búsqueda de validación de una acción inmoral, por el uso un de lenguaje moderado que disminuye un comportamiento censurado, por la atribución de la responsabilidad a otras personas o por ignorar los daños ocasionados, entre otros.

El estudio del prejuicio es complejo, pudiendo abordarse desde diferentes perspectivas: sociológica, histórica, política y económica

(Morales Domínguez *et al.*, 2007). Al ser un tipo particular de actitud, reúne componentes cognoscitivos (creencias), afectivos (sentimientos) y comportamentales (disposición a la acción), constituyendo un sistema permanente de valoraciones, sentimientos, emociones y tendencias a la acción sobre un objeto social (Pérez-Grande, García del Dujo y Martín García, 1999).

La exclusión social es un fenómeno de causas estructurales que trata de determinar el impacto de diferentes ejes de riesgo sobre los individuos, hogares, comunidades, etc. (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2019). El colectivo con discapacidad no solo presenta tasas de exclusión más elevadas, sino que se dan en un mayor número de dimensiones, en comparación con las personas sin discapacidad (Fundación FOESSA y Fundación ONCE, 2019).

En base a lo anterior, cualquier intento de abordar los prejuicios hacia las personas con discapacidad no solo ha de centrarse en los comportamientos abiertamente discriminatorios, sino también en reconocer las formas sutiles de prejuicio. A medida que se avanza en la inclusión del colectivo con discapacidad en la sociedad, es vital que la equidad sea evidente en todos los aspectos de la vida, enfrentando posibles prejuicios sutiles en forma de creencias, sentimientos y comportamientos. Estos comportamientos se encuentran vinculados en muchas ocasiones a prácticas discriminatorias (Deal, 2007).

A través de trabajos de investigación como el presente, se pretende promover el acceso del alumnado universitario con discapacidad a servicios y oportunidades ordinarias, protegiendo sus derechos y eliminando barreras físicas, sociales y actitudinales presentes en las instituciones académicas. Para lograrlo, es necesario comprender previamente la situación actual en relación con las actitudes, barreras y prejuicios en el ámbito académico hacia este colectivo.

En este sentido, los objetivos del presente estudio son: (1) determinar la existencia de prejuicio o actitudes negativas hacia el alumnado universitario con discapacidad por parte de sus compañeros de estudios; (2) detectar las variables sociodemográficas y de contacto con la discapacidad que tienen relación con el prejuicio hacia el alumnado universitario, (3) establecer la influencia de las actitudes morales sobre el prejuicio hacia los estudiantes con

discapacidad; (4) explorar si el contacto con personas con discapacidad, previo o actual, condiciona el hecho de presentar actitudes más favorables hacia este colectivo.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra objeto de estudio estuvo compuesta por 149 estudiantes universitarios de la Universidade da Coruña (UDC). De estos, 88 pertenecían a la Facultad de Sociología y no tenían contacto con compañeros con discapacidad en el aula (59.1 %); mientras que 61 eran estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y tenían contacto con compañeros con discapacidad en el aula (40.9 %). La media de edad se situó en 19.40 años ($DT= 2.39$). La muestra se compuso por un 53 % de mujeres ($N = 79$) y un 47 % de hombres ($N = 70$).

2.2. Variables e instrumentos de medida

Contacto con personas con discapacidad: Los participantes respondieron sobre el nivel de involucramiento, contacto y frecuencia, tanto anterior como actual, con personas con discapacidad.

Actitudes Hacia la Integración: Se utilizó la Escala de Actitudes hacia la discapacidad intelectual de Cerrillo Martín *et al.* (2013). Esta escala consta de 22 ítem evaluados en una escala tipo Likert de siete categorías (1= nada de acuerdo hasta 7= totalmente de acuerdo). Se excluyó el ítem 22. «*La presencia en la facultad de los alumnos del Programa de Formación Laboral ha mejorado mi actitud hacia la discapacidad intelectual*» por no ser aplicable a la muestra del estudio. La fiabilidad de la escala fue alta ($\alpha = .87$).

Actitudes Morales: Prejuicios Hacia la Discapacidad. Se ha utilizado la Escala de Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad de Suriá *et al.* (2011). Esta escala

consta de 10 elementos evaluados en una escala de 7 puntos. Se agregaron cuatro elementos adicionales, estos ítems abarcaban aspectos basados en percepciones de prejuicio que no se incluían en la escala original y se consideró adecuado introducirlos.

Los ítems añadidos son los siguientes: «Las personas con discapacidad, a menudo, recurren a la prostitución para poder mantener relaciones sexuales»; «A las personas con discapacidad se le facilitan las tareas en el ámbito académico»; «Las personas con discapacidad suelen estar de mal humor a menudo»; y «Dejaría a mis hijos bajo el cuidado de una persona con enfermedad mental». La fiabilidad de la escala resultante fue alta ($\alpha = .87$; la fiabilidad para la escala original en el presente estudio fue de .83)

Estereotipos Hacia la Discapacidad. Para examinar las creencias compartidas sobre la discapacidad se utilizó la Escala sobre actitudes clásicas y modernas hacia las personas con discapacidad. Desarrollada a partir de Akrami *et al.* (2006). Esta escala consta de 19 ítems evaluados desde 1= nada de acuerdo hasta 7= totalmente de acuerdo. Evalúa actitudes vinculadas al prejuicio clásico y al prejuicio moderno, mediante la negación de la persistencia de la discriminación, antagonismo ante demandas y resentimiento hacia favores especiales al colectivo. La fiabilidad de la escala fue moderada ($\alpha = .76$).

Desconexión Moral. Se ha utilizado la Escala de Mecanismos de Desconexión Moral de Bandura *et al.* (1996) que valora el grado de desvinculación moral a través del grado de acuerdo con diversas afirmaciones del 1= nada de acuerdo hasta el 7= totalmente de acuerdo, compuesta por 32 ítems. La fiabilidad de la escala fue alta ($\alpha = .89$).

2.3. Procedimiento

Los participantes fueron reclutados de forma presencial en las aulas universitarias y se les invitó a formar parte del estudio. Los investigadores les facilitaron un enlace a una encuesta en línea, anónima y autoadministrada. Previamente al estudio, se proporcionó a los participantes información detallada sobre la naturaleza de las tareas que se les pediría realizar, y se les solicitó su consentimiento informado.

2.4. *Análisis de datos*

Se han efectuado análisis de confiabilidad de las escalas, análisis descriptivos, correlacionales y, finalmente, un análisis de mediación a través de un modelo de ecuaciones estructurales. El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado con el paquete estadístico SPSS versión 27 y AMOS 27.

2.5. *Aspectos éticos*

La investigación ha contado con los requerimientos éticos, legales y deontológicos necesarios. Los datos personales se han tratado bajo la Ley 3/2018, del 5 de diciembre, de protección de datos de carácter personal y garantía de los derechos digitales.

Se ha respetado a su vez el Código de Ética de Terapia Ocupacional, la Declaración de Helsinki y la Convención de los Derechos Humanos y Biomedicina del Consejo de Europa. Se había recibido previamente a su desarrollo la autorización del Comité de Ética de la Universidade da Coruña (CE 24/2016).

3. Resultados

3.1. *Análisis descriptivo*

Cuestionario Demográfico. Un pequeño número de participantes, un 2.7 % ($N = 4$), refieren tener discapacidad. Se trata de una discapacidad física en la mitad de los encuestados y una enfermedad mental en la mitad restante. En relación con el contacto actual con el colectivo con discapacidad, poco más de la mitad de los participantes (54.8 %) refieren tener contacto en la actualidad, mayoritariamente con compañeros de aulas (44.5 %) y predominando el contacto con personas con discapacidad auditiva (37.5 %) con una frecuencia habitual en el 43.8 % de los casos.

Los principales datos sociodemográficos analizados se reflejan en la Tabla 1.

TABLA 1. Características sociodemográficas de los participantes

	N	%
Sexo		
Femenino	79	53.0 %
Masculino	70	47.0 %
Facultad		
Sociología	88	59.1 %
Educación	61	40.9 %
Estatus socioeconómico		
Medio-alto	22	15.4 %
Medio	85	59.4 %
Medio-bajo	30	21.0 %
Bajo	6	4.2 %
Tiene discapacidad		
Si	4	2.7 %
No	145	97.3 %
Contacto previo con la discapacidad		
Si	103	70.5 %
No	43	29.5 %
Frecuencia previa de contacto con la discapacidad		
Casi permanente	12	11.8 %
Habitual	24	23.5 %
Frecuente	22	21.6 %
Esporádico	44	43.1 %
Contacto actual con la discapacidad		
Si	80	53.7 %
No	66	44.3 %
Frecuencia actual de contacto con la discapacidad		
Casi permanente	13	16.3 %
Habitual	35	43.8 %
Frecuente	12	15.0 %
Esporádico	20	25.0 %

Actitudes Hacia la Integración. La media se sitúa por encima del punto medio de la escala ($M = 5.60$, $DT = .75$, $Mdn = 5.71$) lo que muestra que el grado de acuerdo con la integración del colectivo con discapacidad es de moderado a alto.

Únicamente el 22.1 % ($N = 32$) de los participantes estuvo totalmente de acuerdo con que las personas con discapacidad son constantes. Sobre si el colectivo con discapacidad tiene la misma salud mental que el resto de las personas, no existe un grado elevado grado de acuerdo, presentándose puntuaciones dispersas entre todas las opciones de respuestas. El 38.5 % ($M = 3.95$, $DT = 1.53$) de los participantes cree que las personas con discapacidad no logran una adecuada integración.

Actitudes Morales

Prejuicios Hacia la Discapacidad. La media de la escala se sitúa en la parte baja de la misma ($M = 1.94$, $DT = .76$, $Mdn = 1.78$) por lo que el grado de prejuicio de la muestra de estudio es reducido. Casi la mitad de los participantes (45.6 %, $N = 67$) están de acuerdo con que las personas con discapacidad no resultan atractivas a otras personas. En la misma línea, poco más de la mitad de las encuestadas (53.3 %, $N = 79$) comparten que a las personas con discapacidad se les facilitan las tareas en el ámbito académico.

Estereotipos Hacia la Discapacidad. La media de la escala se ha situado en la parte inferior de la misma ($M = 2.01$, $DT = .55$) por lo que los participantes muestran unas actitudes favorables hacia el colectivo de personas con discapacidad y un reducido nivel de estereotipos negativos.

El 78.4 % ($N = 116$) de los encuestados perciben que las personas con discapacidad siguen siendo, hoy en día, víctimas de discriminación en nuestro país. Cerca del 80 % de la muestra está a favor de que el colectivo con discapacidad cuente con algún apoyo especial para encontrar un empleo adecuado ($N = 132$).

Desconexión Moral. La media se sitúa en la parte inferior de la escala ($M = 2.25$, $DT = .72$), por lo que la frecuencia de utilización de sesgos de desconexión moral en los participantes es baja. Se aprecia una frecuencia de uso de sesgos de desconexión moral más

alta en el subgrupo «difusión de la responsabilidad», cuya media se sitúa cerca de la parte media de la escala ($M = 3.09$, $DT = 1.30$). Este subtipo de la variable estudia la atribución de toda o gran parte de la responsabilidad de los propios actos a otras personas o situaciones.

3.2. Relaciones entre variables

La frecuencia de contacto se relaciona de manera moderada con el prejuicio hacia los compañeros con discapacidad ($r = .30$, $p < .01$). La frecuencia de contacto actual se medía del 1 (contacto casi permanente) hasta el 4 (contacto esporádico) por lo que, a menor frecuencia de contacto actual con la discapacidad, mayor es el prejuicio hacia los compañeros que la padecen. Sin embargo, no se ha detectado ningún tipo de relación entre el prejuicio y el género o la titulación cursada.

Todas las actitudes morales, medidas a través de las escalas correspondientes, tuvieron una relación significativa con el prejuicio hacia los estudiantes con discapacidad.

El prejuicio hacia los compañeros con discapacidad está fuertemente relacionado con las actitudes hacia la integración ($r = -.53$, $p < .01$), por lo que las personas con altos niveles de prejuicio hacia sus iguales con discapacidad muestran actitudes notablemente menos favorables hacia la integración del colectivo con discapacidad.

Por otro lado, se ha detectado que existe una relación moderadamente fuerte con el prejuicio hacia los compañeros con discapacidad y los estereotipos hacia la discapacidad ($r = -.37$, $p < .01$). Esto es, personas con altos niveles de prejuicio hacia sus compañeros con discapacidad muestran, de manera genérica, estereotipos más negativos hacia estos.

Las personas con altos niveles de prejuicio hacia sus compañeros con discapacidad presentan, basándonos en las subescalas de Akrami *et al.* (2006): altos niveles de prejuicio clásico ($r = .38$, $p < .01$) y de prejuicio moderno, en concreto de resentimiento hacia favores ($r = .35$, $p < .01$) y antagonismo ante demandas ($r = .32$, $p < .01$). A su vez, altos niveles de prejuicio hacia compañeros con

discapacidad se asocian de manera moderada con altos niveles de desconexión moral ($r = .37, p < .01$).

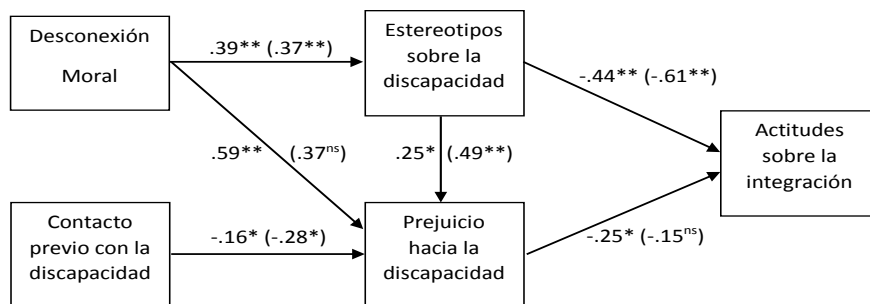
Una frecuencia de contacto actual elevada con compañeros con discapacidad se relaciona con menores niveles de prejuicio ($r = .45, p < .01$). Sin embargo, analizando el contacto previo con la discapacidad, las personas que han tenido en el pasado un contacto frecuente con el colectivo presentan en la actualidad un nivel elevado de prejuicio ($.42 p < .01$). Por otro lado, comparando la muestra de estudiantes de la Facultad de Educación, que tienen contacto actual diario en las aulas con compañeros con discapacidad, se ha detectado que estos presentan unas actitudes más favorables hacia las personas con discapacidad que sus compañeros de la Facultad de Sociología.

Por último, la frecuencia de uso de sesgos de desconexión moral se relaciona con los estereotipos hacia la discapacidad ($r = .40, p < .01$) y la frecuencia de contacto actual con la discapacidad ($r = .33, p < .01$). Por otro lado, los estereotipos hacia las personas con discapacidad se relacionan con el contacto previo con el colectivo ($r = .26, p < .01$).

3.3. Modelo de ecuaciones estructurales

Comparando los grupos con y sin contacto con la discapacidad en el aula se observan diferencias significativas en las actitudes hacia la integración ($t(143) = 2.71, p < .01$; sin contacto: $M = 5.47, DT = .68$; con contacto: $M = 5.80, DT = .79$) y su nivel de desconexión moral global ($t(143) = 2.16, p < .05$; sin contacto: $M = 2.33, DT = .65$; con contacto: $M = 2.08, DT = .75$). Para examinar las diferencias entre grupos en las relaciones entre variables, se elaboró un modelo de ecuaciones estructurales para predecir las actitudes hacia la integración comparando ambos. El modelo se muestra a continuación, en la Figura 1:

FIGURA 1. Modelo predictivo de las actitudes hacia la integración



Nota: Modelo: $\chi^2(8, N = 145) = 8.478, p = .39$; RMSEA = .022 (CI 90 %: .001-.102), CFI = .997. NFI = .949. * $p < .05$; ** $p < .01$; ns = no significativo. Efectos totales para el grupo sin contacto con discapacidad y con contacto (entre paréntesis).

El modelo elaborado muestra la influencia que poseen sobre las actitudes hacia la integración los estereotipos y los prejuicios hacia la discapacidad, la desconexión moral y el contacto previo con la discapacidad. Asimismo, se comparan en el modelo el grupo de estudiantes con contacto y sin contacto previo con la discapacidad.

Además de los efectos totales mostrados en el modelo se encuentra un efecto indirecto de la desconexión moral sobre las actitudes hacia la integración a través del prejuicio y los estereotipos, tanto en el grupo con contacto ($r = -.25, p < .05$) como sin contacto con la discapacidad ($r = -.30, p < .01$).

El modelo muestra relaciones similares entre variables para ambos grupos. Sin embargo, existe una diferencia significativa entre grupos en la relación entre desconexión moral y prejuicio ($z = .27, p < .01$). Mientras que la desconexión moral predice el prejuicio en el grupo sin contacto, no es un predictor significativo en el grupo con contacto en el aula.

Por último, el modelo de ecuaciones estructurales muestra el papel relevante del contacto con la discapacidad sobre el prejuicio y de este sobre las actitudes hacia la integración.

Mientras que en el grupo sin contacto en el aula la desconexión moral es un predictor significativo del prejuicio, esto no sucede en el grupo con contacto. Es decir, la desconexión moral sólo predice el prejuicio en ausencia de contacto en el aula. De manera

similar, aunque debido al tamaño del grupo las diferencias entre parámetros no son significativas, el prejuicio sólo predice significativamente las actitudes sobre la integración para aquellos participantes sin contacto con la discapacidad en el aula. Mientras que la desconexión moral y los estereotipos continúan siendo predictores significativos. El contacto actual en el aula si bien no reduce el prejuicio hacia la discapacidad, determina que este no sea un predictor de las actitudes favorables a la integración.

4. Discusión

Los resultados de este estudio sugieren que el grado de prejuicio en las aulas es reducido y se relaciona con la frecuencia de contacto con la discapacidad. Asimismo, se ha evidenciado que la frecuencia de contacto con la discapacidad determina las actitudes hacia la integración. Para clarificar cómo influyen cada una de las variables en las actitudes hacia la integración de la población con discapacidad se ha realizado un modelo de ecuaciones estructurales. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que se discuten a continuación.

En primer lugar, se ha determinado que el grado de prejuicio hacia el alumnado universitario con discapacidad es reducido. Estudios como los de Moriña Díez (2019) o Gurdián Fernández *et al.* (2020), a su vez, evidencian que existe cierto nivel de prejuicio hacia las personas con discapacidad en el ámbito universitario.

Asimismo, en el estudio de Gurdián Fernández *et al.* (2020) se ha detectado que el prejuicio hacia las personas con discapacidad en el ámbito universitario es multidimensional y que en el contexto de las instituciones educativas persisten prejuicios, aun cuando se han tornado más sutiles y silenciosos; permaneciendo encubiertos en un discurso defensor de la educación inclusiva. En el estudio de Marcone *et al.* (2019), se incorpora que las personas participantes tenían niveles moderados de prejuicio clásico, pero niveles más altos de prejuicio moderno, específicamente en las dimensiones de rechazo al cambio y envidia.

En segundo lugar, se ha detectado que la frecuencia de contacto con la discapacidad se relaciona de manera moderada con el

prejuicio hacia los compañeros que la padecen. A menor frecuencia de contacto actual con la discapacidad, mayor es el prejuicio hacia los compañeros con discapacidad.

La hipótesis del contacto de Allport (1954) defiende que el contacto entre diferentes grupos puede mejorar las actitudes. Para ello, se debe fomentar el contacto entre pares, estos deben cooperar para conseguir objetivos comunes y se deben promover relaciones personales cercanas. Este supuesto ha sido apoyado por múltiples investigaciones posteriores en diferentes ámbitos de estudio (Sirlopú *et al.*, 2008).

Diversos entornos educativos han adoptado sistemas de inclusión como herramienta para reducir los prejuicios hacia las personas con discapacidad, fomentando oportunidades de convivencia y conocimiento mutuo. Estas iniciativas han demostrado tener un impacto positivo en el nivel de rendimiento social y académico del alumnado con y sin discapacidades (Sirlopú *et al.*, 2008). Por su parte, el estudio de Sirlopú *et al.* (2008), ha demostrado mediante un diseño experimental, que la experiencia de contacto con compañeros de aula con síndrome de Down parece contribuir a mejorar las actitudes, el afecto y las creencias negativas sobre los miembros del colectivo.

Ya en el estudio de Suriá Martínez (2011) se había detectado un mayor grado de sensibilización hacia la discapacidad por parte de aquellos estudiantes que tenían relación con compañeros con discapacidad.

En estudios previos, como en el de Rodríguez-Martín & Álvarez-Arregui (2015), habían detectado que las mujeres y estudiantes de carreras de Ciencias de la Salud tenían actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad. Sin embargo, en nuestro estudio, no se ha encontrado ninguna relación entre el prejuicio y el sexo o la titulación cursada.

En tercer lugar, se ha establecido que todas las actitudes morales tienen una relación directa con la existencia de prejuicio hacia los estudiantes con discapacidad. El prejuicio hacia los compañeros con discapacidad presenta una fuerte relación inversa con las actitudes hacia la integración y una relación moderadamente fuerte con los estereotipos hacia la discapacidad.

La investigación de Moriña Díez (2019) examinó la relación entre el prejuicio, la empatía y la actitud hacia las personas con discapacidad en un contexto universitario. Los resultados evidenciaron que existía otra variable potencialmente vinculada al prejuicio, al detectar una correlación negativa significativa entre el prejuicio y la empatía hacia las personas con discapacidad. Esto apunta que, aunque el grado de prejuicio pueda ser reducido en general en la muestra participante, es importante tener en cuenta que el nivel de prejuicio puede variar según la empatía que se tenga hacia las personas con discapacidad.

En cuarto lugar, se ha explorado si el contacto con personas con discapacidad, previo o actual, condiciona el hecho de presentar actitudes más favorables hacia este colectivo. En este caso, se ha detectado que una frecuencia de contacto actual elevada con compañeros con discapacidad se relaciona con menores niveles de prejuicio, pero las personas que han tenido en el pasado un contacto frecuente con el colectivo presentan en la actualidad un nivel elevado de prejuicio. Además, se ha constatado que los estudiantes de la Facultad de Educación, que tienen contacto actual diario en las aulas con compañeros con discapacidad, presentan unas actitudes más favorables hacia las personas con discapacidad que sus compañeros de la Facultad de Sociología sin contacto con la discapacidad en las aulas.

Rodríguez Rubiano & Ramírez (2012) sugieren que la experiencia previa que pudiesen tener las personas con la discapacidad se relaciona con las actitudes hacia el colectivo, evidenciando que los que muestran conductas positivas tienen, a su vez, un mayor contacto. Estos autores defienden que la suma de experiencias como el contacto directo puede contribuir a reducir las actitudes negativas hacia la discapacidad.

En el ámbito de la discapacidad intelectual, en concreto, se ha detectado que la relación entre compañeros es un factor que determina el desarrollo académico y social de las personas con este tipo de discapacidad. Los iguales, en este caso, pueden ser reconocidos como una barrera, en función de las tasas de discriminación detectadas en comparación con el resto de estudiantes con otro tipo de discapacidades (Nieto Carmona y Moriña Díez, 2021).

En la misma línea, en el estudio realizado por Aguilar *et al.* (2003), se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre el contacto y la tendencia a presentar actitudes más positivas hacia la población con discapacidad, lo que apoya los resultados de la presente investigación.

Nuestros hallazgos también proporcionan nuevas perspectivas y desafíos a la literatura existente al presentar un modelo de mediación entre las variables analizadas y las actitudes hacia la integración de la población con discapacidad en las aulas universitarias. De esta manera se refleja que el contacto actual en el aula si bien no reduce el prejuicio hacia la discapacidad, puede determinar que este no sea un predictor de las actitudes favorables hacia la integración.

En general, este estudio contribuye al conocimiento actual sobre la inclusión universitaria del colectivo con discapacidad. Se necesitan estudios futuros para explorar mecanismos subyacentes replicando los hallazgos en diferentes universidades, tanto nacionales como internacionales.

Estos resultados evidencian la necesidad de abordar esta temática desde la concepción amplia de los derechos humanos, reconociendo y promoviendo el derecho de las personas con discapacidad a una participación ocupacional y social plena en el ámbito educativo. A su vez, acerca una nueva visión hacia la igualdad de oportunidades en el ámbito universitario promoviendo un desempeño ocupacional satisfactorio e inclusivo para lo que se hace necesario fomentar el contacto con el colectivo en las aulas y demás espacios universitarios.

4.1. Limitaciones

Es importante destacar que este estudio tiene ciertas limitaciones. En primer lugar, se ha considerado que únicamente el alumnado de la Facultad de Educación tenía contacto actual con la discapacidad, despreciando el contacto que pudieran tener todas las personas participantes por otras razones diferentes a sus estudios. En segundo lugar, los resultados pueden haber estado influenciados por el tipo de grado en el que estaban matriculados

los participantes. Los resultados habrían sido más generalizables si se hubiera podido comparar estudiantes con y sin contacto dentro del mismo grado y también entre grados más diversos. Por último, debido a la naturaleza correlacional del estudio, no se pueden extraer efectos causales entre variables.

5. Conclusiones

Se ha demostrado que existe un bajo nivel de prejuicio hacia el alumnado universitario con discapacidad por parte de sus compañeros de estudios. La frecuencia de contacto actual con la discapacidad se relaciona de manera moderada con el prejuicio hacia los compañeros con discapacidad, y se ha encontrado que todas las actitudes morales tienen una relación directa con la existencia de prejuicio hacia los estudiantes con discapacidad. Además, se ha demostrado que una frecuencia de contacto actual elevada en las aulas con compañeros con discapacidad se relaciona con menores niveles de prejuicio.

Por otro lado, se ha detectado que aquellos estudiantes que han tenido un contacto previo frecuente con el colectivo presentan en la actualidad un nivel elevado de prejuicio. En términos generales, se puede concluir que las actitudes morales son un importante predictor del prejuicio hacia los estudiantes con discapacidad. Es necesario seguir investigando en este campo para poder diseñar estrategias que contribuyan a mejorar la inclusión y la convivencia en las aulas de los y las estudiantes universitarias.

Agradecimientos

Es preciso agradecer al Colegio Profesional de Terapeutas Ocupacionales de Galicia-COTOGA, por su apoyo y colaboración en la realización del presente estudio a través de la concesión de la I Beca COTOGA de ayuda a la Investigación en Terapia Ocupacional 2020.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. M. Fernández, E. y Provecho, M. (2003). ¿Tienen los futuros maestros una actitud especialmente favorable hacia la diversidad? *Encuentros en Psicología Social*, 329-333.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 1-18.
- Boletín Oficial del Estado. 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, 2013. Recuperado el 11 de noviembre de 2020 de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12632-consolidado.pdf>
- CERMI (2018). *Libro blanco del deporte de personas con discapacidad en España*. 1.ª edición, Madrid. Recuperado el 26 de septiembre de 2019 de https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Libro%20blanco%20del%20deporte%20completo%20sin%20marcas_0.pdf
- Deal, M. (2007). Aversive disablism: subtle prejudice toward disabled people. *Disability & Society*, 22(1), 93-107. <https://doi.org/10.1080/09687590601056667>
- Fundación FOESSA y Fundación ONCE (2019). Discapacidad. La exclusión social no es solo cosa de pobres. En *VIII Informe sobre Exclusión y Desarrollo Social en España*, p. 23. Recuperado el 17 de octubre de 2020 de <https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/sites/16/2019/05/3.11.pdf>
- Fundación Universia (2021). *Universidad y discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. Recuperado el 23 de febrero de 2022 de https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V_Estudio_Universidad_y_Discapacidad_2019_20.pdf
- Gómez, A. S. y Narváez, M. (2019). Mecanismos de desconexión moral y su relación con la empatía y la prosocialidad en adolescentes que han tenido experiencias delictivas. *Revista de Psicología*, 37(2), 603-641. <https://doi.org/10.18800/psico.201902.010>
- Gurdián Fernández, A. et al. (2020). «Validación de una escala de prejuicios hacia personas con discapacidad». *Revista de Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), pp. 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41655>
- Marcone, R. et al. (2019). Prejudices towards people with intellectual disabilities: reliability and validity of the Italian Modern and Classical Prejudices Scale. *Journal of Intellectual Disability Research*. <https://doi.org/10.1111/jir.12590>

- Martínez Martín, M. Á. y Bilbao León, M. C. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(4), n. 240, 50-78. http://sid.usal.es/idocs/F8/ART19441/240-8_Martínez.pdf
- Molero Alonso, F. (2007). El estudio del prejuicio en la psicología social: definición y causas. En *Psicología social*, McGraw Hill, pp. 591-617.
- Morales Domínguez, J. F. et al. (2007). *Psicología Social*. 3.ª edición, España: McGraw Hill.
- Moriña Díez, A. (2019). The keys to learning for university students with disabilities: Motivation, emotion and faculty-student relationships. En S. Federici (ed.). *Plos One.*, 14(5), e0215249. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215249>
- Nieto Carmona, C. y Moriña Díez, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 52(4), 29-49. <https://doi.org/10.14201/SCERO20215242949>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2019). *Informe Olivenza 2019, sobre la situación general de la discapacidad en España*. Recuperado el 17 de octubre de 2020 de <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/informe-olivenza-2019-sobre-la-situacion-general-de-la-discapacidad-en-espana/>
- Pascale, P. (2010). *Nuevas formas de racismo: Estado de la cuestión en la psicología social del prejuicio*. Recuperado el 25 de mayo de 2019 de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a06.pdf>
- Peralta Morales, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid.
- Pérez-Grande, M. D., García del Dujo, Á. y Martín García, A. V. (1999). Prejuicios, estereotipos y otras profecías autocumplidoras: un reto para la educación intercultural. Recuperado el 22 de noviembre de 2019 de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-1999-03-2080/Documento.pdf>
- Rodríguez Rubiano, L. A. y Ramírez, L. (2012). *Actitudes hacia la Discapacidad: La Influencia de Variables Individuales y Contextuales. Una revisión de literatura*. Recuperado el 25 de mayo de 2019 de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/4057/1010181840-2012.pdf?sequence=1>
- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102.
- Sirlopú, D. et al. (2008). Promoting positive attitudes toward people with Down syndrome: The benefit of school inclusion programs. *Journal*

of *Applied Social Psychology*, 38(11), pp. 2710-2736. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00411.x>

Suriá Martínez, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(23), 197-216. <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293122834010.pdf>

Suriá, R., Bueno, A. y Rosser, A. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas*, 18, 75-90. [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4733/Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad.pdf?sequence=1](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4733/Prejuicios%20entre%20los%20estudiantes%20hacia%20las%20personas%20con%20discapacidad.pdf?sequence=1)

Práctica institucional: análisis de la Unidad de Necesidades Especiales de la Universidad a Distancia de Madrid

Verónica Nistal Anta
*Profesora en el Departamento de Educación y Coordinadora
de la Unidad de Necesidades Especiales*
veronica.nistal@udima.es

1. Introducción

A continuación se van a explicar las prácticas educativas inclusivas de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) a partir de las iniciativas propuestas por la Unidad de Necesidades Especiales (UNE) que atiende a Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE).

En primer lugar, se argumentará brevemente cuál es el marco legislativo actual y la situación que presentan las universidades para la atención del ACNEAE. Posteriormente, se explicará la importancia de la formación del profesorado y las competencias docentes que deben poseer para promover la inclusión del ACNEAE. A continuación, se presentarán las funciones de la UNE y qué actuaciones inclusivas se ponen en práctica en la UDIMA. Para finalizar, se proponen mejoras educativas para implementar la inclusión en nuestra Universidad tanto con el estudiantado como con cuerpo docente.

2. Situación actual sobre la inclusión del ACNEAE en las universidades

Antes de comenzar, es necesario definir qué entiende la Ley de Educación actual española por ACNEAE. Es aquel que requiere una

atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, y por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales (LOMLOE, 2020).

A nivel internacional, hay un claro movimiento hacia una enseñanza superior inclusiva. En los últimos años, organizaciones como ONU (2015), a través de la agenda de desarrollo sostenible 2030, reconocen la cultura de inclusión como uno de los indicadores de calidad de la educación superior. España también camina en esta misma dirección, y en diferentes normativas como el Estatuto del Estudiante Universitario 2010 o el Real Decreto 1/2013 de derechos de personas con discapacidad y su inclusión social 2013, se establece la necesidad de que las universidades sean accesibles y garanticen la participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Además, hay investigaciones (Collins *et al.*, 2018; MacLeod *et al.*, 2018; Sandoval, *et al.*, 2019) que subrayan la necesidad de que la universidad tiene que ser inclusiva, no solo porque favorece a los estudiantes con discapacidad, sino también porque beneficia a todo el alumnado (MacLeod *et al.*, 2018; Martins *et al.*, 2018).

Aunque la educación inclusiva es un modelo que va más allá de la discapacidad y persigue la reducción de la exclusión y la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación de cualquier estudiante, en el contexto universitario, la mayoría de estudios que han abordado la educación inclusiva se han centrado exclusivamente en las personas con discapacidad (Arnaiz *et al.*, 2017; Echeita *et al.*, 2008; Hitch *et al.*, 2015). Este es uno de los grupos que en educación superior se ha enfrentado a mayores barreras para aprender y participar. Los trabajos concluyen que un gran número de estudiantes con discapacidad no consiguen finalizar sus estudios universitarios (De los Santos *et al.*, 2019).

3. Formación del profesorado para la atención del ACNEAE

El profesorado juega un papel crucial en el éxito de los estudiantes, especialmente en aquellos más vulnerables, como es el caso del alumnado con discapacidad (Veitch *et al.*, 2018; Zhang *et al.*, 2019). Qué hace y cómo enseña influye en la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la universidad. En este sentido, las competencias pedagógicas de los profesores son una pieza clave para mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior (Moriña *et al.*, 2019).

En España, la formación del profesorado universitario es voluntaria. Sin embargo, en otros países como Noruega, Reino Unido, Suecia, o SriLanka, la formación en pedagogía es obligatoria para todo el profesorado (Moriña *et al.*, 2019). En general, aunque en la mayoría de universidades la formación para el cuerpo docente existe, la participación en ella está circunscrita a la voluntariedad del profesorado. Además, se suele dar la paradoja de que aquellos docentes más sensibilizados son los que participan con mayor frecuencia en la formación, en lugar del profesorado que más lo necesita o con mayores carencias formativas (Moriña y Carballo, 2017). En muchos casos, no se cuentan con planes de formación pensados desde las necesidades de formación y acordes a las nuevas realidades presentes en muchos contextos universitarios. Si bien se puede encontrar en las ofertas formativas de las universidades cursos referidos a nuevas tecnologías o metodologías docentes activas, menos frecuente es la formación relacionada con discapacidad y su atención en el ámbito universitario. El objetivo principal de la formación es mejorar la competencia actitudinal así como la competencia en conocimientos con la finalidad de favorecer las buenas prácticas y, sobre todo, que el profesorado tenga la motivación por el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de las competencias importantes que debe de asumir un docente es la de ser capaz de situar al estudiante en situaciones de aprendizaje óptimas para el desarrollo de sus potencialidades y para ello, previamente debe de tener conocimientos teóricos y prácticos sobre discapacidad (Sánchez-Palomino, 2011). Una formación apropiada para los docentes universitarios que atienden estudiantes con alguna discapacidad, debe contemplar

fundamentos teóricos adecuados a las diferentes realidades que estos profesionales se van a encontrar en las aulas, experiencias en adaptaciones curriculares y práctica en nuevas metodologías (Martínez, 2011).

Diversos estudios señalan la insuficiente formación en competencias de los docentes para promover la inclusión, imposibilitando la creación de oportunidades de aprendizaje adecuadas para fomentar el desarrollo integral del alumnado con necesidades educativas especiales (Gezer & Aksoy, 2019; Hernández *et al.*, 2020).

Las competencias son factores importantes para el profesorado ya que significa ejercitarse con responsabilidad y profesionalidad (Nistal *et al.*, 2023b). Las competencias profesionales se relacionan con el conocimiento, habilidades, actitudes, saberes, etc. La mayoría de las investigaciones coinciden como objeto de análisis en la competencia actitudinal y la competencia en conocimientos, esenciales para que un docente desarrolle la Educación Inclusiva (Bannister-Tyrrell *et al.*, 2018; Kumari *et al.*, 2019; Nistal *et al.*, 2023a).

La continuidad en la formación y el acceso a la universidad, es una de las cuestiones que generan mayor inquietud en el profesorado porque no poseen competencias adecuadas ni la motivación suficiente para atender a este tipo de alumnado.

4. Unidad Técnica de Atención a la Diversidad en UDIMA: Unidad de Necesidades Especiales

Las adaptaciones curriculares en la universidad se consideran un ajuste razonable que compensa una desventaja para afrontar los estudios universitarios en condiciones similares al resto de estudiantes, sin menoscabo del rendimiento académico exigido. Los servicios de apoyo se encargan de mediar entre alumnado y profesorado para hacer efectivas las adaptaciones que el alumnado necesita, velando por los derechos que la ley les reconoce.

Nuestra universidad cuenta con un servicio de apoyo al estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo llamada Unidad de Necesidades Especiales (UNE). Esta unidad es dependiente del Vicerrectorado de Ordenación Académica. En la

actualidad, está formado por dos personas de administración y servicios y tres docentes e investigadores. Todos los miembros reciben formación continua y obligatoria para seguir mejorando en los servicios que ofrecen a su estudiantado.

Las funciones principales de la UNE versan sobre la revisión de las adaptaciones solicitadas por el estudiante, así como los certificados que acreditan sus necesidades y/o discapacidad. También colaboran con los especialistas clínicos sanitarios con el fin de actualizar la información pertinente de sus pacientes con problemas de salud mental. Además, están en contacto permanente con el profesorado y resuelven las dudas que puedan surgir a la hora de comunicarles las adaptaciones que deben hacer en sus aulas y/o exámenes. Asimismo, participan en diversos proyectos y jornadas relacionadas con la diversidad, grupos de trabajo sobre accesibilidad e imparten docencia en Másteres sobre inclusión educativa.

Nuestros estudiantes cursan titulaciones de Grado, Máster y Doctorado. La mayoría pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación por lo que partimos de profesorado sensibilizado y que presenta actitud positiva ante la diversidad en sus aulas. Al ser una universidad no presencial que facilita a nuestros estudiantes compaginar con su vida laboral, la media de edad ronda los 40 años, son estudiantes que, a veces, han cursado carreras universitarias en otras universidades.

Los estudiantes solicitan las adaptaciones que necesitan a través de un formulario. Las peticiones especiales se realizan de manera personalizada por teléfono, email o por videollamada. Un gran porcentaje de nuestros estudiantes presentan problemas de salud mental por lo que el protocolo de actuación es diferente para el resto. En este caso, la solicitud de adaptaciones se le envía al profesional clínico sanitario que, junto con su paciente, determinan las adaptaciones que mejor le conviene. Al fin y al cabo, dado que nuestra universidad no es presencial, somos conscientes de quien mejor conoce a nuestro estudiantado son los clínicos sanitarios (psicólogos, psiquiatras, neurólogos...). Los cambios de medicación que puedan tener a lo largo del curso escolar afectan al rendimiento académico y, es por ello, que la colaboración continua con estos especialistas es primordial. Por otro lado, se ha observado en reiteradas ocasiones que algunos estudiantes con problemas de salud

mental eligen ciertas adaptaciones que no les conviene como, por ejemplo, hacer exámenes telepresenciales en vez de hacerlos de manera presencial. Este tipo de modalidad les ha generado más ansiedad y bloqueos emocionales por lo que es motivo suficiente, entre otros muchos, que esta colaboración con el clínico sanitario sea necesaria, de hecho, la adaptaciones solicitadas para estos estudiantes han sido acordes tanto para sus necesidades como para los cambios de medicación puntuales. No hay que olvidar que los miembros de la UNE son docentes y/o administrativos, no clínicos, por lo que desconocen el tipo de medicación que puedan tomar así como sus efectos secundarios que, seguramente, repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo que este protocolo de petición de adaptaciones está funcionando con éxito.

Las aulas de UDIMA son virtuales, se utiliza la plataforma Moodle por lo que contamos con la accesibilidad que la plataforma permite, pero no es suficiente. El profesorado recibe las indicaciones pertinentes de la UNE para continuar con la accesibilidad de las aulas. Siguiendo la normativa expuesta anteriormente, lo que se pretende en nuestra universidad es crear accesibilidad universal en las aulas.

Para ello, se ha creado un grupo de trabajo formado por profesorado de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación. La finalidad es implementar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la docencia, en particular, y en la institución educativa, en general. A partir de este grupo de trabajo, y centrándonos en el artículo 4 «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (ONU, 2015), se ha creado un protocolo para el profesorado para hacer accesibles sus aulas Moodle. Dentro de este protocolo, se encuentran actuaciones tipo: descripción de imágenes; minimizar su uso si no son necesarias: subir a la plataforma documentos PDF en vez de imágenes; subir los vídeos al canal del profesorado para poder hacer uso de los subtítulos; los subtítulos que se usen mejor emplear la transcripción...entre otros aspectos.

A parte de este protocolo, en las Jornadas de Innovación Universitaria con Tecnología Educativa (JIUTE) que organiza cada año la UDIMA, se invita a un ponente cualificado en el área de la inclusión educativa y la tecnología para explicar contenidos actuales

relacionados con dicha temática. Uno de los objetivos de estas Jornadas es seguir aprendiendo y mejorando nuestras prácticas inclusivas.

Nuestra universidad también cuenta con un departamento de Becas. Desde este departamento comunican a nuestros estudiantes con necesidades y/o discapacidades las becas destinadas para ellos. Están informados continuamente de este tipo de beneficios. Además, desde el Vicerrectorado de Investigación informan al profesorado de proyectos de investigación con dotación económica para investigar sobre la temática así como congresos internacionales importantes.

Durante el curso 2022-2023 se puso en marcha el Máster Universitario en Inclusión Educativa y Personalizada. Este Máster imparte contenidos actuales e inclusivos. Está dirigido a docentes en formación. Hace hincapié en la importancia de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de cada estudiante, ofreciéndole para ello los recursos que requiera desde una educación personalizada que ponga en valor su identidad y singularidad humana y le ayude a adquirir una formación integral que desarrolle al máximo su potencial individual.

Siguiendo la línea sobre la formación de nuestros futuros docentes, la coordinación de la UNE ha participado por tercera vez consecutiva en un proyecto de innovación educativa llamado «mejores docentes». El objetivo de dicho proyecto es formar a nuestro estudiantado en competencias transversales orientadas hacia la diversidad e inclusión educativa. Para ello, se han creado formaciones en esta temática centrándose en prácticas educativas que pueden aplicar los futuros docentes ante la diversidad en sus aulas. De dichos proyectos han surgido publicaciones, capítulos de libro y contribuciones a congresos. Consideramos este tipo de proyectos necesarios para la formación de nuestros estudiantes que optan a la docencia, sensibilizarles y dotarles de competencias tanto actitudinales como emocionales para el buen desempeño profesional con los ACNEAE en sus aulas

Como se ha podido observar, al UDIMA cuenta con algunos aspectos inclusivos que favorece el bienestar del estudiantado y fomenta la accesibilidad y el progreso educativo:

- Adaptaciones personalizadas y consensuadas por personal externo, para aulas virtuales y exámenes presenciales.
- Jornadas innovadoras sobre tecnología educativa e inclusión.
- Grupo de trabajo para la formación del profesorado sobre el diseño universal de la institución y la accesibilidad de las aulas.
- Información de Becas destinadas al ACNEAE.
- Proyectos de investigación financiados y congresos internacionales en el área de la discapacidad e inclusión educativa.
- Formación a futuros docentes en el ámbito inclusivo con un Máster en educación inclusiva y personalizada y con proyectos de investigación e innovación.

A pesar de estas prácticas orientadas hacia la inclusión de nuestro estudiantado y profesorado, todavía queda mucho por mejorar y por aprender.

5. Propuestas para mejorar la inclusión y fomentar el diseño universal en las universidades

Con la nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023), las universidades deberán contar en adelante con servicios de prevención y orientación psicopedagógica y de fomento del bienestar en los campus. Si nos basamos en esta normativa, está claro que se debe contar con un departamento de orientación educativa para el ACNEAE. Igualmente, hay que tener en cuenta que estos estudiantes han dispuesto durante las etapas educativas obligatorias de departamentos de orientación. Si desde las universidades se les dota de adaptaciones curriculares, como en cursos anteriores, es lógico que también les dotemos de departamentos de orientación.

Las tareas de información, acompañamiento y orientación han demostrado ampliamente su utilidad en la etapa preuniversitaria. La articulación de apoyos y ajustes razonables interviene positivamente en el paso de un ciclo a otro. Dichas actuaciones contribuyen a prevenir el abandono escolar temprano, actuando

sobre los factores de riesgo de cada caso. Esta actuación cobra especial relevancia con el ACNEAE. En cuanto al establecimiento de un adecuado plan de acogida universitaria, su necesidad se debe a la probada existencia de momentos críticos durante el primer año universitario, tanto a nivel personal como académico. En el caso de estos estudiantes requiere un trabajo ajustado a sus necesidades para mejorar su dinámica curricular universitaria y la accesibilidad a las actividades académicas. Sería conveniente que los departamentos de orientación contacten con las oficinas de apoyo de la universidad elegida y poder continuar la orientación educativa pertinente.

Es necesario un departamento de orientación psicopedagógica que vele por el bienestar emocional de nuestro alumnado. Aunque nuestra universidad cuenta con un Departamento de Atención de Orientación Educativa (DAOE) para todo el estudiantado matriculado que les orienta sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera personalizada, tal vez, carece de esa especialización que requiere la atención del ACNEAE. Por lo tanto, para seguir en la línea que promulgan las leyes actuales se propone un departamento de orientación psicopedagógico y psicológico que facilite y favorezca la inclusión de nuestros estudiantes y, por consiguiente, el bienestar emocional.

En cuanto a la accesibilidad a las aulas virtuales, aunque se realizan prácticas de accesibilidad en las mismas, es necesario disponer de herramientas tecnológicas que la mejoren. Por ejemplo, disponer de herramientas que permitan subtítulos en clases síncronas, sistemas/detectores de movilidad que favorezcan a las personas con discapacidad sensorial acudir libremente a realizar exámenes presenciales, jornadas o congresos impartidos en nuestra entidad, así como, cualquier herramienta compatible con moodle que facilite la universalidad del aprendizaje y, en consecuencia, la inclusión educativa de todo el estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Bannister-Tyrrell, M. L., Mavropoulou, S., Jones, M., Bailey, J., O'Donnell-Ostini, A. y Dorji, R. (2018). Initial Teacher Preparation for Teaching Students with Exceptionalities: Pre-service Teachers' Knowledge and Perceived Competence. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 19-34. <http://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.2>
- Collins, A., Azmat, F. y Rentschler, R. (2018). «Bringing everyone on the same journey»: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 1-13.
- De la Fuente Anunciabay, R. y Cuesta Gómez, J. L. (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1).13-21.
- De los Santos, S. B., Kupczynsk, L. y Mundy, M. A. (2019). Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 8(2), 16-38. <http://10.5430/ijhe.v8n2p16>
- Echeita, G., Parrilla, A. y Carbonell, F. (2008). *Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate*. Ponencia presentada en las XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial. Barcelona: Universidad de Vic.
- Gezer, M. S., y Aksoy, V. (2019). Perceptions of turkish preschool teachers' about their roles within the context of inclusive education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 31-42. <http://doi.org/10.20489/intjecse.583541>
- Hernández-Gonzalez, O., Antonio, A. y Pedro da Fonseca, A. J. (2020). Teachers' perception about their competencies to attend students with special educational needs. *Atenas*, 1(49), 53-69.
- Hitch, D., Macfarlane, S. y Nihill, C. (2015). Inclusive pedagogy in Australian universities: A review of current policies and professional development activities. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 6(1), 135-145. <http://10.5204/intjfyhe.v6i1.254>
- Kumari, P., Nayan, R., Aggarwal, S. P. y Baswani, G. (2019). Rethinking teacher education programmes for inclusive classrooms: Issues and challenges in India. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(2), 143-148. <http://doi.org/10.18178/ijiet.2019.9.2.1189>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (2020). Boletín Oficial del

- Estado, 340, sección I, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (2023). Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- MacLeod, A., Allan, J., Lewis, A. y Robertson, C. (2018). «Here I come again»: the cost of success for higher education students diagnosed with autism, International. *Journal of Inclusive Education*, 22(6), 683-697. <http://10.1080/13603116.2017.1396502>
- Martínez, M. J. (2011). Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensorio motriz. *REIFFOP*, 14 (1), 137-150.
- Martins, M. H., Borges, M. L. y Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542. <http://10.1080/13603116.2017.1377299>
- Moriña, A. y Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation Program Planning*, 65, 77-83. <http://S0149718917300551>
- Moriña, A., Aguirre, A. y Doménech, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227-249. <http://10.30827/publicaciones.v49i3.114>
- Nistal, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2023a). Evaluación de la competencia adaptación a la diferencias en docentes en ejercicio. En K. Gajardo y J. Cáceres-Iglesias (coords.), *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 490- 498). Octaedro.
- Nistal, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2023b). Formación del profesorado en competencias docentes en inclusión educativa. En A. M. Porto, J. M. Muñoa y C. I. Ocampo (coords.), *Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad* (pp. 383-399). Universidad de Santiago de Compostela Ediciones.
- Sánchez-Palomino, A. (2009). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603.
- Sandoval, M., Simon, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Madrid*, 30(1), 261-276. <http://10.5209/RCED.57266>

- Veitch, S., Strehlow, K. y Boyd, J. (2018). Supporting university students with socially challenging behaviours through professional development for teaching staff. *Journal of Academic Language & Learning*, 12(1).
- Zhang, Y., Rosen, S., Cheng, L. y Li, J. (2019). Inclusive higher education for students with disabilities in China: What do the university teachers think? *Higher Education Studies*, 8(4), 104-115. <http://10.5539/hes.v8n4p104>

Grado de satisfacción de los estudiantes con el programa UNIVERUSAL y las adaptaciones implementadas en función de las necesidades específicas de apoyo educativo

Ana-Belén Sánchez-García
Universidad de Salamanca
asg@usal.es

Rocío Galache Iglesias
Universidad de Salamanca
rociogalache@usal.es

María-Victoria Martín-Cilleros,
Universidad de Salamanca
viquimc@usal.es

José-Lorenzo García-Sánchez
Universidad de Salamanca
jlorenzo@usal.es

1. Introducción

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 establecieron un principio fundamental que ha tenido un impacto significativo en el ámbito educativo: la prohibición de excluir a cualquier persona del sistema educativo debido a su discapacidad. Este principio ha dado origen al concepto de «educación inclusiva», que destaca la diversidad como un

valor enriquecedor en la educación. La relevancia de la educación inclusiva se respalda en normativas y documentos internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño, la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO en 2008 y el informe de la OCDE en 2007. Es así, que la educación inclusiva es un derecho de todas las personas en todas las etapas educativas (UNESCO, 2016). Sin embargo, históricamente, las universidades han sido lugares que presentan diferentes barreras en el aprendizaje (Booth, Ainscow y Black-Hawkins, 2002) que muchas veces impiden el progreso académico de las personas con discapacidad, debido a la falta de infraestructuras accesibles y a la estandarización de las rutas de acceso, que no se adecúan a las necesidades de todos los individuos (O'Donovan, 2021) a las actitudes del profesorado (Strnadová, Hájko-vá y Květoňová, 2015) entre otras. Por tanto, urge transformar culturas, políticas y prácticas institucionales (Booth y Ainscow, 2015) al objeto de eliminar las barreras que limitan la presencia, permanencia, aprendizaje y participación del alumnado (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). En este sentido, consideramos que el programa UniverUSAL contribuye a la eliminación de diferentes barreras con las que se encuentran las personas con discapacidad.

En consonancia con los principios universales referidos anteriormente en el primer párrafo, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, en su Artículo 33, establece los derechos relacionados con la formación académica del estudiantado en el contexto universitario. Estos derechos incluyen:

- a) El derecho a recibir una educación inclusiva en la universidad de su elección, de acuerdo con las disposiciones legales vigentes.
- b) El derecho a recibir una formación académica inclusiva y de calidad que promueva la adquisición de conocimientos y competencias académicas y profesionales específicas para el ciclo de estudios correspondiente.

Adicionalmente, el Artículo 37 de la misma ley subraya el principio de equidad y no discriminación en las instituciones universitarias. De acuerdo con este artículo, las universidades tienen la obligación de garantizar que el estudiantado no sufra discriminación por motivos como origen racial o étnico, género, orientación

sexual, identidad de género, religión, convicciones, edad, discapacidad, nacionalidad, enfermedad, condición socioeconómica, idioma, afiliación política o sindical, aspecto físico u otras circunstancias personales o sociales.

En concordancia con este principio de equidad y no discriminación, las universidades deben esforzarse por crear estructuras curriculares inclusivas y accesibles, implementando medidas de acción positiva que permitan a estudiantes con discapacidad disfrutar de una educación universitaria inclusiva y adaptable, en igualdad de condiciones con el resto del estudiantado. Esto implica la implementación de ajustes razonables, tanto en el plan de estudios como en los métodos de enseñanza y sistemas de evaluación. Además, las universidades deben facilitar la utilización de lenguaje de signos cuando sea necesario y promover el acceso a estudios universitarios para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades, mediante la creación de programas adaptados a sus capacidades y necesidades específicas. En el entorno universitario, los estudiantes tienen la oportunidad de establecer nuevas relaciones que pueden fortalecer sus habilidades interpersonales y llevar a la formación de amistades duraderas. Además, adquieren habilidades de independencia y aprenden a gestionar sus vidas de manera más eficiente (Lee, Day, Carter y Taylor, 2021).

Este contexto generado por el Espacio Europeo de Educación Superior va marcando las directrices de las universidades. En concreto, en la Universidad de Salamanca son señaladas en el Plan Estratégico General (PEG 2013-2018), desarrollado en ejes. El Eje 6 del Plan «Capacidades: Financiación, sostenibilidad y responsabilidad social» (Universidad de Salamanca, 2013), contribuye al alcance de algunos de sus objetivos y a la efectividad de una parte de sus acciones: a) integrar en los fines académicos la defensa de la dignidad de la persona y los derechos humanos, b) promover la dignidad y los derechos de las personas, c) articular los fines académicos con políticas sociales y medioambientales, d) fortalecer los proyectos de Cooperación al Desarrollo y e) fortalecer el programa de prácticas de voluntariado en Cooperación al Desarrollo. Con objeto de implementar con mayor eficacia los fines y cometidos que se planteaban, se consideró oportuna y coherente la incorporación de la Oficina de Cooperación al Servicio de Asuntos Sociales (SAS).

El SAS se crea el 27 de enero de 1999 como respuesta a la creciente demanda por parte de la comunidad universitaria con necesidades de apoyo de orientación e información frente a determinadas situaciones que se presentan en el transcurso de la vida académica y que requieren de una intervención técnica y profesionalizada en el ámbito socio-comunitario, para garantizar el principio de igualdad de oportunidades y contribuir a la mejora del bienestar social y personal. Los primeros cinco años desarrolló sus funciones a través de tres diferentes Programas: Acción solidaria, Apoyo a universitarios con especiales dificultades y el Programa de acercamiento a la comunidad. Posteriormente fue ampliando sus funciones y desarrollando diversas acciones de formación e investigación en materia socio-sanitaria (Universidad de Salamanca, Servicio de Asuntos Sociales, s.f.). De este modo, la actual estructura y recursos del SAS, junto con la inclusión de la Oficina de Cooperación, ha servido de forma más específica e integrada al avance del Eje 6 del PEG, desarrollando programas dirigidos a potenciar una Universidad Inclusiva, entre ellos el programa UniverUSAL como un ejemplo concreto de iniciativa destinada a promover la inclusión y el acceso a la educación superior para personas con discapacidad. Este programa se ha desarrollado en colaboración con otras instituciones de la ciudad de Salamanca, como son la Diputación, el Ayuntamiento de Salamanca, dentro de sus programas de responsabilidad social, en el que participan además diversas organizaciones no gubernamentales.

Cada vez más las universidades proporcionan programas dirigidos a personas con discapacidad, aunque es importante destacar que no hay consenso en cuanto a cómo debe ser un programa universitario inclusivo. La mayoría de los programas existentes se han desarrollado sin una base sólida fundamentada en la investigación, lo que subraya la necesidad de enfocarse en la importancia de evaluar el éxito de los programas universitarios que permitan aportar validez científica a este tipo de programas. Brady utiliza la metáfora «Construir un avión mientras uno lo está volando» (Brady, 2021, p. 206) para ilustrar este enfoque, que subraya la falta de planificación y la necesidad de realizar ajustes en tiempo real sin una guía sólida.

2. UniverUSAL: Universidad Inclusiva

UniverUSAL es un programa integral que abarca el desarrollo científico, cultural y social, con el propósito de incluir a personas con discapacidad intelectual, problemas de salud mental y otras discapacidades en la experiencia universitaria. Basado en la filosofía del aprendizaje para todos, el programa ha crecido significativamente desde su inicio en el curso académico 2018-2019 y ha expandido su presencia a las provincias de Salamanca, Ávila y Zamora, donde la universidad tiene su sede originaria.

Este proyecto ha unificado a 272 participantes, quienes han tenido la oportunidad de sumergirse en la vida universitaria y aprovechar los servicios ofrecidos por la Universidad de Salamanca, en una experiencia única que no sería posible sin UniverUSAL. El alumnado se divide en dos grupos según sus necesidades de apoyo: el primero, compuesto por personas con discapacidad intelectual que requieren un mayor apoyo, recibe transporte adaptado y asistencia personal; mientras que el segundo grupo incluye a aquellos con un mayor nivel de autonomía, generalmente personas con problemas de salud mental y discapacidad intelectual con menores necesidades de apoyo.

2.1. *Objetivos del Programa*

Los objetivos fundamentales de UniverUSAL son los siguientes:

- i) Facilitar el acceso de personas con discapacidad intelectual y problemas de salud mental al mundo de la cultura y la ciencia, permitiéndoles expresar sus experiencias y conocimientos.
- ii) Promover la participación plena en la Educación Superior proporcionada por la universidad para aquellos que, debido a su discapacidad intelectual y/o problemas de salud mental, no podrían acceder de manera convencional.
- iii) Establecer la Universidad de Salamanca como un entorno completamente inclusivo y de apoyo a la diversidad.

2.2. Estructura y Contenido del Programa

UniverUSAL se desarrolla a lo largo de tres cursos académicos y ofrece un conjunto de materias troncales de carácter obligatorio, seminarios especializados y talleres prácticos. Las clases se llevan a cabo en horarios de tarde y mantienen grupos reducidos para garantizar una experiencia de aprendizaje más efectiva. El personal docente, compuesto por profesores universitarios, y/o personal laboral de las instituciones, adaptan su enfoque pedagógico según las necesidades del grupo al que se dirigen, aunque también se imparten clases comunes con un enfoque metodológico de escucha activa.

A continuación, en las siguientes tablas se presenta la estructura de la oferta de materias durante los tres cursos académicos que componen el programa de UniverUSAL:

TABLA 1. Módulos del Primer Curso de UniverUSAL

Módulo Formativo	Materia	Descripción
Materias Troncales	Introducción a los cultivos del futuro	En esta materia se explica la naturaleza y la existencia de una diversidad de plantas con potencial para su uso en la agricultura y alimentación humana. Se dará una visión amplia y aplicada de las nuevas especies de plantas que tendrán un papel fundamental para alimentar a la humanidad en los próximos años. En concreto, se utilizarán semillas, plantas y alimentos derivados del Amaranto, como ejemplo de un pseudocereal del futuro y posible alternativa a los cultivos de cereales tradicionales.
	Habilidades de Comunicación	Este taller estará formado por píldoras formativas teórico-prácticas que buscarán promover la mejora de las habilidades sociales básicas en materia de interacción y comunicación. Se llevarán a cabo actividades prácticas como son: hablar en público, realización de presentaciones, entre otras.

Módulo Formativo	Materia	Descripción
Materias Troncales	Desarrollo Personal y Habilidades Sociales	En estas sesiones se trabajarán las principales habilidades de comunicación, tanto en comunicación oral (estilos de comunicación, resolución de conflictos) como escrita, esto implica la búsqueda de información y redacción.
	Acceso a la Información y Tecnología	Se realizarán cinco sesiones en las que se explicarán distintos entornos virtuales de aprendizaje para la inclusión en función de las necesidades de cada estudiante. Se capacitará a los estudiantes para el uso de plataformas como son Studium, creación de web, redes sociales, etc.
Talleres Prácticos	Matemáticas para la vida	Se desarrolla en cuatro sesiones teórico prácticas en las que se explica cómo las matemáticas se pueden usar en el día a día, ya sea en la realización de compras, recetas de cocina, geometría en la visualización de cuadros, etc. También se realiza hincapié en la importancia de la geometría en nuestra vida diaria y en la naturaleza como es la estructura de los copos de nieve, la geometría en la arquitectural, etc.
	Visitas a Museos y Exposiciones	Se realizarán a lo largo del curso académico diversas visitas culturales con el fin de conocer los espacios y recursos que ofrece la ciudad para su uso y disfrute.

TABLA 2. Módulos del Segundo Curso de UniverUSAL

Módulo Formativo	Materia	Descripción
Materias Troncales	Continuación de Materias Troncales	Durante el segundo curso académico, se continuará profundizando en las materias impartidas anteriormente.
	Ciudadanía Activa y Participación Comunitaria	Se realizará cuatro sesiones en las que se profundizará en conceptos como son la democracia, los partidos políticos, la representación, la participación, la ciudadanía, el Estado de Derecho, etc.
Seminarios Especializados	Las lenguas del mundo	Se realizarán varias sesiones en las que se mostrará a los alumnos la diversidad de las lenguas existentes en el Mundo. Se hablará de cuántas lenguas existen actualmente, por qué las lenguas pueden desaparecer o nacer, qué tipos de escritura hay y qué ventajas aporta hablar una lengua extranjera. Se realizarán sesiones para que los estudiantes conozcan el latín, griego y otras lenguas.
Talleres Prácticos	Practicando en el Laboratorio	Se llevarán a cabo prácticas en los laboratorios de microbiología, situados en la Facultad de medicina de la Universidad, para hacer ver la importancia de la anatomía patológica en la medicina y en la sociedad. El objetivo es dar a conocer a los estudiantes la relevancia de la anatomía patológica como eje central del diagnóstico de las enfermedades neoplásicas.
	Excursiones Culturales	Se realizarán a lo largo del curso académico dos visitas culturales con el fin de conocer los espacios históricos de la Universidad de Salamanca y recursos que ofrece la institución a sus estudiantes.

A partir del tercer curso, los participantes forman parte de UniverUSAL Alumni.

TABLA 3. Módulos del Tercer Curso de UniverUSAL Alumni

Asignatura	Materia	Descripción
Impresión 3D Avanzada	Exploración de técnicas avanzadas de impresión 3D	Se realizarán varias sesiones en las que se capacitará a los estudiantes a diseñar y crear objetos tridimensionales personalizados mediante programas informáticos. Posteriormente, se les enseñará las labores necesarias para poder imprimir con máquinas 3D objetos previamente diseñados y su mantenimiento.
Cocina Creativa y Saludable	Aprendizaje de técnicas culinarias creativas y saludables	Se realizan varias sesiones formativas teórico prácticas en las que se enseñarán técnicas para la elaboración de platos con el fin de crear comidas atractivas y originales.
	Preparación de platos gourmet y opciones dietéticas	Se llevarán a cabo varias sesiones en las que se formará a los alumnos en el mundo de la cocina saludable prestando especial atención a las restricciones alimenticias que puede tener cada persona.
Taller de Radio y Televisión	Introducción a la producción de radio y televisión	Se realizarán cuatro sesiones formativas en las que se explicará los orígenes de la televisión y la radio y, posteriormente, realizar prácticas en un set de grabación.
	Creación y edición de contenido audiovisual	Se realizarán sesiones teórico prácticas en la que los estudiantes acudan a un plató de televisión y deban de llevar a cabo un programa, editar las imágenes y el sonido.
	Programa de radio y teatro radiado	Se realizará un programa de radio en el que se entrevistará a un docente. Los estudiantes tendrán que crear un guion y realizar la entrevista. Por otra parte, se incluye la interpretación de un teatro radiado adaptado al nivel comunicativo de cada grupo.
Cuidado de la Naturaleza	Exploración de la biodiversidad local y conservación	En esta clase se trabajará sobre la importancia de reducir el uso de fertilizantes, de pesticidas o de gases de efecto invernadero y los cambios que conlleva.
	Prácticas de sostenibilidad y ecología en la comunidad	Se realizarán talleres prácticos donde los alumnos acudan a un huerto comunitario y colaboraran en su cuidado y mantenimiento

Estas asignaturas ofrecen a los participantes de UniverUSAL Alumni la oportunidad de seguir aprendiendo y desarrollando habilidades en diversos campos, desde tecnología hasta cocina y medios de comunicación, mientras promueven la inclusión y la diversidad.

2.3. Selección de los estudiantes

Desde el Ayuntamiento de Salamanca (España), provincia donde se inició el desarrollo del programa, se crea la llamada «Mesa de Promoción de la Salud en Discapacidad Intelectual y Salud Mental», formada por un miembro de dicha institución junto con la Diputación de Salamanca y representantes de diferentes asociaciones de la ciudad y su Alfoz (Ariadna, ASPACE, Asociación de Síndrome de Asperger, ASPRODES, Asociación Síndrome de Down Salamanca, Salud Mental Salamanca-AFEMC, Fundación AFIM, INSOLAMIS y Aspar-La Besana). Esta Mesa actúa como canalizadora de las preocupaciones e inquietudes que pudieran presentar dichas asociaciones, donde a través de la mediación de la institución, se trata de dar respuestas inclusivas a todas y cada una de las necesidades que se presentan. Esta Mesa, desde el momento de inicio del programa, fue la encargada de establecer los criterios de selección de los estudiantes que formarían parte de UniverUSAL. Entre ellos el principal requisito es que el estudiante tenga la capacidad de escuchar activamente. Igualmente se estableció el número máximo de estudiantes por aula, comenzando el programa por 15 estudiantes, y ampliándose a 20, debido a una mayor demanda. Cada una de las entidades son las encargadas de realizar la selección de las personas que acuden a la misma y que irán en su representación, teniendo en cuenta el criterio principal establecido, la motivación de las personas que acuden a su servicio, y el número de plazas de las que dispone, siendo esta acorde al número de personas a quienes prestan los servicios.

3. Diseño de investigación

3.1. *Objetivos de la Investigación*

Este estudio tiene como propósito principal evaluar la satisfacción de los estudiantes del programa UniverUSAL con respecto a los distintos cursos educativos ofrecidos dentro de dicho programa, aportando apoyo fundamentado en la investigación para la creación de estos programas.

3.2. *Participantes*

La población se compone de un total de 272 estudiantes con diversas discapacidades. El rango de edades abarca desde los 18 hasta los 64 años, con una edad promedio de alrededor de 40 años ($\bar{X} = 40.33$; $\sigma = 14.33$). En términos de género, el grupo está mayoritariamente compuesto por hombres, representando el 60 %. Los estudiantes presentan una variedad de discapacidades intelectuales y problemas de salud mental, y algunos también tienen otras discapacidades. La mayoría de los participantes habían completado la educación obligatoria, aunque un pequeño porcentaje poseía títulos universitarios (6.67 %).

En cuanto al cuerpo docente, este está integrado por un total de 23 participantes, con predominancia del género femenino (65.21 %). El rango de edad del personal docente osciló entre los 36 y 58 años (media = 47.68). Los docentes y expertos pertenecen a diversas áreas de la educación, que abarcan desde arte y humanidades, ciencias, ciencias de la salud y ciencias sociales hasta ingeniería y arquitectura, así como ciencias sociales y jurídicas. Cabe destacar que todo el personal que impartió clases en UniverUSAL son profesores en la Universidad de Salamanca, o trabajadores del Ayuntamiento, o de la Diputación de la ciudad de Salamanca.

El estudio de satisfacción con el programa se ha realizado en la Sede de Salamanca ciudad y provincia (Béjar, Ciudad Rodrigo, Peñaranda de Bracamonte y Vitigudino) al estar en activo los tres cursos que componen el programa, disponiendo de un total de 445 respuestas pertenecientes a las distintas asignaturas, lo cual permite una evaluación global del mismo.

3.3. *Instrumentos y Procedimiento*

Dentro del programa, se llevaron a cabo evaluaciones de manera semanal, dirigidas tanto al alumnado como al profesorado. El propósito fundamental de estas evaluaciones era eliminar cualquier sesgo y garantizar la máxima objetividad en los datos recopilados. Previamente, se adaptó el cuestionario para que todos los estudiantes pudieran completarlo de forma independiente, permitiéndoles expresar su nivel de satisfacción con respecto a la formación recibida de manera más autónoma.

La recopilación de datos se efectuó mediante encuestas y se utilizó un cuestionario como instrumento de recolección de información. El cuestionario en sí consta de 31 ítems que abarcan diversas dimensiones. La primera dimensión busca recopilar información sobre variables socio-demográficas e incluye 20 ítems que exploran aspectos relacionados con la discapacidad, antecedentes, lugar de residencia, situación familiar y otros datos que contribuyen a crear un perfil completo de los participantes del proyecto, y facilitado por las entidades. A esta dimensión se agrega otra que se enfoca en evaluar la satisfacción de los estudiantes con el programa, la cual consta de 6 ítems y mide el grado de bienestar de los estudiantes en relación con la enseñanza proporcionada, correspondiendo el primer ítem a la satisfacción con la actividad o taller realizado, el segundo con el grado de ajuste entre lo que esperaba realizar y se ha desarrollado, el tercero relacionado con el lugar donde se realizó la actividad, el cuarto con la compañía y apoyo que tuvo durante la actividad, el quinto con su satisfacción con el profesorado y por último con la recomendación de la actividad. Las respuestas a cada ítem se recogen en una escala Likert, que va desde 1 (Poco) hasta 4 (Mucho), acompañadas por emoticonos de caras que muestran agrado o desagrado. El cuestionario está en formato de lectura fácil y dependiendo de las circunstancias se dispone de una persona de apoyo para su complementación.

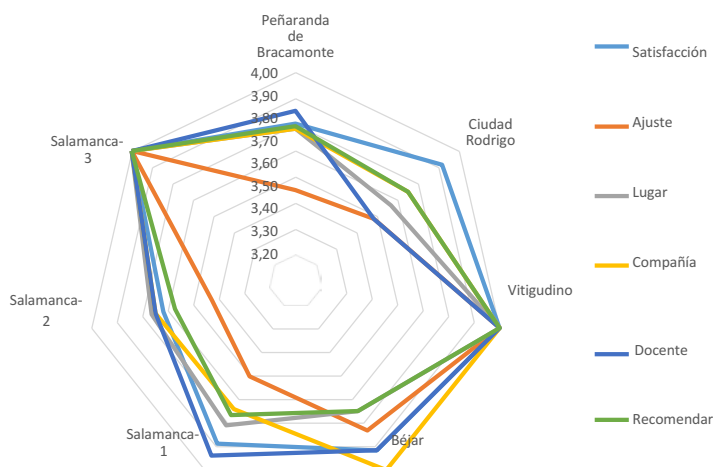
Posteriormente, los datos recopilados se procesaron utilizando el software estadístico SPSS versión 25.

4. Resultados

De acuerdo a los datos recogidos, y reflejados en la Figura 1, se observa un alto grado de satisfacción con el programa en todos sus aspectos y en las distintas sedes informantes. Generalmente las personas consideran que la actividad se ajusta a sus expectativas, esto se debe a la anticipación de las mismas que las diferentes entidades realizan con los participantes, dada su condición personal, incluso su satisfacción supera a dicho ajuste, presentando una media superior al ítem anterior (3.89 frente a 3.72). Destaca el último curso, los estudiantes «alumni», de la sede de Salamanca y quienes participan en Vitigudino, donde hay un elevadísimo grado de satisfacción con las actividades realizadas.

Las condiciones donde se han desarrollado los diferentes talleres son igualmente satisfactorias para los estudiantes, valorada con una puntuación media de 3.82 sobre 4. En el caso de Salamanca ciudad, las instalaciones pertenecen a la universidad de Salamanca, donde a su vez se comparte espacio con alumnado de la misma, favoreciendo de este modo la inclusión en el ámbito estudiantil.

FIGURA 1. Representación gráfica de las puntuaciones medias en relación a la satisfacción con el programa en las sedes donde se desarrolla



No se presentan diferencias en el grado de satisfacción entre las sedes ubicadas en el ámbito rural y el urbano, tampoco de acuerdo al curso que se está realizando.

5. Conclusiones

Las reflexiones ofrecidas por el equipo involucrado en el programa UniverUSAL resaltan el notable impacto social que ha reverberado en el entorno universitario, institucional y de las organizaciones asociativas en la ciudad de Salamanca. Este impacto se debe en gran medida a la colaboración estrecha entre diversos actores sociales, comunitarios y académicos, así como a una extensa difusión del programa. Sin embargo, el factor fundamental que ha impulsado este éxito es la destacada implicación de los participantes en el proyecto, quienes constituyen la razón primordial de su existencia y la base para su posible continuación en futuras ediciones.

Los programas universitarios para personas con discapacidad intelectual desempeñan un papel importante en la construcción de una sociedad más inclusiva y justa. Esto puede llevar a una mayor comprensión y aceptación de la diversidad humana, son fundamentales para empoderar a esta población, promover su inclusión social y mejorar su calidad de vida. La existencia de programas de este tipo no solo resulta en beneficio para los estudiantes que participan en ellos, sino que también enriquece el entorno universitario en su conjunto. Dado que las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa y de formar ciudadanos comprometidos en los procesos que conducen a ello, los programas que integran a personas con discapacidad intelectual, cuando se implementan de manera adecuada, aportan objetivamente mejoras a la institución universitaria. En resumen, estos programas contribuyen a hacer que la universidad sea una institución más inclusiva y enriquecedora para todos.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Brady, M. (2021). Are we there yet? An emerging research agenda for college students with intellectual and developmental disabilities. *Behavior Modification*, 45(2), 203-214.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM [Trad. cast. Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed. rev.). Bristol: CSIE].
- Booth, T., Ainscow, M. y Black-Hawkins, K. (2002). *Guía para la educación y mejora de la educación inclusiva*.
- Boletín Oficial del Estado. *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*. BOE núm. 70, de 23 de marzo de 2023.
- Chung Eun, L., Day Lynn, T., Carter, E. y Taylor Lounds, J. (2021). Examining growth among college students with intellectual and developmental disability: a longitudinal study. *Behavior Modification*, 45(2), 324-348.
- O'Donovan, M.-A. (2021). The elusive inclusive university: what does this look like for students with intellectual disability? An Irish perspective. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 68-74.
- Strnadová, I., Hájková, V. y Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level –a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080-1095.
- UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education.
- Universidad de Salamanca. *Planificación Estratégica 2013-2018*. <https://calidad.usal.es/planificación>



**Accesibilidad universal,
accesibilidad cognitiva y diseño
universal para el aprendizaje y
la participación**

Adapting English language course activities and assessment for learners with diverse needs

Jackie Robbins
Universitat Oberta de Catalunya
jrobbins@uoc.edu

1. Introduction

Online learning institutions offer a great potential for all learners, but particularly for learners with diverse needs, who face additional challenges in traditional learning environments. Aspects of online learning such as flexibility mean that learners with specific needs, whether these be physical, psychological, sensorial or cognitive make it a practical option for these learners.

In this paper, we will share the results of an ongoing project at the *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC), a fully online university with a growing number of learners with differing degrees of visual, hearing, psychological, physical and cognitive impairment. The aim of the project is to continue to improve the adaptations for learners with diverse needs. We outline the main reasons why learners at the UOC choose to study online, many of which are in line with previous research in this field, and consider the key concerns involved when it comes to adapting online language courses for learners with diverse and often highly individual needs. Based on the results of a series of case studies of language learners at the Centre for Modern Languages (CIM) at the UOC, we offer recommendations for adapting language courses for with learners with specific needs while maintaining academic rigour, which may be helpful for other educational institutions, whether these are online or face-to-face.

2. Theoretical background

According to the World Health Organization (WHO, 2023), one in six people in the world has a recorded disability. The Instituto Nacional de Estadística in Spain (2020) reported in 2020 that 4.38 million residents over the age of six disclosed some type of disability and over 20 % of households have at least one member with a disability. All students «have the right to learn and succeed» (Abdallah, 2010), and this includes those with diverse educational needs such as physical, psychological, or cognitive impairment. Despite this, the number of students with reported disabilities in higher education tend to be well below the one-in-six figure reported by the WHO, although the number of students requesting support as the result of a disability is on the increase (Ahead, 2022).

Prior to the COVID-19 pandemic, due to which most educational institutions moved classes online, Kotera *et al.* (2019) noted that online institutions had three times more students with disabilities than face-to-face institutions. The reasons for this preference for online learning are varied but online education offers certain key advantages for learners with disabilities. Online learning can be more accessible and more flexible: learners can «structure their learning around lifestyle requirements» (Kotera *et al.*, 2021, p. 2). This may be offered in terms of more personalised learning paths, for example. This mode of education also provides learners with a disability the possibility to engage with academia despite visual, speech or mobility challenges. Engaging with academia is crucial if access to education is to be diverse, inclusive, and representative of society. What is more, online learning offers greater anonymity and the option not to disclose their situation if preferred. The question of disclosure is related to both of the previous points: on the one hand learners may feel they have to disclose their situation to their academic institution if they wish to have the same opportunities to fully participate in classroom activities. For example, learners with visual or hearing impairment may require alternative learning materials. On the other hand, learners may not wish to draw attention to their disability to avoid potentially unfair treatment.

Technologies such as those used in the context of online higher education provide opportunities for students with disabilities to access and become involved in education more than ever before (Reyes *et al.*, 2021). These technologies facilitate the combination of education with learners' other responsibilities; however, we need to be able to adapt courses more effectively so that are even more accessible, while maintaining academic rigour.

This study offers insight into the actions taken at an online university based in Catalunya and the views of learners with reported specific needs. We describe three cases of language learners with different specific needs and consider how their experiences can feed into improved practices for the future which may be helpful for other institutions, whether they are online or face-to-face.

3. Context

The UOC is a fully online university based in Barcelona, Spain which started in 1994 as one of the first fully online distance universities. The university currently offers 26 undergraduate degree programmes, all of which require students to demonstrate a B2 level of a foreign language, mainly English. The UOC has a growing number of learners with differing degrees of visual, hearing, psychological, physical and cognitive impairment and as a result, the department which provides language courses, the *Centre d'Idiomes Moderns*, or Centre for Modern Languages (CIM), has been providing additional support to learners with a wide range of diverse needs for many years. Among other types of support, this includes adapting course activities and assessment practices. Advice and support regarding specific needs are given to the academic staff from the university student services department.

3.1. *Participants and instruments*

In 2019, the UOC put together a working group of members of staff from the academic and administrative areas of the university to review current protocols and practices for learners with specific

needs with the aim of preparing a set of proposals for improving procedures for the future. The group was provided with the results of two surveys which offered the student perspective. The first survey was carried out in 2017 and full details can be found in Hernández and Barberà (2021). This online survey was sent out to 1,172 students who had informed the university of a specific need; 421 students responded to this survey (35.92 % response rate). The second survey, carried out in 2019, full details of which are available in Melián and Meneses (2022) was followed up with a qualitative analysis of interviews with 34 students who had informed the university that they had a specific need in relation to their studies or for final exams. Following a detailed review of the results of the two surveys, the group members began working on an internal report of existing practices and arranged faculty meetings to gather details of these practices.

The focus of the current paper are three case studies of degree students taking the B2.1 English as a foreign language course who requested adaptations for continuous assessment activities from the academic team at the CIM. However, before we move onto the case studies, we report the pertinent results from the two surveys discussed above in order to provide context for the language students case studies.

3.2. Results from the 2017 and 2019 student surveys and interview data

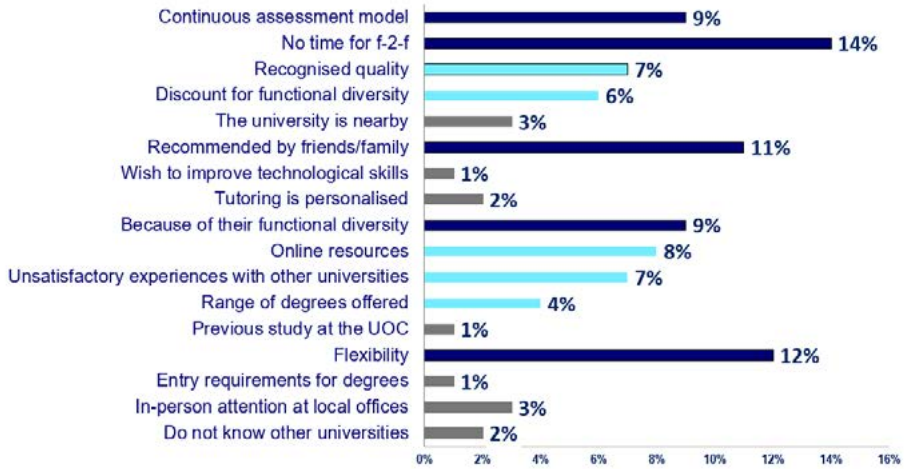
Hernández and Barberà (2021) report on the specific problems that learners with specific needs face when learning online. The most reported issue is lack of time to complete academic tasks. Another interesting result in this study are the relationship between the problems faced when presented according to the specific needs reported. Table 1 shows the problems according to the respective disabilities.

TABLE 1. Problems stated by disability (Hernández & Barberà, 2021)

Disability (n)	Major problems stated
Medical (107)	Time Characteristics of the illness (time) Academic materials Virtual Campus
Sensitive (hearing) (33)	Academic materials A foreign language Learning pace/time
Sensitive (visual) (27)	Virtual Campus Cognitive (comprehension and concentration) Collaborative activities Time
Mobility (25)	Time Characteristics of the illness (time) External factors
Mental (22)	Time Characteristics of the illness (time) Loneliness Stigma/disengagement
Brain injury (8)	Time Communication
Learning disability (4)	A foreign language Cognitive (comprehension)
Intellectual (2)	Cognitive (concentration)
Multisensorial (2)	Academic materials

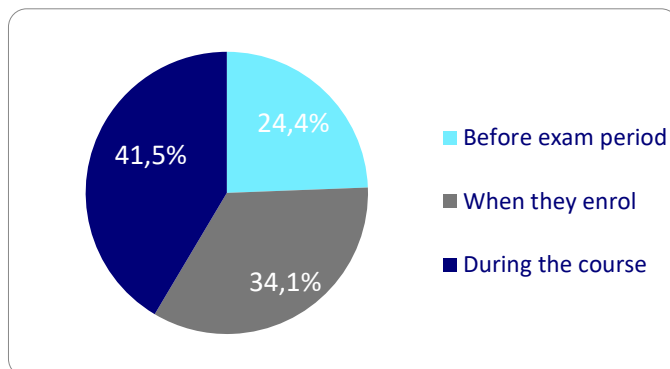
As we can observe in Table 1, half of the disability categories report issues with lack of time, and this impacts both continuous and final assessment activities. The second survey also identifies time as a factor for learners with disabilities to choose to study on-line rather than face to face, which is a different perspective from the first survey. The results from the second survey to the question about why they chose to study at the UOC are shown in Figure 1.

FIGURE 1. Why students choose the UOC



Hernández and Barberà (2021) note that a proportion of students with disabilities were unaware that they had the right to request an adaptation with 30.2 % saying they were completely unaware and 34.7 % saying they were unsure about this possibility. This fact was identified in the working group as a major area for improving protocols and procedures at the UOC. The 2019 survey reinforces this issue: when students were asked when they requested an adaptation, only just over a third did this when they enrolled. Figure 2 shows when students requested an adaptation.

FIGURE 2. When students request an adaptation



As we can observe in Figure 2, most students requested their adaptation once the course was underway (41.5 %), possibly once they had had time to review the course materials and activities and concluded that they were going to need an adaptation, or it may also be true that they found out about the protocol to request and adaptation later. As previously mentioned, only just over a third of students (34.1 %) requested an adaptation when they enrolled in a course, while just under a quarter of the respondents requested an adaptation just before the exam period began (24.4 %).

Hernández and Barberà (2021) sought to understand the unmet needs and solutions for students with disabilities by asking for their recommendations for improvement as part of the 2017 survey. A summary of their responses is provided in Table 2.

TABLE 2. Summary of recommendations for improvement

Recommendation	%
Technology support	28.36
Learning materials (format)	26.31
Teacher support and assistance	19.5
Assessment activities	8.77
Final tests	7.01
Content adaptation	1.16
Other / NA	8.77

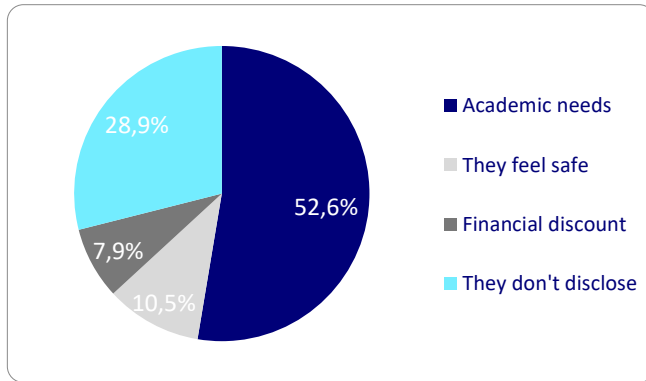
Support with technology and adaptation of learning materials are by far the most common recommendations but increased teacher support is also high on the list. As Hernández and Barberà (2021) point out, these results correspond to previous research such as Fichten *et al.* (2009) and Radovan and Perdih (2016). The final item in Table 2, «other / NA», refer to:

bureaucracy (includes prices and enrolment processes), academic (teachers being previously informed about the needs of each student, time-adapted master's degrees, academic staff in contact

with patient organizations to be better informed about how to deal with the specific needs and adapted curricula when a foreign language is cited as a problem), support (hotline and more information about the accommodations offered), empathy and communication (empathy with students with mental illnesses and positive discrimination toward them) and structural aspects (furniture and pre-reserved parking lots in public libraries) (Hernández and Barberà, 2021, p. 182).

This raises the question as to why students disclose their specific need to their teacher, and not only with the student support service. Figure 3 shows students' main reasons.

FIGURE 3. Reasons why students disclose to their teachers



Over half of the students (52.6 %) disclosed their situation to their subject teacher(s) while just over a quarter of the students (28.9 %) reported not disclosing their specific need to their teacher(s). A few students (10.5 %) reported that they felt they had developed a close enough relationship with their teacher(s) to discuss their situation. Only 7.9 % of the students reported their specific need to benefit from the financial discounts for which they were eligible. Melián and Meneses (2022) note the dilemma of whether to disclose disability as being a major issue for learners with specific needs. Disclosing a disability means sharing highly personal information and the risk of being subjected to stigmatisation. For this reason, as Melián and Meneses (2022, p. 6) explain, students

with «apparent disabilities appear to disclose more frequently than the group with hidden disabilities». However, another reason why students do not disclose their situation is because they wish to be treated in the same way as other students. This is evident in several comments from respondents in the 2019 survey. One student said: «I didn't disclose because of social stigma, but also because I didn't want any kind of adaptation, for a question of self-esteem (I wanted to get a qualification under the same conditions as everyone else). Another explained it was «To be able to be at the same level as my classmates.» A third student claimed, «I don't like people feeling sorry for me».

3.3. English B2.1 course

Bearing in mind the results of the two surveys above, we now explain the B2 English as a foreign language (EFL) course design. The B2 EFL course is first and foremost a communicative course. Students are provided with self-access web materials which include reading and listening comprehension as well as writing and speaking exercises. Students study the web materials in preparation for the continuous assessment (CA) activities and the final assessment. These CA activities are communicative activities and 70 % of students' course marks are obtained from these. The other 30 % of the final course marks are derived from the final assessment, which is an online written task. For the continuous assessment activities, students are required to write individual texts (e.g. essays), to give oral presentations in video format in a classroom blog, to write collaboratively in small groups of four, and to hold conversations in synchronous meetings with a partner or in small groups of three or four classmates. These different types of tasks follow the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2020) and the courses lead to a B2 qualification which counts towards students' degrees. Due to the B2 requirement for degree students, the B2.1 course has a high volume of students (between 2500 and 3000 students each semester). Students are assigned to virtual classrooms of up to 50 students with one teacher per classroom.

3.4. Protocol for adapting language courses

Each semester, between 10 and 15 learners request adaptations due to their specific needs. The university has a dedicated channel for students to request an adaptation which is evaluated by the student services department. Once the documentation has been validated, the details are sent to the academic team. The academic team strives to offer all students the same opportunities to learn and be assessed and so there is no «one-size-fits-all» adaptation: adaptations are designed on a case-by-case basis. A member of the academic team usually contacts the student by email and when possible and necessary, a phone call with the student is arranged to discuss their specific needs. The initial phone call is followed up by an email from the course coordinator to the student confirming the adaptation(s) and this information is then discussed with the student's teacher, who is offered support implementing the adaptations whenever necessary. Often, the conversation with the student involves explaining precisely what different tasks involve (e.g., talking with a classmate online, images) and the pedagogical rationale for these tasks (e.g., to evaluate spoken interaction). This is particularly important for learners with psychological conditions such as autism spectrum disorder (ASD).

Most course work is carried out asynchronously, meaning that flexibilisation of deadlines is straightforward to arrange. Students are offered more time for individual tasks if the student and/or the teacher feel this would be helpful. However, when it comes to group writing tasks or synchronous pair work speaking tasks, adaptations are more challenging. For some situations, the potential challenges are straightforward to anticipate: for example, students with dyslexia may be offered deadline extensions to complete their work and teachers can monitor their progress more closely, sending personalised reminders if the student falls behind. Similarly, for students with sensorial challenges such as visual or hearing impairment, each task type is explained to the student so that the academic staff understands what the student can and is prepared to do and when an alternative solution is required. Synchronous speaking tasks pose the biggest challenge for two groups of students: those with visual impairment will often not be able to

use the tool (Tandem, a UOC tool) used because the tasks include images. In some contexts, it might be possible to provide descriptions of images, but in Tandem, this type of adaptation is not technologically possible at the moment. For these students, text-based or oral solutions are designed. The other group of students who struggle with Tandem are those with ASD as they feel uncomfortable talking with a stranger, particularly in a video conference such as Tandem. In the following section, we will see what types of solutions have been offered to three students with specific needs.

4. Case studies

In this section, we describe the situations and adaptations made for three learners of English as a foreign language and evaluate their success. The names of the students are all pseudonyms to protect their identities. In each case, we outline the situation described by the student, the adaptations made, and an evaluation of how the adaptations went by the academic team.

4.1. Case study 1: Laura

Laura is an undergraduate law student who enrolled for English B2.1 towards the end of her degree and disclosed borderline personality disorder a few days into the course. Laura's adaptation request explained that her diagnosis meant that carrying out any kind of synchronous meeting with another student would cause emotional distress and she asked to do all of the group and pair tasks individually. Borderline personality disorder affects how those who suffer it think and feel about themselves and others. It can affect how emotions are managed and people with this disorder are often characterised as unstable. For Laura, documentation from her mental health professional supported her request for no collaborative tasks. This meant potential issues with the group writing and synchronous pair work speaking tasks. The academic team felt that Laura might be able to do the collaborative writing tasks with close monitoring from the teacher, but we were

unclear as to whether she would be able to deal with the synchronous pair work speaking tasks. We considered suggesting a step-by-step approach so that she do the first (of three) task with her teacher. Without these tasks, we could not assess Laura's spoken interaction.

We wrote to the student to arrange a phone call and the course coordinator spoke to Laura and explained that the purpose for the phone call was to discuss her situation with the aim of finding solutions to the potentially problematic tasks so that her teacher could evaluate her for all of the language competences of the course. The student was extremely receptive to the phone call, and she was very open about her disorder. She explained the main issues for her were the synchronous spoken interaction tasks, but she did not feel comfortable about the prospect of working in a small group either. The course coordinator explained precisely what these activities involved, describing the types of tasks and the tools used, as well as the pedagogical rationale for them (to evaluate written and spoken interaction, as detailed in the CEFR). Once Laura understood that the collaborative writing tasks would be carried out asynchronously and that the teacher would be monitoring group communication, Laura agreed to do these following the usual procedures for this type of task. The conversation then turned to the synchronous speaking tasks. We proposed the student do one task with the course coordinator (the person calling her). The student's initial reaction was negative, but once the details of how the tasks and the tool work were explained to her in detail, she suggested that it might be easier for her to do the task with one classmate with whom she had worked with on another course. It was agreed that Laura would do the first of the three Tandem tasks and there would be a follow-up phone call to see how things had gone and discuss the possibility of adapting the remaining two interactive speaking tasks to individual tasks if she preferred.

Several weeks later, after Laura completed the first Tandem, the coordinator met with her teacher to discuss her performance. The evaluation of this first task was positive. Laura obtained a pass mark as she was able to express herself in English at the B2 level of the course. The coordinator arranged a follow-up call with Laura but there was a delay of several weeks before this could take place.

By the time the phone call happened, Laura had arranged with her partner to go ahead and had done the remaining two Tandem tasks. As with the first Tandem task, Laura's performances were appropriate for the level of the course and she achieved two more passing marks. The aim of the phone call with Laura was to congratulate her on completing all three interactive speaking tasks and find out how she was. During the conversation, Laura shared her mental health professional's opinion. Apparently, he was pleased with Laura's efforts and the student was extremely happy with her achievement. At the end of the course, Laura emailed the teacher and coordinator to thank them. As Laura herself wrote *«I feel really proud of myself for doing exactly what the rest of the students did.»*

Once the continuous assessment part of the course was finished, Laura took the final assessment (online writing test) and was given extra time. Laura's final course mark was a pass, having successfully demonstrated a B2 level of English.

4.2. Case study 2: Maria

Maria is an undergraduate student of psychology who enrolled for B2.1 English halfway through her degree studies. She requested course adaptations due to a severe visual impairment. In her request, Maria explained that she used a screen reader and asked to do individual writing tasks only. Once her documentation had been validated by the student services department, the academic team met to discuss the adaptations. While we appreciated that Maria used a screen reader for her studies, we felt there were not clear why she could not do any speaking activities or collaborative writing tasks. We arranged a phone call with her and explained the pedagogical rationale behind these tasks and then discussed how we could support her so that she could carry out all the course tasks and be evaluated by her teacher for all the linguistic competences.

During the phone call with the course coordinator, Maria explained that her visual impairment meant that she felt self-conscious recording a video and publishing this in the classroom for her classmates to view. She explained that she needed to be able to

refer to her notes during the recording and this would mean that her video recordings would be longer than the recommended time (1 minute). We proposed that she record her videos and send these directly to her teacher and reassured her that longer videos would not be penalised. We explained that the collaborative writing tasks are carried out asynchronously, without the need to attend any video conferences with classmates. Maria agreed to do these tasks in the usual way, although she did request that the teacher send her regular reminders about deadlines. For the spoken interaction tasks in Tandem, Maria explained that she reads lips and it would be easier if she always had the same partner and preferably someone who was familiar with her situation. It was agreed she would do these with her teacher, not with another student. We offered a different tool (Skype) with text-based tasks instead of images, but Maria preferred to work on the same tasks as her classmates. During the tasks, Maria did not open her webcam so that she could focus on the task images instead. We also sent the student direct links to the self-correcting materials for each unit when each activity started to simplify the navigation process for the student.

Maria completed the continuous assessment part of the course. For the final assessment (online writing test), she was given more time and she passed the course overall, successfully demonstrating a B2 level of English in all the linguistic competencies.

4.3. Case study 3: Anna

Anna is an undergraduate student in the Social Education programme who enrolled in the B2.1 English course about halfway through her degree studies. Anna is diagnosed with Asperger's Syndrome, a form of ASD, which means she struggles with interpersonal relationships. In her adaptation request, she asked to do all the course work individually. The academic team met and decided to propose that Anna do the collaborative writing in a group with the teacher providing extra monitoring to avoid misunderstandings. It was unclear whether Anna would be able to do the spoken interaction tasks and so a phone call with the course coordinator

was proposed to discuss this. Anna replied to the email about this to say she would not be able to talk to us on the phone as it was impossible for her to speak to a stranger on the phone. We continued discussing the adaptations by email. In the emails, the purpose and the process of the collaborative tasks was explained, and Anna agreed to do these. She told us that she had studied English and was able to speak, but not synchronously. We explained that the aim of the Tandem tasks was to assess spoken interaction, a different linguistic competence from oral production and the only way to do this is in a conversation. Anna was extremely reluctant to talk to a classmate and so we suggested someone in her family or friends who spoke English but unfortunately, this was not an option. It was therefore agreed she would do the first pair work speaking task with the email correspondent: the course coordinator. Anna was happy to leave her camera switched on but explained that she would only be able to write her responses in reply to the coordinator speaking. While this was not the optimum way to evaluate her spoken interaction, it would provide evidence of her ability to interact in real time. We already had evidence of her oral production from the individual speaking tasks (with webcam). After the first task, she agreed to do the other two tasks with her teacher. Given that Anna's situation would affect her groupmates, we discussed with the student whether she wanted to explain her situation to her groupmates or whether she preferred the teacher to do this. This is a regular protocol for situations involving other students. Students usually prefer the teacher to explain why they will not be following the same procedures as the rest, but in this case, Anna said she was happy to do this, but asked that the teacher monitor the responses in the group space. This was done, and none of the group expressed any problems and in fact, they were extremely supportive of the student throughout the group writing tasks.

Anna completed the course and passed and as with similar students, was offered more time for the final assessment. She did not need this adaptation and passed the test and finished the course with a pass mark. While we were not able to assess Anna's spoken interaction, we were able to assess her synchronous written interaction instead.

5. Conclusions and recommendations

The key to finding successful solutions so that the students can follow as closely as possible the standard course procedures in terms of course activities and final assessment is direct communication between the student and the academic team. The aims of this communication are to a) understand their situation, b) help them appreciate the pedagogical rationale for the types of tasks on the course, c) offer personalised support, and d) talk through the task types and how these could be adapted. The communication often resembles a negotiation between the student and the academic team and in some cases, the student is gently nudged out of their comfort zone so that the different course competencies can be learned and assessed. Each conversation and each adaptation is personalised to the specific needs of the student, so that the course is to them a way which leads to awarding the language level certification needed. Discussing the adaptations with each student takes time and additional resources, but it is particularly rewarding as it seems to foster learner agency, in that each student feels their point of view has been considered. As one of the students in the 2019 survey expressed: *«I don't feel like a disabled person or someone with special needs. I just need to do things at my own pace and sometimes in another way.»*

Bibliographic references

- Ahead (2022). *Launch of students with disabilities engaged with support services in higher education in Ireland 2020/21 report*. Dublin, Ireland: Ahead Educational Press. Retrieved September 17, 2023, from <https://www.ahead.ie/Launch-of-21-Report-on-Numbers-of-Students-with-Disabilities-in-Higher-Education>
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved September 17, 2023, from www.coe.int/lang-cefr
- Fichten, C. S., Ferraro, V., Asuncion, J. V., Chwojka, C., Barile, M., Nguyen, M. N., Klomp, R., & Wolforth, J. (2009). Disabilities and e-learning

- problems and solutions: an exploratory study. *Educational Technology & Society*, 12(4), 241-256.
- Hernández, E., & Barberà, E. (2021). Online readiness in universities from disabled students' perspective. *Digital Education Review*, 39, 172-191.
- Instituto Nacional de Estadística. *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia (EDAD) Principales resultados. Año 2020*. Retrieved September 17, 2023, from https://www.ine.es/prensa/edad_2020_p.pdf
- Melián, E., & Meneses, J. (2022). Getting ahead in the online university: Disclosure experiences of students with apparent and hidden disabilities». *International Journal of Educational Research*, 114, 1-9.
- Radovan, M., & Perdihi, M. (2016). Developing guidelines for evaluating the adaptation of accessible web-based learning materials. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(4). Retrieved September 17, 2023, from <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2463/3810>
- Reyes, J. I., Meneses, J., & Melián, E. (2022). A systematic review of academic interventions for students with disabilities in online higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 569-586.
- World Health Organization (March, 2023). *Disability*. Retrieved September 17, 2023, from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health#:~:text=Key%20facts,earlier%20than%20those%20without%20disabilities>

La dimensionalidad de la accesibilidad: actitud y Currículo en el éxito académico de las mujeres con discapacidad en la educación superior

Marcela Ramírez Morera
Docente e investigadora. Universidad de Costa Rica
marcela.ramirez@ucr.ac.cr

1. Método

FIGURA 1. Síntesis metodológica

¿Qué se realizó?	¿Cómo se realizó?
<p>Objetivo General: Comprender las condiciones académicas asociadas a las experiencias de éxito de las mujeres con discapacidad en la Educación Superior en Costa Rica.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar el modo en que interactúan las características sociodemográficas en mujeres en situación de discapacidad que cursan los estudios universitarios. 2. Analizar la participación de las diferentes instancias universitarias que brindan servicios y recursos de apoyo en discapacidad, vinculadas con las experiencias de éxito académico de las mujeres en situación de discapacidad. 3. Explicar las condiciones académicas que han facilitado o limitado el éxito universitario de las mujeres con discapacidad en los diferentes espacios formativos universitarios. 4. Proporcionar un marco explicativo que oriente los procesos formativos de las mujeres con discapacidad y nuevas investigaciones que colaboren en la formulación de políticas universitarias. 	<p>Para acercarse al objeto de investigación se recurre a la Teoría Fundamentada, mediante la codificación abierta, axial y selectiva, donde participaron cuatro unidades analíticas (mujer-hombre con discapacidad, docentes, pares y personas de apoyo), es decir 10 casos.</p> <p>Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron las narraciones biográficas, las cuales se dividían en cuatro dimensiones con los siguientes ejes de análisis: características sociodemográficas, endógenas e itinerarios académicos.</p> <p>Para el procesamiento de información, se utilizó Atlas.ti9 el cual permitió generar mediante la codificación axial, las siguientes categorías teóricas: Caracterización endógena, perspectiva teórica de éxito académico, dinámicas entre grupo de pares, contexto sociofamiliar, dimensionalidad de la accesibilidad, características sociodemográficas y perspectiva de discapacidad y género.</p> <p>De dichas categorías teóricas surgieron los siguientes constructos teóricos: interacciones entre dinámicas del grupo de pares presente en el éxito académico, la accesibilidad dimensión interviene en el éxito académico, el protagonismo del contexto familiar en el concepto de éxito académico y la presencia de la caracterización endógena en el éxito académico.</p> <p>No obstante, para la presente ponencia solo se analizó la dimensionalidad de la accesibilidad, en particular la dimensión actitudinal y curricular.</p>

Descripción: Tabla de dos columnas y dos filas. En la primera columna se describen los objetivos y en la segunda columna la metodología.

Fuente: Elaboración propia.

2. Resultados y discusión

2.1. Categoría teórica: dimensionalidad de la accesibilidad

Se constituye por cinco dimensiones de la accesibilidad (figura 1), originadas a partir de los diferentes diálogos participantes. Cada dimensión se encuentra configurada por apoyos y barreras, reflexionadas a continuación:

FIGURA 2. Dimensionalidad de la discapacidad



Descripción: Se anotan las cinco dimensiones de la accesibilidad.

Fuente: Elaboración propia.

2.1.1. Dimensión actitudinal

Refiere a los conceptos, conductas y actitudes que pueden o no discriminar a las personas con discapacidad. Dicha categoría está vinculada con la codificación abierta, la cual se correlaciona entre la concientización docente, reconocimiento de barreras

actitudinales, capacitación y centralización de la discapacidad, entre otros códigos. Además, con la codificación axial se organizó dicha categoría en apoyos y barreras. Se encuentran en primer lugar los textos discursivos vinculados con los apoyos, seguidos por las barreras.

a. Concientización y capacitación docente

La dimensión actitudinal está constituida por apoyos y barreras, las cuales se encuentran interrelacionadas. Por lo que, se iniciará con el análisis de los apoyos para continuar con las barreras.

La concientización (62 citas) y capacitación docente (22 citas), son códigos correlacionales ya que presentan interacciones incluyentes entre sí. La concientización genera que el cuerpo docente se capacite en la perspectiva de la discapacidad y su realidad. Se observa la búsqueda de apoyos por parte de las docentes para concluir su formación (E3: 13, C1H: D1M), por ejemplo, el caso uno menciona que él se informa del apoyo universitario a través de su facilitadora (E1:27, C1H).

El profesorado capacitado mantiene una percepción constante que caracteriza el paradigma social de la discapacidad (E3: 13, C1H: D1M). Genera apertura que contribuye a promover interacciones positivas entre profesoras y estudiantes, resultando la ejecución de los apoyos universitarios por parte docentes (E1: 69, C1H).

Dicha apertura se visualiza en la labor académica, al asumir compromisos para brindar recursos necesarios para continuar sus trayectorias educativas (E3: 59, C1H: D1M). Incluso concientizan a sus colegas mediante la exposición y análisis de estrategias para facilitar procesos de aprendizaje (E7: 57, C2M: D2M).

Concientizar ocasiona que el profesorado mantenga una disposición para apoyar, tanto en acciones cotidianas como académicas (E84: 58, C7M: D7H). Lo que involucra apoyos constantes, incluso llegar a apoyar en su entorno cotidiano a la discente para que esta pueda finalizar exitosamente su formación (E84: 45, C7M: D7H).

La disposición es caracterizada por la necesidad de aprender y construir de manera conjunta, tanto por parte de la persona con discapacidad como entre el grupo de pares. De manera que, el

apoyo docente se ha visto como un privilegio en particular en el caso 1, cuando el grupo de pares menciona que existe una relación muy predilecta entre la persona docente y aquella que tiene discapacidad, hasta el extremo ocasionando un acto discriminatorio, vista desde los diversos paradigmas de la discapacidad (E2: 26, C1H: G1M).

Una preparación académica y profesional que contribuya a brindar los apoyos necesarios para garantizar el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad, implica mantener una actitud autodidacta para brindar los ajustes requeridos (E14: 6, C6M: D6H).

La concientización docente está vinculada con las experiencias previas que estas personas han tenido con la discapacidad, por ejemplo, la docente del caso 1 menciona que en otros momentos ha tenido diversos estudiantes con discapacidad tanto en su práctica docente universitaria (E3: 26, C1H: D1M) como en otros espacios (E3: 28, C1H: D1M). Además, se encuentra mediatizada por el acompañamiento del profesorado (E84: 43, C7M: D7H) en las diferentes etapas de vida de sus estudiantes con discapacidad.

La capacitación docente, la cual cuenta con 22 citas asociadas. La primera de ellas es la implicación del profesorado, esta brinda los apoyos que la estudiante requiere, los cuales incluyen horas extra para la atención estudiantil y facilitar el material accesible (E80: 10, C10M).

Una segunda característica es el aprendizaje que se presenta a través de la interacción con personas con discapacidad, que demuestra que él no se aprovecha de su discapacidad para cumplir las exigencias académicas (E55: 25, C3H).

La capacitación en áreas específicas contribuye a una comprensión integral de las necesidades estudiantiles, por ejemplo, la docente del caso 9 menciona que en la práctica docente no es solo necesario contar con saberes en pedagogía, sino que es de suma importancia desarrollar conocimientos vinculados con diversidad, accesibilidad y discapacidad (E11: 20, C9H: D9M).

b. Actitud docente

Se destaca la actitud, dicho código cuenta con 17 citas asociadas, las cuales se caracterizan por la percepción positiva, ambivalencia actitudinal y conducta de acogida.

El estudiantado menciona que la percepción positiva del profesorado (E81: 12, C8M: PA8H) ha beneficiado su permanencia, así como el reconocimiento de ambos al derecho a la educación en igualdad de condiciones (E1: 14, C1H).

Existe ambivalencia actitudinal entre el profesorado, porque algunas personas docentes muestran el interés por brindar los apoyos dentro de su contexto universitario; sin embargo, carecen de conocimiento e información para alcanzar la accesibilidad en el ejercicio de su práctica profesional (E80: 15, C10M).

La actitud docente se caracteriza también por la conducta de acogida y las acciones que genera con el objetivo de brindar los ajustes razonables requeridos en el aula. Por ejemplo, la madre del caso 9 menciona que la docente de la escuela aprovechaba un rayito de sol para explicarle contenidos teóricos a su hijo con discapacidad visual (E28: 9, C9H: PA9M).

La acogida implica que el profesorado esté interesado en aprender más y conocer herramientas que le faciliten la accesibilidad dentro del currículo académico (E24: 7, C5H, G5M). Además de brindar los apoyos necesarios y oportunos que respondan a las necesidades inmediatas, el profesorado pide que se le reconozca al estudiantado la educación como un derecho y no como favor o regalía (E5: 22, C2M).

Incluso, estas conductas eran cuestionadas y criticadas por algunos colegas profesores debido a que, según ellos, la acogida podría interpretarse como una atención de facilitación particularizada, la cual se concibe como una barrera y no como apoyo (E3: 68, C1H: D1M).

Es evidente que se produce una interrelación entre la concientización, la capacitación y la actitud docente, aspectos que genera la realización de ajustes educativos razonables, los cuales se convierten en factores que caracterizan al éxito académico, tanto de mujeres como de hombres con discapacidad que alcanzan un grado académico universitario.

c. Centralización en la condición de persona

En la dimensión actitudinal se observa que los fragmentos discursivos destacan la centralización en la condición de persona como un elemento relevante en dicho ámbito, este código presenta 14 citas asociadas que se caracterizan por creer y reconocer sus propias capacidades y desarrollar interacciones cotidianas en ámbitos normalizados.

A las personas con discapacidad se les debe reconocer sus propias capacidades y que la discapacidad es una situación más de su realidad, por ejemplo, el caso 4 refiere que su entorno inmediato descubrió que se puede vivir bien con una situación de discapacidad visual (E60: 29, C4H). Esto permite hipotetizar que el estudiante ha sido víctima de algunos estereotipos sobre discapacidad en su contexto cercano.

Un hecho semejante al anterior es presentado por la compañera del caso 2, la cual menciona que las barreras son impuestas por los diversos escenarios que acompañan a las personas con discapacidad. Estos escenarios se encuentran colmados de un sin número de estereotipos y juicios de valor (E52: 12, C6M: G6M).

Contar con la posibilidad de centralizarse solamente en la condición de persona, permite el desarrollo integral en los espacios de participación social, los cuales, quizás en algunos momentos, el mismo estudiante con discapacidad se cuestionaba las posibilidades y oportunidades de concebirse a él mismo como participante activo (E60: 25, C4H).

Se une, además, la percepción que mantiene el grupo de pares sobre la insistencia de percibir a sus colegas con discapacidad, como personas en igualdad de condiciones y la necesaria concientización sobre dicha realidad (E52: 13, C6M: G6M), cuyo eje principal es el reconocimiento de las capacidades y habilidades que las personas cuentan para su desarrollo cotidiano; un elemento significativo de la accesibilidad actitudinal.

d. Accesibilidad actitudinal

Se presenta la accesibilidad actitudinal, con 11 citas enraizadas, dicho código se configura por una relación cercana, la búsqueda por garantizar el derecho a la educación, la implicación y disponibilidad de recursos. La primera categoría se define por las interacciones cercanas, apertura al diálogo y compañerismo (E67: 21, C8M).

El garantizar el derecho a la educación superior se configura por la existencia de entidades de apoyo y los ajustes educativos razonables necesarios para el ingreso, permanencia y finalización de la carrera universitaria (E60: 12, C4H).

La accesibilidad actitudinal requiere de disponibilidad de recursos e implicación. La docente del caso 4 menciona que es necesaria para que la gente trabaje en lo que se quiere alcanzar y hacer posible el deseo de avance y progreso (E12: 9, C4H: D4M) en el ámbito de la inclusión, accesibilidad y discapacidad. En esta misma línea la implicación corresponde a estar atento y comprender las necesidades de su compañera en el momento de expresarse (E6: 27, C2M: G2H).

Los fragmentos discursivos resaltan la disponibilidad de recursos, que han contribuido a minimizar las barreras en contextos universitarios, con el objetivo de garantizar reconocimiento de la educación superior al estudiantado con discapacidad (E6: 48, C2M: G2H).

La importancia de la disponibilidad de recursos y la implicación de las personas involucradas, evidencian la comprensión de conceptos vinculados con discapacidad a partir de experiencias previas. Se presenta así una comprensión integral de la inclusión, diversidad, discapacidad y accesibilidad, fundantes del derecho a la educación de personas con discapacidad.

e. Comprensión de conceptos vinculados con discapacidad para la labor docente

Este código tiene 8 citas asociadas, las cuales se originan con experiencias previas vividas por docentes y el grupo de pares. Por ejemplo, la docente del caso 2 (E7: 58, C2M: D2M) manifiesta la

necesidad de comprender los recorridos académicos del estudiantado con discapacidad para brindar los ajustes razonables.

El grupo de pares manifiesta la necesidad de adaptarse y ajustarse a la realidad de sus colegas y no a la inversa, para garantizar la igualdad de oportunidades de todas las personas integrantes del conglomerado humano (E2: 8, C1H: G1M).

Comprendidas las interacciones presentadas en la dimensión actitudinal, que son apoyos para el éxito académico, se presentarán los discursos vinculados con las barreras que configuran la categoría actitudinal.

f. Reconocimiento de barreras actitudinales

Este cuenta con 65 citas asociadas que comprenden el rechazo, recursos de apoyo, cuestionamiento de actividades y barreras relacionadas con estereotipos.

Estos fragmentos discursivos refieren que el rechazo está vinculado a áreas que trabajan con y para la realidad de la discapacidad, particularmente con la educación especial (E55: 32, C3H). Se presenta una falsa premisa sobre que personas de estos ámbitos manifiestan exclusión y rechazo. El hombre del caso 3 refiere haber experimentado dichas actitudes hacia él siendo persona con discapacidad (E55: 30, C3H).

El rechazo está vinculado con los estereotipos y juicios de valor. El estudiante del caso 3 manifiesta haber recibido dichas expresiones al inicio de su carrera (E55: 25, C3H); esto genera barreras quizás por la falta de conocimiento y experiencias.

La carencia de recursos de apoyo versa sobre la falta de disponibilidad de elementos monetarios institucionales, que faciliten el ingreso y permanencia en contextos académicos (E60: 8, C4H). Además, es necesaria la investigación que contribuya a generar posibilidades y oportunidades que garantice el acceso a los diferentes ámbitos educativos (E7: 75, C2M: D2M). La carencia de recursos se observa también en la falta de preparación docente en promoción y desarrollo de procesos inclusivos en la educación superior. Se cita aquí que las instituciones de educación superior han generado

recursos y avances tecnológicos de manera efectiva; sin embargo, se han restringido en el área actitudinal (E3: 58, C1H: D1M).

Otro atributo es el cuestionamiento en actividades, las personas con discapacidad son cuestionadas debido a su desarrollo en actividades comunes para cualquier persona sin discapacidad, por lo que se puede decir que aún existe la presencia de estereotipos (E52: 19, C6M: G6M).

Las barreras actitudinales se encuentran relacionadas con los estereotipos, basados en una premisa de normalidad (E52: 4, C6M: G6M), caracterizada bajo el paradigma biológico o rehabilitador. La fundamentación de dicho paradigma trae consigo barreras que se continúan reproduciendo en el tejido social, que nubla la realidad de la discapacidad (E50: 5, C10M: G10M).

Los estereotipos generan barreras que afectan la aplicación de los ajustes razonables necesarios. Por ejemplo, la docente del caso 5, menciona que, en ocasiones, el grupo no estaba concientizado sobre los apoyos que requería una de sus colegas (E10: 12, C5H: D5H). Otro ejemplo es la madre del caso 2, menciona que en el momento de ingresar su hija a la escuela (E8: 34, C2M: PA2M) y al colegio (E8: 15, C2M: PA2M), la administración le negaba la admisión, simplemente por presentar una situación de discapacidad.

Se hipotetiza que la institucionalidad educativa se acoge a los estereotipos y justifica la imposición barrera, históricamente aceptables, concibiendo que las personas con discapacidad no contarían con acceso a educación y formación universitaria, lo que se refleja en las barreras actitudinales (E7: 25, C2M: D2M).

Las barreras se vinculan con los estereotipos de discapacidad y género, donde se invisibiliza la interseccionalidad (Crenshaw, 1990; La Barbera, 2016; Ocampo, 2016). Por ejemplo, el familiar del caso 6 menciona que la situación de discapacidad prevalece sobre el género (E31: 22, C6M: PA6H). Por lo tanto, dichas ideas preconcebidas limitan la actuación cotidiana de las mujeres con discapacidad, como lo expuso la madre del caso 2, quien expresa las dificultades enfrentadas por las personas con discapacidad para acceder a un empleo (E8: 68, C2M: PA2M).

Las barreras actitudinales se presentan en todos los espacios de la vida universitaria, desde la administración, pasando por el profesorado hasta llegar al grupo de pares (E5: 71, C2M).

Situación reconocida por el mismo estudiantado con discapacidad (E3: 10, C1H: D1M). Además, generan manifestaciones de violencia, estructural y simbólica (Ramírez, 2015), particularmente hacia las mujeres con discapacidad, ocultas en los diferentes escenarios académicos que naturalizan la violación de los derechos humanos, particularmente el derecho a la educación de las mujeres. Por ejemplo, cuando una docente cuestiona la capacidad cognitiva de una estudiante solamente por presentar una situación de discapacidad física (E5: 31, C2M).

Mediante el análisis, se observa que las familias reconocen las dificultades que generan las barreras (E8: 40, C2M: PA2M). Asimismo, se observa en el análisis de los obstáculos relacionados con las necesidades de las personas con discapacidad. Por ejemplo, la docente del caso 2 menciona que el estudiantado se restringe de participar en algunas actividades porque los apoyos dependen de sus familiares (E7: 67, C2M: D2M).

De igual manera, se reconoce la existencia de barreras que generan a las poblaciones con discapacidad doble o triple trabajo, aunque cuenten con el apoyo familiar indispensable para derribar dichos obstáculos (E7: 27, C2M: D2M).

Se visualizan las barreras en las estrategias didácticas para el desarrollo de las prácticas docentes, particularmente en el acceso a los recursos para desarrollar las diversas tareas académicas (E6: 29, C2M: C2H). De igual manera, estar constantemente derribando y enfrentando los diferentes obstáculos, presenta una sobre exigencia, ocasionando el deterioro en las relaciones interpersonales y la calidad de vida de las personas (E5: 86, C2M). Se puede inferir que dicha sobre exigencia en ocasiones no es detectada por el personal docente o tampoco al momento de evaluar los aprendizajes.

g. Barreras actitudinales del profesorado

Estas cuentan con 39 citas asociadas, las cuales tienen como atributos la resistencia, la discriminación generadora de violencia, la exclusión educativa por falta de apoyo y ajustes razonables y desconocimiento.

La resistencia se percibe en la constante existencia de barreras actitudinales reconocidas por el mismo profesorado (E16:8, C10M:D10H), resultando la invisibilización de las necesidades estudiantiles y de los apoyos requeridos para continuar con sus estudios, limitándoles las oportunidades educativas (E55:29, C3H). Además, se encuentran asociadas con la carencia de capacitación, lo que genera la perpetuación de estereotipos y juicios de valor (E55:27, C3H). Incluso, esta resistencia se refleja en el accionar del profesorado durante la práctica, desde el cambio del aula para brindar mayor facilidad (E80:12, C10M), desarrollo de ajustes razonables e implicación docente con el estudiantado, y acontecimientos basados en estereotipos, como lo es el de pensar que las personas con ciertas discapacidades deben estudiar determinadas carreras, lo que responde a ciertos parámetros construidos socialmente (E80:11, C10M).

La resistencia está mediatizada por una aceptación encubierta, donde el profesorado pretende brindar las adaptaciones necesarias por la insistencia, pero no lo ejecuta por una perspectiva de concientización ni de derechos (E7:59, C2M:D2M). Oscila entre la no comprensión de las necesidades educativas específicas (E7:28, C2M:D2M) hasta la negación de brindar apoyos. Dicha premisa es expresada directamente por el profesorado interactuante en la investigación.

Se origina, además, la discriminación, ambas generan violencia simbólica y estructural (Bourdieu, 1994, Ocampo, 2013; Hernández, 2014). Las manifestaciones de esa resistencia se reflejan en conductas y acciones ejecutadas por el profesorado universitario. Por ejemplo, expresar implícita (E5:80, C2M) y explícitamente que la persona con discapacidad es un estorbo (E67:14, C8M), o ejercer prácticas pedagógicas impuestas de manera normalizada (E7:21, C2M:D2M), sobre las cuales Bourdieu (1988) menciona que «toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural» (Bourdieu, 1988, p. 45).

Las acciones violentas invisibilizan las necesidades particulares y quienes no las atienden en su defecto recurren a medidas que atentan contra los derechos de las personas (E76:6, C6M), situación

presente en el caso (E67:5, C8M) donde una mujer experimentó violencia física y psicológica por parte de una docente en primaria.

Las diversas manifestaciones de violencia estructural y simbólica son un común denominador (E5:82, C2M) entre las trayectorias académicas del estudiantado en condiciones de discapacidad, particularmente mujeres, de quienes se cuestiona su capacidad intelectual. Según uno de los participantes, la violencia no solo está presente en el profesorado durante algunas prácticas pedagógicas, sino también en el sector administrativo y en el grupo de pares (E5:71, C2M).

En el atributo de la discriminación generadora de violencia, específicamente estructural y simbólica, es manifestada por los participantes en esta investigación, en su mayoría por mujeres, solamente un texto fue expresado por un hombre con discapacidad, quien afirma que un profesor se burlaba de él comentándole que era el «payaso» de la clase (E4:25, C1H:PA1M).

Es evidente que esta discriminación se encuentra normalizada dentro del currículo oculto educativo, perpetuada por medio de prácticas reproductoras que son invisibles a la «normalidad» pedagógica.

Las barreras docentes también generan exclusión educativa. Un ejemplo de ello es el caso 3, quien manifiesta que ingresa a una carrera universitaria determinada y no la concluye por la carencia del apoyo necesario en dicha formación académica (E55: 10, C3H). Aspecto vinculado con el desconocimiento acerca de las necesidades del estudiantado, hito que también es reconocido por el grupo de pares (E50: 14, C10M: G10M). Otro ejemplo, la mujer del caso 2 menciona que, en los momentos de responder a formas de evaluación de los aprendizajes, no se le brindaban las condiciones aptas (E5: 83, C2M).

Las barreras de desconocimiento implican la necesidad de preparación, retomando de nuevo la importancia de analizar y ejecutar las diferentes dimensiones de accesibilidad (E6: 14, C2M: G2H).

Finalmente, la premisa continua es la carencia de apoyo por parte del profesorado, tanto de mujeres como de hombres (E1: 18, C1H). No obstante, se evidencia mayor reiteración de lo anterior en las respuestas que involucran a estudiantes con discapacidad.

2.1.2. Dimensión curricular

Refiere a todos los tipos de apoyo educativo que, mediante ajustes razonables, buscan la flexibilización en los diversos currículos educativos, con el objetivo de alcanzar la accesibilidad a estos entornos.

Esta dimensión se organizó de acuerdo con los tipos de apoyo educativo y las barreras, dicha configuración se origina a partir de los textos discursivos. Por lo tanto, en un primer momento, se encuentran los códigos vinculados con los apoyos, seguido por las barreras.

a. Tipo de Apoyo Educativo (TAE): Persona facilitadora

El código con mayor densidad de la dimensión curricular es el tipo de apoyo educativo persona facilitadora, este cuenta con 34 códigos asociados, los cuales se vinculan con las relaciones entre grupos de pares, apoyos permanentes, minimizadores de barreras, cotidianos y significativos.

En cuanto a las relaciones de grupos de pares, se destaca que existen compañeros y compañeras que desempeñan la labor de tutores (E85: 40, C7M), por ejemplo, el caso 8 manifiesta que en la universidad recibía el apoyo de una compañera del colegio, por lo tanto, se puede deducir que permanecieron las relaciones de amistad (E81: 5, C8M: PA8H). Entre las labores que desarrollaban los grupos de pares en las tareas de tutoría, se encontraban dictar el contenido de la pizarra (E80: 5, C10M), tomar notas y ser asistentes para desarrollar diversas acciones de la cotidianidad universitaria (E36: 18, C3H: G3H).

Así mismo, el apoyo que el estudiantado recibió fue permanente para la ejecución de diferentes tareas, desde el transporte hasta el traslado a clases y la facilitación del proceso alimenticio (E67: 12, C8M). Es necesario destacar que los diferentes discursos interactuantes mencionan que el apoyo de personas facilitadoras es verdaderamente significativo, ya sea cuando se ejerce el papel de tutoría (E59:15, C5H), toma de apuntes (E36:6, C3H:G3H) y cuando

se brinda el material digital (E24:9, C5H:G5M) para el desarrollo de las demandas académicas.

Se destaca un hito de gran relevancia, debido a que los textos discursivos reflejan que el apoyo de la facilitadora personal permite desempeño en el aula (59:10, C5H), acompañamiento (E10:10, C5H:D5H), facilitación de espacios (E6:22, C2M:G2H), independencia y autonomía (E5:108, C2M).

Este tipo de apoyo contribuye a continuar con las trayectorias académicas, también minimiza las barreras existentes en el desempeño educativo, por ejemplo, para facilitar estrategias didácticas que no son accesibles (E80: 8, C10M) y brindar los ajustes educativos razonables (E80: 7, C10M).

El apoyo cotidiano en el contexto del aula fue naturalizado por el grupo de pares, por ejemplo el compañero del caso 9 menciona que brindar los apoyos requeridos por su colega con discapacidad era asumido por cualquier persona (E46: 5, C9H: G9H). Por consiguiente, ellos y ellas se encontraban atentos en facilitar procesos accesibles para la práctica docente (E42: 5, C4H: G4H), por ejemplo, indicarle al profesorado en qué momento podía desarrollar acciones de apoyo que respondieran a las necesidades de sus semejantes en situación de discapacidad. De igual manera se reconoce que el apoyo cotidiano es esencial para la ejecución de las distintas actividades interuniversitarias (E8: 58, C2M: PA2M).

b. Apoyo docente

Otro aspecto de relevancia en la dimensión curricular refiere al desarrollo docente, con 27 citas asociadas. Este código es comprendido por el acompañamiento, propiciar condiciones necesarias e interacciones positivas.

El acompañamiento es comprendido por brindar todo el apoyo que el estudiantado requiere y los recursos para la realización de actividades fuera del contexto universitario, como lo explica el docente del caso 7 (E84:45, C7M: D7H). Además, el profesorado menciona la dedicación de tiempo para que su estudiantado finalice sus cursos de manera exitosa (E6:64, C2M:G2H). Por lo tanto, dicha experiencia ha sido una tónica permanente en las diferentes

etapas educativas (E4:27, C1H:PA1M) de las personas en situación de discapacidad, de lo cual se puede deducir que el acompañamiento podría ser un factor de éxito académico.

En esta misma línea, se presenta un mayor reconocimiento por parte del estudiantado hacia el profesorado que le propicia las condiciones necesarias para continuar con los estudios. Por ejemplo, brindar un poco más de tiempo para la entrega de las asignaciones correspondientes (E82:30, C7M), además de proveer los apoyos educativos necesarios de acuerdo con los requerimientos (E82:28, C7M) se asume también como un ajuste razonable hacia el estudiantado.

De la mano de las condiciones propicias se presentan las interacciones positivas, hecho que facilita el desarrollo académico en los diversos momentos de estudio. La empatía juega un rol de suma importancia a la hora de brindar los ajustes educativos (E26:11, C3H:PA3M) y el estudiantado menciona que son pocos los docentes que restringen el apoyo (8:61, C2M:PA2M) y que, en su mayoría, los profesores empáticos tenían una actitud asertiva y accesible.

c. TAE: Uso de la tecnología, letra ampliada, lectura en voz alta, descripción de imágenes, ampliación del tiempo y estrategias didácticas

El apoyo educativo dado mediante el uso de la tecnología se convierte en otro código importante en la dimensión curricular. Este cuenta con 19 citas enraizadas, las cuales se encuentran configuradas por el uso de tecnología en las estrategias didácticas y evaluativas, apoyos indispensables, la tecnología facilita el proceso de admisión e ingreso, evolución tecnológica, familia garantiza el acceso mediante el uso de la tecnología.

Es evidente que el uso de la tecnología en estrategias didácticas y evaluativas responde a las necesidades del estudiantado con discapacidad, lo cual permite que los procesos educativos sean accesibles y garantes del derecho a la educación (E80:7, C10M). Un ejemplo de ello es el reconocimiento de la importancia a que el profesorado permita el uso de diferentes dispositivos como la

computadora, para generar autonomía e independencia en las experiencias de aprendizaje (E60:37, C4H).

Los textos discursivos manifiestan que el uso de la tecnología se convierte en un apoyo indispensable para permanecer y continuar los estudios universitarios, como lo bien lo cita la persona del caso 4, cuando hace referencia a la posibilidad de grabar las clases y usar las computadoras para trabajo cotidiano y tareas específicas, así como de contar con el material en formato digital (E60:16, C4H). Además de la relevancia del uso de la tecnología en los apoyos inmediatos, se presenta una estrategia de guía para que el estudiantado pueda buscar y acceder a la información accesible, cuyos ejes son el fomento de la independencia y el aprendizaje autónomo (García, Ortiz y Chávez, 2017, Cárcel, 2016) (E55:24, C3H).

Por otra parte, el uso de la tecnología contribuye a facilitar los procesos de admisión e ingreso a la universidad mediante la utilización de lectores de pantalla, lo cual reduce el tiempo y brinda oportunidades educativas para estudiantes en condiciones de discapacidad (E80:6, C10M). Por consiguiente, se reconoce la importancia de la evolución tecnológica. Un ejemplo de ello era cuando la persona de grupo de pares del caso 10 menciona que se utilizaban casetes para grabar clases, y que actualmente se utilizan lectores de pantalla y grabación digital de audios y video para mayor facilidad y complemento pedagógico (E50:12, C10M:G10M). De igual manera, la evolución experimentada por dispositivos como los casetes sucede con el uso de la grabadora (E36:6, C3H:G3H) y la implementación de los CDs, situación que genera independencia de los apoyos familiares, particularmente la madre del caso 9 (E28:12, C9H:PA9M).

El código Tipo de Apoyo Educativo ampliación de letra, con 14 citas asociadas, se encuentra constituido por garantizar el acceso a material, accesibilidad en el ingreso y la implicación de la familia en la implementación de los apoyos necesarios.

Se reconoce que el profesorado está anuente a desarrollar accesibilidad en el material debido a que se convierte en un elemento indispensable para el desarrollo académico (E12:2, C4M:D4M). También, se observa la importancia de que la información se presente en ciertos formatos como Word, lo que permite ampliar la letra con mayor facilidad (E16:12, C10M:D10H).

El tipo de apoyo educativo ampliación de tiempo para la realización de las diferentes actividades cuenta con 13 citas asociadas y se percibe en el desarrollo de actividades académicas. Por ejemplo, el caso 1 menciona que requiere mayor cantidad de tiempo para poder escribir y que esta acción es la única adaptación que actualmente tiene (E1:23, C1H). De igual manera, la mujer del caso 10 coincide en dicho ajuste razonable para la ejecución de exámenes y pruebas cortas (E16:12, C10M:D10H). El tiempo aproximado que han solicitado para la ejecución de las diferentes tareas académicas es de 10 a 15 minutos adicionales (E80:8, C10M).

Dentro de la dimensión curricular se encuentra el código de estrategias didácticas, constituido por 12 citas enraizadas y caracterizadas por materiales accesibles, búsqueda de igualdad y acciones inclusivas.

La primera característica se refiere a los materiales accesibles, donde la docente del caso 2 enfatiza que son necesarios para el desarrollo de procesos cognitivos y de formación (E7:6, C2M:D2M). Aunado a lo anterior, la profesora del caso 4 refiere que la disponibilidad de materiales (E12:8, C4H:D4M) guía y orienta las diferentes metodologías desarrolladas en el contexto de aula y busca la igualdad educativa (E7:63, C2M:D2M), beneficiando así el éxito académico.

La visión de elaborar materiales accesibles es proyectada en el contexto familiar, con el objetivo de brindar y facilitar los diferentes caminos educativos. Por ejemplo, la madre del caso 9 (E28:9, C9H:PA9M) menciona que desde sus posibilidades ella acostumbraba a preparar los apoyos para lograr que las experiencias de aprendizaje fueran más inclusivas.

El apoyo de lectura en voz alta tiene 11 citas enraizadas, este se convierte en un ajuste razonable significativo (Rey, 2018, Finssterbusch, 2016, Cocco y Alonso, 2015) generado por el grupo de compañeros y compañeras, debido a que la compañera del caso 10 menciona que ella brindaba el apoyo leyendo el material (E50:2, C10M:G10M), como las prácticas, instrucciones y diálogos (E60:37, C4H); así como realizando grabaciones de cierta literatura importante para los cursos (E50:3, C10M:G10M) o leyendo algún material determinado (E85:22, C7M).

Según los textos narrativos interactuantes, el material digital con 10 citas asociadas se convierte en un apoyo determinante de la dimensión curricular. Este es una búsqueda por obtener una alternativa a las condiciones limitantes que presenta el contexto. Por ejemplo, la compañera del caso 10 menciona haber recibido el material digital en un periodo donde el acceso a impresiones más accesibles tenía un alto costo (E50:13, C10M: G10M).

La descripción del material audiovisual se caracteriza por tener 8 citas asociadas, que reflejan la disposición docente. Por ejemplo, el caso 3 menciona que la profesora le brinda el material en relieve o con diferentes texturas (E55:26, C3H). Así mismo, el caso 4 refiere que, en el momento de observar algún video, recibía la descripción de este, incluso para la ejecución de diferentes actividades en la vida cotidiana, contaba con el apoyo de una persona guía (E60:37, C4H).

d. Barreras educativas

Un ejemplo de las limitaciones de recursos económicos y tecnológicos, lo expresa la mujer del caso 2 cuando afirma que ella requería del préstamo de los cuadernos por parte de otras personas, debido a que tenía recursos económicos limitados para reproducir el material requerido (E5:25, C2M).

Las barreras de acceso al contexto se presentaron en el momento de la aplicación de los ajustes razonables donde se invisibilizaron las necesidades educativas (E5:32, C2M) del estudiantado con discapacidad; fueron invisibilizadas, ocasionando que las personas se encontraran en desventaja en las distintas trayectorias educativas. Una situación semejante le sucedió al estudiante del caso 5, quien se encontraba efectuando el proyecto final de graduación y necesitaba involucrarse aún más en el mismo, pero debido a la existencia de barreras, se le imposibilitaba realizar diferentes búsquedas bibliográficas por la inaccesibilidad de algunas bases de datos, incluso este hecho lo afectó emocionalmente (E24:7, C5H:G5M). Sin embargo, estas situaciones fueron enfrentadas y no restringieron el éxito académico.

3. Conclusiones

En relación con las condiciones universitarias contextuales presentes en el éxito académico, se identifica el código de concientización docente, donde la búsqueda de apoyos por parte de la persona docente es reconocida por los hombres con discapacidad y los compromisos individuales, la confianza, disposición e incorporación de la perspectiva de la discapacidad, es mencionada por las mujeres.

En relación con las premisas anteriores, las investigaciones evidencian que entre las barreras que afectan el éxito académico, están la percepción de discapacidad como limitación para el éxito académico, la tímida participación histórica de las mujeres en la educación superior y en particular de las mujeres en situación de discapacidad. Aunado a esto, algunas universidades continúan reproduciendo acciones asistencialistas y rehabilitadoras en el momento de brindar servicios y apoyo al estudiantado con discapacidad.

En cuanto a los tipos de apoyo educativo que más mencionan las mujeres, son las personas facilitadoras, el apoyo docente, las estrategias didácticas y evaluativas accesibles y la ampliación de la letra. Particularmente, en relación con las estrategias didácticas inclusivas.

Las mujeres mencionan que la accesibilidad física es vital para su desarrollo académico. Además, reconocen que la falta de capacitación docente ocasiona violencia estructural y simbólica. En cambio, los hombres visualizan también la carencia de concientización del profesorado, pero no observan que esta situación desencadene los tipos de violencia citados anteriormente.

En la dimensión de políticas, normas y procedimientos institucionales, particularmente en el código de barreras, el atributo que es más enfatizado por las mujeres es el de actitudes negativas hacia la discapacidad y la priorización en la participación. En relación con el último atributo señalado, se puede interpretar que las mujeres priorizan en cuáles actividades participar debido a los apoyos con los que cuentan para realizar las diferentes tareas académicas. Por ejemplo, si la comunidad universitaria desarrolla alguna acción recreativa o cultural y la mujer cuenta con el apoyo

de una persona facilitadora, prefiere hacer uso de este ajuste para resolver las demandas académicas y no participar en actividades extracurriculares.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1994). «La violencia simbólica». Entrevista Pierre Bourdieu. En la *Enciclopedia dell'escienze filoso fiche de la RAI*. Recuperado de <http://www.emsf.rai.it/interviste.asp?d=388>
- Cárcel, F. J. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa*, 5(3), 52-60.
- Cocco, F. y Alonso López, F. (2015). *Ajustes razonables en la rehabilitación de polígonos de viviendas: aplicación al barrio Montserrat de Terrassa (Barcelona)*.
- Finsterbusch, C. (2016). La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos. *Ius et Praxis*, 22(2), 227-252. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122016000200008>
- García, M., Ortiz, T. y Chávez, M. D. (2017). Estrategias orientadas al aprendizaje autónomo en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(3), 74-84.
- Hernández, B. (2014). *El concepto de violencia simbólica de Pierre Bourdieu y su aplicación en el ambiente educativo en algunas instituciones educativas bogotanas*. Tesis. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/14673/2018blancahernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ocampo González, A. (2013). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. *Desafíos y oportunidades*, 6(2), 227-239. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5553/Inclusi%c3%b3n_de_estudiantes_en_situacion_de_discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0031846690179821
- Rey Pérez, J. L. (2018). *Una revisión de los conceptos de accesibilidad, apoyos y ajustes razonables para su aplicación en el ámbito laboral*.
- Strauss, A. L., Corbin, J. y Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Diseño y elaboración de las pruebas de evaluación (exámenes) desde el dua en la universidad online

Marco Antonio Gutiérrez Berzosa
Universidad Internacional Isabel I
marcoantonio.gutierrez@ui1.es

Yadirnaci Vargas Hernández
Universidad Internacional Isabel I
yadirnacinay.vargas@ui1.es

Diana Asencio García
Universidad Internacional Isabel I
diana.asencio@ui1.es

El avance hacia entornos educativos inclusivos, accesibles, seguros y eficaces para todos es una exigencia de primer orden en nuestra sociedad actual que las instituciones educativas de Educación Superior deben atender. Para alcanzar este propósito hace falta un cambio de mirada, de conciencia social, política e institucional que permita que los cambios propuestos avancen y se consoliden cada vez más. La participación e implicación de cada uno de los actores que componen el escenario educativo (el aula, el centro, la familia, la comunidad y la sociedad) es la clave del éxito cuando se busca atender a la diversidad en las aulas y conseguir una verdadera educación inclusiva. Es un trabajo conjunto y con una responsabilidad compartida por todos. La atención a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA) representa una forma de concebir la educación de calidad desde un enfoque inclusivo que dé respuesta y atención a la totalidad del estudiantado configurándose como un modelo estable para contribuir a este propósito.

El paradigma educativo en el que se enmarca el DUA propicia la accesibilidad, atiende aspectos cognitivos, emocionales y éticos del individuo, toma en cuenta los derechos humanos y el compromiso social para garantizar no solo la presencia sino también la participación y el éxito de todo el alumnado (Carmona, 2019). En el ámbito universitario están cada vez más presentes los trabajos y las experiencias de aplicación del DUA como recurso o modelo que permita atender de forma efectiva la diversidad de las aulas (Ruiz, 2022; Moreira *et al.*, 2023; Márquez, 2021; Lorenzo-Lledó *et al.*, 2022; Bucheli, 2021).

La educación online ha llegado a nuestros días como una respuesta a la necesidad de democratización y solidaridad de la educación en el siglo XXI, permitiendo el acceso y la cercanía de la Educación Superior a un conjunto de la población que de otra forma no podría participar activamente en este nivel educativo. La Universidad Isabel I (UI1) se presenta como una institución privada de Educación Superior cuyo modelo educativo se basa en la modalidad *online* centrada en las características y capacidades de un alumnado que muestra distintos perfiles, lo que se traduce en una práctica educativa donde interactúan en el aula virtual alumnos con distintas edades, distintas experiencias de vida y de trayectoria profesional, con intereses personales y laborales diversos, etc. Este modelo formativo fomenta el autoaprendizaje y la flexibilidad en la gestión del progreso académico del alumnado bajo la atención y guía del cuerpo docente y de un equipo de atención a la diversidad cualificado. La UI1, entre sus principios, busca la promoción de la inclusión educativa y la integración de todas las personas, incorporando en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación los principios del DUA dirigido en un primer encuentro a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (AC-NEAE) a fin de seguir avanzando hacia la atención a la diversidad del alumnado.

1. El DUA en la enseñanza universitaria

El DUA surge en los años 80 en EE. UU. en el ámbito de la educación hospitalaria cuyas necesidades derivadas de la diversidad

lleva a los expertos a buscar soluciones en la eliminación de las barreras generadas por un diseño curricular rígido apostando por otro pensado para todos y la variabilidad de necesidades que se pueden presentar en el aula. Así, emerge en el contexto formativo como un modelo educativo que, desde un enfoque absolutamente inclusivo, busca un replanteamiento pedagógico que facilite el análisis y la evaluación de los distintos diseños curriculares (objetivos, evaluación, metodologías y recursos) y sus prácticas educativas.

El propósito principal de este nuevo paradigma educativo es identificar posibles barreras al aprendizaje y guiar a los actores a la configuración de una verdadera educación inclusiva que pretende adaptar el currículo a las necesidades y capacidades de la población discente. Para alcanzar este propósito la flexibilidad y la diversidad de opciones deben estar presentes lo que permitirá poder garantizar un aprendizaje accesible (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), s/f).

Atendiendo el concepto de educación inclusiva, se vislumbra que la misma forma parte de «un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo» (UNESCO 2008, p.7). Por tanto, la educación inclusiva se perfila como un modelo para apuntalar la transformación educativa, apoyado por la actual ley de educación LOMLOE en la que emerge como un principio fundamental, y así seguir avanzando hacia una verdadera inclusión contemplada ya en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y el importante logro del ODS-4 en la Agenda 2030 que busca «garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos» (Alba, 2019).

El modelo educativo propuesto por el DUA busca integrar las tres principales áreas o redes neuronales que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, señalando la existencia de una red de reconocimiento que expone el *qué del aprendizaje*, una segunda red estratégica que atiende el *cómo del aprendizaje* y una tercera red afectiva asociada al *porqué del aprendizaje*. De este conjunto de redes se asocian los tres principios del DUA que propone

el *Center for Applied Special Technology* (CAST), principio de acceso, de construcción y de internalización, de los que se desprenden una serie de pautas, a modo de sugerencias, que pueden ser verificadas y que ayudarán y orientarán a los profesionales de la educación en el diseño de un currículo flexible y adaptado a la diversidad y la inclusión.

TABLA 1. Principios del DUA y redes neuronales que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Principios	Redes neuronales	Proceso de enseñanza-aprendizaje
Acceso	Red de reconocimiento	Organización de ideas <i>Qué del aprendizaje</i>
Construcción	Red estratégica	Identificación de la información <i>Cómo del aprendizaje</i>
Internalización	Red afectiva	Motivación e interés <i>Porqué del aprendizaje</i>

Fuente: *Center for Applied Special Technology* (CAST).

Algunos autores como Bañuelos (2021), señalan que un diseño educativo que incorpora estas tres redes neuronales en su estructura y procesos de enseñanza-aprendizaje facilitan en el alumnado orientar la motivación e interés hacia el aprendizaje (redes afectivas), identificar la información que debe ser procesada para su posterior aprendizaje (redes de reconocimiento) y organizar las ideas que le permitan generar un plan de trabajo y de estudio a fin de conseguir una meta (redes estratégicas). Tras estos principios el propósito principal del DUA no es otro que minimizar las barreras que producen los currículos rígidos diseñados para un alumnado neurotípico proporcionando nuevas oportunidades de aprendizaje a través de la flexibilización de los procesos ante una población estudiantil heterogénea.

Es importante señalar que estos ajustes no buscan simplificar los contenidos curriculares, se trata de que las instituciones educativas y sus profesionales exploren en las características del alumnado y en la manera en que cada uno de ellos construye el aprendizaje involucrándose en el diseño de opciones distintas que

permitan ofrecer oportunidades de acceso al conocimiento para todos (Benítez *et al.*, 2019).

2. Modelo evaluativo de la UI1: docencia online y exámenes presenciales

El modelo educativo *e-learning* se ha instaurado como referencia en las opciones para realizar estudios de grado y posgrado en el sistema universitario de nuestro país, los beneficios de este modelo quedan constatados a lo largo de las últimas décadas y se fundamentan en la flexibilidad y formación personalizada, seguimiento educativo mediante diferentes canales de comunicación teniendo como bandera la rapidez y la agilidad en los procesos educativos con diversidad de recursos digitales inclusivos e innovadores fomentando entornos de aprendizaje virtuales accesibles tanto sincrónicos como asincrónicos y trabajando las competencias digitales tan importantes para el paradigma tecnológico contemporáneo y futuro. Así mismo, destaca la adaptabilidad y la capacidad de potenciar el desarrollo personal y profesional sin barreras geográficas y con facilidad de acceso. Por otro lado, este modelo contribuye al *networking* del estudiantado y el mundo laboral global actual.

Entre las fortalezas de la metodología de la UI1, como institución de Educación Superior *online*, se encuentra el considerar al estudiante como protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, dotándole de facilidades para la organización del estudio teniendo un contacto directo con el equipo docente y aportando recursos de aprendizaje en el aula virtual donde los contenidos se presentan con diferentes formatos que favorecen y fomentan la interactividad de estos y su accesibilidad. Por otra parte, cuenta con un sistema evaluativo flexible lo que favorece que cada alumno pueda escoger la vía evaluativa que mejor se adapte a sus condiciones.

El modelo evaluativo de la UI1 se caracteriza por una evaluación continua de los aspectos teóricos y prácticos de los contenidos, aunado a una evaluación final. Los aspectos esenciales de las pruebas de evaluación final son:

- Exámenes tipo test con 30 ítems, compuestos por enunciados y cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una será la correcta.
- La duración de la prueba es de una hora y media.
- Los ítems planteados corresponden a dos tipos de preguntas:
 - o «Validación» (12 ítems): aluden a la aplicación más práctica de los conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y durante la realización de las actividades y pruebas (EC y PEC).
 - o «Contenido» (18 ítems): aluden a la comprobación de los saberes teóricos adquiridos.

En sintonía con la flexibilidad y el interés de atender las necesidades de todo el alumnado, la Universidad Isabel I contempla dos tipologías de exámenes (normal e incompatible) disponibles en tres convocatorias diferentes:

Normal: corresponde a la que realizará el alumnado en las fechas establecidas previamente.

Incompatible: destinada para el alumnado que, por causas debidamente justificadas, no puede realizar los exámenes en las fechas oficiales. Por otro lado, se distinguen tres convocatorias para superar la asignatura:

- Convocatoria ordinaria: Al final de cada trimestre, durante un fin de semana, se celebra la convocatoria ordinaria de exámenes (primer, segundo y tercer trimestre).
- Convocatoria extraordinaria: Esta convocatoria se celebra un fin de semana del mes de julio y está disponible para todo el alumnado que no haya superado o no se haya presentado a la convocatoria ordinaria (de primer, segundo o tercer trimestre).
- Convocatoria ordinaria y/o extraordinaria anticipada: Cuando se cumplen una serie de requisitos el alumnado puede realizar las pruebas en dicha convocatoria. Estos exámenes de convocatoria ordinaria anticipada se celebrarán en fechas coincidentes con los exámenes del primer trimestre (en el mes de diciembre), independientemente del trimestre al que correspondan. La extraordinaria, se realiza en el periodo de exámenes de julio.

Como medida de atención a la diversidad en cada convocatoria se elaboran diferentes tipologías de exámenes, adaptadas a las características de las personas que presentan alguna discapacidad o necesidad de apoyo educativo.

Otro de los aspectos característicos de la UI1 es que dispone de 21 centros de exámenes a lo largo de la geografía española para poder examinarse de manera presencial, contando con sedes también el extranjero. Por otro lado, recientemente se ha aprobado, desde las autoridades educativas, la posibilidad de realizar los exámenes en modalidad *online* en varias titulaciones. Para ello, se debe disponer de los medios y requisitos técnicos necesarios que aseguren el correcto funcionamiento del sistema de *proctoring*, y que se permita cerciorarse la identidad del estudiante, el registro de la actividad dentro del dispositivo y garantizar la idoneidad del espacio en el que se realiza el examen.

3. Diseño y elaboración de las adaptaciones de pruebas de evaluación de la ui1 desde los principios del DUA

A fin de minimizar las posibles barreras a todo el alumnado en los procesos de evaluación, el equipo docente en colaboración con el Servicios de Atención a la Diversidad de la UI1, llevan a cabo una serie de adaptaciones en consonancia con los principios del DUA. Como se ha mencionado anteriormente estas adaptaciones son aplicadas a los exámenes finales que realizan los alumnos que se encuentran atendidos por el Servicio de Atención a la Diversidad.

Esto representa un primer paso hacia el camino de la verdadera inclusión y el cumplimiento de la máxima del DUA a la que se aspira llegar que es el diseño de actividades formativas accesibles a todo el alumnado con independencia de sus necesidades educativas.

TABLA 2. Adaptaciones y actuaciones en las pruebas de evaluación (exámenes tipo test)

Tipo de adaptación	Características	Principio del DUA y accesibilidad
Adaptación examen	En las pruebas de evaluación se realizan modificaciones no significativas en el formato de las preguntas y respuestas, y mediante el resaltado en negrita de las palabras claves en el enunciado del examen. Así como la utilización de imágenes nítidas, con la señalización correspondiente en un tamaño y formato correcto.	Acceso Internalización Construcción
Modalidad <i>online</i>	Para las titulaciones en las que no está aprobada la modalidad <i>online</i> como una elección del alumno, se puede aprobar por motivos de accesibilidad este modo para examinarse.	Accesibilidad física
Espacios en sede	En las sedes oficiales de exámenes se pueden adaptar los espacios en los que se realizan las pruebas. Por ejemplo, se ajustan las necesidades dentro del aula general o se acondicionan otros espacios.	Accesibilidad física
Tiempo de ejecución	Se realiza una ampliación del tiempo estimado para realizar la prueba del 25 % del tiempo total oficial de la duración del examen. Es decir, como todos los exámenes son de 1:30h, se tiene la posibilidad de ampliar 30 minutos adicionales.	Accesibilidad cognitiva
Formato de examen	Además del formato en papel y en modalidad <i>online</i> , brindamos la posibilidad de entregar la prueba mediante un audio grabado por los docentes y gestionado con una empresa externa que entrega el audio en formato mp3.	Accesibilidad física y sensorial
Acompañamiento y otras necesidades	A la hora de satisfacer las necesidades de todo el estudiantado, se puede aprobar el acompañamiento de docentes de la UI1 o personas externas elegidas por el alumno, permisos individuales para ausentarse del aula, hacer una entrada o salida personalizada, así como el responsable de sede rellenar la plantilla de la hoja de examen bajo la supervisión del alumno, por ejemplo.	Accesibilidad física

Fuente: Elaboración propia

Como vemos en la tabla 2, las adaptaciones de los exámenes finales tipo test buscan atender y tener en consideración la diversidad individual atendiendo tanto la accesibilidad física, cognitiva y sensorial del alumnado con discapacidad como los tres principios del DUA que benefician a la totalidad del alumnado. Las modificaciones no significativas en el formato de las preguntas a través del resaltado en negrita de las palabras claves en los enunciados de las preguntas, la reestructuración del texto y la utilización de imágenes nítidas y con simplificación de señales buscan activar las redes neuronales de reconocimiento y de estrategia del alumnado al facilitar la organización e identificación de las ideas claves, como podemos observar en las tablas 3 y 4.

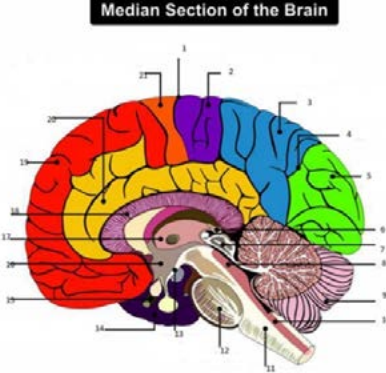
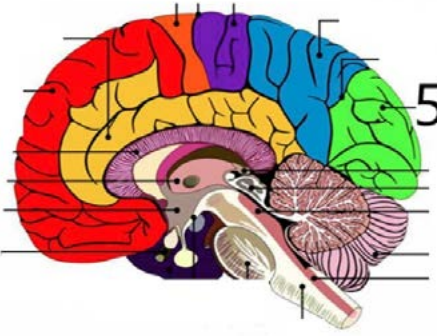
**TABLA 3. Muestra de pregunta de examen.
Resaltado en negrita y estructura del texto**

Sin seguir los principios DUA y sin adaptación	Siguiendo los principios del DUA y con adaptaciones
<p>Eres el/la tutor/a de 1.º de ESO de un centro concertado del centro de la ciudad. En la primera tutoría con los padres, para explicar los principales cambios del paso de Primaria a Secundaria, conoces a la madre de Héctor, quien te cuenta que, como tú, se formó para ser docente de Secundaria, pero que la crisis por la pandemia le ha llevado a trabajar como secretaria de un centro de formación, elegida, principalmente, por tener estudios superiores y por saber desenvolverse bien con la informática. La madre de Héctor sufre:</p> <p>a. Cierre social. b. Efecto guardería. c. Sobrecualificación. d. Sobrecualificación.</p>	<p>La madre de uno de tus alumnos del curso de 1º de ESO es una profesional de la educación que por la crisis económica trabaja como secretaria porque es en lo único que ha conseguído empleo.</p> <p>¿Qué tipo de fenómeno social ocurre en este caso?</p> <p>a. Cierre social. b. Efecto guardería. c. Sobrecualificación. d. Sobrecualificación.</p>

Sin seguir los principios DUA y sin adaptación	Siguiendo los principios del DUA y con adaptaciones
<p>Te encuentras en el recreo del centro educativo en el que trabajas, donde ha existido un problema por el tipo de deporte al que quieren jugar. Alberto tiene 14 años y quiere jugar al fútbol con su grupo de amigos, mientras que Juan tiene 12 años y quiere jugar al baloncesto con sus amigos. Disponen del mismo espacio para jugar. ¿Qué tipo de aspecto dentro del ámbito gnoseológico has abordado si estableces que cada día juegue un grupo diferente?</p> <p>a. Cientificismo. b. Desconfianza de la razón. c. Relativismo. d. Conocimiento de la razón.</p>	<p>Para evitar problemas a la hora del recreo entre los alumnos que quieren practicar juegos diferentes en el único patio de la escuela decides que cada día un grupo escoja a que jugar.</p> <p>Atendiendo la gnoseología, tu decisión se corresponde con:</p> <p>a. El cientificismo. b. La desconfianza de la razón. c. El relativismo. d. El conocimiento de la razón.</p>

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 4. Muestra de pregunta de examen. Selección de imágenes nítidas y simplificadas

<p>Sin adaptación</p>	<p>9. En esta sección medial del cerebro, señala qué estructura se corresponde con el número 5:</p>  <p>Median Section of the Brain</p> <p>a. Lóbulo frontal. b. Lóbulo parietal. c. Lóbulo occipital. d. Lóbulo temporal.</p> <p>Figura 1. Ejemplo de pregunta con imagen</p>
<p>Con adaptación</p>	<p>En esta sección medial del cerebro, señala qué estructura se corresponde con el número 5 (color verde):</p>  <p>A) Lóbulo frontal. B) Lóbulo parietal. C) Lóbulo occipital. D) Lóbulo temporal.</p> <p>Figura 2. Ejemplo de pregunta de examen con imagen adaptada.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el principio de internalización, que busca activar las redes neuronales afectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ve implicado en el conjunto de elementos que son atendidos en todo el proceso evaluativo al poner el foco de atención en el alumno y sus características y necesidades. Estos hechos propician un aumento de la motivación e implicación del estudiante lo que puede favorecer la disminución de las tasas de deserción, tan comunes en la formación *online* (Crisol-Moya *et al.*, 2020). Así, por medio del conjunto de oportunidades de evaluación de los conocimientos adquiridos a lo largo del curso, tanto a través de la evaluación continua como en la evaluación final, el alumno cuenta con la posibilidad de evidenciar lo adquirido a través de diversas técnicas evaluativas adaptadas a sus capacidades, aspectos todos valorados desde la perspectiva del DUA en el camino de la construcción del conocimiento (Segura y Quirós, 2019).

Estas estrategias empleadas por la UI1 son compatibles con las aplicadas por distintos centros de formación *online* que recomiendan algunas prácticas, tales como, considerar el uso adecuado del texto, desarrollar formatos alternativos para presentar la información que brinden diversas oportunidades de expresión, dividir los contenidos en unidades, pasos o fases y crear recursos empleando herramientas accesibles, entre otras (Tobin, 2014). Igualmente, algunos autores (Dell *et al.*, 2015; Crisol-Moya *et al.*, 2020), señalan que en la formación a distancia se debe prestar especial atención a la tipografía, ofrecer al alumno la posibilidad de convertir la información visual a audio (y viceversa), el convertir las presentaciones digitales a formato HTML y ofrecer la posibilidad al alumnado de escoger el formato más adecuado para interactuar con los contenidos (texto, audio, video, etc.).

4. Conclusiones

El compromiso de las instituciones de Educación Superior por una verdadera educación inclusiva debe ir de la mano de un cambio de conciencia, los agentes involucrados en el diseño de los planes de estudio deben pensar principalmente en las personas que presentan alguna dificultad, de esta manera el diseño será

beneficioso para todos. El DUA ofrece la posibilidad de flexibilizar, adaptar, acercar la enseñanza *online* sin demérito de la calidad, donde los estudiantes se convierten en verdaderos protagonistas de su formación y pueden devolver lo aprendido a través de procesos evaluativos más justos, más conscientes de las diferencias y más motivadores.

La buena práctica que lleva a cabo la UI1 da cuenta de la aplicación de los principios del DUA en el diseño de una propuesta evaluativa. El propósito de estas acciones se enmarca en el dar respuesta a la diversidad a través de la eliminación de las barreras que imposibilitan una plena inclusión de todo el alumnado. Las formas rígidas de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ir quedando atrás, incluyendo una mayor flexibilidad y adaptación a sus procesos evaluativos.

Referencias bibliográficas

- Benítez, R., Aguilar, S. y Sánchez, L. (2019). Una experiencia para atender a la diversidad en la universidad. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 76-96. <http://dx.doi.org/10.24310/mg-nmar.v0i0.6230>
- Bucheli, C. L. (2021). Las prácticas de enseñanza y el sentir docente ante la diversidad en el aula universitaria: el caso de la Pontificia Universidad Javeriana. *Enseñanza universitaria*, 21, 105-126.
- Carmen Alba Pastor (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68.
- CAST (2011). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Texto Completo (Versión 2.0). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. http://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html
- Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L. y Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society*, 21(15), 1-13. <https://doi.org/10.14201/eks.23448>
- Dell, C., Dell, T. y Blackwell, T. (2015). Applying universal design for learning in online courses: Pedagogical and practical considerations. *Journal of Educators Online*, 13(2), 166-192.
- Lorenzo-Lledó, A., Lledó Carreres, A., Lorenzo, G., Andreu, E., Cáceres Reche, M. P., Marín Marín, J. A., ... y Baeza Bermúdez, L. (2022). La

educación inclusiva desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): análisis del ámbito universitario. *Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22*. Organización: Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Transformación Digital) de la Universidad de Alicante.

- Márquez, A. M. B. (2021). Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el diseño de cursos en línea: Evaluación de una experiencia en educación superior-Application of Universal Design for Learning (UDL) in the Design of Online Courses: Evaluation of an Experienc. *SIGNOS EAD (Revista de educación a distancia)*, 5.
- Márquez, A. M. B. (2021). Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el diseño de cursos en línea: Evaluación de una experiencia en educación superior-Application of Universal Design for Learning (UDL) in the Design of Online Courses: Evaluation of an Experienc. *SIGNOS EAD. Revista de educación a distancia*, 5. /<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ead>
- Moreira, S. M. M., Alcívar, H. A. G., Figueroa, N. V. P. y Quiroz, O. F. P. (2023). Implementación del método Diseño Universal de Aprendizaje como innovación educativa en el aula universitaria. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria Pentaciencias*, 5(1), 89-97.
- Ruiz Bejarano, A. M. (2022). Cuestionarios de evaluación para la atención a la diversidad en Educación Superior. Reflexiones desde el DUA. *Revista de educación a distancia*, 5.
- Salazar, A. A. G. (2022). El DUA en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario en las ciencias de la salud. *Pedagogía Universitaria*, 122.
- Segura, C., M. y Quiros, A. M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1), 1-13. <https://doi.org/doi:10.15517/revedu.v43i1.28449>
- Tobin, T. (2014). Increase online student retention with Universal Design for Learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 15(3), 13.24. <http://www.engl.duq.edu/servus/cv/QRDE.UDL.Article.pdf>
- Universidad Isabel I (2022). *Conoce la Ui1*. Burgos, España. Recuperado de https://aula.ui1.es/pluginfile.php/1187991/mod_resource/content/16/conoce_ui1_2023_docentes/index.html

Diseño universal para el aprendizaje y adaptaciones curriculares en el contexto universitario

Anabel Galán-Mañas
Vicerrectora de alumnado y empleabilidad
Universitat Autònoma de Barcelona
isabel.galan@uab.cat

1. Introducción

El número de personas con necesidades específicas de apoyo educativo en las universidades es cada vez mayor (Fundación Universia, 2021). Conscientes de la importancia de garantizar una educación inclusiva, las universidades llevamos años implementando políticas y programas que promuevan la igualdad de oportunidades para todo el estudiantado. En esta línea, en la Universitat Autònoma de Barcelona de servicios de inclusión especializados, responsables de inclusión que prestan atención a los estudiantes con NEAE, además de otros recursos, como transporte adaptado, programas específicos, etc. No obstante, quien tiene la clave para que el estudiantado con NEAE tenga una experiencia académica satisfactoria es el profesorado. Por ello es importante sensibilizarlo para que utilice metodologías de enseñanza y aprendizaje inclusivas.

2. Diseño universal y accesibilidad en el ámbito universitario

Actualmente, existen diversas normas que tratan de velar por los derechos de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo en el ámbito universitario.

El real decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, especifica que los planes de estudio deben respetar los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas.

El diseño universal en el ámbito de la enseñanza se conoce como diseño universal para el aprendizaje, y se aplica al diseño de los materiales de enseñanza y aprendizaje y al uso de metodologías docentes de manera que todas las personas puedan aprender, independientemente de sus capacidades.

La definición de accesibilidad universal y diseño para todas las personas, hay que recurrir al real decreto 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. Dicha norma tiene por objeto garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos y ciudadanas, a través de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, del acceso al empleo, de la inclusión en la comunidad y la vida independiente y de la erradicación de toda forma de discriminación.

El real decreto 1/2013, como ya hacía la ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, aporta las definiciones de accesibilidad universal y diseño universal para todas las personas. Accesibilidad universal se define como la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de «diseño universal o diseño para todas las personas», y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

El diseño universal o diseño para todas las personas es actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o

herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El «diseño universal o diseño para todas las personas» no excluirá los productos de apoyo para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando lo necesiten.

La misma norma, especifica que los ajustes razonables son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas del ambiente físico, social y actitudinal a las necesidades específicas de las personas con discapacidad que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular de manera eficaz y práctica, para facilitar la accesibilidad y la participación y para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos.

Y en lo que se refiere a la carga desproporcionada, si bien el real decreto 1/2013 no define qué es, sí lo hacía la ley 51/2003, que apuntaba que para determinar si una carga es o no proporcionada se tendrán en cuenta los costes de la medida, los efectos discriminatorios que suponga para las personas con discapacidad su no adopción, la estructura y características de la persona, entidad u organización que ha de ponerla en práctica y la posibilidad que tenga de obtener financiación oficial o cualquier otra ayuda.

Por otro lado, el real decreto 1/2013, en el capítulo sobre estudios universitarios, también menciona que las adaptaciones no pueden suponer una mengua del nivel exigido.

En este sentido, las universidades debemos diseñar materiales de enseñanza y de aprendizaje, y utilizar metodologías docentes, que sean accesibles. Y, cuando una persona con una necesidad específica de apoyo educativo necesite alguna adaptación, se aplicarán los ajustes razonables, sin que supongan una mengua del nivel exigido y sin que impliquen una carga desproporcionada para el profesorado o para la institución.

3. Necesidades específicas de apoyo educativo

Los Reales Decretos 1/2013 y 822/2021 hacen referencia exclusivamente a las personas con discapacidad; sin embargo, la

realidad en las aulas universitarias es mucho más diversa. La Generalitat de Catalunya, por ejemplo, sí aplica adaptaciones en las pruebas de acceso a la universidad a las personas con un grado de discapacidad igual o superior al 33 %, a las personas con dislexia y a las personas con TDA(H) u otros trastornos del aprendizaje. Asimismo, la Generalitat, en recoge bajo el concepto de necesidades específicas de apoyo educativo: discapacidad, trastorno mental, trastorno de espectro autista, trastorno de aprendizaje, altas capacidades, situación socioeconómica desfavorecida y deportistas de élite. Por otro lado, el Consejo Interuniversitario de Cataluña aprobó la obligatoriedad de hacer adaptaciones curriculares a las personas con enfermedades crónicas o con enfermedades agudas y procesos de recuperación largos.

4. Adaptaciones curriculares

Fundación Universia, en su informe de 2021, apuntaba como aspectos de mejora para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad, el «diseño de una docencia para la diversidad que permita atender a las personas en función de sus diferentes necesidades».

En la Universitat Autònoma de Barcelona, cuando accede un o una estudiante con una NEAE, la unidad de atención a las personas con discapacidad, llamada PIUNE, efectúa una valoración de las adaptaciones que necesita el o la estudiante en función de su discapacidad, situación de salud, etc. y se la traslada al responsable de inclusión de la facultad. Es la persona responsable de inclusión de la facultad la que envía los informes de adaptaciones curriculares al profesorado del alumno o alumna.

Ahora bien, el profesorado se encuentra ante el desafío de saber qué adaptaciones curriculares puede y debe hacer. Por un lado, por el desconocimiento de las posibles necesidades de cada estudiante, que, además, pueden ir evolucionando a lo largo del tiempo, y, por otro, porque es difícil determinar qué es realmente una carga desproporcionada para el profesorado y en qué punto se puede producir mengua del nivel exigido.

La universidad hace ya diversos años que propone cursos dirigidos al profesorado sobre inclusión, diseño universal para el aprendizaje y accesibilidad, pero para ampliar el número de profesoras y profesores familiarizados con el diseño universal para el aprendizaje, se ha solicitado un proyecto de innovación docente con la finalidad de que el propio profesorado sugiera qué metodologías docentes son más apropiadas y cómo diseñar el material de enseñanza y aprendizaje para las asignaturas de sus titulaciones basándose en los principios propuestos por CAST. El objetivo final es que se puedan crear grupos de apoyo mutuo que diseminen buenas prácticas de diseño.

Referencias bibliográficas

- Cast Inc. (2023). <https://udlguidelines.cast.org/> [2 septiembre 2023]
- Fundación Universia (2021). *V estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020 %20 %20\(Accesible\).pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20%20(Accesible).pdf) [2 septiembre 2023]
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, aporta las definiciones de accesibilidad universal y diseño universal para todas las personas. BOE-A-2003-22066.
- Real Decreto 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. BOE-A-2013-12632.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, especifica que los planes de estudio deben respetar los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas. BOE-A-2021-15781.

Diseño Universal de Aprendizaje en las aulas universitarias: una respuesta inclusiva para todos

Rafael Carballo Delgado
Universidad de Sevilla
rcarballo@us.es

1. Introducción

El profesorado suele mostrar una falta de información y formación para poder atender adecuadamente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (Love *et al.*, 2015). Además, los propios docentes suelen reconocer sus necesidades de formación para atender al alumnado con discapacidad, así como su desconocimiento sobre las prácticas inclusivas y la normativa de las instituciones en las que trabajan (Gelbar *et al.*, 2015). Por ello, a menudo demandan más formación sobre discapacidad y educación inclusiva.

A pesar de la falta de conocimientos, el profesorado suele mostrarse predispuesto a realizar los ajustes necesarios cuando un estudiante así lo requiere. Aun así, los docentes encuentran dificultades al ofrecer ciertas ayudas, como permitir que las clases sean grabadas en audio o tener los materiales preparados con antelación para enviarlos al estudiante con discapacidad (Kendall, 2017).

La falta de formación de los docentes supone una de las principales barreras para los estudiantes, quienes consideran que el profesorado no está capacitado para favorecer su inclusión en las aulas (Cotán *et al.*, 2022). Es en este contexto donde la formación del profesorado universitario en materia de discapacidad cobra especial importancia. Se ha demostrado que los profesores que reciben formación sobre discapacidad se muestran más sensibles a las

necesidades de los estudiantes y han adquirido herramientas para atenderlos de manera más eficaz, no sólo a este alumnado, sino a toda la diversidad existente en sus aulas (Becker y Palladino, 2016). Además, se ha evidenciado que la formación del profesorado en prácticas inclusivas como el UDL tiene un impacto muy positivo en el aprendizaje de todo el alumnado (Davies *et al.*, 2013).

Desde hace unos años, el DUA es considerado un enfoque inclusivo que pretende asegurar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos aquellos que tienen una discapacidad (CAST, 2018). Frente al enfoque tradicional de adaptaciones individuales, el DUA presenta una forma proactiva de trabajar, teniendo en cuenta todos los posibles perfiles de estudiantes desde el inicio (Kumar y Wideman, 2014). Esta manera de diseñar la enseñanza tiene múltiples beneficios también en la enseñanza superior (Cumming y Rose, 2022), ofreciendo opciones para el aprendizaje de todos, independientemente de cuáles sean las características de cada persona.

Esta comunicación presenta una experiencia de aplicación del DUA por parte de docentes universitarios que recibieron formación específica para su puesta en práctica, dando voz tanto a los docentes implicados como a sus propios estudiantes que valoraron su experiencia académica.

2. Método

El trabajo que se presenta en este artículo forma parte de una investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España: «Caminando hacia la inclusión social y educativa en la universidad: diseño, desarrollo y evaluación de un programa de formación para el profesorado». Durante los cuatro años de duración del proyecto se pretendía formar al profesorado en dar una respuesta inclusiva a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

En una primera fase del estudio, se realizó una evaluación cualitativa del programa de formación que tuvo lugar en tres momentos: previamente al diseño del programa (evaluación de necesidades de formación); en la mitad del desarrollo del programa

(evaluación del proceso de formación); y una evaluación final tras completar la formación (evaluación de resultados e impacto de la formación).

Pasados tres meses se realizó una segunda fase del estudio, donde se pretendía evaluar el nivel de transferencia del conocimiento adquirido. Para ello, se evaluó la práctica docente de dos profesores que destacaron positivamente en el desarrollo del programa, pertenecientes a Ciencias de la Educación y a Fisioterapia. En esta evaluación de la transferencia se analizó cómo los docentes ponían en práctica los principios del DUA que habían aprendido durante su formación.

3. El programa de formación

«Caminando hacia la inclusión social y educativa en la universidad» es un programa de formación dirigido al profesorado que pretendía capacitarlos para ofrecer una respuesta educativa inclusiva al alumnado con discapacidad. El programa, diseñado por el equipo de investigación, se desarrolló a través de la modalidad de formación basada en blended-learning. La duración de la formación tuvo una duración de seis meses, con un total de 54 horas (12 horas presenciales y 42 online).

La formación presencial se organizó en tres sesiones de cuatro horas, al inicio, en la mitad y al final de la formación. En estas sesiones se invitaba a estudiantes con discapacidad para que en primera persona contaran sus experiencias en la universidad y se resolvían dudas de la formación online.

La formación online, a través de la plataforma Blackboard, se basó en el desarrollo de módulos de aprendizaje con contenidos teóricos y prácticos y actividades para aplicar los contenidos y que permitían interactuar en los foros de discusión.

Los contenidos del programa estaban organizados en torno a ocho módulos que abordaban el concepto de discapacidad, modelo social de discapacidad y educación inclusiva; barreras y ayudas identificadas por universitarios con discapacidad; normativa universitaria y servicios de apoyo a la discapacidad; diferentes tipos

de discapacidad, necesidades y principales modificaciones del currículo; y, por último, Diseño Universal de Aprendizaje.

4. Participantes

Para acceder a la muestra, el curso fue publicitado a través del centro de formación de la universidad, mediante el cual se ofreció un total de 30 plazas. Finalmente 20 participaron en el curso completo.

Seis criterios para seleccionar la muestra se hicieron públicos en la publicidad del curso: profesorado de todos los campos de conocimiento (Ciencias de la Salud; Ciencias Experimentales; Enseñanzas Técnicas; Humanidades; y Ciencias Sociales y Jurídicas); profesores de ambos sexos; variedad con respecto a los años de experiencia docente; experiencia con estudiantes con discapacidad, compromiso de introducir cambios en las aulas; disponibilidad para participar activamente. Todos los criterios pudieron ser cumplidos a excepción de experiencia con estudiantes con discapacidad, ya que 6 profesores nunca habían enseñado a estudiantes con discapacidad; y la diversidad de campos de conocimiento, ya que ningún profesor de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas estuvo interesado en realizar el curso.

Para la segunda fase de investigación, en la que se centra esta comunicación, se seleccionaron a dos docentes que habían completado con éxito el programa formativo. Estos docentes fueron seleccionados por su gran implicación durante la formación y su interés de aplicar los conocimientos en sus aulas. Uno de ellos pertenecía al área de Ciencias Sociales (Educación), y el otro a Ciencias de la Salud (Fisioterapia). Además, en la evaluación de la práctica docente participaron sus propios estudiantes, siendo cinco estudiantes los que participaron en educación, y ocho en fisioterapia.

Del grupo del docente de educación (P3), las cinco estudiantes eran mujeres y cursaban el tercer curso del Grado en Pedagogía. Del grupo del docente de fisioterapia (P13), cinco eran mujeres y tres eran hombres. Cursaban el cuarto curso del Grado en Fisioterapia.

5. Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos empleados para la evaluación de la práctica docente fueron la entrevista grupal, la observación y el análisis de documentos.

En primer lugar, se realizaron varias observaciones en sesiones de clases de ambos docentes, utilizando una hoja de registro para recoger la información. Además, se analizaron los proyectos docentes que los profesores habían diseñado a partir de su participación en el curso. Por último, al finalizar el curso, se realizaron dos focus group con los dos grupos de estudiantes, con el fin de que valorasen la actuación docente de sus profesores. Estas entrevistas tuvieron una duración media de 30 minutos, y fueron grabadas vídeo y posteriormente transcritas para su análisis.

Los datos fueron analizados a través de un sistema de categorías y códigos inductivo, siguiendo la propuesta de Miles y Huberman (1994). A través de éste se realizó un análisis comparativo con toda la información recogida. Este análisis fue apoyado por el uso del programa informático MaxQDA12.

6. Resultados

6.1. Diseños accesibles

En cuanto al diseño de los proyectos docentes, los profesores dejaron atrás el formato que por defecto se emplea en la universidad para la redacción de proyectos docentes, donde normalmente existe una falta de claridad, un tamaño de letra excesivamente pequeño e inaccesible y bastante información irrelevante. Los docentes utilizaron un formato Word editable y con un tipo de letra más amplio que facilitaba la lectura. En cuanto a la información, incluían solo aquella que realmente era necesaria para la correcta planificación del alumno: contacto con el docente, horario de tutorías, objetivos, competencias transversales y específicas, cronograma, metodología de enseñanza, criterios de evaluación y bibliografía. Además, se explicaban todos los métodos a utilizar (siendo estos muy variados), así como un cronograma muy estructurado

para que los estudiantes supieran qué iban a hacer en cada sesión, cuándo y cómo.

Además del proyecto escrito, ambos docentes dedicaron el primer día de clase a presentar los proyectos, asegurando que todos los estudiantes comprendiesen la información y dando lugar a una negociación para realizar los cambios que considerasen. Los estudiantes valoraban que los docentes se mostrasen abiertos a sus sugerencias y que sus voces fuesen oídas para tomar decisiones sobre la asignatura.

Además, también estaba abierta a sugerencias. O sea, nos preguntó si queríamos ver algo más. Y también a mí por lo menos me sirvió para contextualizarme en lo que íbamos a ver. O sea, para orientarme después y no perderme en qué íbamos a hacer en esta asignatura (P13.A6).

6.2. El DUA en el desarrollo de las asignaturas

Uno de los principios del DUA es la de ofrecer múltiples formas de representación de la información. Para ello, el uso de una variedad de recursos educativos se vuelve fundamental. Los docentes que participaron en el estudio no solo transmitían la información de manera oral, sino también de manera visual y experiencial. El PowerPoint era un recurso común en ambos docentes. Mediante la observación en clase se comprobó que las presentaciones utilizadas estaban diseñadas de manera accesible y adaptadas para estudiantes con dificultades en la visión. El diseño de este tipo de presentaciones lo aprendieron durante el programa de formación. De hecho, en el grupo de P13 había una estudiante con discapacidad visual, quien valoró muy positivamente este tipo de recursos y afirmó que no tuvo ningún problema para interactuar con las presentaciones. Además, estos PowerPoint eran compartidos con los estudiantes con antelación a las clases.

Por otro lado, P13 utilizaba también el tacto para la enseñanza. A través del contacto físico explicaba ejercicios y contenidos, de manera que lograba un aprendizaje a través de la acción. Este tipo

de experiencias también fue muy bien valorado, especialmente por la estudiante con discapacidad visual.

A mí eso me viene muy bien como paciente, para sentir lo que me vaya explicando. Y a lo mejor como visualmente los vídeos no los puedo ver, el sentir yo cómo está andando ese paciente o qué dificultad puede tener cuando tiene retraído cualquier músculo o lo que sea sí que lo noto. Y para mí yo aprendo mucho más, y después cuando ella me pone las manos encima, sé dónde tengo que ponerlas, cómo, cuál es la dirección en la que tengo que darle la fuerza o lo que sea, que después a la hora de hacer yo de fisioterapeuta pues me sirve también (P13.A4).

Finalmente, otros de los recursos empleados por los docentes fueron los documentos escritos con textos e imágenes (impresos o digitales) y el vídeo, siendo este último utilizado en muchas ocasiones.

En relación a la metodología de enseñanza, se observó una variedad metodológica con el fin de cumplir con el principio de múltiples formas de acción y expresión. Además de la lección magistral, se utilizaban métodos como el debate dirigido, donde los estudiantes eran los protagonistas de la clase y aprendían de reflexiones compartidas.

También nos hace debatir entre nosotros, nos hace trabajar en conjunto, que eso hace, por lo menos para mí, que lo razone yo y que llegue yo a la conclusión de qué es lo que tengo que hacer... (P3.A4).

El aprendizaje cooperativo era otro de los métodos utilizados en ambos casos. Esta metodología permitía que aquel alumno que tenga alguna dificultad pueda apoyarse en sus compañeros, fomentando el aprendizaje entre iguales y la cohesión de grupo.

Las enseñanzas se han basado mucho en trabajo en grupo, pues al ser grupitos de un número de personas reducido, pues si alguien tiene alguna dificultad de cualquier tipo pues en ese caso tiene mayor facilidad, que no es que la profesora hable y todo el mundo tenga que pillarlo por su cuenta (P13.A5).

En el caso de P13, utilizaba además las simulaciones como método de enseñanza. Llevaba a la práctica las técnicas y tratamientos estudiados en la asignatura. De esta forma, los estudiantes se metían en la piel de un profesional y de los pacientes, practicando unos con otros. Todos los estudiantes se mostraron muy satisfechos con esta variedad metodológica, y afirmaron que esto propiciaba una mejor motivación e interés por el aprendizaje durante el curso.

Yo la forma que tenía ella de dar las clases, yo no sé el resto, pero a mí me parecía muy interesante y yo en ningún momento desconectaba de la clase, que muchas veces a lo mejor en teórica o lo que sea te quedas pensando en tus cosas. A mí nunca me ha pasado eso en sus clases, siempre he estado atenta y siempre, entre que teníamos que participar, entre que teníamos que debatir y todo juntos, siempre estabas razonando y siempre estabas pensando (P13.A4).

En cuanto a la evaluación, se ofrecían diferentes vías de evaluación, dando especial importancia a la evaluación procesual durante toda la asignatura y evitando la evaluación sumativa. De esta manera, tenían en cuenta el trabajo de los estudiantes durante todo el curso, lo que daba sentido a la metodología activa y participativa empleada. En relación a las actividades de evaluación, los docentes se mostraban muy flexibles, utilizando diferentes proyectos, actividades y pruebas. Incluso ofrecían diferentes alternativas cuando un estudiante no podía realizar alguna de las tareas, fuese o no fuese una situación derivada de una discapacidad.

Había gente que los jueves no podía asistir a clase y les dijo: «si te toca exponer, pero no puedes asistir, grabas un vídeo». Puso muchas facilidades. [...] En ningún profesor lo había visto antes (P3.A1).

7. Conclusiones

A partir de los datos obtenidos de la práctica docente y de la evaluación UID, podríamos concluir que los participantes sabían

diseñar proyectos docentes inclusivos, flexibles y universalmente adaptables. Tal y como recomienda el CAST (2018), los proyectos docentes universalmente diseñados implican la reorganización de los métodos y sistemas de evaluación antes del inicio de los cursos, tal y como hicieron los participantes.

Los estudiantes de estos profesores consideran que ambos cursos estaban diseñados de forma que cualquier estudiante, con o sin discapacidad, pudiera realizarlos sin problemas. Se trataba de un proyecto flexible que tenía en cuenta las diferentes características y posibles dificultades de todos los alumnos (McGuire *et al.*, 2006). Este tipo de diseño es valorado positivamente por los alumnos, ya que fomenta la flexibilidad y mejora el éxito del aprendizaje, al igual que en nuestro estudio. Estos efectos también fueron señalados por Kumar y Wideman (2014).

El proyecto docente se presentó en un formato alternativo al tradicional, incluyendo un tamaño de letra mayor y la opción de ser editado por el lector, lo que lo hacía más accesible. En los proyectos se presentaban aspectos detallados, como la metodología que se iba a utilizar, el sistema de evaluación o un cronograma específico con todas las fechas de las sesiones y las tareas a realizar. Los estudiantes valoran muy positivamente conocer todos los detalles del curso al comenzar el cuatrimestre. Toda la información que el profesorado presentaba en sus proyectos docentes también se explicaba oralmente al inicio del curso. La información también se debatía y consensuaba, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de proponer sugerencias a partir de su reflexión inicial.

En cuanto a la implementación de estos diseños, los docentes utilizan diferentes medios para transferir la información, tal y como recomiendan el DUA. El uso del habla, material escrito, presentaciones, vídeos, gesticulación, sonidos, etc. son algunos ejemplos. Estos elementos permiten a los estudiantes recibir la información a través de diferentes canales, lo que es muy apreciado por ellos, de forma muy similar a los del estudio de Schelly *et al.* (2011). Además, que las presentaciones de PowerPoint sean accesibles para los estudiantes con discapacidad visual derriba posibles barreras que puedan encontrar en la interacción con este material.

La variedad también debe estar presente dentro de los métodos de enseñanza, permitiendo a los estudiantes participar de

diferentes maneras y aumentando su motivación. Otros aspectos como la evaluación también deben replantearse a partir del DUA, ofreciendo flexibilidad en los métodos cuando los alumnos tienen dificultades para completar una prueba o actividad específica. Como alternativas, opciones como modificar el formato del examen e incluso asignar presentaciones en vídeo si los alumnos no podían asistir a clase son muy acertadas (CAST, 2018). Los participantes del estudio también intentaron seguir el principio de ofrecer un feedback continuo y un seguimiento de los conocimientos adquiridos a lo largo del curso. Todos estos aspectos relacionados con la flexibilidad y la posibilidad de elegir diferentes medios y métodos también están presentes en los resultados mostrados por Kumar y Wideman (2014).

Como conclusión final, al implementar la formación del profesorado sobre el Diseño Universal, podemos confirmar que, tras recibir información sobre cómo aplicar los principios del DUA para diseñar y desarrollar cursos accesibles, los docentes fueron capaces de reevaluar sus proyectos docentes, optando por cursos más accesibles e inclusivos. Asimismo, los estudiantes valoraron de forma muy positiva el desarrollo de dicha programación inclusiva. Esta última idea también evidencia que el diseño y desarrollo de cursos que siguen los principios del Diseño Universal son beneficiosos para todos los estudiantes, no sólo para aquellos con discapacidad (Cumming y Rose, 2022). Por tanto, coincidimos con Lombardi *et al.* (2011) al afirmar que el Diseño Universal es un contenido fundamental en la formación del profesorado.

Referencias bibliográficas

- Becker, S. y Palladino, J. (2016). Assessing Faculty Perspectives about Teaching and Working with Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(1), 65-82. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1107476>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. Center for Applied Special Technology.
- Cotán, A., Carballo, R. y Spinola-Elias, Y. (2022). Giving a voice to the best faculty members: benefits of digital resources for the inclusion of all students in Arts and Humanities. *International journal of inclusive*

- education*, 27(9), 1501-1522. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1991492>
- Cumming, T. M. y Rose, M. C. (2022). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, 49(5), 1025-1043. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7>
- Davies, P. L., Schelly, Catherine, L. y Spooner, C. L. (2013). Measuring the effectiveness of Universal Design for Learning intervention in post-secondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195-220. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026883.pdf>
- Gelbar, N. W., Madaus, J. W., Lombardi, A., Faggella-Luby, M. y Dukes, L. (2015). College students with physical disabilities: common on campus, uncommon in the literature. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 34(2), 14-31. <https://doi.org/10.14434/pders.v34i2.19224>
- Kendall, L. (2017). Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 1(10), 694-703. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1299630>
- Kumar, K. L. y Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying UDL principles in a first-year undergraduate course. *The Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 125-147. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v44i1.183704>
- Lombardi, A. R., Murray, C. y Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250-261. <https://doi.org/10.1037/a0024961>
- Love, T. S., Kreiser, N., Camargo, E., Grubbs, M. E., Kim, E. J., Burge, P. L. y Culver, S. M. (2014). STEM Faculty Experiences with Students with Disabilities at a Land Grant Institution. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 27-38. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i1.573>
- Mcguire, J., Scott, S. y Shaw, S. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and special education*, 27(3), 166-175. <https://doi.org/10.1177/07419325060270030501>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. 2.ª edición, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schelly, C. L., Davies, P. L. y Spooner, C. L. (2011). Student perceptions of faculty implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 17-30. <https://eric.ed.gov/?id=EJ941729>

Creación de material de apoyo en forma de Audiotecas de podcasts docentes para deficientes visuales en la Escuela Universitaria de Fisioterapia de la ONCE. Proyecto INNOVA: (cod: M_007.22_INN)

Juan Andrés Martín Gonzalo
*Profesor Titular. Escuela Universitaria de Fisioterapia
de la ONCE. Universidad Autónoma de Madrid*
JUMAGO@once.es

Fernando de la Cuesta Marina
*Profesor Contratado
Universidad Autónoma de Madrid*
fernando.delacuesta@uam.es

Alberto M. Borobia Pérez
*Profesor Asociado Ciencias de la Salud
Universidad Autónoma de Madrid*
Alberto.borobia@uam.es

Maria Dolores Sanchez Niño
*Investigador Contratado Ramon y Cajal
Universidad Autónoma de Madrid*
mariadolores.sanchez@uam.es

1. Presentación

La necesidad de un cambio metodológico apoyado en el desarrollo de las TIC ofrece una oportunidad para la innovación y la mejora de la docencia, especialmente en colectivos con discapacidad visual grave. A este respecto, el recurso autocontenido de audio,

o *podcast*, ofrece un nuevo entorno en el que estudiante y profesor pueden relacionarse entre sí. De este modo, puede potenciarse la comunicación, el protagonismo y la implicación de todas las partes, favoreciendo un contacto original en el aula. El *podcasting* constituye una nueva forma de construir, generar y gestionar el conocimiento y, aunque existen *podcasts* sobre temas muy variados, como conversaciones tipo entrevista, debate o monólogo de experto, su uso en contextos docentes de grados universitarios o en otros entornos de aprendizaje en ciencias de la salud sigue siendo limitado (Skadorwa, 2022, 580-591; Meade, 2011, 11-20).

La falta de recursos educativos en audio de calidad contrasta con el hecho de que el número de *podcast* ha crecido exponencialmente, tal y como reflejan diferentes medios, con cerca de dos millones de *podcast* y más de 48 millones de episodios publicados (Gamir-Ríos, 2022, 1-15). Tal y como reportan diferentes agencias de comunicación, España no es ajena a este hecho, y muestra una elevada tendencia de consumo de contenidos de audio online, donde un 60 % de mayores de 16 años de edad declaran haber escuchado audio online en el último mes. Este porcentaje es mayor en las edades con mayor número de estudiantes universitarios, es decir, a partir de los 18 años de edad. Estos datos permiten defender que se trata de un hábito muy construido, ya que un 70 % de los usuarios escuchan contenidos a diario, y un 80 % lo hace de contenidos en diferido (ver Europaress Portaltic/EP). Estos datos constituyen una base interesante para comprender la relevancia potencial del *podcast* en la docencia universitaria, concluyendo que se encuentra en «nuestras manos» un canal útil para llegar a los estudiantes.

En el caso de la presente innovación docente, las ventajas que creemos que ofrece a los estudiantes de la Escuela Universitaria de Fisioterapia de la ONCE UAM, se resumen en las siguientes:

- A. Permite la posibilidad de consumir una información por vía auditiva, de mejor manejo para el colectivo de estudiantes con discapacidad visual, frente al uso del formato de vídeo o *PowerPoint* tradicional, lo que nos permitirá aprovechar al máximo el potencial de este tipo de recurso.
- B. El contenido del *podcast* es válido tanto para información primaria (resumen de conceptos, términos clave), como para

el apoyo en el uso de otro tipo de materiales habitualmente empleados en estudiantes con déficit visual grave, como láminas, maquetas o modelos tridimensionales. De esta forma, es extensible a un amplio abanico de asignaturas y puede tener un impacto en diferentes competencias a adquirir por los estudiantes, no netamente de conocimiento.

- C. Puede emplearse en cualquier lugar y desde cualquier dispositivo, fijo o móvil, mientras se realizan otro tipo de tareas cotidianas: desplazamiento en transporte público o privado, actividades deportivo-recreativas, etc. Esto rompe la barrera que un recurso visual, que requiere atención plena, pueda tener en personas no solo ciegas, sino que tengan un resto visual. Esto puede mejorar el acceso y por tanto el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Los objetivos del proyecto inicialmente planteado se adaptaron al objetivo general de la convocatoria del programa de Innovación Docente INNOVA de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM en adelante) del curso 2022-2023, ya que contribuye a mejorar la enseñanza del profesorado a un perfil de alumnos con necesidades especiales, impulsando la creación de un equipo de trabajo multidisciplinar que incluye profesores con experiencia en la docencia de alumnos con deficiencias visuales, profesores con experiencia docente en sus áreas específicas de conocimiento, y personas con experiencia en la creación de contenido de *podcast*.

Por otro lado, el proyecto cumplió con varios de los objetivos específicos de la citada convocatoria;

- A. Creación de nuevas herramientas o materiales docentes para ser utilizados tanto en el aula como fuera de ella, en nuestro caso la creación de *podcast* adaptados;
- B. Diseño e implementación de iniciativas docentes basadas en metodologías innovadoras. Se pretende que los *podcast* incluyan el siguiente material:
 1. Píldoras docentes, que podrán incluir resúmenes de unidades temáticas o explicaciones adicionales de contenidos especialmente complejos

2. Material de audio para apoyo a la interpretación de material docente, como puede ser maquetas, material de anatomía o gráficas adaptadas.
 3. Entrevistas a profesionales de fisioterapia que aporten su visión desde la aplicación: se les harán preguntas de la aplicación práctica de los conceptos aprendidos en clase (p.ej. para Farmacología, medicamentos que se emplean más, problemas que se pueden encontrar en su aplicación)
- C. Incorporación de metodologías activas que faciliten aprendizaje de competencias tanto generales como específicas y transversales e incrementen el grado de motivación de los estudiantes por el aprendizaje. Este material de apoyo facilitará el aprendizaje de competencias transversales y específicas. Inicialmente se aplicará a las asignaturas de Farmacología y Anatomía I con la expectativa de ser ampliado a otras asignaturas.
- D. Proyectos de innovación que impulsen la inclusión educativa en la docencia universitaria. En nuestro caso todo el material está dirigido a alumnos ciegos o deficiencias visuales por lo que impulsamos claramente la inclusión educativa de estos alumnos.

2. Objetivos iniciales

El proyecto estaba dirigido a estudiantes ciegos o con discapacidad visual grave de la Escuela Universitaria de Fisioterapia de la ONCE de la Universidad Autónoma de Madrid con el objetivo general de crear contenido de apoyo en audio (*podcast*) para la docencia de todas las asignaturas del Grado de Fisioterapia.

Para ello se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Establecer las bases metodológicas para la preparación del material docente en forma de *podcast* adaptado a alumnos ciegos o deficiencias visuales.
2. Creación y dotación de una sala de preparación y grabación de *podcast* en la Escuela de Fisioterapia de la ONCE.

3. Establecer un equipo de trabajo que pueda consolidar la preparación de este tipo de material en la Escuela de Fisioterapia de la ONCE. Para ello este proyecto comenzará con dos asignaturas, Farmacología y Anatomía I, con la perspectiva de ampliarse al resto de las asignaturas del Grado.

Para llevar a cabo los objetivos del proyecto, se contemplaron un total de cinco paquetes de trabajo (PT):

- PT 1. Formación específica en elaboración de podcast.
- PT 2. Montaje de una sala de grabación.
- PT 3. Creación de una Audioteca de cada asignatura con contenido de apoyo a la docencia.
- PT 4. Evaluación y diseño de un plan futuro de implantación y promoción de uso del recurso docente.

3. Equipo de trabajo

El equipo de trabajo ha estado formado por cuatro miembros jóvenes, pero con una importante experiencia comunicadora y docente. Como co-coordinador del proyecto se encuentra Fernando de la Cuesta, coordinador de la asignatura *Farmacología y Nutrición II* del *Grado de Enfermería* y de la asignatura *Communication and Scientific Documentation/Data analysis* del *Master Oficial: Pharmaceutical Research*. El otro co-coordinador, Alberto Borobia es profesor asociado de ciencias de la salud e imparte docencia en un buen número de asignaturas: *Farmacología I y II*, *Investigación Clínica Experimental* y *Farmacología Clínica* del *Grado de Medicina*, de la asignatura *Methodology in Clinical Trials* del *Máster Oficial Pharmaceutical Research*, y es el Director del curso de *Experto en Coordinación de Ensayos Clínicos para Enfermería* del Departamento de Farmacología. Dentro del equipo docente del proyecto, M^a Dolores Sánchez Niño imparte docencia en los *Grados de Medicina, Enfermería y Nutrición y Dietética Humana*. Estos tres profesores impartieron la asignatura de Farmacología de nueva implantación en Tercer Curso del Grado de Fisioterapia, que oferta la Escuela Universitaria de Fisioterapia ONCE durante el curso 2022-23. Así, aprovecharon la oportunidad para abordar proyectos de innovación docente,

diseñando material adaptado a los estudiantes invidentes y deficientes visuales de la Escuela, aprovechando la nueva implantación de la asignatura para establecer estos contenidos desde su inicio. El profesor Juan Andrés Martín, cuenta con una amplia experiencia en docencia a estudiantes con deficiencia visual, pues es Profesor Titular de la asignatura de *Anatomía I* del *Grado de Fisioterapia* de la Escuela desde el año 2013. Además, Juan Andrés había iniciado la creación de algunos contenidos en formato *podcast* durante la pandemia, que fueron muy bien acogidos por los alumnos. Su experiencia previa en la creación de contenidos de este tipo fue muy relevante para el desarrollo del proyecto. Además, se pudieron elaborar *podcasts* docentes para su asignatura, que ya está establecida en el Grado, completando una experiencia piloto para analizar cómo se pueden implementar los recursos tradicionales disponibles con el contenido en formato de audio, sentando las bases para que otras asignaturas lo puedan realizar en el futuro.

4. Descripción del desarrollo de las actividades del proyecto

Los objetivos específicos diseñados han sido desarrollados durante el curso académico 2022-23 y han permitido abordar el objetivo general, permitiendo establecer infraestructuras, materiales, equipo de trabajo y metodología para crear contenido de apoyo en audio (*podcast*) para la docencia, a futuro, de todas las asignaturas del Grado de Fisioterapia. A continuación, se exponen de manera específica los logros alcanzados para cada objetivo específico.

PT 1. Formación específica en elaboración de podcast

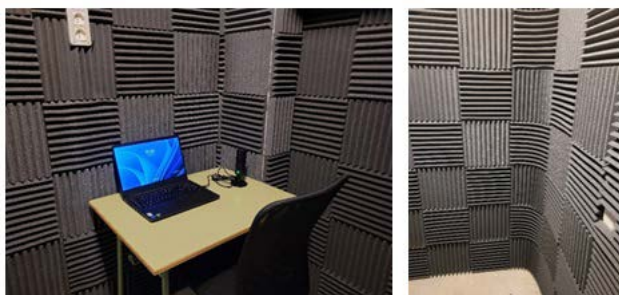
Aunque el equipo tiene la experiencia y motivación necesarias para abordar el proyecto, se consideró conveniente mejorar la formación en creación de material audio con carácter educativo. Para ello, se realizó una formación específica al inicio del proyecto mediante un curso de creación de *podcasts*. Los cuatro integrantes del equipo de trabajo del proyecto realizaron el curso online de formación específica «Creación de Podcast» de ADR Formación,

con un total de veinte horas de duración, donde se abordaron los contenidos necesarios para diseñar un marco o guion técnico, las consideraciones necesarias para grabar un contenido en audio de calidad y los recursos de software y hardware adecuados para tal fin.

PT 2. Montaje de una sala de grabación

Tras revisar la idoneidad de las instalaciones necesarias para adaptar una sala de grabación de sonido, la Escuela de Fisioterapia de la ONCE cedió un espacio que reuniera las condiciones: sala reducida que facilite la insonorización, ausencia de ruidos externos como pasillos o aulas, carente de ventanas, pero con ventilación y escasas ranuras de paso de aire para facilitar el aislamiento. Una vez encontrada la sala adecuada, se procedió a insonorizarla con paneles y trampas acústicas. La sala se dotó con un puesto de grabación y un micrófono RODE NT-USB, filtro *antipop* y soporte de sujeción. Esta sala se encuentra operativa y se ha empleado para grabar contenido audio (Figura 1).

FIGURA 1. Sala de grabación de podcasts

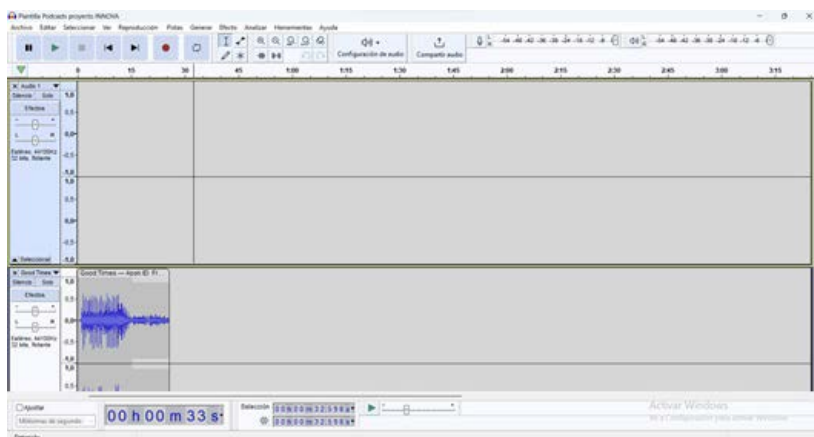


Sala de grabación de podcasts, Escuela Universitaria de Fisioterapia de la ONCE, Universidad Autónoma de Madrid. La sala contiene material aislante acústico, hardware y software de grabación.

PT 3. Creación de una Audioteca de cada asignatura con contenido de apoyo a la docencia

El equipo docente de este proyecto ha definido las directrices y creado el material de partida para generar Audiotecas de contenido docente para los estudiantes siguiendo la Norma UNE 153020, AENOR (2005). Se han generado plantillas de guion técnico y archivos del software Audacity (Figura 2), que serán empleados por cualquier docente que quiera generar contenido para las Audiotecas del Grado en Fisioterapia. Nos decidimos por el software Audacity, ya que permite la grabación y edición del material en audio de manera accesible y de forma gratuita, encontrándose dentro de las opciones preferidas por los docentes frente a programas más sofisticados o profesionales (Rica: 2022, 284./294.)

FIGURA 2. Plantilla marco de Audacity



Plantilla marco de Audacity generada para la creación de podcasts docentes en la Escuela de Fisioterapia de la ONCE, Universidad Autónoma de Madrid.

Como se planteó en la propuesta, las asignaturas seleccionadas para esta experiencia piloto de creación de Audiotecas fueron Farmacología y Anatomía I, ambas del Grado en Fisioterapia impartido a estudiantes ciegos o con discapacidad visual grave de la Escuela Universitaria de Fisioterapia de la ONCE. Se han creado varios podcasts para iniciar la experiencia, contando con ampliar el número

hasta llegar a crear una Audioteca completa el curso 23-24. En la asignatura de Farmacología I se han creado 2 podcast:

- Podcast de material audio para apoyo a la interpretación de una lámina de material docente. Este podcast se preparó conjuntamente con la lámina adaptada en Braille y se les ofreció a los estudiantes a través de Moodle. Además, fue presentado entre el material que la ONCE llevó a la Feria del Libro 2023.

<https://www.spreaker.com/user/17152899/podcast-lamina-1-tema-10-01>

- Podcast de entrevista a profesional de fisioterapia que aporte su visión desde la aplicación. Este podcast también se les ofreció a los estudiantes a través de Moodle y fue difundido a través de redes sociales por la ONCE y el equipo docente del proyecto.

<https://fb.watch/lqoOWO0jyv/>

En la asignatura Anatomía I se han creado un total de 48 recursos de audio con descripciones de huesos, articulaciones, músculos y sistema nervioso. Todo este contenido en audio, de entre 15 y 25 minutos de duración cada uno, se insertó dentro de la asignatura y se compartió a través de la plataforma Moodle. Cada uno contiene la guía para ir siguiendo los detalles anatómicos de cada estructura y su orientación espacial, de vital importancia para el desarrollo de competencias no únicamente de conocimiento, sino también de habilidades como la orientación de planos y ejes de referencia, que suelen ser difíciles de entender para estudiantes con deficiencia visual grave.

PT 4. Evaluación y diseño de un plan futuro de implantación y promoción de uso del recurso docente

Durante el curso 2023-24, los avances se han centrado en generar y consolidar las infraestructuras, materiales, metodologías y equipo de trabajo que permitirán de ahora en adelante generar las Audiotecas de las asignaturas piloto del proyecto, así como de aquellas que en cursos sucesivos se vayan incorporando. Por este

motivo, se han diseñado las estrategias de evaluación mediante experiencias dirigidas, podcasts interactivos y encuestas de satisfacción al curso 23-24.

Se ha diseñado un plan de implantación y promoción, que se ha iniciado este curso 23-24 y que ha supuesto las siguientes acciones:

1. Contactar a principio de curso con los docentes de la Escuela y presentarles el proyecto y material de partida, posibilidades del contenido en formato podcasts y animarlos a realizar una experiencia piloto en el curso 23-34.
2. Completar los recursos necesarios de las Audiotecas de las asignaturas Anatomía I y Farmacología. Realizar la evaluación de la tasa de éxito y grado de satisfacción del alumnado con el material de las Asignaturas Anatomía I y Farmacología.

Así mismo, para el curso 24-25 y sucesivos se han planteado las estrategias siguientes:

1. Recordar a principio de curso a los docentes de la Escuela la posibilidad de realizar una experiencia piloto en el curso correspondiente.
2. Completar las Audiotecas de las asignaturas que hayan llevado a cabo experiencias piloto en el curso anterior.
3. Mejorar/actualizar las Audiotecas de asignaturas que ya las hayan completado.

5. Resultados alcanzados e indicadores

Aunque no tenemos de momento acceso a los datos de tiempo o número de veces de uso de los podcasts, sí que se han insertado en la plataforma Moodle alrededor de 50 recursos en audio entre las asignaturas Anatomía I y Farmacología. Se han realizado algunas experiencias docentes presenciales con los estudiantes, empleando el recurso en audio junto a la metodología *inFlipped Classroom*, para el control de la usabilidad de los podcasts y poder solucionar posibles problemas de accesibilidad *in situ*; o junto a metodologías en *Flipped Classroom* o *Puzzle* para ayudar en la adquisición de conocimientos.

En cuanto a una valoración cualitativa, en una serie de entrevistas realizadas a los estudiantes, estos reflejaron un alto grado de satisfacción con los recursos de audio, y refirieron una muy buena usabilidad de los podcasts con una mejora auto percibida del aprendizaje como apoyo a los recursos sobre todo táctiles.

Respecto al profesorado que hemos estado implicados en el desarrollo del proyecto, destacamos un alto grado de satisfacción de los implicados en cuanto a las perspectivas inicialmente planteadas del recurso. El seguimiento de los podcasts por parte de los estudiantes y la percepción del grado de éxito deberá ser valorado este próximo curso académico.

6. Difusión

Además de en la presente publicación. Los resultados del presente proyecto se han difundido a través de dos vías principales: comunicación en seminario/congreso; y, a modo divulgativo, a través de redes sociales.

En cuanto a la primera vía de difusión, se realizó un seminario dentro de la oferta formativa de posgrado del Departamento de Farmacología y Terapéutica de la Facultad de medicina de la UAM, donde se expuso el estado del proyecto y los resultados obtenidos hasta la fecha a un foro formado por profesores y estudiantes de posgrado y doctorado. Además, se ha desarrollado una comunicación oral que se expondrá en la IX Semana de Innovación Docente UAM.

En cuanto a redes sociales, se ha hecho difusión de la presentación del seminario citado a través del Twitter y Facebook del Departamento de Farmacología y Terapéutica de la Facultad de Medicina, y a través del departamento de comunicación de la ONCE. Aunque el contenido de los podcasts está pensado para el uso de los estudiantes a través de la plataforma Moodle, se ha decidido difundir el formato de entrevista a través de redes sociales, ya que se ha considerado que su contenido podría ser de interés para otros estudiantes de fisioterapia.

En cuanto a la posibilidad de extensión de este proyecto a otras áreas o ámbitos, cabe destacar que el *podcasting* se utiliza

ampliamente en la divulgación de contenido de una gran diversidad de disciplinas, donde las ciencias de la salud no quedan excluidas. De esta forma, el uso de este recurso puede ser extensible a otra gran cantidad de materias ofertadas en el título de fisioterapia de la EUF ONCE, o de otras titulaciones de la UAM, lo que, a futuro, podría constituir un banco de materiales de gran utilidad para el apoyo de conceptos teórico-prácticos. De esta manera, algunos de los audios, como los basados en entrevistas a profesionales de la fisioterapia, podrían tener un impacto sobre la difusión de diferentes aplicaciones (píldoras) de conocimiento en el ámbito profesional del colectivo, no únicamente orientada al estudiantazgo.

Aunque no ha sido el objetivo inicial de este proyecto, en caso de que la experiencia piloto prospere, los *podcasts* pueden tener una difusión en red muy amplia, donde cabe citar los portales web o vía app: *Odeo* (<http://odeo.com>), *Podcast.es* (<http://podcast.es/>), *Castpost* (<http://www.castpost.com/>), *Podserve* (<http://www.podserve.co.uk/>), *iLike* (<http://www.ilike.com/garageband>), *Gcast* (<http://www.gcast.com/>), *iVoox* (<https://www.ivoox.com>), etc.

7. Disposiciones finales

Podemos extraer las siguientes conclusiones en relación a los objetivos inicialmente planteados:

Respecto al objetivo 1. Establecer las bases metodológicas para la preparación del material docente en forma de podcast adaptado a alumnos ciegos o deficiencias visuales: Este objetivo ha sido completado con éxito al haber recibido los cuatro integrantes del equipo docente del proyecto la formación específica del curso «Creación de Podcast» de veinte horas. Con esta formación, los integrantes del proyecto hemos diseñado las bases para la creación de los *podcast*, generando plantillas de guion técnico y archivos del software Audacity, que serán empleadas por cualquier docente que quiera generar contenido para las Audiotecas del Grado en Fisioterapia.

Respecto al objetivo 2. Creación y dotación de una sala de preparación y grabación de *podcast* en la Escuela de Fisioterapia de la ONCE: La sala de grabación de podcast ha sido creada

acondicionando una pequeña sala de la Escuela de Fisioterapia de la ONCE, la cual se ha insonorizado y dotado con mobiliario, micrófono profesional con filtro *antipop* y soporte de sujeción. Esta novedad permitirá la logística para que puedan seguirse generando recursos en formato *podcast* de calidad.

En cuanto al objetivo 3. Establecer un equipo de trabajo que pueda consolidar la preparación de este tipo de material en la Escuela de Fisioterapia de la ONCE: Este proyecto ha comenzado con dos asignaturas, Farmacología y Anatomía I, con la perspectiva de ampliarse al resto de las asignaturas del Grado. A este respecto, el equipo docente del proyecto ha definido las directrices y creado el material de partida para generar Audiotecas de contenido docente para los estudiantes con discapacidad visual y ha realizado varios tipos de podcast de manera exitosa en las asignaturas piloto seleccionadas. De esta manera, se consolida como equipo de trabajo para continuar el proceso de creación de podcast en los cursos siguientes, además de servir como equipo de referencia para los docentes de otras asignaturas que quieran sumarse al proyecto.

Referencias bibliográficas

- AENOR (2005). Norma UNE 153020: Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías. AENOR.
- Gamir-Ríos, J. y Cano-Orón, L. (2022). Characteristics of the Spanish podcast sphere. Between democratization and commercial logic. *Profesional De La Información*, 31(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.sep.05>
- Meade O., Bowskill D., Lymn J. S. (2011). Pharmacology podcasts: a qualitative study of non-medical prescribing students' use, perceptions and impact on learning. *BMC Med Educ.* Jan 11;11:2. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-11-2>
- Rica Peromingo, J. P. (2022). Accesibilidad y herramientas tecnológicas en traducción audiovisual (TAV): productos audiovisuales accesibles. *Revista Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció*, 20, 284-294. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.318>
- Skadorwa T. (2022). Anatomy podcasts for medical education. *Clin Anat.* Jul; 35(5): 580-591. <https://doi.org/10.1002/ca.23865>

Modelo de trayectorias educativas integrales para estudiantes con discapacidad en Educación Superior

Catalina García Gómez
*Directora de Inclusión, Vicerrectoría Académica,
Pontificia Universidad Católica de Chile*
garcia.catalina@uc.cl

Andrea Vásquez Vásquez
*Coordinadora Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades
Especiales, Dirección de Inclusión, Pontificia Universidad Católica de Chile*
alvasque@uc.cl

1. Introducción

La Organización Mundial de la Salud informó que el 15 % de la población presenta algún tipo de discapacidad. Entre los distintos ámbitos de participación de las personas con discapacidad, la educación superior (ES) es uno de los que presenta más barreras (OMS, 2011). Sin embargo, el aumento de este grupo en los últimos años (Adams y Holland, 2006; Higher Education Research Institute, 2011; Hewett *et al.*, 2020), ha potenciado la progresiva creación de políticas e implementación de estrategias de apoyo en este nivel educativo (Bellman *et al.*, 2015).

En Latinoamérica, específicamente en Chile, se ha diversificado la cobertura de la ES durante las últimas dos décadas, pero de manera desigual entre los grupos que enfrentan más inequidades (Biggeri *et al.*, 2019), siendo la discapacidad uno de ellos. Aunque los estudios sobre discapacidad son escasos, los que existen, evidencian su baja participación en ES. El primer instrumento aplicado a nivel nacional reveló que el 6,6 % de las personas con discapacidad accedían a la ES, (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2004).

En una segunda aplicación, se observó que solo un 9,1 % de estas personas completa la ES, comparado con un 20 % de la población sin discapacidad que lo hace (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2015).

El año 2010 entra en vigencia la Ley 20422, que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, señalando en uno de sus artículos que las instituciones deben proveer mecanismos de acceso, ajustes y adaptaciones a materiales y métodos de enseñanza (Ley 20422, 2010). No obstante, la aplicación de la normativa sigue siendo débil y heterogénea a nivel nacional, manteniendo las discretas cifras de participación.

Respecto de sistemas de acceso, quienes desean ingresar a la ES en Chile rinden una prueba que evalúa los conocimientos escolares esenciales. El instrumento arroja un puntaje que es utilizado para llevar a cabo el proceso de postulación. Hasta el año 2017, las personas con discapacidad no podían rendir la prueba con adaptaciones y es recién a partir de dicho momento, que es posible incorporar ajustes de entorno y accesibilidad, generando un significativo aumento de EcD que logran cupos y matrículas en la ES mediante el sistema centralizado (DEMRE, 2020). Grupos de estudiantes que no alcanzan los puntajes necesarios o no se sienten preparados para rendir la prueba tienden a optar por vías de admisión especial o modalidades de ES menos extensas. Existen múltiples motivos que pueden explicar aquello, destacándose las brechas académicas y el escaso manejo de herramientas que favorecen la accesibilidad.

En la educación escolar regular chilena, los apoyos para EcD se gestionan por medio de los Programas de Integración Escolar, iniciativas que los establecimientos proponen al Ministerio de Educación, quien otorga fondos para su implementación. En sus años de funcionamiento, la iniciativa ha sido valorada negativamente debido a la alta demanda en trámites burocráticos para justificar el uso de fondos, y las limitaciones en la contratación de profesionales que puedan abarcar un espectro amplio de necesidades específicas (Tamayo *et al.*, 2018).

La escasez de soportes pertinentes en etapa escolar se ve reflejado en mediciones nacionales. La prueba del Sistema Nacional

de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE), arrojó que estudiantes con discapacidad sensorial de octavo año de primaria, no lograban superar el 50 % de respuestas correctas (Agencia de Calidad de la Educación, 2019), mostrando que la discapacidad es un factor que genera inequidades que además son específicas y agrupables según tipo de discapacidad.

Las instituciones de ES chilenas se enfrentan a desafíos que tienen que ver con desarrollar contenidos y habilidades necesarios de abordar en etapas más tempranas del desarrollo y la escolaridad. Varias de estas instituciones han conformado redes de colaboración focalizadas en discapacidad que permitan construir estándares mínimos de accesibilidad y gestión académica inclusiva, considerando la diversidad de las trayectorias, entendidas como los recorridos respecto de estándares definidos y conceptualizados desde el sistema educativo (Treviño *et al.*, 2016).

Este trabajo da cuenta del proceso mediante el cual la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), participante activo de las redes antes mencionadas, construye un modelo de trayectoria académica que contemple los aspectos analizados anteriormente. El modelo busca ser replicable en instituciones en contextos similares, con el objetivo de potenciar el acceso y la graduación efectiva de EcD, junto una satisfactoria experiencia universitaria.

2. Proceso de construcción del modelo para la trayectoria de estudiantes con discapacidad

La UC cuenta con una Dirección de Inclusión, dependiente de la Vicerrectoría Académica. Dentro de ella se encuentra Programa para la Inclusión de Alumnos/as con Necesidades Especiales (PIANE). El año 2020 esta unidad buscó concretar propuestas derivadas de los desafíos expuestos y, mediante la postulación a un proyecto, obtuvo el apoyo de fondos desde Ministerio de Educación chileno, lo que propició el diseño, implementación y evaluación de diversas iniciativas. Una de ellas fue la creación de un modelo que permitiera proponer al estudiantado una forma específica y particular de transitar su carrera al momento del ingreso.

A continuación, se detallan las etapas del proceso de construcción de este modelo.

2.1. Etapa 1: Levantamiento de información

En esta etapa se realizaron actividades de recolección y sistematización de datos, los que fueron recabados mediante entrevistas y cuestionarios a estudiantes y al propio equipo PIANE. También se recopilaron antecedentes teóricos y datos institucionales.

Entre estudiantes se destacaron necesidades de acceso a la información en ciertas áreas disciplinarias por tipo de discapacidad, identificándose más barreras en el aprendizaje de matemática y ciencia entre quienes presentan discapacidad sensorial. En la misma línea se observan desempeños disarmónicos entre áreas disciplinarias debido a la escasez de herramientas pedagógicas para la enseñanza de ciertos contenidos a algunos grupos, por ejemplo, casi todos quienes tenían discapacidad visual eran eximidos de las asignaturas de matemática, llegando a la ES con bases escolares muy descendidas en esta área.

La información que surge desde el equipo PIANE, coincide con la obtenida desde estudiantes, sumándose la identificación de ámbitos no académicos que requieren desarrollo para que el aprendizaje pueda ser accesible y efectivo. También se reconocen habilidades para enfrentar los desafíos que supone la experiencia en ES, como el desarrollo de la autonomía, el establecimiento de relaciones sociales efectivas, entre otras.

Los datos institucionales recabados de manera histórica, muestran que en indicadores como el Promedio Ponderado Acumulado (rendimiento en calificaciones de manera acumulada en el tiempo) y en los Créditos Relevantes Aprobados para el Programa (porcentaje de créditos aprobados o convalidados, que son relevantes para la malla curricular de la carrera del estudiante), el estudiantado con discapacidad se encuentra levemente más abajo que pares sin discapacidad en sus programas de estudio, pudiendo retrasarse en concluir su formación entre 1,5 a 2 semestres más en relación a la duración oficial de su carrera.

2.2. Etapa 2: Diseño de instrumentos diagnósticos por discapacidad

Posterior al levantamiento de información, se establece la necesidad de crear un mecanismo de diagnóstico para detectar el nivel de desarrollo en áreas académicas y no académicas relevantes para la ES, a fin de obtener información para orientar al estudiantado respecto de cómo transitar su carrera.

Las áreas de interés se agruparon en dos dimensiones: (1) académica, focalizada en el acceso a los contenidos, así como a la posibilidad de demostrar el aprendizaje de manera cómoda y fluida en un ámbito disciplinar, y (2) funcional, referida a las habilidades, conocimientos o competencias que favorecen el desarrollo de la autonomía, y el acceso y la comprensión de información disponible en el entorno. En esta área existirán especificidades según el tipo y grado de discapacidad, por lo que realizar una revisión detallada es esencial para poder implementar los soportes necesarios.

Para evaluar el área académica, se revisaron instrumentos de diagnóstico institucionales, por lo que fue menester la coordinación con las unidades a cargo de su diseño. Se analizaron y discutieron formas de implementar los ajustes más pertinentes y se generaron versiones de pruebas diagnósticas compatibles con lectores de pantalla, con descripciones de contenido visual y enunciados en lengua de señas chilena. Esto último se realizó en colaboración con comunidades de personas sordas quienes aportaron en la creación y validación de conceptos inexistentes en la lengua de señas.

Por su parte, la evaluación funcional se realizó por medio de instrumentos diseñados y probados por el equipo de PIANE. Para elaborarlos, se seleccionó un set de dimensiones e indicadores para cada discapacidad, lo que permitió el diseño de los reactivos y tareas en cada pauta evaluativa. Se aplicaron de manera piloto y se ajustaron algunas variables en función del comportamiento de cada pregunta.

Los resultados de ambas evaluaciones se llevan a una rúbrica que genera un puntaje diferenciado dependiendo del cruce entre una discapacidad en interacción con un área disciplinar, así, por ejemplo, un mismo estudiante con discapacidad física podrá tener puntajes distintos si la rúbrica se asocia a la carrera de psicología

o a la carrera de medicina. Esta fórmula espera con el tiempo ser sensible a las barreras más típicas en cada disciplina para las distintas discapacidades.

Para acumular resultados, este sistema de evaluación inicial se aplica a todo estudiante que ingresa a PIANE desde el 2021, lo que ha permitido monitorear el funcionamiento de cada instrumento con un mayor número de casos, e identificar puntos de intervención entre el estudiantado.

2.3. Etapa 3: Diseño de tránsitos curriculares por carrera

Esta etapa se centró en la identificación de estrategias que pudieran propiciar recorridos accesibles y pertinentes. Junto a los programas de estudio, se listaron y revisaron diversas estrategias, algunas existentes en la institución pero que necesitaban revisión y ajustes, y otras que no se encontraban disponibles. Con ello fue posible el establecimiento de categorías que se transformaron en los componentes de la propuesta de trayectoria. Su implementación temprana y planificada busca afectar positivamente los niveles de logro descendidos en la evaluación inicial.

Se establecieron cinco componentes para la propuesta de trayectorias: (1) nivelación académica accesible, (2) instancias de desarrollo de competencias y habilidades para la vida universitaria (HUV), (3) servicios de apoyo, (4) adecuaciones curriculares en los cursos, y (5) reducción de carga académica durante los primeros años para quienes requieran de los componentes 1 y 2.

La mayoría de estas acciones pudieron ser gestionadas desde la Dirección de Inclusión, salvo la número 5, que tuvo que ser trabajada en colaboración con los equipos directivos de los distintos programas de estudio. La propuesta inicial contempló la solicitud de que cada programa estableciera un grupo fijo pero reducido de asignaturas que podría tomar un EcD que necesite iniciar con menos carga académica para poder nivelarse y desarrollar las habilidades que necesita.

Esta propuesta se presentó en todas las carreras, realizándose distintas reuniones de trabajo en un período de un año. En esta iteración, los programas de estudio valoraron positivamente la

iniciativa de anticipar los apoyos y ajustes que requiere cada estudiante, desde una visión preventiva y estructurada. También se destacó la consideración de aspectos que complementan la carga académica reducida, y que no fuese este factor por sí solo, el considerado como una propuesta de trayectoria para EcD.

Para la reducción de carga, sin embargo, las distintas carreras coincidieron en la necesidad de realizar una contrapropuesta basada en otorgar mayor flexibilidad en la elección de asignaturas de los primeros años, a fin de considerar la variabilidad de casos y diversidad de necesidades en este grupo. Dicha idea fue acogida, y se determinó que en lugar de establecer un grupo fijo de asignaturas que deben cursar EcD, se generaran priorizaciones de éstas para los primeros cuatro semestres (equivalentes a los dos primeros años de formación).

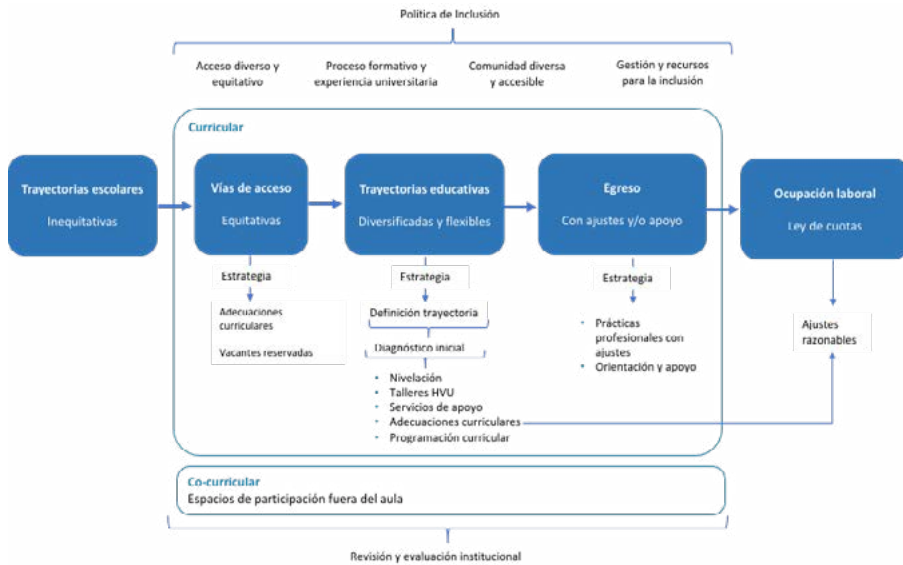
Esta priorización se transformó en un documento que cada programa elaboró y formalizó. Su uso busca generar procesos de orientación para EcD durante los primeros años, específicamente en los procesos de selección de cursos que formarán parte de su carga académica semestral, teniendo la posibilidad de visibilizar otras actividades y apoyos (componentes de la trayectoria) que llevarán a cabo durante ese período.

El componente de reducción de carga académica y la implementación de ciertas iniciativas de apoyo, implicó revisar y definir institucionalmente abordajes de gestión económica para la sustentabilidad en el tiempo. Lo mismo fue necesario para ofrecer alternativas de financiamiento al estudiantado que ve extendida la duración oficial de su carrera.

3. El Modelo

La Figura 1 muestra de forma esquemática el modelo de propuesta de trayectorias académicas para estudiantes con discapacidad.

FIGURA 1. Modelo de trayectorias para estudiantes con discapacidad en Educación Superior



Para dar sustento a este trabajo se trabajó en paralelo en la actualización de la Política de Inclusión institucional que databa del año 2014. En su nueva versión establece cuatro ejes de desarrollo para los próximos años: acceso diverso y equitativo, procesos formativos y experiencia universitaria, comunidad diversa y accesible y gestión y recursos para la inclusión (Dirección de Inclusión, 2023). Sí bien la política busca impactar de forma amplia a la institución respecto de grupos que enfrentan inequidades, toca temas de interés que tensionan a las instituciones de ES respecto de la participación de EcD, como por ejemplo el financiamiento de los apoyos y las carreras extendidas.

Además, se consolidaron condiciones para que los procesos de admisión específica para este grupo sean pertinentes. En concreto se establecieron vacantes exclusivas por cada carrera a fin de que quienes postulan no compitan con otras vías de acceso alternativo, y se construyeron instrumentos de evaluación equivalentes en cada programa de estudio.

Este modelo busca propiciar la elaboración de un plan de recorrido académico para cada EcD al iniciar su carrera, en base a

un diagnóstico inicial que permite determinar la nomenclatura de componentes que se implementaran durante su trayectoria en un programa de estudio. Los procesos asociados a la definición de trayectorias buscan ofrecer una forma estandarizada e institucionalmente viable de organizar los apoyos y ajustes necesarios de proveer al estudiantado con discapacidad. Por ello es que luego de un proceso de evaluación, se definen si un estudiante contará con todos los componentes o solo algunos de ellos para transitar su carrera. Dichos componentes se describen a continuación:

1. Nivelación académica accesible: en base a diagnósticos disciplinares, se establece si son necesarios estrategias de equiparación de aprendizajes, lo que puede llevarse a cabo mediante cursos de nivelación posteriores a la matrícula, recursos auto-instruccionales o tutorías grupales que permitan abordar las áreas menos desarrolladas y/o trabajadas.
2. Talleres para el desarrollo de habilidades para la vida universitaria (HVU): por medio de instancias co-curriculares focalizadas en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje, comunicativas y/o relativas a la inserción en la vida universitaria. Las temáticas de estos talleres son específicas para las necesidades de los distintos tipos de discapacidad, por ejemplo, en el caso de personas sordas el foco estará en el aumento de habilidades comunicativas orales y escritas, mientras que para estudiantes del espectro autista se trabajarán estrategias de regulación sensorial, habilidades sociales, entre otros.
3. Servicios de apoyo: orientados a disminuir barreras de participación académica y social durante la permanencia en la UC, tales como asistencia personal, apoyo para el registro de información o ejecución de actividades académicas específicas, interpretación en lengua de señas chilena, entre otros.
4. Adecuaciones curriculares no significativas (ACNS): ajustes en las metodologías o formas de evaluación de los cursos, que no afectan contenidos ni objetivos de aprendizaje. Los ajustes pueden variar según tipo y grado de discapacidad, pero se encuentran estandarizados a nivel institucional y coordinados con los programas de estudio.

5. Programación curricular: correspondiente a la planificación de reducción de carga académica semestral en los primeros años, usando el documento de priorización elaborado por cada carrera en el marco del diseño de este proyecto.

Este modelo fue implementado por primera vez el año 2022 iniciando el proceso de evaluación académica y funcional el segundo semestre el año 2021 en el marco de la postulación de EcD mediante la vía institucional de admisión específica para EcD.

En el pilotaje de esta iniciativa fue valorado positivamente por estudiantes y sus carreras, existiendo necesidades de mejora en aspectos operativos que disminuyeran los tiempos de obtención de resultados y aumentaran la calidad y claridad de la información hacia el estudiantado. Para futuras implementaciones se realizaron ajustes en estos aspectos en coordinación con otras áreas de la institución.

En sus implementaciones posteriores, tres en total, se evaluaron los componentes de la trayectoria, siendo ampliamente valorados los componentes 1, 2, 3 y 4 y menos valorado el 5. En este último, existen percepciones negativas asociadas a la extensión del tiempo de duración de la carrera, aun cuando los indicadores de rendimiento académico puedan mostrar la necesidad de apoyos adicionales para un avance y aprendizaje efectivo.

4. Reflexiones y desafíos

Este modelo busca aportar al sistema de ES chileno estableciendo procesos y encuadres institucionales que puedan orientar en las principales tensiones que hoy existen respecto de la participación de EcD en este nivel educativo. Las preocupaciones de las instituciones datan de al menos una década, situación que ha generado la necesidad de la conformación de redes de colaboración que entre sus objetivos consideran promover el tratamiento de este tema a nivel de política pública.

A nivel interno, la creación colaborativa y participativa del modelo, permitió trasladar el foco desde el abordaje de este grupo por un programa en específico, hacía la responsabilización colectiva

de las barreras y oportunidades que pueden presentarse para generar una participación plena. El sentido de una institución que se transforma se ha visto reflejado en los planes de desarrollo institucionales (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2023), en la Política de Inclusión Actualizada (Dirección de Inclusión, 2023) y en la implementación de procesos que progresivamente incorporan criterios de accesibilidad y consideración de este grupo desde una mirada más sistémica de la discapacidad, en contraposición a un valorización puramente médica.

Por supuesto existen desafíos. El desarrollo de esta mirada ecológica es heterogéneo en los distintos estamentos de una institución, existiendo resistencias, creencias muy arraigadas o la sensación de que los ajustes disminuyen la calidad educativa. Por ello, es relevante poder transmitir y trabajar sistemáticamente para que estas visiones se transformen en valoración hacia la diversidad, en comprendernos como parte de ella y en visibilizar que la calidad educativa aumenta si es posible lograr aprendizajes ahí en donde existen más barreras.

Referencias bibliográficas

- Adams, M., Holland, S. (2006). Improving access to higher education for disabled people. En *Towards inclusive learning in higher education*, Routledge, pp. 28-40.
- Chile. Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Informe resultados nacionales estudiantes en situación de discapacidad sensorial 8° básico*. Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Bellman, S.; Burgstahler, S.; Hinke, P. (2015). Academic Coaching: Outcomes from a Pilot Group of Postsecondary STEM Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 103-108.
- Biggeri, M., Di Masi, D., Bellacicco, R. (2020). Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in higher education*, 45(4), 909-924.
- DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional) (2020). *Informe de participación de personas en situación de discapacidad (PeSD) en el proceso de admisión 2020 de la prueba de selección universitaria (PSU). Actualización anual*. Chile: DEMRE.

- Dirección de Inclusión. Recuperado el 24 de agosto de 2023 de <https://inclusion.uc.cl>
- Hewett, R. *et al.* (2020). Balancing inclusive design, adjustments and personal agency: progressive mutual accommodations and the experiences of university students with vision impairment in the United Kingdom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 754-770.
- Higher Education Research Institute (2011). *College students with «hidden disabilities»: The Freshman Survey Fall 2010*.
- Ley 20422. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 10 de febrero de 2010.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 24 de agosto de 2023 <https://www.uc.cl>
- SENADIS (Servicio Nacional de la Discapacidad) (2004). *Primer estudio nacional de la discapacidad*. Chile.
- SENADIS (Servicio Nacional de la Discapacidad) (2015). *Segundo estudio nacional de la discapacidad*. Chile.
- Treviño, E. *et al.* (2016). Trayectorias escolares de los estudiantes y agrupamiento al interior del aula en los colegios chilenos de enseñanza media. Análisis de la heterogeneidad académica al interior de las escuelas. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2).

La participación comunitaria como herramienta para un nuevo abordaje integral de la política de accesibilidad en la Universidad de Cádiz

Mayka García García
Juan Ignacio Alcaide Jiménez
Universidad de Cádiz
mayka.garcia@uca.es

1. Introducción: el escenario

La apuesta por una universidad inclusiva pasa por el desarrollo de transformaciones profundas en la institución que articulen el ejercicio efectivo de los derechos de las todas las personas que la conforman, en el plano de la igualdad de oportunidades. Y esta apuesta supone, ineludiblemente, redirigir la mirada, problematizando el propio contexto universitario y hacerlo desde una perspectiva ecológica que va más allá (Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019). Además, compartimos con Ocampo (2013) que ello implica una reflexión y un debate que también pueda extenderse más allá de la igualdad de oportunidades, en cuanto que convive con lo que denominamos una complejidad epistémica. Este declara que:

[...] El análisis institucional de una casa de estudios superiores que desea ser inclusiva, estará condicionado por la forma cómo la comunidad, desde su ecología misma, establece sistemas de representación, lenguajes y psiquismos organizativos y ecológicos-contextuales para asumir en sus estructuras más intrínsecas este desafío. La realización del análisis institucional, en el marco de desarrollo de una casa de estudios superiores de tipo inclusiva,

debe constituir una tarea de todos, con todos y para todos (Ocampo, 2013, p. 64).

Precisamente, desde esta mirada, en 2019 se crea la Delegación del Rector para implementación de las políticas de Igualdad e Inclusión en la Universidad de Cádiz, como una estructura transversal en el marco de la institución, que incorpora un Secretariado de Políticas de Inclusión. Este último es definido como:

[...] un medio para hacer efectiva la Atención a la Diversidad (...). Su finalidad es promover procesos, acciones y proyectos encaminados al avance en un tratamiento equitativo y la articulación de una efectiva igualdad de oportunidades para cualquier miembro de la comunidad universitaria. En este sentido, entre sus cometidos se encuentra el desarrollo de la accesibilidad universal, la eliminación y/o minimización de las barreras físicas, en la comunicación, culturales y curriculares que comprometen la inclusión, así como la facilitación de los apoyos necesarios a los miembros de la comunidad UCA. También se orienta a que estos principios se hagan realidad en la sociedad en general, a través de la coordinación con otras unidades y servicios de la propia universidad y de su entorno (Secretariado de Políticas de Inclusión, 2019).

Desde estos supuestos, tratamos de diseñar, desarrollar y evaluar unas políticas de inclusión interactivas al desarrollo de una cultura y unas prácticas inclusivas, que se sostienen en lo que denominamos *perspectiva comunitaria de la educación inclusiva* (Gallego Vega, Rodríguez Gallego y Corujo Vélez, 2016). Para nosotras, esta perspectiva implica el reconocimiento de la capacidad de las instituciones en relación con el entorno para dar respuesta a la diversidad, a partir de propuestas creativas construidas en los propios contextos, desde un enfoque socio-histórico; y donde la colaboración, asentada en la participación y la reestructuración de los apoyos, suponen elementos fundamentales para articular ideas educativas y socialmente transformadoras que abren la puerta al tránsito de la exclusión a la inclusión.

En este escenario, la construcción de políticas inclusivas supera una mera orientación a la transformación normativa, sin duda

relevante pero no suficiente, para focalizarse en la accesibilidad universal y en los apoyos, concebidos entonces desde una dimensión comunitaria, que incorporan un accionar a través de redes de colaboración interinstitucionales (Gallego Vega, García García y Cotrina García, 2019), que abren el espacio para la movilización del conocimiento en torno a la propia educación inclusiva (Sales, Lozano Estivalis y Escobedo Peiro, 2021), en la propia universidad y en su entorno.

En esta reformulación de las políticas de inclusión que ponen en el centro la accesibilidad universal y los apoyos colaborativos, la participación se erige como un ingrediente clave. Y es que ello supone el reconocimiento del otro, creando comunidades a través del diálogo (Susinos Rada y Rodríguez Hoyos, 2011). Partiendo de una visión de la inclusión como comunidad democrática centrada en la persona, con una orientación comunitaria (mutua) (Fielding, 2011) y asumiendo a sus participantes como sujetos políticos en una visión ampliada del trabajo de Jiménez y Valdés (2022), compartimos con Sandoval y Waitoller (2022) la necesidad de ampliar el concepto de participación desde un enfoque de justicia social. En este sentido, destacamos las palabras expresadas por ambos, que citando a Keddie (2012) reflejan que «la participación inclusiva requiere conectar con las biografías, culturas, contribuciones y perspectivas no dominantes a través del currículo y otras prácticas educativas» (Sandoval y Waitoller, 2022, p. 13).

2. Dos herramientas co-diseñadas desde la participación y para la intervención en la Universidad de Cádiz

Se ha señalado con anterioridad que desde 2019, en nuestra universidad, y a través de la creación de una estructura flexible como es el Secretariado de Políticas de Inclusión se viene desarrollando un esfuerzo de rediseño de sus políticas, antes integradoras y compensadoras, que transiten desde los supuestos mencionados. Ello requeriría un análisis interno profundo, en cuanto que el reto implicaba una transformación del modelo, que hasta la fecha

se sustentaba casi exclusivamente en una oficina de atención a la discapacidad, orientada a la atención al alumnado y centrada en la atención individual. El planteamiento propuesto, asumía, de manera ineludible, repensar, entre otros asuntos, cómo el accionar, desde esta opción política que supone la educación inclusiva, entraba en relación con las personas, con otros servicios universitarios y con entidades del contexto. Fue desde aquí desde donde la accesibilidad universal y los apoyos inclusivos se pusieron en el centro.

En este trabajo vamos a presentar dos de las herramientas que se han ido gestando a través de un trabajo en red con profesorado, estudiantes, entidades del entorno y otros servicios y estructuras universitarias —en concreto el Vicerrectorado de Digitalización e Infraestructuras y Delegación del Rector para las políticas de Responsabilidad Social y Corporativa—.

3. La co-creación de una escuela de inclusión

En el plano de la sensibilización y la formación no existía un programa base, sino más bien, actividades asistemáticas. En este nuevo período las primeras actividades del Secretariado de Políticas de Inclusión se incardinaron a ofrecer actividades que posibilitaran la naturalización de los apoyos inclusivos, algunos de los cuales ya se venían ofreciendo; en concreto, la figura del estudiante mentor y la asistencia personal que empezaba a caminar. De forma paralela se empezó a trabajar en un nuevo enfoque de atención al alumnado, centrado en el contexto, en concreto con la Facultad de Filosofía y Letras, que expresó la demanda de una acción formativa para el profesorado que se diseñó conforme a estas, las aportaciones de alumnado en situación de discapacidad de algunos de los estudios de grados impartidos en la titulación y la asociación TEA Asperger de Cádiz. El resultado fue un espacio de sensibilización y formación práctica en el que participaron 66 personas (48 mujeres y 18 hombres) que incluyó: a) expresión de necesidades en primera persona del alumnado, b) orientación en estrategias didácticas por parte de la asociación y c) escucha de inquietudes del profesorado,

con las que posteriormente se trabajaría de forma más individualizada en el contexto de sus asignaturas.

Teniendo en cuenta la experiencia del curso 19/20, además de continuar la práctica presentada, en el curso 20/21 se desarrollaron 6 actividades formativas adicionales, todas ellas on-line, por las circunstancias derivadas de la COVID 19, que alcanzaron a un total de 254 personas (157 mujeres, 96 hombre y 1 persona no binaria) co-diseñadas con 4 entidades distintas (TEA-Asperger, ONCE, FEGADI-COCEMFE y Radio UCA Incluye). La reflexión en torno a las necesidades expresadas por las personas participantes, así como otras demandas efectuadas, hacen que nos planteemos el diseño de la «Escuela de inclusión», que vería la luz en el curso 21/22 con un presupuesto propio. La Escuela de Inclusión se definiría como un dispositivo pedagógico orientado a sensibilizar y dotar de herramientas a la comunidad universitaria (alumnado, PAS y PTGAS) y abierta a la participación de personas de la sociedad civil interesadas, que se despliega a través de acciones formativas, generalmente de corta duración, enfocadas desde una mirada valorativa de la diversidad y centradas en accesibilidad, en formas de desarrollo de procesos de apoyo y en estrategias didácticas de corte inclusivo. Se trataría de un programa sistemático que se articularía a lo largo de todo el curso académico, como un espacio dinámico que combinaría actividades base y otras que se co-diseñan en función de las necesidades que van detectando, tanto los miembros del Secretariado de Políticas de Inclusión, como otras personas de la comunidad y con entidades del entorno con las que se han ido tejiendo redes en los últimos años.

**TABLA 1. Actividades de Escuela de Inclusión
UCA, cursos 21/22 y 22/23**

	Mujeres	Hombres	Otras	Nº TOTAL de personas participantes	Nº de horas
Curso 21-22					
Taller Podcast: poderosa herramienta de comunicación para poner voces a la inclusión	12	9	—	21	12
Jornadas «Proyecto de Aprendizaje y Servicio y Accesibilidad. ¡Analicemos nuestra inclusión!»	11	12	—	23	5
Jornada «La inclusión socioeducativa del alumnado con enfermedades raras»	53	15	—	68	5
I Curso de Inmersión de Lengua Española de Signos para estudiantes	16	4	—	20	25
II Curso de Inmersión de Lengua Española de Signos para estudiantes	18	2	—	20	25
Seminario «Síndrome de Asperge: comprensión, detección e intervención para movilizar la inclusión»	14	4	—	18	25
Seminario «Hacia dónde va la pedagogía inclusiva en la universidad»	8	4	—	12	2,5
Jornada «Accesibilidad documental»	11	3	—	14	2

	Mujeres	Hombres	Otras	Nº TOTAL de personas participantes	Nº de horas
Jornada El modelo de intervención de la ONCE en el proceso de ajuste a la disCapacidad Visual	6	2	—	8	1,5
Curso 22-23					
Taller Comprender a las personas con dislexia en el contexto universitario: voces, necesidades y estrategias de acción.	27	6	—	33	2,5
Jornada «Voces y Vida Independiente: apoyos a la inclusión social de jóvenes con capacidades diversas».	11	6	—	17	7
II Jornadas «Palancas y barreras en la atención socioeducativa al alumnado con enfermedades poco frecuentes».	62	12	—	74	6
Taller Bibliotecas accesibles: cambios de perspectiva en la lectura para una sociedad inclusiva.	8	4	—	12	3
III Curso de Inmersión de Lengua Española de Signos para estudiantes.	43	14	1	58	25
I Curso de Inmersión de Lengua Española de Signos para el PAS/PDI.	27	6	—	33	25

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos públicos expresados en las memorias de Responsabilidad social de la Universidad de Cádiz, cursos 21-22 y 22-23 (en proceso).

Entre los resultados que emergen del desarrollo de esta escuela, cabe destacar a nivel de efectos en sensibilización y en formación:

1. Mayor conciencia: Los y las participantes pueden desarrollar una comprensión más profunda de las diversas discapacidades y las barreras que enfrentan las personas con discapacidad en el entorno universitario.
2. Empatía mejorada: Los cursos pueden ayudar a cultivar la empatía y la comprensión hacia las experiencias de las personas con discapacidad, lo que fomenta un entorno universitario más inclusivo.
3. Cambios en la política institucional: Los resultados pueden llevar a cambios en las políticas de la universidad para garantizar un entorno más accesible y equitativo. Además de un fortalecimiento de las relaciones con el tejido asociativo.
4. Ajustes razonables: Se genera el escenario para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje acomodada a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.
5. Sensibilización entre profesorado y personal de administración y servicios: Los cursos y jornadas contribuyen a que el personal docente y administrativo se vuelva más consciente de las necesidades y de las barreras de las personas con discapacidades y, disponen de más herramientas para la prestación de servicios y apoyo a toda la comunidad universitaria.
6. Reducción de estigmatización: Se observa una disminución de los prejuicios hacia las personas con discapacidad en la UCA.
7. Mayor participación estudiantil: Los estudiantes con discapacidad pueden sentirse más alentados a participar activamente en la vida universitaria.
8. Colaboración interdisciplinaria: Se tejen redes entre participantes que estrechan lazos de colaboración entre diferentes facultades y disciplinas en la promoción de la inclusión.
9. Creación de recursos: Se empiezan a desarrollar recursos específicos, como materiales educativos y servicios de apoyo, para estudiantes con discapacidad.
10. Mejora en la accesibilidad: Aumenta la preocupación del profesorado por hacer materiales más accesibles, así como

otros miembros de la comunidad realizan consultas en este sentido y también en cómo abordar peticiones de mejora de accesibilidad física.

4. El proyecto de aprendizaje y servicio y accesibilidad ¡analicemos nuestra inclusión!

Otro de los retos ante el que nos encontramos en el Secretariado de Políticas de Inclusión es el diseño de un *plan de accesibilidad*. Aunque formalmente la institución lo posee, este tiene un marcado carácter normativo, técnico, muy asentado en la accesibilidad física, que se proyecta en las nuevas infraestructuras, pincelado de una accesibilidad digital que se limita a la web institucional. En el marco de un enfoque inclusivo, asumimos que resulta fundamental para una institución universitaria no sólo la articulación de una accesibilidad normativa, sino que además precisa de un cambio de mirada impregnada como práctica anti-discriminatoria, que supere la perspectiva social de inclusión (Alonso, 2017) y actúe como movilizador de la inclusión en sí misma, ya que requiere de un posicionamiento cultural frente a la convivencia.

La idea de movilizar la accesibilidad en la Universidad de Cádiz desde un planteamiento participativo y comunitario parte de dos bases previas. La primera, el desarrollo de prácticas comunitarias inclusivas con una asociación del entorno, EQUA, dedicada a la mediación social en contextos de convivencia de jóvenes con discapacidad intelectual. Esta posee una experiencia de 20 años de trayectoria compartida con la UCA, llevando a cabo un proyecto pionero en el ámbito del ocio compartido, el denominado *Proceso Diverze* (Cepeda, 2022) y formando parte de una investigación inclusiva, *Voces y Vida Independientes: apoyos a la inclusión social de jóvenes con capacidades diversas* (García García, Cotrina García y Sevilla Brenes, 2021) entre otras actividades. La segunda, actividades de aprendizaje articuladas en un itinerario curricular de Aprendizaje y Servicio en algunos títulos de Educación de la propia universidad y que, en el marco de desarrollo de propuestas, había llevado a cabo servicios en el ámbito de la accesibilidad, a través de un mapeo participativo completo de uno de los campus universitarios, en el que

participaron 221 estudiantes y colaboraron como alianzas más de 15 entidades locales del ámbito de la disCapacidad. Los aprendizajes en ambas dimensiones nos llevaron a plantear la posibilidad de dinamizar la construcción de un plan de accesibilidad participativo a través de la puesta en acción de diagnósticos comunitarios (Sánchez Calleja, García García y Benítez Gavira, 2023).

Para iniciar el diseño, se constituyó un grupo motor (que después pasaría a ser un grupo de apoyo y seguimiento) integrado por mediadoras de la asociación EQUA y personal de distintos Vicerrectorados de la Universidad de Cádiz: Vicerrectorado de Digitalización e Infraestructuras, Delegación del Rector para las Políticas de Responsabilidad Social y Corporativa y Secretariado de Políticas de Inclusión, que formalizarían el proyecto.

- Contribuir al desarrollo de la inclusión social, conformando un grupo de jóvenes en esencia diverso reunidos/as con un proyecto común, que contemple específicamente jóvenes con discapacidad intelectual y en su caso, en riesgo de exclusión, preferentemente usuarios/as de la asociación, así como jóvenes de la Universidad de Cádiz y tejer alianzas.
- Dotar a jóvenes participantes de las herramientas conceptuales y competenciales que les permitan identificar barreras físicas, digitales y culturales, con énfasis en las que afectan a sus propias vidas, así como de aquellas que les posibiliten la reclamación efectiva de sus derechos.
- Desarrollar un diagnóstico de accesibilidad en un campus de la universidad ubicado en Cádiz, desde la mirada de jóvenes con capacidades diversas, que documente puntos fuertes y débiles, así como diseñar propuestas de mejora en este ámbito para que sean abordadas por la universidad, aunando su implicación en las mismas.

Desde el punto de vista metodológico, resultaba innovador su despliegue con un proyecto de Aprendizaje y Servicio con una cobertura institucional, así como que fueran los jóvenes de la asociación EQUA, quienes iban a tomar el control del proyecto. Cabe destacar que, además, para los primeros pasos se contó con el apoyo de la gerencia que aprobó una dotación económica inicial para ello, a través de los presupuestos de la institución. De forma

simultánea, se presentó el proyecto a la concurrencia competitiva de Obra Social de La Caixa, lo que posibilitaría su financiación en el ámbito asociativo. A partir de aquí, se conformaría un grupo de desarrollo del mismo, mediado por un miembro de EQUA y otro de la UCA y compuesto por estudiantes de la UCA y jóvenes de EQUA (5 y 5). Para ello, se desarrolló un proceso de captación de participantes que además de animar a la incorporación al proceso, suponía una campaña de sensibilización en la comunidad universitaria.

Las etapas fundamentales del trabajo serían las propias de este tipo de metodología: preparación, realización y evaluación. Durante la fase de preparación partirían de procesos de conocimiento mutuo y cohesión del grupo, para pasar en un segundo momento, a participar en una formación específica sobre accesibilidad a cargo de entidades sociales a través de un enfoque práctico, que se concretó en talleres a cargo de la Asociación gaditana de personas con discapacidad física – AGADI, que coordinó y diseñó la formación a partir de las propuestas de las personas participantes, el Centro Integral de Personas Sordas de Cádiz Albor, la Asociación Autismo Cádiz y la Fundación ONCE (De la Calle Santo, Zarzuela Castro y García García, 2022).

Dichos talleres implicarían en su proceso reflexivo, la identificación de claves para la elaboración de material práctico para el diagnóstico de accesibilidad. La interacción entre ello y el trabajo de campo cooperativo, constituirían la fase de realización, desarrollada en la Facultad de Medicina ubicada en el Campus de Cádiz, a petición del propio centro. Dos meses, a razón de sesiones semanales de dos horas, posibilitaron la comprobación de la accesibilidad física, sensorial y cognitiva de este centro de la UCA, utilizando para ello anotaciones libres, 10 tablas de observación, 130 vídeos cortos y 126 fotografías. El análisis de la información se desarrolló conforme a tipos de accesibilidad, tomadas como dimensiones, y elaborada por los participantes que generaron sus resultados en formato gráfico. Además, los coordinadores del proyecto desarrollaron un informe escrito apoyado en las voces de las personas participantes; donde se mostraba el proceso diagnóstico de accesibilidad y sus resultados, incluyendo puntos fuertes y débiles identificados y propuestas de mejora. Por su parte, la fase evaluativa del proyecto, a pesar de impregnar la totalidad del mismo, se

llevó a cabo de forma sistemática como punto previo al desarrollo de las Jornadas «Aprendizaje y Servicio y Accesibilidad: Analicemos nuestra inclusión» diseñada también por sus participantes, donde mostraron los resultados obtenidos a través de una exposición gráfica, diferentes intervenciones, así como un vídeo resumen.

Finalizado el proyecto, durante el curso 22-23 se retoma, tomado como punto de partida una exposición itinerante elaborada por los y las participantes, que se despliega por los distintos campus, donde nuevamente, los y las jóvenes presentaban el proceso de diagnóstico participativo de accesibilidad desarrollado, sus resultados e invitaban a la comunidad (esta vez ampliada a profesorado y PTGAS) a sumarse a la experiencia (Calle de los Santos y Zarzuela Castro, 2023). De forma paralela, se lleva a cabo un proceso de evaluación en el que se destaca lo siguiente:

1. Cambios en la «mirada»: El proyecto ha tenido efectos en la sensibilización de la comunidad universitaria, pero también en la propia vida de los jóvenes.
2. Entorno más accesible: se han realizado obras e incorporando elementos en centro estudiado.
3. Generación de materiales: Estos posibilitan llevar a cabo otros diagnósticos de accesibilidad en la institución por parte de la propia comunidad universitaria
4. Incrementar la participación: Resulta necesario incorporar a más personas al proceso, especialmente del ámbito universitario, como participantes, más allá de estudiantes.
5. Los tiempos: Se ha de reducir la duración del proyecto en el curso (de nueve a seis meses), ya que se hace largo y ello contribuye al desenganche de participantes.
6. Recogida de datos: Se precisa sistematizar procesos que optimicen la recogida de información para facilitar la gestión por parte de los jóvenes.
7. Jóvenes como formadores: Habría que repensar el papel que podrían jugar los jóvenes participantes como formadores y formadoras en siguientes ediciones.

Finalmente se destaca que, a partir de aquí emerge el diseño de una tesis doctoral denominada «Posibilidades del Aprendizaje y Servicio como herramienta de mejora de la accesibilidad de

espacios públicos y/o de educación superior: El caso de la Universidad de Cádiz».

5. Conclusiones

El re-diseño de las políticas de inclusión en la Universidad de Cádiz poniendo en el centro la accesibilidad, los apoyos, la participación y la dimensión comunitaria empieza a dar sus frutos, como se muestra a través de los resultados de las dos herramientas presentadas: la Escuela de Inclusión y el Proyecto de Aprendizaje y Servicio ¡Analícemos nuestra inclusión! Pero si hemos de destacar dos efectos fundamentales de estos serían: de un lado, el aumento significativo de relaciones con entidades del entorno, y de otro, el aumento de la sensibilización de la comunidad universitaria que supone el punto de partida para el desarrollo de otras acciones. En relación con el primero de los efectos nombrados, se pone en valor que la UCA y su comunidad empiezan a reconocerse como agentes de apoyo mutuo. Ello se traduce en la posibilidad de desarrollar más y mejores actuaciones de difusión, sensibilización y formación en el ámbito de la inclusión, más posibilidades de intercambio y la institucionalización de relaciones sostenibles (colaboraciones y convenios), como puede apreciarse en la siguiente tabla.

TABLA 2. Indicadores de articulación de perspectiva comunitaria inclusiva

	Curso 19/20	Curso 20/21	Curso 21/22	Curso 22/23
Nº de actuaciones propias de difusión, sensibilización y formación	9	17	26	25
Nº de participaciones en eventos y asistencia a actos	11	51	71	52
Nº de entidades colaboradoras	7	15	15	18
Nº de Convenios impulsados	2	1	2	4

Fuente: Datos del Secretariado de Políticas de Inclusión de la UCA.

Por otro lado, en lo que respecta al segundo efecto, el aumento en la sensibilización de los miembros de la propia institución va dando lugar al reclamo de medidas como algo natural en el plano de la accesibilidad. Algunos ejemplos de ello son el contacto con el secretariado para la facilitación de recursos para la defensa de Trabajos Fin de Grado, Máster e incluso una Tesis doctoral en lengua de signos, sin «cuestionamiento de esta posibilidad,» solicitud de intervenciones en accesibilidad física en distintos centros y para distintas actividades, demanda de formaciones en el ámbito de la accesibilidad digital y, particularmente, del colectivo PTGAS. Y de igual modo, como efecto de esta sensibilización necesaria para el goce efectivo de derechos que supone la inclusión, destacamos que se van produciendo cambios en la propia institución, que abren posibilidades, como la oportunidad de desarrollo de proyectos de innovación y acciones avaladas para la mejora docente, tomando como referencia la atención al alumnado en situación de discapacidad. Finalmente, cabe destacar que el siguiente reto para progresar en accesibilidad universal y diseño para todas las personas en la Universidad de Cádiz, es la formación en Diseño Universal de Aprendizaje para el profesorado, lo que será incorporado como contenido a la Escuela de Inclusión. Sin embargo, somos conscientes de la necesidad de apoyar a esta con otras fórmulas creativas (e inclusivas) de formación del profesorado universitario, lo que abre el escenario de una colaboración necesaria con los propios centros y la unidad de innovación docente. Los obligatorios cambios que presenta la LOSU en inclusión y de forma específica en relación al alumnado en situación de discapacidad son vividos, en este sentido, como una oportunidad.

Referencias bibliográficas

- Alonso, F. (2017). Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. *Trans. Revista de traductología*, 11, 15-30. Recuperado el 5 septiembre 2023 de <https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/3095>
- Calle de los Santos, P., Zarzuela Castro, A. y García García, M. (2022). Cuando cambiamos el prisma con el que miramos: Un proceso de transformación en accesibilidad desde la Asociación para la mediación social

- EQUA. *RESED: Revista de estudios socioeducativos*, 10, 57-74. Recuperado el 5 septiembre 2023 de <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/8620>
- Calle de los Santos, P. y Zarzuela Castro, A. (2023). Aprendiendo de la experiencia. Primeros pasos hacia el rediseño del proyecto Aprendizaje-servicio y accesibilidad: analicemos nuestro entorno. En M. Orcasitas-Vicandi, G. Roman Etxebarrieta, I. Biota Piñeiro y J. Martín Etxebeste (coords.). *Pedagogías para la inclusión. Respondiendo a la exclusión desde la diversidad sociocultural*. Barcelona: Graó, sp. (edición digital no paginada).
- Cepeda, L. (2022). *El proceso diverze: del ocio inclusivo a la reconstrucción social compartida entre jóvenes con capacidades diversas*. Tesis doctoral, Universidad de Cádiz.
- Gallego Vega, C., García García, M. y Cotrina García, M. (2019). Trabajo en red: Desarrollo de proyectos innovadores inclusivos ante el desenganche y el abandono escolar. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(3), 149-172.
- Gallego Vega, C., Rodríguez Gallego, M. y Corujo Vélez, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. *Revista Prisma Social*, 16, 60-110. Recuperado el 5 septiembre 2023 de <https://revistaprismasocial.es/article/view/1254>
- García García, M., Cotrina García, M. y Sevilla Brenes, L. (2021). Voces y Vida independientes desde la mirada de los jóvenes participantes en una investigación inclusiva y comunitaria. III Congreso Internacional en Inclusión Social y Educativa, Universidad del País Vasco, 10 y 1 de junio.
- Jiménez, L. y Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 297-315. Recuperado el 21 septiembre 2023 de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/7123>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 31-36.
- Ocampo, A. (2013). Inclusión, universidad y discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad de oportunidades. *Temas de Educación*, 19(2), 55-68. Recuperado el 21 septiembre 2023 de <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/447>
- Sales, A., Lozano Estivalis, M. y Escobedo-Peiro, P. (2021). Transforming inclusive education: Key elements for the mobilization of knowledge from educational research. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 1-21.

Recuperado el 21 septiembre 2023 de <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6319>

- Sandoval Mena, M. y Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva. *Revista Española De Discapacidad*, 10(2), 7-20. Recuperado el 5 septiembre 2023 de <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/835>
- Sánchez Calleja, L., García García, M. y Benítez Gavira, R. (2023). Accesibilidad y Universidad: transformando nuestro entorno En J. García Gutiérrez, y F. J. Amador Morera (coords.). *El Aprendizaje-Servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030*. Madrid: Editorial de la Universidad de Educación a Distancia (en prensa).
- Simón, C. Barrios, Á., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. Recuperado el 5 septiembre 2023 de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2019.8.2.001>
- Susinos Rada, T. y Rodríguez Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy: reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 15-30.
- Universidad de Cádiz (2023). *Memoria de Responsabilidad Social y Sostenibilidad 2021-2022*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Universidad de Cádiz (en proceso). *Memoria de Responsabilidad Social y Sostenibilidad 2022-2023*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

PRELemma: por unos recursos léxicos multilingües accesibles¹

Jesús Torres del Rey
Profesor Titular de Universidad
Universidad de Salamanca
jtorres@usal.es

M.^a Teresa Fuentes Morán
Profesora Titular de Universidad
Universidad de Salamanca
tfuentes@usal.es

1. Introducción

Consultar diccionarios electrónicos u otros recursos léxicos multilingües es una actividad habitual —aunque pase desapercibida, por naturalizada— entre el estudiantado y el profesorado universitario, tanto en sus procesos de lectura formativa e investigadora como en la elaboración de informes y trabajos didácticos o científicos, así como para la traducción de todo tipo de textos. El desarrollo de la competencia léxica, general y específica, del área de conocimiento de que se trate, es condición necesaria para la lectura y comprensión profundas, el aprendizaje, como también para la apropiada expresión académica y profesional. Así pues, el uso de herramientas de apoyo para el conocimiento del léxico —como los diccionarios electrónicos— puede y debe fomentarse en el mundo académico. Ahora bien, para que todos puedan acceder a los necesarios recursos léxicos, estos deben haber sido creados

1. Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PReLemma: Parámetros para recursos léxicos más accesibles -PID2022-137210OB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

de acuerdo con pautas de diseño universal, de forma que resulten accesibles para cualquiera que desee consultarlos.

El objetivo primordial del proyecto que aquí presentamos (PRE-Lemma) es presentar propuestas concretas para mejorar las características de accesibilidad de los diccionarios electrónicos y de otros recursos léxicos digitales multilingües en línea.

Los objetivos secundarios incluyen la generación de conocimiento esencial para el diseño de todo tipo de instrumentos de apoyo léxico digital multilingüe acordes con los postulados de la accesibilidad universal, y sentar las bases para el diseño de nuevos métodos de evaluación cualitativa de la accesibilidad de productos digitales basados en la identificación de un programa informativo y unas necesidades informativas (esencialmente léxicas en nuestro caso), así como en la construcción de espacios de conversación multimodal entre el usuario y el producto digital. Por otro lado, contribuirá al rediseño de diccionarios más adaptados a las formas actuales de uso y a las necesidades de los destinatarios potenciales o genuinos.

Para ello, se realizará un estudio exhaustivo de un conjunto de diccionarios electrónicos y otros recursos léxicos digitales con dos enfoques paralelos, pero convergentes: por un lado, con una perspectiva lexicográfica y, por otro, mediante una evaluación de su accesibilidad basada en estándares internacionales. Desde las dos perspectivas, se abordará una investigación de usuarios con la aplicación de técnicas diversas y complementarias entre sí (cuestionarios, entrevistas, registro de teclado, grabación de pantalla, seguimiento ocular, etc.).

En el enfoque lexicográfico, nos basamos en la teoría de la forma del diccionario (Wiegand y Fuentes Morán, 2009; Wiegand, 2008), desarrollada a partir de diccionarios impresos y que, aunque se encuentra aun escasamente implementada para recursos digitales (Gouws, 2018a y 2018b), proporciona un constructo teórico robusto para, con algunas adaptaciones, llevar a cabo la descripción analítica que proponemos. Partimos de tres ejes conceptuales: estructuras textuales, estructuras de direccionamiento y condensación lexicográfica (Fuentes Morán y Pradas Macías, 2009; Gouws y Tarp, 2017).

Las *estructuras textuales* nos permiten describir pormenorizadamente las formas de organización de los distintos componentes que conforman los núcleos de información. A través de las *estructuras de direccionamiento* se trazan las relaciones que establecen esos núcleos entre sí. Las formas de *condensación* (y *expansión*) *lexicográfica* describen los procedimientos, más o menos alejados del lenguaje natural, con los que se presentan los datos en los diccionarios de forma económica (en términos de carga cognitiva) pero re-conocible y eficaz. Así, constituyen los elementos vertebradores de la configuración de los recursos léxicos en los que basa su capacidad de transmitir la información que recogen.

En cuanto al enfoque de la accesibilidad, las Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web (WCAG) 2.1 (Kirkpatrick *et al.*, 2018) proporcionan un conjunto reconocido de principios, directrices, criterios de éxito y técnicas para guiar el diseño y la evaluación de la accesibilidad de los contenidos digitales, incluidos los diccionarios electrónicos. Sin embargo, este marco general de accesibilidad no puede abordar plenamente las características, necesidades y desarrollos particulares de todos los productos digitales, plataformas o necesidades de los usuarios. De hecho, se han propuesto algunos grupos de trabajo y recomendaciones para complementar las directrices WCAG 2, ya que se ha considerado que éstas se quedan cortas para discapacidades específicas (p.ej., cognitiva), diferentes áreas de comunicación o interacción (p. ej., pronunciación, teleconferencias, comunicación en tiempo real, pagos en internet), dispositivos (p. ej., móviles o libros electrónicos) o enfoques de la accesibilidad (p. ej., personalización). Nuestra propuesta puede considerarse un esfuerzo análogo en relación con las peculiaridades del diseño y uso de diccionarios multilingües en cuanto a sus necesidades y características potenciales de accesibilidad. La metodología de estas iniciativas complementarias nos sirve como punto de partida. Para abordar el problema y buscar recomendaciones y especificaciones complementarias, estos grupos de trabajo han adoptado ciertos enfoques de investigación sobre accesibilidad aplicables:

- *Investigación de usuarios*: análisis de las peculiaridades de los usuarios menos estudiados, o del uso de un tipo concreto

de contenido digital menos estudiado (p. ej., los diccionarios electrónicos) por parte de los usuarios.

- *Recopilación de problemas*: análisis de los problemas conocidos que afectan a un grupo de personas o a un determinado ámbito o tipo de contenido digital.
- *Casos de uso*, con el consiguiente análisis de carencias y hojas de ruta de necesidades y posibles soluciones.

En consecuencia, con el fin de sugerir un marco para el diseño específico de soluciones léxicas en línea accesibles, nos proponemos analizar el problema específico que nos ocupa (la accesibilidad de los diccionarios digitales multilingües) triangulando nuestra investigación desde varios puntos de vista: la teoría lexicográfica, las pautas de accesibilidad, la investigación de usuarios de diccionarios electrónicos, además del diseño de prototipos.

2. Diccionarios y lexicografía actual

La lexicografía actual evoluciona hacia un cambio de paradigma. Los progresos tecnológicos experimentados desde finales del siglo pasado y, sobre todo, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación supusieron en un principio grandes posibilidades de mejoras en la elaboración de diccionarios. Sin embargo, llevaron aparejados casi al mismo tiempo una crisis en el mundo editorial que los financiaba y publicaba (Hernández, 2018; Maldonado, 2019). No obstante, ello no ha frenado la investigación de calidad en (meta)lexicografía (Bosque y Barrios, 2018; Pruvost, 2000), lo que comienza a dar frutos que se concretan lentamente en compendios digitales que van cubriendo las necesidades de información léxica de calidad, necesidades cada vez mayores dado el continuo crecimiento de la cantidad de textos disponibles por un espectro de hablantes cada vez más amplio. Un hecho indiscutible es que nunca tantos textos en tan diversos formatos y lenguas habían estado tan disponibles como ahora, y que las posibilidades y necesidades de comunicación intra e interlingüística son una creciente realidad en nuestro mundo, lo que indefectiblemente

conlleva la necesidad de información léxica monolingüe y multilingüe fiable.

Quien ahora demanda información léxica puede acceder a un cúmulo de fuentes de muy diversa índole entre las que el diccionario tradicional deja de tener un papel predominante, pero donde los nuevos formatos de diccionarios o soportes de información léxica encuentran su legítimo espacio. Es más, el hecho de compartir el mismo (hiper)espacio y la misma materia que el resto de las fuentes y los textos digitales que se manejan a diario tal vez haya supuesto la principal revolución conceptual que ha experimentado el diccionario. En este sentido, una de las cuestiones que la moderna lexicografía científica debe resolver, fiel a su esencia, es la de cuáles son los procedimientos más adecuados para satisfacer los requerimientos sobre cuestiones léxicas que los usuarios, todos los usuarios —reales o potenciales— se plantean; y ello, por supuesto, en el entorno o ecosistema tecnológico en el que hoy nos movemos (Torres del Rey, 2009, p. 41; Torres del Rey y Fuentes Morán, 2013).

3. Consultar diccionarios electrónicos: aspectos de accesibilidad digital

¿Son los diccionarios que encontramos disponibles realmente accesibles? Al hablar de *accesibilidad* debe reconocerse que se trata de un concepto ambiguo o, más bien, al que se puede otorgar un valor específico dependiendo del área de conocimiento en donde se emplee (Arias, 2019; Arias y Torner, 2023), así como de los grupos con diversidad funcional a los que se refiera, e, incluso, en último término, de los tipos de interacción que se deseen o se puedan establecer entre conocimiento lingüístico, necesidades léxicas, (dis)capacidades, no solo de tipo sensorial, cognitivo o motriz, sino relacionadas con la familiaridad acerca de las posibilidades lexicográficas, así como con los mecanismos de presentación y operatividad del instrumento de consulta.

En concreto, para las consultas en diccionarios digitales o recursos lexicográficos multilingües digitales que nos atañen en este

proyecto, debemos tener en cuenta varios aspectos que condicionan la accesibilidad del proceso:

1. *Tipo de discapacidad*: de acuerdo con el foco inicial de nuestro proyecto, nos centramos en primera instancia en cuatro casos, esto es, la ceguera total, la discapacidad visual parcial o baja visión, discapacidades físicas que impiden el uso de cualquier dispositivo táctil, apuntador o teclado (y que requieren el uso de reconocimiento de voz) y aquellas discapacidades físicas que dificultan el uso de dichos dispositivos, pero no lo impiden (baja precisión o agilidad en su uso, dificultad para desplazar o arrastrar elementos, etc.).
2. *Tipo de dispositivos*: las herramientas de usuario con las que realizar la consulta en la actualidad pueden ser, esencialmente, a) ordenador de sobremesa o portátil, b) miniportátil o tableta grande, c) tableta pequeña o móvil. Cada una de ellas presenta retos y posibilidades diferentes. Además, en función de los apoyos técnicos, pueden requerirse dispositivos apuntadores específicos, pulsadores, software de reconocimiento de voz, teclados específicos, y software de lector de pantalla. Este último (lector de pantalla), en combinación con un ordenador de sobremesa o un *smartphone* (es decir, en términos generales, los extremos de mayor y menor superficie de pantalla), son inicialmente el foco de nuestro estudio.
3. *Tipo de recurso de consulta léxica*: widgets integrados (ej. en Android o iPhone), diccionarios online, herramientas de IA generativa, otras herramientas generalistas, como resultados de buscadores como Google. Nos centraremos, en esta primera fase al menos, en diccionarios online.
4. *Familiaridad del usuario* con las herramientas de consulta léxica en general y en particular. La mayor familiaridad permitirá el uso de mecanismos de compensación y acceder mediante procedimientos y tipos de elementos ya conocidos. Nosotros partiremos de una familiaridad baja con las herramientas en general y nula con los recursos específicos.

4. Lectura lineal frente a lectura tabular o de exploración

Un lector de pantalla permite, en primera instancia, una lectura lineal, en una página web, de todos los elementos textuales (párrafos, encabezados, tablas, cabecera de página, listas, secciones, etc.) y aquellos otros objetos (es decir, elementos multimodales o interactivos —imágenes, hipervínculos, formularios, widgets, menús de navegación, etc.—), junto con la descripción del tipo de elemento u objeto, su etiqueta descriptiva (si la tiene) y su función, los estados y cambios de estado por los que pasan los elementos interactivos (p. ej., si un menú está contraído o desplegado, un campo de formulario está activado o desactivado, o una casilla está marcada o desmarcada), o las relaciones que se dan entre elementos (p. ej., si una descripción está vinculada con una imagen o tabla, si un dato de una celda está asociada a unos encabezados de tabla u otros, o si un elemento pertenece a una lista y cuál es su orden), siempre y cuando el contenido esté adecuadamente etiquetado, descrito y manipulado mediante los estándares informáticos para la web (HTML, WAI-ARIA, CSS, JavaScript, fundamentalmente).

Pero la lectura de un diccionario no es lineal. El diccionario moderno se diseña de forma que quedan establecidas unas vías internas de acceso a los datos que ofrece, unos caminos que deben llevar a resolver el problema que ha originado la consulta. Estas vías de acceso están conformadas por nudos. Entre el *nudo inicial* y el *nudo terminal*, donde idealmente se localiza la información buscada, se encuentran otros nudos intermedios que pueden contener información léxica o pueden tener como única función la de facilitar el acceso a la información requerida. Esta configuración subyacente es lo que hace que el diccionario, como ya era desde su producción impresa, pueda leerse y, de hecho, preferiblemente se lea de forma tabular, con una forma de lectura de exploración en la que, podríamos decir, se van dando saltos de navegación por el texto para llegar al *nudo terminal* (Durant, 2017). Visualmente, los mecanismos que posibilitan la lectura tabular se concretan en recursos semióticos de diseño y formato (estructura visual, estilos, animaciones, etc.), que facilitan, idealmente, la correcta percepción de la naturaleza del sitio, los elementos principales, sus partes y

las relaciones entre ellas, las posibilidades de acción, etc., así como navegar y comprender el contenido.

El software lector de pantalla puede en cierta manera emular una lectura tabular, siempre que el texto reúna unas condiciones de programación y presentación (Hollier y Brown, 2014 en Barreto y Hollier, 2019, p. 16) que, por la complejidad formal y funcional del tipo de texto *diccionario*, no son fáciles de abarcar. Por otro lado, estas condiciones serían también necesarias si se planteara una lectura lineal que, como hemos señalado, el lector sin discapacidad visual en realidad no realiza, al menos no de todo el texto en pantalla en el caso de los diccionarios que nos ocupan.

Para el adecuado funcionamiento del lector, deben contar con indicadores de función y alternativas textuales todos aquellos elementos significativos que no sean de tipo textual; es decir, tanto imágenes como aquellos bloques de contenido que son visualmente convencionales (p. ej., los distintos tipos de menú de navegación), pero también aquella información de estado, etiquetas descriptivas y marcadores de relaciones entre objetos que señalábamos al comienzo de esta sección. Además, cualquier cambio producido que requiera tener que prestar atención a algún elemento concreto de la página debe suponer también un cambio de foco automático (es decir, del punto de la página en el que se está interactuando) o un aviso inmediato de cambio de estado.

La forma de navegación de un usuario de lector de pantalla, por lo tanto, se ve beneficiada por la semántica estructural incluida en el código, los encabezados y etiquetas de partes del contenido textual, y por la presencia estratégica de elementos interactivos (Ramakrishnan, Ashok y Billah, 2019). Todo ello debe realizarse mediante el teclado o mediante mecanismos que usen los controladores del teclado (como los pulsadores).

De entrada, un usuario puede obtener una primera idea general del contenido digital de diversos modos (Maier, 2020):

- De la lectura continua (lineal) desde el comienzo de la página (o del último elemento enfocado) que realizan los lectores de pantalla al «aterrizar» en la página o en un elemento específico. Esto generalmente solo se realiza por los primeros bloques de la página o de la sección en la que se sitúa el lector.

- De una lista de elementos clave (encabezados, puntos de referencia, enlaces, botones, controles de formulario, etc.) cuya enumeración puede solicitarse en cualquier momento.
- De un proceso de navegación motivado, convencional y en función de las expectativas del tipo de contenido de la página, de acuerdo con diversas estrategias de orientación y construcción del significado (Jones, 2018):
 - o Navegación por elementos interactivos (enlaces, controles de formulario como botones, cajas de texto para buscar o introducir datos, etc.). Se realiza pulsando el tabulador. La activación de dichos elementos puede ser mediante la tecla Intro o el espaciador.
 - o Navegación por encabezados textuales (headings, generalmente mediante la tecla H).
 - o Navegación por regiones (también llamados puntos de referencia o landmarks: cabecera, parte principal, pie, bloque complementario, navegación, búsqueda, etc.). Sin embargo, no parece ser tan utilizado como las dos fórmulas anteriores (WebAim, 2021).
 - o Navegación por otros elementos contextualmente relevantes (imágenes, tablas, etc.).
 - o Saltos y búsquedas (saltar por encima de un bloque de contenido repetitivo o no interesante en ese momento, buscar elementos específicos, incluido texto).
 - o Contextualización (inspeccionar los elementos contiguos o contenedores, o la posición relativa dentro de un grupo estructural —p. ej., el número de elemento de una lista, el encabezado de un párrafo dentro de una sección determinada, los encabezados de una celda dentro de una tabla, etc.—).

De este modo, el usuario puede construir una comprensión general del significado global o local de la página, contextualizar su contenido, identificar la relevancia de cada elemento, etc. Cuanto más convencional sea el contenido, más usable y accesible será.

Así pues, para una óptima percepción de la estructura global del contenido, los diccionarios electrónicos deben reunir unas propiedades internas que permitan a las herramientas disponibles

emular las formas de lectura que resultan adecuadas para el tipo de texto *diccionario* y cumplir la función comunicativa para la que se consulta. La implementación de estas propiedades pasa también por una reconceptualización lexicográfica que redefine estructuras textuales más explícitas e integradas con las estructuras textuales establecidas. Es decir, p. ej., con una más coherente organización de sistemas de tablas —de forma que resulten más significativas—, una organización explícita del sistema de diferenciación de acepciones —en cuanto a su orden y formas de desambiguación—, así como la determinación más adaptada a todos los usuarios de qué tipos de datos se presentan en un primer nivel textual, el que se percibe en primera instancia, y a cuáles se accede a través de una segunda acción —como un clic en algún símbolo, etc.—.

5. Evaluación de algunos elementos clave de accesibilidad en diccionarios digitales actuales

Encontramos, en efecto, diccionarios digitales que cumplen con algunos requisitos de accesibilidad, si bien se trata en su mayor parte de *adaptaciones*, no de obras que se hayan concebido en origen como accesibles o partiendo de principios de diseño universal. El ejemplo en español más representativo, por su importancia en nuestro ámbito lingüístico, lo encontramos en el diccionario de la Real Academia Española (<https://www.rae.es/accesibilidad>) (Amóvil, 2016). Como muestra del desarrollo de la lexicografía digital actual y de nuestro objeto de estudio, destacamos brevemente otros ejemplos significativos:

5.1. *Lemma.com*

Es la plataforma internacional de la empresa danesa Ordbogen (ordbogen.com), especializada en educación y tecnología del lenguaje. Recoge diccionarios elaborados específicamente por la empresa (especialmente en colaboración con proyectos de investigación) así como otros de editoriales, como Oxford, Duden, K

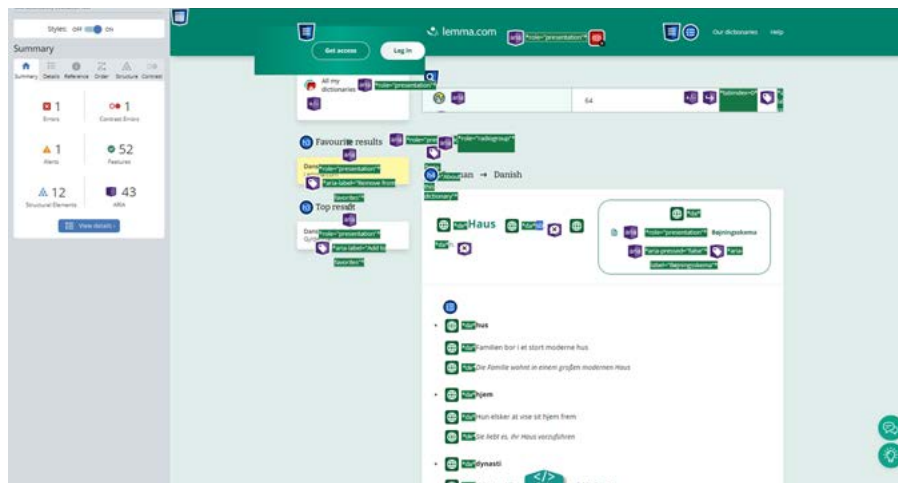
Dictionaries o Cornelsen Verlag. Gran parte de las obras son diccionarios bilingües. En cuanto al español, contiene:

- 1 diccionario inglés-español
(K Dictionaries - suscripción premium)
- 3 diccionarios jurídicos danés-español
(Gyldendal - suscripción Gyldendal premium)
- 2 diccionarios español-alemán
(Lemma.com-suscripción premium)

Hasta hace poco, la plataforma no contemplaba específicamente mecanismos ni herramientas de accesibilidad, ni presentaba una codificación orientada a una perceptibilidad y operatividad accesibles. Recientemente, no obstante, ha aplicado mejoras evidentes de accesibilidad digital a la interfaz y a sus resultados principales procedentes del propio diccionario *Lemma.com*, aunque aún quedan algunas cuestiones importantes que resolver. Por el otro lado, los resultados que ofrece del diccionario *Gyldendal*, presenta aún muchos problemas.

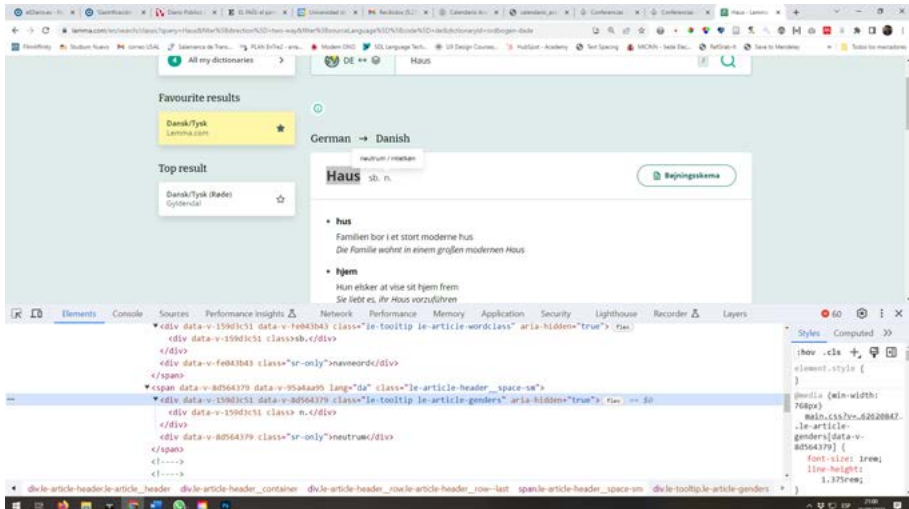
Por ejemplo, Lemma.com presenta adecuadamente codificados los cambios de idioma en sus resultados bilingües e incluso ofrece ayudas descriptivas para personas que tengan dificultades para entender algunas abreviaturas, tanto visualmente como mediante lector de pantalla. Como se aprecia en la Figura 1, Lemma.com obtiene una puntuación favorable en un validador automático de accesibilidad como Wave e incluye entre su programa informativo los cambios de idioma (*da*-danés / *de*-alemán).

FIGURA 1. Resultados de evaluación automática de accesibilidad mediante WAVE en Google Chrome sobre la página resultado de la búsqueda «Haus» en lemma.com



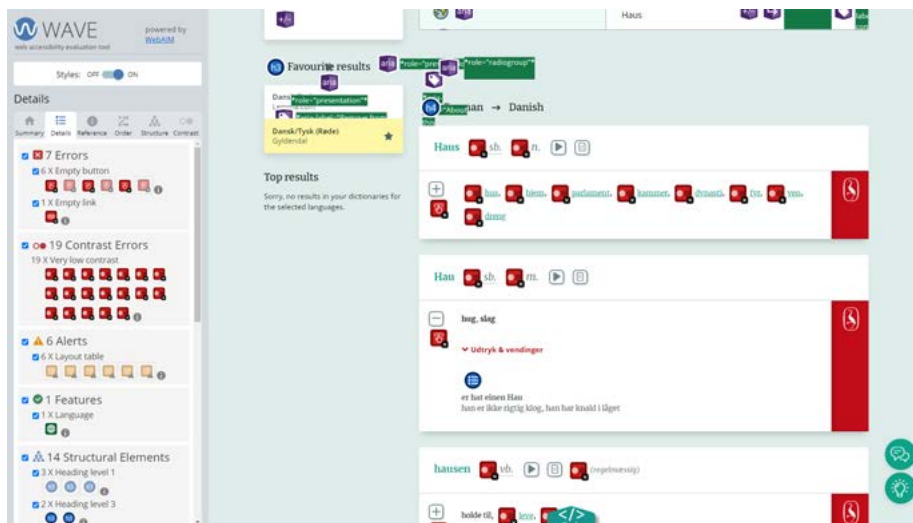
En la Figura 2, se muestra cómo responde la información morfosintáctica presentada en abreviaturas tras el sustantivo «Haus» en función de la interacción del usuario: al pasar el ratón (o tocar en un dispositivo táctil) sobre «sb.» o «n.» surge una explicación bilingüe («neutrum / intetkøn» en el ejemplo de «n.» en la Figura 2). Nótese, sin embargo, que para «n.» (de género neutro), el lector de pantalla indica en alemán «neutrum», mientras que para «sb.» (sustantivo), usa el danés «navneord». Para ello, puede observarse, en la misma Figura 2, cómo el atributo `aria-hidden=»true»` elimina «sb.» y «n.» de su enunciación por lector de pantalla; por su parte, el atributo `class=»sr-only»` hace que solo se lean —pero no se muestren, esto es, `screenreader-only`— «navneord» y «neutrum».

FIGURA 2. Muestra de código fuente (mediante herramientas de desarrollador de Google Chrome) de los bloques de abreviaturas de categoría gramatical del artículo «Haus» en lemma.com



Por otro lado, los resultados que ese propio recurso devuelve del diccionario *Gyldendal* son mucho menos halagüeños. Aparte, p. ej., de los numerosos problemas de contraste de color que presenta, también sucede que los botones que permiten expandir contenido (con símbolos visuales «+» o «-») no están etiquetados, por lo que el lector de pantalla no indicará cuál es su función (Figura 3).

FIGURA 3. Resultados de evaluación automática de accesibilidad mediante WAVE en Google Chrome sobre la página resultado de la búsqueda «Haus» en el diccionario *Gyldendal* (a través de lemma.com)

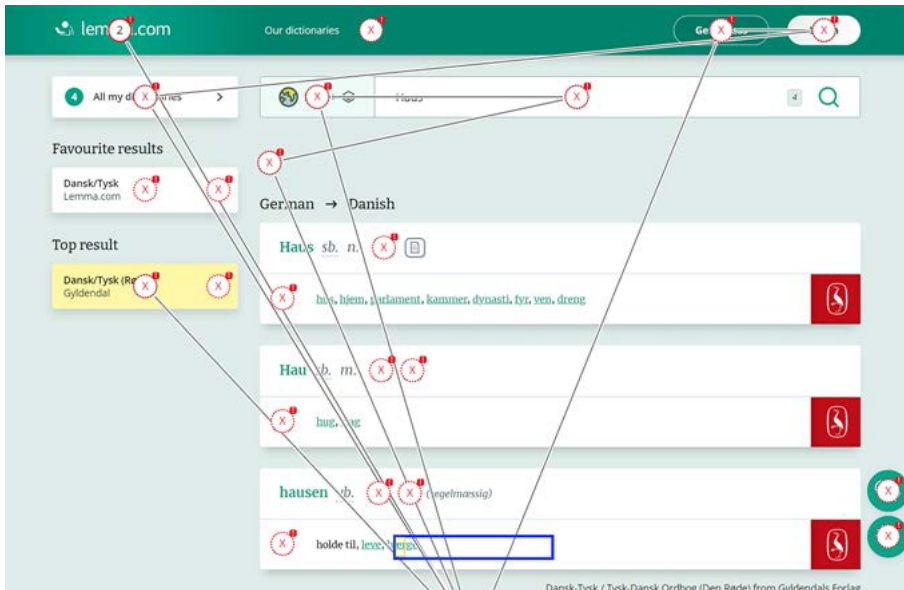


En el caso de los dos diccionarios proporcionados por lemma.com, además, solo se hallan encabezados superficiales o de interfaz (H3: «Favourite results», «Top result»; H4: «German → Danish»), y no hay manera de saltar de artículo en artículo (en este resultado de búsqueda, «Haus», «Hau» y «hausen»), ni por encabezados (véanse, p.ej., las Figuras 1 y 3) ni por regiones. Es más, en el diccionario principal, la cabecera de cada artículo viene acompañada por un botón «Bøjningsskema» (flexión) que se repite en cada artículo sin asociarse a la entrada que la encabeza, por lo que una navegación por tabulador repetirá el nombre de dicho botón tres veces y, si se pulsa, se desconoce qué información de flexión se estará mostrando. La tabla de flexiones que aparece, además, no tiene correctamente marcados los encabezados de celda.

Debe destacarse, por otro lado, que el orden de foco (la navegación por elementos interactivos mediante tabulador) en *Gyldendal* omite —salta por encima de— los equivalentes daneses que acompañan a cada artículo y que están hipervinculados (Figura 4). Ciertamente es que el botón «+» permite ampliar esa información, pero recordemos que no lleva ningún atributo que lo vincule con

el artículo correspondiente en cada caso, ni con cada lista de equivalentes, y tampoco es visualmente inequívoco que el botón esté relacionado con dichos equivalentes.

FIGURA 4. Paradas de tabulación («Tab stops») mostradas sobre elementos interactivos enfocables por el plugin Accessibility Insights for Web en Chrome sobre los resultados del diccionario *Gyldendal*



En la siguiente captura (Figura 5) vemos cómo la lista de posibles equivalentes del lema y de las unidades pluriverbales de las que forma parte no sigue una suficiente sistematización semántica y relacional en el código que interpretará el lector de pantalla: en lugar de una simple lista no ordenada se podrían haber usado listas (y sublistas) descriptivas <dl> con sus términos <dt> y descripciones <dd>; así mismo, las relaciones entre elementos podrían haberse codificado de una forma más sistemática, con un etiquetado o uso de propiedades estandarizadas, que permita la adaptación del contenido a las necesidades de diversos usuarios y las capacidades de sus productos de apoyo. Esta falta de sistematización saca a la luz una cierta indeterminación de las relaciones

textuales entre los componentes de la microestructura de los artículos de este diccionario

FIGURA 5. Lista con equivalentes (los tres primeros elementos) y unidades pluriverbales (siguientes elementos) de «Haus», acompañada de su expresión en el código fuente HTML

The image shows a dictionary entry for the word 'Haus' (German) with its equivalents in Spanish and Danish. The entry includes several items:

- hus**: Familien bor i et stort moderne hus. Die Familie wohnt in einem großen modernen Haus.
- hjem**: Hun elsker at vise sit hjem frem. Sie liebt es, ihr Haus vorzuführen.
- dynasti**: Kejseren tilhørte et meget magtfuldt dynasti. Der Kaiser gehörte einer mächtigen Haus an.
- Haus und Hof » hus og hjem**: Han har spillet sig fra hus og hjem. Er hat sich von Haus und Hof gespielt.
- nach Hause » hjem**: Vi gik hjem til min kammerat efter skole. Wir gingen nach Hause zu meinen Freund nach der Schule.
- von Hause aus » fra starten**: De havde fra starten af ingen chance. Sie hatten von Hause aus keine Chance.
- af natur**: Hun er uforbeholden af natur.

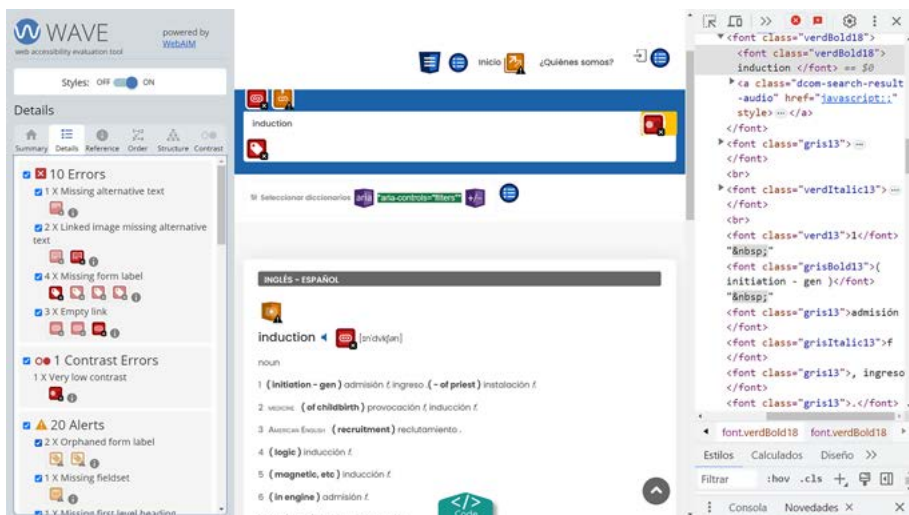
On the right, the HTML source code is visible, showing the structure of the entry with various classes and attributes, such as `` and `hus`.

5.2. Diccionarios.com

Es la plataforma mediante la que puede accederse a los diccionarios de Larousse-Vox, obras consideradas de referencias en lengua española. Reúne gran cantidad de diccionarios, monolingües y bilingües con español, en su mayoría de acceso restringido. Los proveedores afirman que es una de las plataformas más consultadas en el ámbito hispánico. Aún no contempla ni integra específicamente parámetros de accesibilidad.

Por ejemplo, el buscador no tiene una etiqueta descriptiva asociada, el botón de búsqueda no tiene un contraste suficiente y, lo que es más importante, las distintas unidades informativas no están codificadas en relación con su función, organización y relaciones internas.

FIGURA 6. Resultados de evaluación automática de accesibilidad mediante WAVE en Google Chrome sobre la página resultado de la búsqueda «Induction» en el diccionario inglés-español de Diccionarios.com



5.3. Oxford learner's dictionary

En el Oxford Learner's Dictionary se encuentra la siguiente sección de entrada, donde apreciamos problemas en las formas de indicación de determinada información léxica (Figura 7). Los iconos o símbolos representan «inglés americano» e «inglés británico» y, en efecto, así lo reproduce el lector de pantalla (aunque, para uno, solo indica «English» y, para el otro, «American»). A estos iconos les sigue una transcripción fonética que el lector de pantalla reproduce de la siguiente forma: «barra oblicua tic barra oblicua». Esta lectura supone una pérdida de la información real que proporciona este componente, en perjuicio del usuario con problemas visuales, puesto que su objetivo no es la mera *lectura* del vocablo, sino la información específica y formalizada sobre su pronunciación. Ese es precisamente nuestro objeto de estudio: determinar cuáles pueden ser los mecanismos para cubrir esa laguna de información, que resulten eficaces y no resten fluidez (cfr. Zimmermann 2016,

sobre la importancia de la formalización de información sobre pronunciación en aprendices adultos).

tic

noun



/tɪk/



/tɪk/

a sudden, quick movement of a muscle, especially in your face or head, that you cannot control

a nervous tic

6. Conclusiones

El componente léxico-semántico del lenguaje constituye el fundamento lingüístico de la comunicación y es a la vez la pieza más vulnerable de su mecanismo. Este hecho, en el contexto actual de crecimiento acelerado y evolución de las formas de comunicación, va convirtiendo en cada vez más necesarios recursos léxicos como apoyo para la satisfactoria y adecuada comunicación inter e intralingüística.

El proyecto *PRELemma: parámetros para recursos léxicos más accesibles*, persigue, en efecto, contribuir significativamente a que los recursos léxicos —disponibles actualmente y aquellos aun por diseñar— sean más accesibles para todos. Ya ni queremos, ni podemos ni debemos concebir hoy en día herramienta alguna que desde sus orígenes no contemple pautas de diseño universal; todos formamos parte de esta sociedad y todos debemos poder disponer de los recursos de apoyo para la comunicación.

Pero la empresa no es fácil. Los diccionarios y recursos léxicos semejantes son conglomerados textuales complejos con estructuras necesariamente alambicadas. Por esta razón, el estudio que proponemos aún una perspectiva lexicográfica, que debe avanzar hacia la descripción pormenorizada de las más modernas configuraciones lexicográficas, y un enfoque de accesibilidad, que debe

crecer para poder abarcar las características de un producto digital con complejidades internas particulares y con usuarios con varias expectativas, hábitos y necesidades. La empresa no es fácil, pero es necesaria en la sociedad igualitaria a la que aspiramos.

Referencias bibliográficas

- Amóvil (2016). Accesibilidad para personas con discapacidad visual a la app Diccionario de la RAE. <http://www.amovil.es/es/blogs/accesibilidad-personas-discapacidad-visual-app-diccionario-rae>
- Arias Badia, B. (2019). Accesibilidad f. *Martes neo-lógico*. <https://blogs.cvc.cervantes.es/martes-neologico/accesibilidad/>
- Arias Badia, B. y Torner, S. (2023). Bridging the gap between website accessibility and lexicography: information access in online dictionaries. *Univ Access Inf Soc*. <https://doi.org/10.1007/s10209-023-01031-9>
- Barreto, A. y Hollier, S. (2019). Visual Disabilities. En Y. Yesilada, y S. HARPER (eds.). *Web Accessibility. A Foundation for Research*, 2.^a edición, Londres: Springer, pp. 3-17.
- Bosque, I. y Barrios, M.^a A. (2018). Spanish lexicography in the Internet era. En P. A. Fuertes-Olivera (ed.). *The Routledge Handbook of Lexicography*, Abingdon / N. York: Routledge, pp. 636-660.
- Durant, D.M. (2017). *Reading in a Digital Age*, ATG LLC (Media).
- Fuentes Morán, M. T. y Pradas Macías, E. M. (2009). Zur Textverdichtung in spanischen Lernerwörterbüchern. *Lexicographica: International Annual for Lexicography*, 25, 3-20.
- Gouws, R. H. (2018a). Accessibility, access structures and access procedures. *Wörterbuchstrukturen zwischen Theorie und Praxis*. Lexicographica Series Maior, 154, pp. 35-56.
- Gouws, R. H. (2018b). Dictionaries and access. En P. A. Fuertes-Olivera (ed.). *The Routledge Handbook of Lexicography*. Routledge: Londres, Nueva York, pp. 43-58.
- Gouws, R. H. y Tarp, S. (2017). Information overload and data overload in lexicography. *International Journal of Lexicography*, 30, 389-415.
- Hernández Hernández, H. (2018). «La lexicografía, una disciplina con futuro». *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 26, 9-13. <https://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/401588/tic.pdf>
- Jones, R. (2018). «A Tale of Two Rooms: Understanding screen reader navigation». *TPGi.com*. <https://www.tpgi.com/a-tale-of-two-rooms-understanding-screen-reader-navigation>

- Kirkpatrick, A., O'Connor, J., Campbell, A., Cooper, M. (eds.) (2018). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1*. W3C/WAI. <https://www.w3.org/TR/WCAG21>
- Maier, A. (2020). How Screen reader users read the web. *TOPdesk Tech Blog*. <https://techblog.topdesk.com/accessibility/how-screen-reader-users-read-the-web>
- Maldonado, C. (2019). Las investigaciones de mercado en lexicografía comercial: un aprendizaje para el mundo académico e investigador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE)*, 10, 101-118, Universitat Rovira i Virgili. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/2557>
- Pruvost, J. (2000). *Dictionnaires et nouvelles technologies*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ramakrishnan, I. V., Ashok, V. y Billah, S. M. (2019). Alternative Nonvisual Web Browsing Techniques. En Y. Yesilada, y S. Harper (eds.). *Web Accessibility. A Foundation for Research*, 2.^a edición, Londres: Springer, pp. 629-649.
- Torres del Rey, J. (2009). Diccionarios electrónicos bilingües: nuevas posibilidades de futuro. En M. T. Fuentes Morán y B. Model (eds.). *Investigaciones sobre lexicografía bilingüe*. Granada: Tragacanto, pp. 29-79.
- Torres del Rey, J. y Fuentes Morán, M. T. (2013). *Diccionarios electrónicos: (re) estructuras de acceso. Documentos electrónicos y textualidades digitales. Nuevos lectores, nuevas lecturas, nuevos géneros*. J. A. Cordón et al. (eds.), Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 237-246.
- Webaim (2021). Screen Reader User Survey #9 Results. *WebAIM (Web Accessibility In Mind)*. Utah State University. <https://webaim.org/projects/screenreadersurvey9>
- Wiegand, H. E. (2008). Zugriffsstrukturen in Printwörterbüchern. Ein zusammenfassender Beitrag zu einem zentralen Ausschnitt einer Theorie der Wörterbuchform. *Lexicographica*, 24, pp. 209-315.
- Wiegand, H. E., Fuentes Morán, M. T. (2009). *Estructuras lexicográficas. Aspectos centrales de una teoría de la forma del diccionario*. Granada: Tragacanto.
- Zimmermann, P. (2016). *Fonética del alemán para aprendices hispanohablantes avanzados. Estudio empírico*. Salamanca: Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/128825>

Importancia de la pertenencia a una asociación de personas con discapacidad en la conciencia de estigma y la calidad de vida en estudiantes universitarios con discapacidad auditiva

Paula Carrasco Paniagua
Universidad Europea de Madrid y Universidad Complutense de Madrid
Licenciada en Psicología. Doctoranda
paula.carrasco.congresos@hotmail.com

Luis Francisco Carrasco Rastrilla
Universidad Complutense de Madrid
Doctor en Psicología. Profesor jubilado
luisfrca@ucm.es

1. Introducción

La literatura científica nos ha ofrecido, en general, la visión de los grupos mayoritarios en los estudios referentes a las minorías y la discriminación que estas sufren (Molero, 2007; Neuberg *et al.*, 2000; Pinel, 1999 y Ruggiero *et al.*, 1997).

En los últimos años se han publicado diversos estudios que han relacionado la identidad, el estigma, la autodeterminación, la calidad de vida en personas con discapacidad desde enfoques diferentes (personas con discapacidad, familiares, sociedad) y desde la visión de distintas discapacidades o problemáticas (intelectuales, físicas, sensoriales...) (Marrón *et al.*, 2019; Wehmeyer, 2020 y Anderson, 2022).

Últimamente se han publicado estudios sobre las percepciones de grupos de personas con discapacidad en España, en especial

con discapacidad auditiva (Carrasco *et al.*, 2013; Carrasco, 2015; Privado *et al.*, 2019 y Carrasco *et al.*, 2020).

Sin embargo, el enfoque que presentamos consistirá en estudiar un aspecto poco abordado, el efecto del asociacionismo sobre la calidad de vida y sobre la conciencia de estigma de estudiantes universitarios con discapacidad auditiva.

Pinel en 1999 entendió por «conciencia del estigma» el grado en que las personas pertenecientes a un grupo determinado esperan ser estereotipados por otros (Pinel, 1999) la conciencia de una persona o grupo de personas de ser estigmatizado por otra persona o grupo de personas (Pinel, 2004 y Pinel y Paulin, 2005) indican que la conciencia de estigma refleja diferencias individuales.

Cualquier proceso de estigmatización afecta a los individuos del grupo estigmatizado y les condiciona en su vida diaria. La estigmatización produce efectos negativos que afectan a la calidad de vida de las personas que la sufren por darse un proceso social de exclusión. Como consecuencia de este proceso social de exclusión, las personas pertenecientes al grupo que lo experimenta sufren en muchos campos de la vida diaria un proceso de discriminación. Las expectativas disminuyen, desde el punto de vista de oportunidades de cursar estudios, oportunidades de empleo, oportunidades de progreso e integración en la sociedad, etc. Y puede ocurrir que las personas estigmatizadas lleguen a interiorizar el estereotipo que reciben, formándose, a partir de él, una identidad social real, ajustada a lo que se espera (la profecía autocumplida).

Las personas con una conciencia de estigma alta tienden a creer que los estereotipos acerca de su grupo están presentes y afectan a sus interacciones con las personas del exogrupo. Y más generalmente que no pueden escapar de su estado estereotipado. En contraste las personas con conciencia de estigma baja aunque conscientes de sus estereotipos indican que regularmente su estatus estereotipado juega un papel menor (aunque importante) en sus experiencias vitales (Pinel y Paulin, 2005). Tener conciencia de estigma tiene tanto ventajas como inconvenientes para las personas estigmatizadas, por ejemplo, una alta conciencia provocada por la situación o de manera individual en una persona puede afectar en su forma de comportarse si esa conciencia lleva consigo pensamientos distractores de la tarea. El grado de afectación de

un prejuicio como estigma no depende únicamente del peso del prejuicio sino también de las cogniciones, sentimientos y actuaciones de la persona objeto del prejuicio (Bigler *et al.*, 1997).

Un beneficio de esta conciencia es conocer cómo va a actuar la sociedad frente a un estigma y así adquirir habilidades para afrontarlo o conseguir una menor afectación emocional. Por ejemplo, son las personas con una alta conciencia de estigma las más capaces de rebatir los prejuicios que caen sobre ellas.

La conciencia de estigma no depende del nivel de satisfacción de la persona con el grupo al que pertenecen. Solo hace falta la percepción del prejuicio para tenerla.

Estudios recientes muestran la influencia que la conciencia de estigma tiene en la calidad de vida (Kowalsky y Peipert, 2019). Carrasco, Martín y Molero (2013) han encontrado que existe una relación negativa entre la conciencia de estigma y la calidad de vida. Las personas discapacitadas que perciben en alto grado la estereotipación del grupo mayoritario, es decir, que tienen una mayor conciencia de estigma, perciben una menor calidad de vida. Además, esta relación negativa se presenta en tres de las cuatro dimensiones de la calidad de vida, en concreto, en el apoyo social, en la satisfacción general y en el bienestar físico y psíquico.

Respecto a la noción de calidad de vida existe un alto grado de heterogeneidad conceptual. Este concepto englobaría la salud, la alimentación, la educación, el trabajo, la vivienda, la seguridad social, la vestimenta, el ocio y los derechos humanos (Levi *et al.*, 1980). La Organización Mundial de la Salud (2002) entiende la Calidad de Vida como una percepción individual de su posición en la vida dentro de su cultura y sistema de valores y en relación con sus ambiciones, expectativas y principios (OMS, 2002).

Ruiz y Baca (1993) entienden la Calidad de Vida como la evaluación subjetiva de apoyo social, satisfacción general, bienestar físico y psíquico y ausencia de sobrecarga de trabajo y disponibilidad de tiempo libre para el ocio y el descanso.

Para Ardila (2003) la calidad de vida es un estado de satisfacción general, derivado de la realización de potencialidades de la persona. Este estado posee aspectos objetivos y subjetivos. Incluye aspectos subjetivos de bienestar físico, psicológico y social, como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones

armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida.

La calidad de vida no es un mero reflejo de las condiciones reales que envuelven a una persona, sino que es resultado de la evaluación que hace la persona sobre dichas condiciones, por ello es necesario tener en cuenta tanto aspectos subjetivos como objetivos (Andrews y Withey, 2012 y Slevin *et al.*, 1988). Desde un punto de vista psicológico, la Calidad de Vida debe entenderse como una respuesta individual y social que la persona da ante un conjunto de situaciones reales de la vida diaria, debe centrarse en la percepción y estimación del bienestar y en el análisis de qué es lo que conduce a esa satisfacción y cuáles son los elementos que la integran (Moreno y Ximénez, 1996).

Últimamente se han publicado diversos artículos con la calidad de vida y su relación con la discapacidad (Cha, 2021 y Kowalsky y Peipert, 2019), sin embargo casi todos ellos hacen referencia a la mejora de la calidad de vida tras las actuaciones médicas en incorporación de ayudas técnicas.

Dixon *et al.* (2020) llevaron a cabo una revisión sistemática de los estudios publicados durante 35 años (1982-2018) desarrollando un perfil de las medidas que pueden ser utilizadas para mejorar la calidad de vida en personas con pérdidas auditivas.

El asociacionismo en personas con discapacidad puede ser un importante instrumento con el fin de reivindicar derechos, concienciar a la sociedad sobre sus necesidades y ayudar a sus afiliados (Sánchez, 2017).

En España las Asociaciones de personas con discapacidad han tenido un papel relevante para la mejora de la calidad de vida de sus afiliados, aunque hay que reconocer que en muchos casos estas asociaciones están compuestas de familiares y no únicamente de afectados. Esta relevancia ha venido dada por las dos grandes vías de trabajo que estos organismos se han planteado, por una parte la atención de necesidades del colectivo que no tenía cobertura por el Estado, por otra una gran labor de concienciación de la sociedad y de la visibilización de la problemática de las personas con discapacidad (Díaz, 2008).

Sin embargo, el asociacionismo también puede ser un problema para desarrollar la autonomía y la integración plena en

personas con discapacidad, al utilizarse los recursos de un modo segregado (Díaz, 2020).

Respecto a las personas con discapacidad en la universidad los estudios realizados indican que los alumnos con discapacidad auditiva no tienen los apoyos adecuados por parte de las entidades universitarias y además existe un desconocimiento generalizado del profesorado sobre las necesidades y dificultades de estos estudiantes (Dalmau *et al.*, 2015).

Una vez hecho un recorrido por los conceptos e importancia de las tres variables de nuestro estudio, conciencia de estigma, calidad de vida y asociacionismo y ante el hecho de no encontrar apenas datos sobre el tema que trata este texto, pretendemos con el mismo ver las relaciones que el asociacionismo tiene con las otras dos variables, de tal manera que podamos responder a la cuestión:

¿El asociacionismo mejora o no la calidad de vida y la conciencia de estigma en los estudiantes universitarios con discapacidad auditiva?

2. Método

2.1. Participantes

Para realizar la investigación se ha tomado una muestra de 50 sujetos con discapacidad auditiva. Todos ellos son estudiantes universitarios que cuentan con certificado de discapacidad.

La muestra forma parte de un estudio sobre la importancia del trabajo y/o la actividad intelectual en la calidad de vida y la conciencia de estigma en el que han participado un total de 262 personas con discapacidad auditiva.

Los participantes se encuentran en un rango de edad entre los 18 y 53 años con una media de 26.30 y una desviación típica de 10.25. El 40.48 % de los sujetos son mujeres mientras que el 59.52 % son hombres. Todos los sujetos son estudiantes universitarios y cursan sus estudios en centros universitarios de 14 Comunidades Autónomas diferentes

2.2. Instrumentos

Los cuestionarios utilizados han sido:

- Cuestionario de Conciencia de los Estigmas de Pinel (SCQ) (Stigma Consciousness: The Psychological Legacy of Social Stereotypes) (Pinel, 1999). Este test está compuesto por 10 ítems con una escala tipo likert de 7 puntuaciones, desde 0 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo), dirigido a mujeres y cuyo principal objetivo es el estudio de la conciencia de estigma en relación con las diferencias de sexo y la escala de medida. Originalmente el cuestionario SCQ se mide con 7 opciones de respuesta de tipo likert (de 0 a 6).
- Ruiz y Baca (1993) desarrollaron el *Quality of Life Questionnaire* (QLQ) con el objetivo de medir el nivel de calidad de vida de diferentes grupos y el impacto de la enfermedad y la terapia médica que son relevantes desde un punto de vista de la salud. La prueba está formada por 39 ítems tipo Likert. Se obtuvieron cuatro factores denominados: 1) Apoyo Social, que refleja la relación establecida con la familia y amigos y el nivel de percepción de ayuda social y soporte; 2) Satisfacción General, que indica el grado de percepción global de satisfacción respecto al interés en la vida, el trabajo, el dinero y el carácter; 3) Bienestar Físico/Psíquico, que se refiere a la satisfacción con la salud para percibir niveles de salud, energía, sueño, inquietud y ansiedad; y 4) Tiempo libre, referido al grado en que las actividades agradables y de descanso se relacionan con el trabajo o actividades habituales.

Ambos cuestionarios fueron validados para la población con discapacidad auditiva (Carrasco, 2015), Todas las preguntas realizadas en el Cuestionario adaptado final se prepararon para ser respondidas en una escala likert de 5 respuestas.

3. Procedimiento

El cuestionario adaptado fue aplicado de forma anónima a través de una web especializada en recogida de datos. Todas las personas que participaron en el estudio fueron informadas de la voluntariedad de la participación y se garantizó su anonimato. el tiempo de latencia entre la comunicación de la existencia del estudio y la recogida de datos fue de cuatro semanas. Para la comunicación se contó con la ayuda de varias organizaciones de personas con discapacidad auditiva y centros especializados.

4. Resultados

Para la realización de los análisis se ha utilizado el programa IBM SPSS Statistics 26 Core System.

En primer lugar se estudió la normalidad de los datos globales así como de los subgrupos de personas afiliadas y no afiliadas. Se utilizó la prueba Kolmogorov Smirnov y dado el número de sujetos de la muestra se confirmaron los datos con el test de Shapiro Wilk. En ambos casos podemos afirmar que las muestras se distribuyen siguiendo una normal.

Posteriormente se realizaron pruebas de diferencias. Se utilizó básicamente la t de Student (aunque también se realizaron análisis de comprobación con ANOVA, Scheffé y Tukey). Los resultados fueron ($p < 0,05$):

- a) De los cuatro subfactores de Calidad de vida
 - No hay diferencias significativas en la percepción del apoyo social que se recibe
 - No hay diferencias significativas en cuanto al tiempo libre del que se disfruta
 - Si se producen diferencias significativas en el caso de la satisfacción general. La percepción de satisfacción general es más alta en el grupo de estudiantes afiliados.
 - Si se producen diferencias significativas en el caso de la satisfacción general. La percepción de bienestar físico y psicológico es más alta en el grupo de estudiantes afiliados.

- b) En el global de la calidad de vida no se observan diferencias significativas, aunque si elevamos $p < 0,1$, en ese caso vemos que los estudiantes afiliados muestran mayor calidad de vida.
- c) Por último podemos ver que hay diferencias significativas en cuanto a la conciencia de estigma. Los estudiantes universitarios con discapacidad auditiva muestran una conciencia de estigma significativamente menor que los no afiliados.

5. Conclusiones

Los resultados muestran que los estudiantes asociados tienen una conciencia de estigma significativamente menor que los que no están asociados. También tienen una mayor satisfacción general y un mayor bienestar físico y psicológico, y aunque se observan diferencias no son especialmente significativas en el conjunto de calidad de vida.

Como resumen se puede afirmar que la pertenencia a una Asociación mejora el autoconcepto, la satisfacción y el bienestar en estudiantes universitarios con discapacidad auditiva.

Referencias bibliográficas

- Anderson, T. (2022). *Disability Identity: An Investigation of the Relationship Between Stigma, Quality of Life, and Psychological Distress*, University of Northern Colorado. Tesis Doctoral.
- Andrews, F. M., Withey, S. (2012). *Social indicators of well-being: Americans' perceptions of lifequality*. Ed. Springer Science & Business Media.
- Ardila, R. (2003). Quality of life: an integrative definition. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 161-164.
- Bigler, R., Jones, L. y Lobliner, D. (1997). Social Categorization and the Formation of Intergroup Attitudes in Children. *Child Development*, 68(3), 530-543.
- Carrasco L. F., Martín N. y Molero F. (2013). Stigma Consciousness and quality of life in persons with phisical and sensory disability. *Revista de Psicología Social*, 28, 259-271.

- Carrasco, L. F. (2015). *Conciencia de Estigma, Identificación con el grupo y Calidad de vida en personas con discapacidad auditiva*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Carrasco, L. F., Martín, N., Izquierdo, C. y Durán, R. (2020). El papel de la identidad grupal y la conciencia de estigma en la calidad de vida de personas con discapacidad física y sensorial. Un estudio en población española. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4(1), 124-141.
- Cha, No-Hui (2021). Daily life of Sisipos Understanding the Social Stigma Experienced by People with Disabilities. *Culture and Convergence*, 43(6), 845-864.
- Dalmau, M., Sala, I. y Llinares, M. (2015). Análisis de la formación universitaria recibida por los titulados universitarios españoles con discapacidad auditiva en la adquisición de las competencias profesionales. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 46(3), 26-46.
- Díaz, E. (2008). El asociacionismo en el ámbito de la discapacidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(2), 183-196.
- Díaz, E. (2020). El asociacionismo en el ámbito de la discapacidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 14(2), 29-47.
- Dixon, P. R., Feeny, D., Tomlinson, G., Cushing, S., Chen, J. y Krahn, M. D. (2020). Health-Related Quality of Life Changes Associated With Hearing Loss. *Jama Otolaryngology-Head & Neck Surgery*, 146(7), 630-638.
- Kowalsky, R. y Peipert, A. (2019). Public and Self-Stigma Attached to Physical Versus Psychological Disabilities. *Stigma and Health*, 4(2), 136-142.
- Levi, L., Anderson, L., Jasso, R. (1980). *La tensión psicosocial. Población, Ambiente y calidad de vida*. Editorial El Manual Moderno.
- Marrón, S., Chernyshov, P. y Tomás-Aragonés, L. (2019). Quality-of-Life Research in Acne Vulgaris: Current Status and Future Directions. *American Journal of Clinical Dermatology*, 20, 527-538.
- Molero, F. (2007). Prejuicio y estigma: efectos y posibles soluciones. En J. F. Morales (coord.). *Psicología Social*, 3.ª edición, Madrid: Mc.Graw-Hill, pp. 619-640.
- Moreno, B., Ximénez, C. (1996). Evaluación de la calidad de vida. En C. G. Bueno et al. (eds.). *Manual de educación en Psicología Clínica y de la Salud*. Madrid: Editorial Siglo XXI, pp. 1045-1070.
- Neuberg, S. L., Smith, D. M. y Asher, T. (2000). Why people stigmatize: Toward a biocultural framework. En T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl y J. G. Hull (eds.). *The social psychology of stigma*, Ed. The Guilford Press, pp. 31-61.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002). Grupo de estudio sobre calidad de vida.

- Pinel, E. C. (1999). Stigma Consciousness: The psychological legacy of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(1), 114-128.
- Pinel, E. C. (2004). You're Just Saying That Because I'm a Woman: Stigma Consciousness and Attributions to Discrimination. *Self and Identity*, 3(1), 39-51.
- Pinel, E. C. y Paulin, N. (2005). Stigma Consciousness at Work. *Basic and Applied Social Psychology*, 27(4), 345-352.
- Privado, J., Carrasco, L. F. y Durán, R. (2019). Hearing Loss: Stigma Consciousness, Quality of Life and Social Identity. *Spanish Journal of Psychology*, 22, 1-13.
- Ruggiero, K. M. y Taylor, D. M. (1997). Why minority group members perceive or do not perceive the discrimination that confronts them: The role of self-esteem and perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 373-389.
- Ruiz, M. A. y Baca, E. (1993). Design and validation of the Quality of Life Questionnaire (Cuestionario de Calidad de Vida, CCV): A Generic Health-related perceived Quality of Life Instrument. *European Journal of Psychological Assessment*, 9(1), 19-32.
- Sanchez, M. L. (2017). El asociacionismo en discapacidad. *Blog sobre ortopedia*. <https://www.ortoweb.com/blogortopedia/el-asociacionismo-en-discapacidad/>
- Slevin, M. L., Plant, H., Lynch, D., Drinkwater, J. y Gregory, W. (1988). Who should measure quality of life, the doctor or the patient?. *British Journal of Cancer*, 57(1), 109-120.
- Wehmeyer, M. L. (2020). The Importance of Self-Determination to the Quality of Life of People with Intellectual Disability: A Perspective. *Int J Environ Res Public Health*. <https://dx.doi.org/10.3390/ijerph17197121>



**Normativa, políticas públicas
y educación inclusiva**

Guía de medidas y recursos para la atención académica de la Universitat Politècnica de Catalunya

Daniel Guasch Murillo
Universitat Politècnica de Catalunya
daniel.guasch@upc.edu

Pilar Dotras Ruscalleda
Universitat Ramon Llull
pilardr@blanquerna.url.edu

1. Introducción

En el año 2019 se inició un proyecto académico orientado a mejorar la inclusión académica de todas las personas de la comunidad universitaria de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). El objetivo fundamental era dar respuesta, tanto al estudiantado como al profesorado, en qué medidas y recursos de soporte a la actividad académica eran razonables, en función de las necesidades específicas de apoyo y de criterios objetivos.

La unidad responsable del desarrollo del proyecto fue la Cátedra de Accesibilidad de la UPC. El encargo provenía de los vicerrectorados de «Evaluación y Calidad» y de «Responsabilidad Social e Igualdad». En su desarrollo se involucró al estudiantado, desde el «Consejo del estudiantado»; a los centros y profesorado, mediante los «Responsables de Inclusión de Centro»; y los servicios, como la «Oficina de Inclusión» o el «servicio jurídico y de evaluación de riesgos».

El proyecto se desarrolló a lo largo de casi dos años de intenso trabajo. Si bien el resultado más tangible es el documento de referencia que se publicó bajo el título «Guía de medidas y recursos para la atención académica. Recomendaciones atendiendo a

las necesidades específicas de apoyo académico derivadas de la discapacidad» (Guasch Murillo, 2022) otros resultados deben considerarse como igual, o más, importantes. Entre estos destacan el consenso alcanzado entre la comunidad académica tras un debate donde participaron activamente todos los colectivos universitarios; la articulación de un mecanismo de resolución de conflictos en la actividad académica diaria; y la sensibilización de toda la comunidad universitaria, aspecto este último de vital importancia para poder mejorar, la inclusión académica de todas las personas de la comunidad universitaria.

1.1. *Trabajos previos*

Las medidas y recursos para la atención académica contenidas en la guía se incorporan procedentes de diversas fuentes: recomendaciones de entidades académicas (Dalmau Montalà *et al.*, 2015 y Dotras Ruscalleda, 2015), normas de agencias de normalización (UNESCO, 2017 y OMS, 2001), centros específicos de referencia (Flujas Leal, 2006), y estudios científicos y buenas prácticas realizados por universidades, como el Observatorio Universidad y Discapacidad (Guasch Murillo *et al.*, 2010 y 2013). Si bien, toma como punto de partida dos grandes referentes: las guías elaboradas por la red SAPDU de la CRUE Universidades Españolas (Red SAPDU, 2017) y UNIDISCAT (Consell Interuniversitari de Catalunya, 2007). Combina los mejores elementos de ambas guías, articula y formaliza los conceptos, y aporta matices propios de la actividad académica de la UPC.

1.2. *Objetivos*

Toda guía, si bien intenta articular un conjunto de directrices con el fin de mapear un camino a seguir, debe prestar suma atención a las metas esenciales que pretende alcanzar. En el caso de la esta guía, se plantearon 3 grandes metas u objetivos. La primera fue que permitiese prevenir y anticipar posibles conflictos en las actividades académicas. Teniendo en cuenta que, siendo realista,

esta meta es inalcanzable en todas las situaciones posibles, las directrices debían establecer un marco de referencia en la resolución de los problemas de se diesen lugar. Y, finalmente, más allá de la propia actividad académica, la guía debía favorecer la comprensión entre las dinámicas que interviene en la interacción de los distintos colectivos de la comunidad académica, atendiendo a razones de discapacidad o alta capacidad.

Estos tres objetivos debían conjugarse con otro objetivo metodológico fundamental: entender que el objeto del diseño no era un guía para la universidad, sino conseguir que el estudiantado y el profesorado tuviesen un punto de encuentro que favoreciese una mejor experiencia de su interacción a lo largo de las actividades académicas compartidas.

2. Metodología

La guía se desarrolló siguiendo la metodología del Diseño Centrado en el Usuario (DCU). Como es bien conocido en la metodología DCU, un ciclo de trabajo se divide en cuatro grandes etapas conceptuales. La primera se centra en analizar el contexto donde se usará el objeto del diseño, en este caso la universidad y las actividades académicas que se desarrollan en ella. La segunda etapa se focaliza en el análisis de los requerimientos de los usuarios que lo usaran, es decir el estudiantado, el profesorado y el personal de administración y servicios. A partir de la información recogida en las dos primeras etapas, en la tercera los esfuerzos se concentran en el diseño de un prototipo, cada una de las versiones de trabajo de la guía. Y, finalmente, en la última etapa se evalúa el prototipo obtenido, dando respuesta a la incógnita de si el resultado es suficientemente bueno, o debe iniciarse un nuevo ciclo de diseño.

En el desarrollo de la guía, se llevaron a cabo cuatro iteraciones del ciclo de trabajo descrito. En cada iteración se focalizaron los esfuerzos desde una perspectiva diferente y complementaria. La primera iteración se realizó desde una perspectiva bibliográfica, identificando los trabajos más significativos, tanto desde la vertiente académica, como legal, como de salud. La segunda iteración incorporó consideraciones desde los servicios y rectorado. En la

tercera se sumaron los matices evidenciados por el profesorado. Y, en la cuarta iteración, el foco se centró en el estudiantado, incorporando aportaciones desde su mirada. En cada iteración, el análisis de los requerimientos del contexto y de los usuarios se realizó en base a evidencias documentadas, procurando evitar interpretaciones parciales.

2.1. Premisas

Como suele suceder a menudo, a pesar que todos pensamos y decimos básicamente lo mismo, cuesta ponernos de acuerdo. Matices, interpretaciones y diversidad de intereses se conjugan en dificultades que entorpecen la correcta dinámica de la actividad académica. Es por ello, que se definieron un conjunto de premisas básicas que facilitasen la aplicación de las directrices de la guía. La primera de ellas fue una orientación práctica, evitando una excesiva formalización y justificación de las directrices de trabajo. En la misma línea de trabajo, se consideró la idoneidad que fuese una guía escalable, tanto en los ámbitos de actuación, como en los contenidos. Decidiéndose, por tanto, usar una estructura de la información modular. Y, en tercer lugar, se puso de manifiesto la necesidad de personalizar las directrices al contexto específico de la UPC. Por tanto, debía conseguirse un equilibrio entre contemplar medidas y recursos de aplicación universal y otras de aplicación más específica.

A partir de estas premisas, el resultado final debía permitir informar adecuada y personalmente a cada miembro de la comunidad académica, en base a una normalización de las directrices y a la coordinación de los centros, los servicios, el profesorado y el alumnado. Así como introducir la flexibilidad suficiente para ajustar las medidas y recursos a los requerimientos de cada actividad académica.

2.2. Aplicación del Diseño Universal

Las propuestas que formaliza la guía se fundamentan en las metodologías docentes basadas en el Diseño Universal. Para ello toman como referencia 8 directrices básicas de trabajo.

1. Concebir, diseñar, planificar y desarrollar actividades académicas de forma equitativa e inclusiva. Teniendo en cuenta la elaboración de los materiales, la participación de la comunidad, la evaluación de las actividades académicas, etc.
2. Favorecer la flexibilidad en el desarrollo de las actividades académicas por parte de la comunidad universitaria. Considerando desde múltiples vías de participación hasta márgenes de tolerancia en el uso de productos, servicios y entornos.
3. Maximizar la sencillez y coherencia de las actividades académicas.
4. Presentar la información dirigida a la comunidad universitaria de forma clara y que sea fácil de percibir y comprender.
5. Prever medidas de ajuste razonable y corrección en las actividades académicas.
6. Minimizar esfuerzos y requerimientos innecesarios en las actividades académicas.
7. Disponer de entornos académicos adaptados tanto a la comunidad universitaria como a la actividad académica, como la metodología utilizada, etc.
8. Velar por cohesionar a la comunidad universitaria y establecer un clima adecuado de interacción en las actividades académicas.

2.3. Conceptos de trabajo

Ya en las primeras etapas de redacción de la guía, surgió la necesidad de concretar la nomenclatura de los conceptos de trabajo clave que se utilizarían a lo largo de todo el proyecto. Los más significativos de estos fueron conceptos de los medios de apoyo y las medidas y recursos para la atención académica.

Un medio de apoyo se definió como todo producto, persona, servicio o animal que actúa como intermediario entre el entorno y una persona con discapacidad y que le permite mejorar la calidad de vida, incrementar la autonomía personal y alcanzar la inclusión. Los medios de apoyo de uso particular se consideran elementos necesarios y no se puede restringir su utilización, excepto por motivos de seguridad, o de salubridad, o por las demás causas que sean establecidas por un reglamento.

Una medida para la atención académica se concretó como un conjunto de acciones y actuaciones organizadas por la universidad dirigidas a facilitar la inclusión de la comunidad universitaria en las actividades académicas, dando respuesta a sus necesidades específicas de apoyo. Por tanto, una medida para la atención educativa será la dirigida a la actividad docente.

Un recurso para la atención académica se resolvió como un conjunto de medios de apoyo personales, metodológicos, materiales —incluidos los tecnológicos— y las ayudas contextuales y comunitarias que la universidad utiliza para conseguir que las medidas para la atención académica planificadas sean efectivas y funcionales, y contribuyan a lograr la inclusión de toda la comunidad universitaria. Por tanto, un recurso para la atención educativa será el dirigido a la actividad docente.

2.4. Tiempos de actuación

Al considerar la implementación práctica de las propuestas que contendría la guía, se identificó un elemento importante a tener en cuenta, el tiempo necesario para incorporar las medidas y recursos para la atención académica a la actividad docente e curso. Entendiendo que existe una gran diversidad de medidas y recursos para la atención académica, con grados de complejidad y alcance muy diferentes, y tiempos de implantación muy variables, era necesario ser consciente del momento en que es viable implantarlos. Por tanto, se asumió como una directriz universal de actuación la implantación de las medidas y recursos para la atención académica en 3 escenarios, atendiendo a los principios de proporcionalidad y de ajuste razonable: inmediatamente; a lo largo

del curso académico; y cuando se diseña o actualiza una actividad académica.

3. Resultados

El resultado obtenido se concretó en la guía que actualmente se está usando en la UPC como elemento clave en la atención al estudiantado con discapacidad o alta capacidad. Está disponible en línea en los idiomas castellano y catalán a través del servicio de documentación de la universidad y se distribuye de forma personalizada en los servicios de atención al estudiantado.

3.1. Estructuración del contenido

La guía se estructura como un conjunto de capítulos temáticos independientes en base a la comunidad académica a que se dirigen sus directrices. Se define un primer capítulo genérico, para toda la comunidad académica, que contiene todas aquellas directrices aplicables siempre, es decir, buenas prácticas. Y seguidamente capítulos específicos para cada discapacidad o alta capacidad. La estructura resultante permite que, tanto el estudiantado como el profesorado, pueda consultar más directamente las medidas y recursos para la atención académica, en base a las necesidades específicas de la discapacidad o alta capacidad correspondiente.

Por tanto, la estructura resultante es la siguiente:

1. Para toda la comunidad académica
2. Para la comunidad académica con discapacidad física.
3. Para la comunidad académica con discapacidad visual.
4. Para la comunidad académica con discapacidad auditiva.
5. Para la comunidad académica con discapacidad auditiva y visual (sordoceguera).
6. Para la comunidad académica con trastorno del espectro autista (TEA).
7. Para la comunidad académica con discapacidad psíquica.
8. Para la comunidad académica con trastorno específico del aprendizaje.

9. Para la comunidad académica con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH).
10. Para la comunidad académica con altas capacidades.

El documento concluye con una extensa bibliografía que justifica y razona la propia naturaleza de la guía. Y permite, a su vez, ampliar los conocimientos del ámbito de actuación de la guía.

Una vez el lector accede a cada capítulo, éste articula las directrices aplicando una primera consideración: si las directrices deben aplicarse de forma ordinaria, proactiva y normalizada (universal), o bien deben solicitarse por parte del estudiantado (específicas). Mediante esta consideración inicial, el profesorado es consciente de cuales son las directrices que debe incorporar desde el primer día de actividad, con o sin solicitud del estudiantado, Y cuales debe pactar con este, permitiendo el grado óptimo de flexibilidad y personalización de las medidas y recursos necesarios que se adecuen a las necesidades específicas de atención académica.

En este punto, se aplica un nuevo criterio en la estructuración de la información. Por una parte, se agrupan las directrices relativas a la interacción entre el profesorado y el estudiantado con discapacidad o alta capacidad (actitud); y las directrices relativas a la actividad académica involucrada (actividad). Esta nueva consideración facilita, una vez más, identificar las principales medidas y recursos a contemplar, así como incorporar la flexibilidad necesarias.

3.2. *Valoración*

A lo largo de los dos cursos académicos en los que la guía está siendo usada, los responsables de inclusión de cada centro han manifestado su utilidad en el soporte que proporcionan, al profesorado y al estudiantado con discapacidad o alta capacidad. Así mismo, el profesorado que puntualmente ha solicitado un asesoramiento más detallado a la Cátedra de Accesibilidad de la UPC ha resaltado el hecho de poder normalizar la atención al estudiantado en las actividades académicas correspondientes. Desde la vertiente del estudiantado no se han recibido comentarios o valoraciones, por lo que se asume que cumple con sus expectativas.

4. Conclusiones

La guía se considera un excelente ejemplo de buenas prácticas desde la universidad. En este sentido, da respuesta a los objetivos propuestos. Ha proporcionado una herramienta para la prevención y resolución de conflictos en las actividades académicas. Los debates y reflexiones llevados a cabo en el proceso de elaboración, contribuyeron a mejorar la comprensión de las necesidades específicas de atención académica del estudiantado a toda la comunidad universitaria. La valoración de la comunidad universitaria de las medidas y recursos para la atención académica recogidos en las directrices de la guía es muy favorable. Finalmente, cabe destacar que se ha desarrollado una herramienta para toda la comunidad universitaria, pues incorpora directrices tanto si se pertenece a un colectivo con discapacidad, con alta capacidad, o sin ellas.

Referencias bibliográficas

- Consell Interuniversitari de Catalunya (2007). *Guia d'atenció dels estudiants amb discapacitat a la universitat*. Generalitat de Catalunya - Departament d'Innovació, Universitats i Empresa - Consell Interuniversitari de Catalunya.
- Dalmau Montalà, M., Guasch Murillo, D., Salas Bars, I., Llinares Fité, M., Dotras Ruscalleda, P., Álvarez Suau M. H. y Giné Giné, C. (2015). *Diseño universal para la instrucción: indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Càtedra d'Accessibilitat de la Universitat Politècnica de Catalunya.
- Dotras Ruscalleda, P. (2015). *Universitat i inclusió: contribució a l'establiment d'indicadors de canvi*. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport.
- Flujas Leal, M. J. (2006). *Protocolo accesible para personas con discapacidad*. Fundación ONCE para la Cooperación e Integración Social de las Personas con Discapacidad.
- Guasch Murillo, D., Álvarez Suau, M. H., Dotras Ruscalleda, P., Llinares Fité, M.; Guasch Murillo, Y., Díaz Boldera, M., Soret Lafraya, P. y Pérez Villar, F. (2010). *La accesibilidad del entorno universitario y su percepción por parte de los estudiantes con discapacidad*. Observatorio Universidad y Discapacidad.

- Guasch Murillo, D., Dotras Ruscalleda, P., Álvarez Suau, M. H. y Guasch Murillo, Y. (2013). *Guía para implementar el Universal Instructional Design (Diseño Instruccional Universal) en la Universidad*. Observatorio Universidad y Discapacidad.
- Guasch Murillo, D., Hernández Galán, J., Bonasa Jiménez, M. d. P., López Novella, J., Mayor Sánchez, C. y Guasch Murillo, Y. (2013). *Entornos adaptados para personas con discapacidad mental*. Observatorio Universidad y Discapacidad.
- Guasch Murillo, D., Hernández Galán, J., Dotras Ruscalleda, P., Blanch Ruiz, A., Álvarez Suau, M. H., Vállez Vidal, R. y Guasch Murillo, Y. (2013). *Bienestar psicológico y rendimiento académico: Guía para el estudiante universitario con trastorno mental*. Observatorio Universidad y Discapacidad.
- Guasch Murillo, D. (2022). *Guía de medidas y recursos para la atención académica. Recomendaciones atendiendo a las necesidades específicas de apoyo académico derivadas de la discapacidad, Iniciativa Digital Politècnica*. Oficina de Publicacions Acadèmiques Digitals de la UPC.
- Organización Mundial de la Salud (2001). Organización Panamericana de la Salud, Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Red SAPDU (2017). *Guía de adaptaciones en la universidad*. Red SAPDU, Fundación ONCE, CRUE Universidades Españolas.
- UNESCO - Sector de Educación (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Gobernanza de la Educación. Especial atención a los estudiantes con discapacidad en los estudios superiores

Leonor Moral Soriano¹
Profesora Titular de Derecho Administrativo
Universidad de Granada
lmoral@ugr.es

1. Justificación de go-educación

1.1. Antecedentes

Tras diversas reformas del sistema educativo y con una reforma del sistema universitario recién aprobada, los desiguales niveles de formación de los jóvenes españoles en distintas comunidades autónomas y la pérdida de relevancia laboral de la oferta académica universitaria persisten, cercenan la igualdad de oportunidades y lastran el sistema productivo español. El estudio de la gobernanza de la educación desde la ciencia jurídica y de manera interdisciplinar junto a la ciencia de la educación, permitirá elaborar soluciones jurídicas eficaces a fin de que la política pública educativa genere cohesión social y territorial.

En la Unión Europea, la denominada Estrategia Europa 2020 (COM(2010) 2020 final) incluyó la educación como uno de los pilares para un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo. Esta irrupción de la política educativa en la estrategia de crecimiento

1. En mi comunicación quiero presentar el proyecto de investigación del que soy IP: Gobernanza de la Educación, Proyecto de I+D+i PID2021-126869OB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033

económico europeo vino acompañada de la publicación de indicadores de educación que los Estados debían alcanzar. Entre ellos, el abandono escolar temprano. Dicho indicador mide el porcentaje de jóvenes que no acaban la educación secundaria obligatoria, o que incluso, finalizándola, no continúan en etapas postobligatorias (formación profesional de grado medio, o bachillerato). Tras años de medidas para reducir el abandono escolar temprano en España, en 2021 el porcentaje era del 13.3 %, lejos del 9.7 % de la UE (Comisión Europea, 2022). Sin embargo, esta cifra esconde dos desigualdades: una de género y otra territorial.

Por lo que se refiere a la brecha de género, el abandono escolar entre los chicos es del 16.7 % mientras que el de las chicas es del 9.7 % (INE, 2022). Esta brecha es una constante a lo largo de los años, sin que parezca que haya medidas efectivas que aborden tan acuciante pérdida de capital humano. Además, las cifras de abandono escolar son más altas entre los estudiantes con discapacidad, de origen inmigrante, o con necesidades educativas especiales. La desigualdad territorial hace referencia, por otra parte, a las diferencias notables entre Comunidades Autónomas: desde más del 21 % de abandono de jóvenes en Andalucía o Baleares, a menos del 10 % en País Vasco o Asturias. El abandono escolar de los jóvenes está vinculado al empleo precario o de bajo salario y al débil crecimiento económico del país (Bayón Calvo *et al.*, 2017; Bayón Calvo, 2019).

La misma disparidad podemos observar si se tienen en cuenta los pobres resultados educativos que arrojan estudios como PISA (2018). En comprensión lectora, por ejemplo, el promedio del estudiante español es 477 puntos; esta cifra esconde, de nuevo, disparidades de género: las chicas obtienen 26 puntos más que los chicos (en el caso de Cataluña la diferencia es de 40 puntos, y en el otro extremo, en Canarias, la diferencia es de 17 puntos). La tónica no cambia a la hora de hablar de las desigualdades territoriales: en Castilla y León el promedio es de 497 puntos y en Extremadura de 466. Teniendo en cuenta que 30 puntos en PISA equivalen a las competencias que se adquieren en un año académico, se puede apreciar las diferentes posiciones de salida y dificultades que tendrán los jóvenes de determinadas regiones para incorporarse al mercado laboral.

En el ámbito de la educación terciaria, la Estrategia Europa 2020 de Educación y Formación incluye un indicador para medir el porcentaje de población de 30 a 34 años con titulación superior. España ha satisfecho este indicador con creces: más de un 48 % de la población de referencia cuenta con un título de educación terciaria, mientras que en la UE la media es de 41.2 %. Sin embargo, esta cifra esconde otro escollo para la cohesión social: la baja relevancia laboral de los títulos universitarios, la lenta adaptación de la oferta académica a las necesidades del mercado laboral y del sistema productivo, y la aún incipiente colaboración entre la Universidad y la empresa en la impartición de la oferta académica.

1.2. *Estado actual y justificación de la propuesta*

La generación de las políticas educativas y su implementación ha sido extensamente estudiada por la Ciencia de la educación: diseño curricular, ordenación de las materias, autonomía del equipo directivo, adaptación del currículo, integración de estudiantes con discapacidades, formación profesional dual, calidad de los títulos universitarios, títulos universitarios duales, e incluso la adaptación de los estudios universitarios a las necesidades laborales o del sistema productivo, o a personas con discapacidad.

Sin embargo, desde la obra de Embid Irujo, *La enseñanza en España en el umbral siglo XXI*, del año 2001², la elaboración y la implementación de las políticas educativas no se han analizado de manera sistemática desde el punto de vista jurídico y conviene hacerlo ahora porque los Fondos *Next Generation* EU impulsarán la implantación de reformas y medidas educativas y universitarias carentes de análisis exhaustivo. Subsanan este déficit contribuirá en la adecuada elección de instrumentos jurídicos de intervención y regulación, así como el diseño de instrumentos eficaces para la lucha contra las desigualdades sociales y territoriales en educación. Para ello, es imprescindible una metodología multidisciplinar que permita a juristas y expertos en educación beneficiarse del estudio conjunto de políticas públicas educativas. La mutua influencia

2. Embid Irujo, A. (2000). *La enseñanza en España en el umbral del siglo XXI*, Tecnos.

de ambas disciplinas, la colaboración entre juristas y educadores, redundará en una mejor política pública educativa.

El primer elemento de esta novedosa propuesta es el estudio del Semestre Europeo, el proceso de gobernanza donde se gesta, entre otras, la política educativa española. El Semestre Europeo es un mecanismo de gobernanza económica de los Estados miembros de la UE y la Comisión. Sus líneas principales fueron adoptadas por la Comisión en el mayo de 2010 (*Reinforcing Economic Policy Coordination*, COM (2010) 259, 12 de mayo). Su finalidad es la coordinación de reformas estructurales de los Estados, para lo que la Comisión propone recomendaciones de reformas y condiciona inversiones al cumplimiento de condicionantes *ex ante*. El Semestre Europeo se coordina además con otros instrumentos que incrementan la complejidad de la gobernanza multinivel europea (Lino-Sandberg *et al.*, 2020). Es el caso del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia o los Objetivos para el Desarrollo Sostenible.

Si bien es conocida la sujeción de las inversiones europeas a reformas como la laboral o la de pensiones, se ha estudiado escasamente el impacto del Semestre Europeo en políticas aparentemente sin contenido económico, como la reforma de la educación obligatoria, la inclusión educativa, la formación profesional y el sistema universitario. En efecto, el Plan Nacional de Reformas de España para 2021, uno de los resultados del Semestre Europeo 2020 y del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia, incluye numerosos proyectos para satisfacer las reformas estructurales demandadas por la Comisión como la modernización y digitalización del sistema educativo y del sistema universitario.

Nuestra hipótesis es que en la elaboración de estas reformas gestadas en el seno del Semestre Europeo, es necesaria la participación de *stakeholders* como las Comunidades Autónomas, los Entes Locales y las Universidades para determinar las necesidades de la política pública educativa y facilitar el proceso de apropiación de reformas. Para ello será necesario reformas institucionales relativas a los mecanismos de coordinación interadministrativa (Conferencia Sectorial de Educación y Consejo de Universidades, entre otros), así como elaboración de instrumentos de rendición de cuentas compatibles con la autonomía de quienes son responsables de

la ejecución de reformas educativas: las Comunidades Autónomas y las Universidades.

El segundo elemento para abordar este un innovador análisis jurídico de las reformas educativas es la política educativa basada en evidencias. Esta perspectiva es relevante a la hora de elaborar propuestas de reforma recomendadas en el Semestre Europeo, así como a la hora de evaluar su eficacia. Es insostenible proponer medidas de intervención en el sistema educativo y el sistema universitario desde posiciones ideológicas o desde la intuición. Es necesario basar las reformas educativas en evidencias, es decir, en políticas y prácticas educativas en las que educadores y políticos utilizan los datos de efectividad como criterio para elegir programas educativos, productos, y prácticas (Arco *et al.*, 2019 y Arco *et al.*, 2020).

Sin embargo, en nuestro país, los procesos gubernamentales y las responsabilidades relacionadas con la producción de evidencias están dispersos entre las distintas agencias, departamentos y unidades. Esta configuración dispersa de infraestructuras, servicios y funciones hacen muy compleja la tarea de ordenar la administración educativa central y especialmente regional para averiguar qué oficinas existen, qué rol juegan, qué investigan, a quién informan, con qué propósito y bajo qué niveles de transparencia, accesibilidad o uso de la información que se utiliza para la toma de decisiones.

Conociendo el alcance del Semestre Europeo en la educación, y teniendo en cuenta que las propuestas de reforma educativa tienen que estar basadas en evidencias, se hace necesario incorporar a GO-Educación el tercer elemento del proyecto: el análisis jurídico a fin de determinar si el instrumento jurídico utilizado es el adecuado para alcanzar los fines que la reforma persigue. Por ejemplo, si se examinan desde el punto de vista jurídico la autonomía del centro escolar o la gobernanza universitaria, se puede concluir que éstas son de escasa o ninguna efectividad, frustrando así ejes de reforma auspiciados por la UE e incluidos en el debate del Semestre Europeo.

Donde resultará también muy beneficioso el análisis jurídico será en relación a medidas vinculadas a las desigualdades que debe revertir el sistema educativo: el abandono escolar, la

disparidad de género y territorial de resultados, incluso los pobres resultados alcanzados, o la inclusión de personas con discapacidad u otro sesgo. En concreto, desde el Derecho Administrativo se podrá analizar la idoneidad y eficacia de intervenciones públicas en la distribución de estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad.

El análisis jurídico de las reformas se extiende también al sistema universitario. El análisis jurídico de estas reformas impulsadas desde Europa está relacionado con la concepción de las universidades como organizaciones complejas. La creciente gobernanza multinivel de las universidades exige intensos esfuerzos de coordinación y cooperación que deben ser analizados desde la perspectiva de la organización administrativa. En fin, será necesario analizar las universidades como organizaciones complejas, y determinar si el modelo de gobernanza que se abraza responde a las recomendaciones de modernización impulsadas desde Europa.

2. El equipo de investigación

La mejor garantía de la viabilidad de GO-Educación es la composición multidisciplinar de su equipo de investigación y equipo de trabajo que cuenta con juristas así como con investigadores en Ciencias de la Educación, todos ellos reconocidos internacionalmente. El trabajo conjunto permitirá la fertilización cruzada (*cross-fertilization*) de las áreas de Derecho y Ciencia de la Educación, toda vez que se identifica la necesidad de acudir a la Ciencia de la educación para entender el impacto de medidas educativas y poder así analizar y diseñar los mejores instrumentos de intervención jurídico-administrativa; por otro lado, desde la Ciencia de la educación es necesario comprender las instituciones jurídicas a fin de poder trasladar medidas educativas en efectivas reformas jurídicas.

La IP del proyecto, Leonor Moral cuenta con una amplia experiencia en el análisis jurídico de políticas educativas tras su paso por la Secretaría de Estado de Educación entre los años 2004 y 2010, como Vocal asesor; además fue Consejera de Educación en la Representación de España ante la Unión Europea desde 2012 hasta el año 2015; trabaja asiduamente para la Comisión Europea en

el análisis de políticas educativas. Además tiene publicaciones nacionales e internacionales en el ámbito de la gobernanza europea, el análisis de políticas educativas y la metodología interdisciplinar (Derecho, Ciencia Política y Ciencias de la Educación). Finalmente, fue IP del Proyecto Soluciones Jurídicas al Abandono Escolar Temprano en Andalucía (SAETA) A-SEJ-009-UGR18, ámbito Autonómico, Junta de Andalucía, de 01/01/2020 a 30/06/2022 (ampliado por la crisis COVID).

Todos los miembros del equipo de investigación han sido elegidos por su consolidada trayectoria investigadora en los distintos componentes del proyecto, por lo que se hará una breve referencia a la experiencia investigadora relevante para las cuestiones que se abordará en este proyecto y se identificación de cuáles son.

El pilar jurídico del proyecto lo forman Profesores adscritos al Departamento de Derecho Administrativo y al Departamento de Derecho Civil de la UGR.

La Catedrática de Universidad, Asunción Torres López, ha sido Secretaria General de la UGR, experiencia que le permite conocer la universidad e identificar los retos de la relevancia de la formación universitaria y de su gobernanza. En su investigación ha tratado aspectos jurídicos de políticas sociales afines a la educación como la discapacidad o el voluntariado.

Esperanza Alcaín, es una referencia en el ámbito de la educación inclusiva y la atención educativa a personas con discapacidad. Es actualmente Patrona de la Fundación Derecho y Discapacidad y miembro del Foro Justicia y Discapacidad del Consejo General del Poder Judicial desde 2014.

En relación con la protección de menores, Francisco Bombillar Sáez ha prestado un especial interés al estatuto jurídico del menor, como sujeto activo y pasivo de las diversas políticas públicas. Para este proyecto, su contribución es esencial en el análisis jurídico de aquellas medidas de intervención para paliar el abandono escolar temprano.

El pilar de Ciencias de la Educación de este proyecto lo componen José Luis Arco y Francisco Fernández. Ambos son Profesores titulares de universidad vinculados al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada (UGR). Trabajan en líneas de investigación relacionadas con la política

educativa basada en evidencias, una materia en la que son autores de referencia internacional.

La actividad investigadora de José Luis Arco ha sido esencialmente de carácter aplicado y se ha dirigido principalmente a evaluar y mejorar distintos indicadores de la Educación pública tanto en la universidad como en niveles preuniversitarios, mediante diferentes líneas de investigación Educación para el Emprendimiento, o Educación Inclusiva y Respuesta a la Diversidad mediante la provisión de Servicios Universitarios de Orientación y Asesoramiento Psicológico.

Por su parte, las aportaciones científicas de Francisco Fernández han sido esencialmente de carácter aplicado, fundamentadas en la evaluación de programas y educación basada en evidencias, y se han dirigido principalmente a incrementar la calidad de la educación, potenciando para ello la mejora de las habilidades no cognitivas o socioemocionales del alumnado, la orientación educativa, profesional y personal, y la educación inclusiva y respuesta a la diversidad.

El equipo de trabajo está integrado por expertos en distintos componentes del proyecto. En el caso de M. Dolores Sánchez, es una investigadora de referencia en el ámbito de los ODS, la gobernanza y la educación. En concreto, destaca su libro *Educational and Cultural Challenges of the European Sustainability Model*, publicado en 2020 por Springer.

Antonio Magalhães es Catedrático de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto, e investigador distinguido (*Senior Researcher*) del reconocido internacionalmente Centre for Research in Higher Education Policies (CIPES). Sus intereses se centran en la sociología de la educación y análisis de las políticas educativas con un enfoque en la relación entre el Estado, el sistema de gobernanza europea y las instituciones de educación superior.

Amélia Veiga es Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto, e investigadora distinguida (*Senior Researcher*) del reconocido internacionalmente Centre for Research in Higher Education Policies (CIPES). Sus intereses académicos se centran en el análisis de políticas educativas, concretamente en el proceso de Bolonia y la gobernanza de la educación

superior en áreas como la internacionalización, la globalización y la garantía de calidad.

Salvio Rodríguez es responsable de los servicios de inspección de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía por lo que se convierte en una pieza clave para la apoyo de este proyecto así como para la transferencia de los resultados de investigación como módulos formativos.

Finalmente, el equipo de trabajo cuenta con Luis Pérez quien participará en el GO-Educación en calidad de Presidente del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) con lo que el proyecto se beneficia de su experiencia y de la red de difusión para la realización de actividades en el ámbito de la educación inclusiva.

3. Objetivos

El objetivo general del proyecto es mejorar eficacia de las políticas públicas educativas a fin de que sirvan a la generación de cohesión social y territorial. Para ello se estudian y evalúan la forma en la que se coordinan las políticas públicas en el marco del Semestre Europeo. Se analizan desde Derecho y las Ciencias de la Educación las reformas educativas y del sistema universitario y se evalúa su efectividad en la mitigación de desigualdades sociales y territoriales. Se harán propuestas normativas para mejor incorporar las evidencias empíricas al proceso de desarrollo de en soluciones jurídicas efectivas y seleccionar adecuadamente los instrumentos de intervención jurídico-administrativos.

Caben identificar los siguientes objetivos específicos.

3.1. Objetivo 1: La política educativa en el Semestre Europeo

El primer objetivo de este proyecto es conocer el impacto del mecanismo de gobernanza económica denominado Semestre Europeo en políticas públicas no económicas, y en concreto en las reformas de las políticas públicas educativas universitaria y no universitaria.

En concreto se elaborará una reconstrucción de la cronología, los actores, y los resultados del Semestre Europeo; se analizará la evolución del Semestre Europeo, actualmente coordinado con los ODS y con el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia; y se evaluará, desde el punto de vista jurídico, el incremento de competencias europeas en materia educativa a pesar de carecer de base legal.

3.2. Objetivo 2: Los actores de la política educativa española en el Semestre Europeo.

Una vez que se examine la relevancia Semestre Europeo para la educación, GO-Educación se estudiarán los instrumentos de organización administrativa necesarios para que la intervención de las CC. AA., Entes Locales y Universidades en el Semestre Europeo sea proactiva. De esta manera se apropiarán de este mecanismo de gobernanza y contribución al diseño de políticas educativas. Se resuelve así la paradoja consistente en que las Comunidades Autónomas, los Entes Locales y las Universidades, siendo responsables de la política educativa, no tienen un rol activo en el proceso de toma de decisiones del Semestre Europeo.

3.3. Objetivo 3: Políticas Educativas basadas en evidencias

El objetivo que se persigue es identificar qué elementos (p. ej., departamentos, unidades, servicios, etc.) de la organización de la administración educativa participan, qué papel juegan y cómo influyen, en los procesos de toma de decisiones que condicionan y/o limitan directa o indirectamente la producción, difusión y uso de evidencias de calidad y el desarrollo de Políticas Educativas Basadas en Evidencias (PEBE) en nuestro país.

3.4. Objetivo 4: Análisis jurídico de las reformas educativas

Se trata del estudio jurídico de los instrumentos típicos de intervención administrativa en la educación: autonomía del director

de un centro escolar, planificación educativa, elección de centro, planificación urbanística, y distribución de estudiantes con necesidades educativas especiales. La intervención administrativa con estos instrumentos, debe estar siempre motivada por la mitigación de los actuales obstáculos a la cohesión social y territorial y basada en evidencias empíricas, para lo cual el examen jurídico permitirá determinar la adecuación del instrumento elegido.

3.5. Objetivo 5: Desigualdades en la educación

En el marco ofrecido por el Semestre Europeo y por las políticas educativas basadas en evidencias será donde se elabore este objetivo: proponer la justificación jurídica necesaria para adoptar medidas que reviertan la brecha de género en educación relativa a las alarmantes cifras de abandono escolar y de escaso rendimiento educativo entre los estudiantes varones.

Por lo que se refiere a la Educación inclusiva, el objetivo será el de proponer medidas basadas en evidencias que aseguren la participación satisfactoria de estudiantes con discapacidad, con necesidades educativas especiales (por ser de origen inmigrante, tener altas capacidades, problemas de conducta, etc.) y su progreso en el sistema educativo y universitario.

3.6. Objetivo 6: Análisis jurídico de las reformas de la educación universitaria y del sistema universitario

La reforma del sistema universitario en la que se está en curso al momento de escribir este proyecto está relacionada estrechamente con el Semestre Europeo. Ahora bien, resta por determinar si el impacto institucional y jurídico de la reforma, corresponde al modelo de educación superior y de gobernanza universitaria propuesto por la UE.

Para ello se recopilarán las Recomendaciones Específicas por País y otros documentos de elaborados por la Comisión Europea, así como los indicadores de resultados utilizados en educación superior. A continuación se identificarán las mejores prácticas

relativas a la necesaria vinculación con las empresas, la relevancia para el mercado de la oferta académica, la contratación de jóvenes profesores e investigadores (debido al envejecimiento del actualmente en activo). Este estudio resultará en propuestas concretas de flexibilización de la oferta de títulos, en su adaptación a las demandas del sistema productivo, y a la revalorización de la formación a lo largo de la vida más allá de los títulos oficiales.

4. A modo de ejemplo: la gobernanza europea en materia de educación inclusiva

GO-Educación viene dando frutos en distintos ámbitos: las políticas educativas en Melilla (Moral Soriano: en prensa); el impacto de la IA en la educación (Moral Soriano: en prensa); el abandono escolar temprano entre personas con discapacidad (objeto de una comunicación paralela en el GT7 de este Congreso); o, la gobernanza europea en materia de educación inclusiva. Conocer los mecanismos de elaboración de políticas que posteriormente deben ejecutarse en nuestro país es absolutamente relevante para que dichas políticas ganen legitimidad democrática. En efecto, la participación de *stakeholders* en la gobernanza de la educación garantiza los necesarios *inputs* de legitimidad y de relevancia en las políticas que se alcancen. Por otro lado, en una gobernanza multi-nivel, la participación debe tener lugar tanto a nivel europeo, estatal, autonómico y local.

La política europea relativa a la educación inclusiva y la educación de personas con discapacidad está recogida, entre otros, en dos estrategias europeas:

- a. La Estrategia Europea sobre los derechos de las personas con discapacidad para 2021-2030.
- b. El Espacio de Educación Europeo.

La Estrategia sobre los derechos de las personas con discapacidad para 2021-2030 indica que aunque se han producido avances derivados de la Estrategia de Discapacidad de la UE 2010-2020, las personas con discapacidad aún afrontan obstáculos considerables en el acceso a la asistencia sanitaria, la educación, el empleo y las

actividades recreativas, así como en la participación en la vida política, y sufren un mayor riesgo de pobreza o exclusión social (28.4 %) que las personas sin discapacidad (18.4 %). Más de la mitad de las personas con discapacidad declaran haberse sentido discriminadas en 2019 (Comisión: 2021).

La Estrategia incluye un eje para «Desarrollar nuevas capacidades para nuevos puestos de trabajo» que desarrolla la política de la educación inclusiva para las personas con discapacidad. A pesar del derecho de acceder a la educación y a la formación profesional, el porcentaje de jóvenes con discapacidad que se deriva a escuelas de educación especial de formación profesional es elevada, según la Estrategia (Comisión: 2021). Esto se debe a la falta generalizada de accesibilidad y ajustes razonables, y al apoyo insuficiente ofrecido a estudiantes con discapacidad en los centros de formación profesional. La transición al mercado laboral abierto es más difícil que desde los centros educativos generales. Además, la participación de las personas con discapacidad en el aprendizaje de adultos es inferior a la de las personas sin discapacidad. Finalmente, señala la Comisión que no se ha realizado una investigación sistemática suficiente sobre las condiciones necesarias para que los estudiantes con discapacidad puedan prosperar, en concreto con alguna discapacidad invisible, como el autismo, la dislexia o la hiperactividad.

Para alcanzar una educación inclusiva, la Comisión insta a los Estados miembros, entre otros, a lo siguiente:

- a. Establecer objetivos para la participación de los adultos con discapacidad en el aprendizaje, con vistas a aumentar su participación, y asegurarse de que las estrategias nacionales de capacidades abarcan las necesidades específicas de las personas con discapacidad.
- b. Adoptar medidas específicas y formatos de formación flexibles para garantizar programas de educación y de formación profesional inclusivos y accesibles, especialmente para las personas con discapacidad.

Por su parte, en política educativa, la UE ha dado prioridad a la educación inclusiva y ha dedicado uno de los seis ejes del Espacio Europeo de Educación a la misma. Las iniciativas más relevantes

en materia de educación inclusiva es la denominada «*Pathways to School Success*» (Caminos hacia el éxito escolar) centrada especialmente en grupos en riesgo como los estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales. Entre las herramientas están las vías de aprendizaje flexibles y modulares, así como las micro credenciales pueden repercutir positivamente en la empleabilidad y el proceso de aprendizaje permanente de las personas con discapacidad.

Tanto la Estrategia sobre los derechos de las personas con discapacidad para 2021-2030 como el Espacio Europeo de Educación dibujan el marco para la educación inclusiva en Europa. Los mecanismos de gobernanza para el diseño de medidas concretas son dos:

- a. El Semestre Europeo.
- b. El método abierto de coordinación.

Por lo que se refiere al Semestre Europeo y su vinculación con el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (Fondos *Next Generation*), se trata de un mecanismo de coordinación de políticas macroeconómicas que ha ido extendiendo hasta alcanzar a la política educativa, entre otras políticas sociales. En el Semestre Europeo los países reciben Recomendaciones específicas de diversa índole, entre ellas (y España es reincidente) recomendaciones para mejorar las cifras de abandono escolar temprano, y con ello, para mejorar la calidad de la educación y la inclusión de las personas con discapacidad. Los Fondos Next Generation sirven para financiar estas recomendaciones. Por ejemplo, en España, el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia incluye tres ejes relevantes en materia educativa (con una notable inversión)³ que responden a reformas recomendadas por la Comisión: Plan Nacional de Competencias Digitales (componente 19), Plan Estratégico de impulso de la FP (componente 20) y Modernización y digitalización del sistema educativo, incluida la atención temprana de 0 a 3 años (componente 21). Desafortunadamente entre sus reformas e inversiones no hay una línea específica para la educación inclusiva educación universitaria ni tampoco en la educación no universitaria.

3. El Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia puede consultarse online.

Por otro lado, el método abierto coordinación facilita la participación de *stakeholders* a través de grupos de trabajo ad hoc, así como el intercambio de buenas prácticas entre los estados miembros bajo la supervisión de la Comisión. Un epítome de esta forma de gobernanza abierta a todos es *European Toolkit for school, School Education Gateway* <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools.htm> donde es posible conocer las experiencias positivas en el ámbito de la educación inclusiva y la lucha contra el abandono escolar temprano de las personas con discapacidad⁴.

5. Conclusión. Apuntes de la política europea para estudiantes con discapacidad en la universidad

Es esencial conocer la gobernanza europea para que los *stakeholders* puedan hacer contribuciones efectivas en el Semestre Europeo y el Método Abierto de Coordinación. Ahora bien, ¿hasta qué punto es relevante para la política educativa de Europa la educación inclusiva en la universidad?

La estrategia educativa europea vigente es el denominado Espacio Europeo de Educación⁵. Una de sus líneas es, precisamente, la educación superior inclusiva y conectada. A fin de lograr que los sistemas de educación superior sean inclusivos y estén conectados a la sociedad es necesario proporcionar unas condiciones adecuadas para que los estudiantes de distintos orígenes tengan éxito. Esto va más allá de la cuestión de ofrecer apoyo financiero a los grupos desfavorecidos, si bien es esencial para las personas que proceden de grupos con ingresos reducidos.

Es cierto que esta línea de actuación parece estar concretarse en estrategias destinadas a ayudar a los estudiantes desfavorecidos e infrarrepresentados a acceder a la educación superior y a

4. La Comisión Europea recopila actuaciones y prácticas que fomentan los logros educativos de las personas con discapacidad en los Estados miembros para su utilización en la elaboración de políticas.

5. Resolución del Consejo, *Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond* (2021-2030), 2021/C 66/01.

finalizar estos estudios. También se necesitan opciones de estudio flexibles (a tiempo parcial o en línea) y un reconocimiento más amplio del aprendizaje previo a fin de conseguir que la educación superior sea más accesible, especialmente para los alumnos adultos.

Sin embargo no parece que la participación de estudiantes con discapacidad en la educación superior sea una actuación prioritaria, quizás por la clamorosa falta de datos y evidencias sobre identificación de grupos objetivos y desfavorecidos, en la medición de los progresos hacia la consecución de los objetivos, en la vigilancia de los efectos previstos e imprevistos de las políticas de inclusión, y en el análisis de la complejidad de los factores subyacentes. En este sentido, la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa seguirá apoyando las políticas educativas.

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*. <http://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038>
- Arco Tirado, J. L., Fernández Martín, F. D., y Jagannathan, R. (2021). *No Jobs, No hope - The Future of Youth Employment in Spain*, en R. Jagannathan & M. Camasso, *The Growing Challenge of Youth Unemployment in Europe and America: A Cross-Cultural Perspective*. Bristol University Press, pp. 51-78.
- Bayón Calvo, S. *et al.* (2017). The determining factors of early leaving from education and training. The case of Spanish regions, *Journal of Regional Research*, 37, 99-117.
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30, 35-53, <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>
- Comisión Europea (2021). Estrategia para los derechos de las personas con discapacidad 2021-2030. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>
- Comisión Europea (2022). Monitor de la educación y la formación 2022. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/db9de4a6-66f2-11ed-b14f-01aa75ed71a1/language-es>

- Embid Irujo, A. (2000). *La enseñanza en España en el umbral del siglo XXI*, Tecnos.
- Instituto Nacional de Estadística (2022). *Mujeres y Hombres en España 2022. Encuesta de Población Activa*. https://www.ine.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3D3_2_Abandono_tempran.pdf&blobkey=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1259925480602%2F836%2F3.+2+Abandono+tempra.pdf&ssbinary=true
- Lino-Sandberg, P., y Losada Fraga, F. (2020). *How to make the European Semester more effective and legitimate?* European Parliament, Economic Governance Support Unit.

Discriminación indirecta en la evaluación del profesorado con discapacidad por las agencias de calidad de las comunidades autónomas

Luis Corpas Pastor
Profesor Sustituto Interino (Derecho Civil)
Universidad de Málaga
lcorpas@uma.es

1. Introducción

Este trabajo surge tras una queja interpuesta en 2022 ante la Oficina de Atención a la Discapacidad (OADIS) por discriminación indirecta en el proceso de evaluación curricular para obtener la certificación positiva para la figura de Profesor Ayudante Doctor (PAD), sin tener en cuenta la discapacidad del solicitante, «lo que va en contra del principio de igualdad de oportunidades constitucionalmente garantizado a estas personas y perjudica su acceso a la condición de personal docente e investigador universitario» (Defensor del Pueblo Andaluz, 2018, p. 2).

1.1. *La igualdad como Derecho Sustantivo*

La Constitución española (CE), norma superior de aplicación sustantiva, enfatiza el principio de igualdad y no discriminación (arts. 14, 1.1 y 9.2 CE) (Rey Martínez, 2017, p. 128) como «piedra angular de todo el edificio constitucional» (González-Trevijano Sánchez, 2020, p. 1). La igualdad formal, además de un valor superior, supone «un mandato dirigido a los poderes públicos para la

remoción de todos los obstáculos que impidan su efectiva realización» (González-Trevijano Sánchez, 2020, p. 106). El artículo 14 CE impide la discriminación por diversas razones y se refuerza en el proceso civil mediante los artículos 249.2 de la Ley de Enjuiciamiento Civil (LEC) y 53.2 CE¹, de tutela especial, preferente y sumaria de los derechos fundamentales. El artículo 14 CE es directamente aplicable en casos de discriminación por discapacidad, en su concepción actual dentro del paradigma social, donde la discapacidad es una circunstancia personal que dificulta el libre ejercicio de los derechos de la persona².

La normativa europea y jurisprudencia relativa a la no discriminación de personas con discapacidad en el acceso al mercado laboral también es relevante³, en línea con el «Pilar Europeo de De-

1. Con nosotros, Bellver Capella, V. Martínez-Pujalte, Antonio-Luis. Derechos Fundamentales y Discapacidad. Madrid: CINCA, 2015. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 35, <https://doi.org/10.7203/CEFD.35.9916>, quien afirma que «las demandas de las personas (con) discapacidad no se ubican entre los que se han venido en denominar “derechos de la segunda generación”, de problemática e insuficiente protección jurídica, sino como derechos fundamentales en sentido estricto, derechos de la primera generación si se desea utilizar esta terminología, dotados de todas las garantías que para ellos prevé la Constitución de 1978».

2. Veremos, más adelante, cómo el paradigma actual de la discapacidad (que no debe considerarse como una «condición»), considera persona con discapacidad a «todo sujeto que padece una deficiencia física, mental, intelectual o sensorial a largo plazo que al interactuar con diversas barreras puedan impedirle el ejercicio de sus derechos» (Camacho Clavijo, 2022, p. 73). Es, precisamente, esta interacción de la persona con discapacidad con las barreras que encuentra en el ejercicio de sus derechos lo que la caracteriza. Álvarez García, H. La tutela constitucional de las personas con discapacidad. *Revista de Derecho Político. UNED*, 2017, n.º 100, pp. 1035-1040. Afirma este autor que «(e)l modelo social considera la discapacidad como una forma de opresión o sometimiento social que se ejerce sobre el conjunto de personas que difieren del patrón de normalidad biológica», al tiempo que critica el «paradigma mixto» que dibuja nuestro art. 49 CE, con el enfoque médico-asistencial que «debía ser complementado con acciones positivas de los poderes públicos que favorecieran el libre desarrollo de la personalidad de los ciudadanos con discapacidad, lo que conecta el artículo 49 con los valores de igualdad y libertad (art. 1.1), la cláusula del Estado social (art. 1.1), la dignidad humana (art. 10.1) y el derecho a la igualdad consagrado en el artículo 14, cuyo contenido constitucional está integrado por el artículo 9.2 de la Constitución española».

3. Para una mayor aproximación a la realidad europea de la protección frente a la discriminación por razón de discapacidad, *vid.* Milios, G. (2022). El derecho a la no discriminación por motivo de discapacidad. *Derechos y libertades*, pp. 241-71. De Lorenzo García, R. y Pérez Bueno, L. C. (2020). *Fundamentos del Derecho de la*

rechos Sociales» (Romero Gallardo, 2018, pp. 106-112), «programa de principios y derechos básicos para la ciudadanía europea». Además, los tratados internacionales, como la Convención de Nueva York de 2006, influyen en el ordenamiento español al reconocer el «el ejercicio igual de su capacidad jurídica» (Camacho Clavijo, 2022, p. 73), con un «carácter jurídico vinculante» (Tejada Ríos, 2021, p. 95) desde su entrada en vigor⁴. Bajo estas premisas, el Estado español ha respondido con diversas normas, tanto a nivel central⁵

Discapacidad, Pamplona: Thomson Reuters Aranzadi. Los autores reivindican el «Derecho de la Discapacidad» como una rama jurídica con identidad propia, en consonancia con el cambio de paradigma que supone considerar la discapacidad como una situación objetiva, prolongada en el tiempo, en la que todos podemos estar en algún momento.

4. *Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006*. BOE n.º 96, de 21 de abril de 2008.

5. Prueba de ello es la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* (BOE n.º 71, de 23 de marzo), que modifica diversas normas como, por ejemplo, el Estatuto de los Trabajadores, contemplando distintos aspectos tuitivos de las personas con discapacidad, la Ley de infracciones y Sanciones del Orden Social, regulando la interdicción de su discriminación directa o indirecta o la Ley General de la Seguridad Social. Otro ejemplo lo constituye la *Ley 34/2002, de 11 de julio, de servicios de la sociedad de información y de comercio electrónico* (BOE n.º 166, de 12 de julio), que impulsa la participación de la representación colectiva de personas con discapacidad (art. 18.2) en la elaboración de los códigos de conducta impulsados por las Administraciones Públicas, la *Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible* (BOE n.º 55, de 5 de marzo), impulsando los planes estratégicos y favoreciendo la responsabilidad social empresarial de las mutuas colaboradoras de la Seguridad Social y empresas adscritas a la Administración General del Estado para presentar informes anuales y memorias de sostenibilidad (art. 35.2) «con especial atención a la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y a la plena integración de las personas con discapacidad», la *Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica* (BOE n.º 132, de 3 de junio), que introdujo un cambio radical en nuestro Código Civil y otras leyes sustantivas y procesales, en conexión directa con los postulados de la Convención de Nueva York de 2006, la *Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación* (BOE n.º 78, de 1 de abril); también como consecuencia de la adecuación de la norma anterior a los postulados de la Convención de Nueva York de 2006 y la *Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación* (BOE n.º 167, de 13 de julio). Esta última norma es esencial, porque

como autonómico⁶, para garantizar la igualdad y prevenir la discriminación por discapacidad. El problema no es tanto la discriminación directa, fácilmente observable «cuando, en una situación

considera «discriminación directa» la denegación de ajustes razonables a las personas con discapacidad.

6. Cfr. Andalucía, *Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía* (BOJA n.º 191, de 4 de octubre). Aragón, *Ley 5/2019, de 21 de marzo, de derechos y garantías de las personas con discapacidad en Aragón* (BOA n.º 70, de 10 de abril). Principado de Asturias, *Ley 1/2003, de 24 de febrero, de servicios sociales* (BOPA. n.º 56, de 8 de marzo). Illes Balears, *Ley 8/2017, de 3 de agosto, de accesibilidad universal de las Illes Balears* (BOIB n.º 96, de 5 de agosto). Canarias, *Ley 16/2019, de 2 de mayo, de Servicios Sociales de Canarias* (BOC n.º 94, de 17 de mayo). Cantabria, *Ley 9/2018, de 21 de diciembre, de Garantía de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (BOCT n.º 8, de 11 de enero). Castilla-La Mancha, *Ley 3/2018, de 24 de mayo, de protección y apoyo garantizado para personas con discapacidad en Castilla-La Mancha* (DOCM n.º 110, de 6 de junio). Castilla y León, *Ley 2/2013, de 15 de mayo, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* (BOCL n.º 98, de 24 de mayo). Cataluña, *Ley 13/2014, de 30 de octubre, de accesibilidad* (DOGC n.º 6742, de 4 de noviembre) y *Decreto Ley 19/2021, de 31 de agosto, por el que se adapta el Código Civil de Catalunya a la reforma del procedimiento de modificación judicial de la capacidad* (DOGC n.º 8493, de 2 de septiembre). Extremadura, *Ley 11/2014, de 9 de diciembre, de accesibilidad universal de Extremadura* (DOE n.º 239, de 12 de diciembre) y *Ley 9/2016, de 12 de diciembre, de modificación de la Ley 13/2015, de 8 de abril, de Función Pública de Extremadura* (DOE n.º 238, de 14 de diciembre). Galicia, *Ley 10/2014, de 3 de diciembre, de accesibilidad* (DOG n.º 241, de 17 de diciembre). La Rioja, *Ley 7/2009, de 22 de diciembre, de Servicios Sociales de La Rioja* (BOR n.º 160, de 28 de diciembre). Comunidad de Madrid, *Ley 11/2003, de 27 de marzo, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid* (BOCM n.º 88, de 14 de abril) y *Ley 1/2023, de 15 de febrero, de creación de la Agencia Madrileña para el Apoyo a las Personas Adultas con Discapacidad* (BOCM n.º 41, de 17 de febrero). Murcia, *Ley 4/2017, de 27 de junio, de accesibilidad universal de la Región de Murcia* (BORM n.º 148, de 29 de junio). Navarra, *Ley Foral 12/2018, de 14 de junio, de Accesibilidad Universal* (BON n.º 120, de 22 de junio), *Ley Foral 21/2019, de 4 de abril, de modificación y actualización de la Compilación del Derecho Civil Foral de Navarra o Fuero Nuevo* (BON n.º 74, de 16 de abril) y *Ley Foral 31/2022, de 28 de noviembre, de atención a las personas con discapacidad en Navarra y garantía de sus derechos* (BON n.º 250, de 15 de diciembre). País Vasco, *Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales* (BOPV n.º 246, de 24 de diciembre) y *Decreto 168/2019, de 29 de octubre, por el que se regulan los programas y servicios relacionados con la empleabilidad de las personas con discapacidad de la Comunidad Autónoma de Euskadi y el Registro Vasco de centros especiales de empleo* (BOPV n.º 227, de 28 de noviembre). Comunitat Valenciana, *Ley 9/2018, de 24 de abril, de modificación de la Ley 11/2003, de 10 de abril, sobre el estatuto de las personas con discapacidad* (DOGV n.º 8282, de 26 de abril). Sobre la necesidad de adecuación de esta normativa autonómica, *vid.* López Azcona, A. (2022). Los Derechos civiles territoriales ante la Ley 2021/8 de reforma de la discapacidad. *ADC*, 75(4), 1583-1674.

análoga, las personas con discapacidad reciben un trato menos favorable que otras personas debido a su condición personal diferente» (Milios, 2022, p. 253); sino cuando se produce a la persona con discapacidad un perjuicio desproporcionado a consecuencia de determinadas normativas o prácticas «neutras en apariencia»⁷.

1.2. Las personas con discapacidad y el acceso al mercado laboral

El «informe Olivenza 2022» recoge que las políticas públicas sobre Discapacidad en España «ponen el énfasis no solo en los apoyos complementarios, sino sobre todo en transformación de los contextos y las culturas que discriminan e impiden la plena participación de las personas con discapacidad», siguiendo la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Sin embargo, en la realidad española «no hay tradición de política pública de discapacidad como tal, sino más bien un conjunto inconexo de acción pública gubernamental y administrativa resultado de la agregación de elementos diversos y dispersos concurrentes» (OED, 2023, pp. 154-155), que en demasiadas ocasiones provocan un efecto confuso y contradictorio a partir de situaciones discriminatorias en perjuicio de las personas con discapacidad. Una de las formas de discriminación más evidentes de las personas con discapacidad tiene su expresión en una menor inserción laboral. En 2021, la población personas con discapacidad en el mercado de trabajo alcanza el 6.31 % (SEPE, 2023, pp. 12 y ss.), 1 929 400 de personas del total de 30 555 800 personas en edad laboral). Porcentaje se ha mantenido con «una tendencia estable, ligeramente al alza, desde el año 2014». La mayor parte se concentra «en el grupo de 45 a 64

7. Milios, G. (2022), *op. cit.*, p. 253. Lo que el autor denomina «discriminación indirecta» da origen al título de este estudio. Se trata de un concepto autónomo del derecho internacional que se recoge en la *Observación general n.º 6 de la ONU (2018) sobre la igualdad y la no discriminación*, <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-6-article-5-equality-and-non>, pero que ya recogía la Convención de Nueva York de 2006, la cual, en su artículo 2 distingue cuatro formas diferentes de discriminación (directa, indirecta, denegación de ajustes razonables y el acoso). Aunque esta última se puede entender como una «variedad» de la discriminación directa (González-Trevijano Sánchez, P. (2020), *op. cit.*, p. 74).

años», alcanzando el 72.27 % del total del colectivo. La mayoría de las contrataciones (44.20 %) pertenecen al grupo ocupacional «GG 9. Ocupaciones elementales», mientras que un reducido porcentaje (3.36 %) pertenecen al «GG 2. Técnicos y profesionales científicos e intelectuales». Pese a la dispersión y escasez de fuentes, el Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo (ODISMET) ha constatado que solo un 25 % de las personas con discapacidad trabaja y la tasa de paro de los menores de 25 años supera el 60 %. Entre las causas destacan los prejuicios sobre su productividad y su bajo nivel de formación (ODISMET, 2023). Las mujeres con discapacidad acusan algo más el desempleo que los hombres y existe una brecha laboral significativa en perjuicio de estas (y, pese a diferentes acciones positivas o discriminación positiva), la inserción laboral de personas con discapacidad, en general, es menor; «todavía peor en el caso de las mujeres, los jóvenes con discapacidad y las personas con un mayor grado de discapacidad o con varias discapacidades» (UE. Comité Económico y Social, 2020, p. 8). Frente a ello, la «protección» en el acceso al trabajo, imponiendo cuotas o porcentajes de reserva de puestos de trabajo para personas con discapacidad⁸ ha sido la forma de respuesta tradicional del legislador. Cuotas que de nada sirven cuando, como veremos, existe una barrera en el acceso a la función docente universitaria, pues ciertos méritos necesarios son más difíciles de lograr por las personas con discapacidad. La reserva legal de un porcentaje determinado de puestos de trabajo para personas con discapacidad no deja de ser una fórmula ajena a la promoción de la autonomía (De Asís, 2015, p. 29), palpable en casos como el que estamos analizando en el que, si bien la reserva legal existe, su efectividad es nula cuando las agencias evaluadoras autonómicas carecen de acciones

8. Esta discriminación «positiva» se puso en tela de juicio ya de antiguo (porque, *a priori*, podría interpretarse como una vulneración de la igualdad en el acceso al mercado laboral). La STC 269/1994, de 3 de octubre, declaró «que una reserva porcentual de plazas en una oferta de empleo a un colectivo con graves problemas de acceso al trabajo, aplicada en ese caso por la Comunidad Autónoma de Canarias, no vulneraba el artículo 14 CE, siendo por tanto perfectamente legítima en cumplimiento del mandato contenido en el art. 9.2 CE, en consonancia con el carácter social y democrático del Estado (art. 1.1 CE)» (González-Trevijano Sánchez, P. (2020), *op. cit.*, p. 70).

positivas enfocadas a compensar las dificultades que pueden tener los aspirantes a profesor universitario con discapacidad. En una inmensa mayoría de las ocasiones, esas plazas docentes reservadas quedan desiertas porque la persona con discapacidad no consigue la certificación necesaria previa para tal acceso y dichas plazas revierten al «cupo general»⁹. No se trata de poner en práctica los «ajustes razonables» que en materia laboral señala el artículo 27.1.i de la Convención de Nueva York de 2006 (que también), sino de evitar la discriminación indirecta definida en su artículo 2 como «cualquier distinción, exclusión o restricción» con el «efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales» a las personas con discapacidad en el ámbito civil y económico de la docencia universitaria.

Para la efectiva integración laboral de las personas con discapacidad (García Medina, 2018, p. 149), se necesita mayor claridad en «las distinciones conceptuales, por ejemplo, entre ajustes razonables y apoyos», no solo para exigir los derechos de las personas con discapacidad, «sino también para saber a quién demandárselos». Es decir, «quién es el titular de la obligación y de la responsabilidad a efectos de exigirles las acciones necesarias que posibiliten la realización de los correspondientes derechos» (García Medina, 2018, p. 138).

El último «Informe Olivenza 2022», publicado por el Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED, 2023, pp. 122-124), presenta los avances que se han ido alcanzando desde mayo de 2019¹⁰,

9. En referencia al sistema universitario andaluz, González-Badía Fraga, J. (ed.), Cazorla Martín, B. y Gutiérrez-Hidalgo, N. (2022). *Las personas con discapacidad en el sistema universitario andaluz. Informe de situación*, Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación, Junta de Andalucía, p. 218. Afirman, que, en el acceso al empleo público, «se respeta la reserva de plazas pero que raramente se cubre, y menos aún, en los supuestos de la discapacidad intelectual y de la enfermedad mental. Se realizan adaptaciones en los procesos selectivos».

10. En relación con los principios de la Convención de Nueva York de 2006, se señalaban entre otros motivos de preocupación, «la falta de consonancia con la Convención de varias leyes y políticas nacionales, regionales y municipales [...] el predominio de un enfoque paternalista y la ausencia de disposiciones basadas en los derechos humanos; [...] los progresos limitados en lo que se refiere a garantizar la participación plena e igualitaria de las personas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan, en todos los asuntos que las

destacando la modificación radical en el Código Civil en materia de discapacidad, la elaboración de la «Estrategia Española de Discapacidad 2022-2030», en relación con la Convención de Nueva York de 2006 y con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Sin embargo, se critica que siga «pendiente la aprobación de la reforma del artículo 49 de la Constitución [...] fijando como objetivos que deben orientar la acción positiva de los poderes públicos la garantía de la plena autonomía e inclusión social de las personas con discapacidad». A la vista del art. 49 CE, redactado siguiendo un modelo «rehabilitador, propio del momento en el cual fue positivado» (Álvarez Robles, 2016, p. 5), resulta más que evidente la necesidad de su reforma, no solo desde el punto de vista del lenguaje (cuya trascendencia es innegable), sino en su contenido sustantivo «para adaptarlo a las concepciones actuales sobre la protección de las personas con discapacidad, que ya no se basan en la concepción médico-rehabilitadora que subyace en su redacción original», como se afirma en el Proyecto de reforma¹¹. En cuanto a los avances relativos a la igualdad y no discriminación, se destaca en el Informe Olivenza 2022, la promulgación de la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación¹², que establece que nadie podrá ser discriminado por su discapacidad.

conciernen, incluida la formulación de políticas y leyes públicas». Se hacían recomendaciones, entre otras, «de modificaciones legislativas políticas y prácticas relativas a la prestación de servicios para las personas con discapacidad en sintonía con la Convención y bajo el enfoque de los derechos humanos», así como «(d)iseñar y aplicar una política centrada en garantizar el pleno respeto de los derechos de las personas con discapacidad».

11. Consejo de Ministros. *Proyecto de Reforma del artículo 49 de la Constitución española*. 11 de mayo de 2021. [en línea], <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/Paginas/enlaces/110521-enlace-constitucion.aspx> [4 junio 2023]. El Proyecto de Reforma contempla la deseable modificación de aspectos terminológicos del art. 49 CE, de su estructura y contenido para adaptarlo a la Convención de Nueva York de 2006, y refrendar el respeto a la dignidad inherente al colectivo, poniendo el énfasis sobre «los derechos y deberes de los que son titulares las personas con discapacidad, como ciudadanos libres e iguales»; fijando objetivos «que deben orientar la acción positiva de los poderes públicos».

12. *Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación* (BOE nº 167, de 13 de julio). El artículo 6 considera «discriminación directa» la denegación de ajustes razonables a las personas con discapacidad.

1.3. *El profesorado universitario con discapacidad*

Las tasas de Personal Docente e investigador (PDI) universitario con discapacidad alcanza unos niveles muy bajos en la actualidad, llegando apenas al 1 %. En este sentido, el V Estudio «Universidad y Discapacidad», que mide periódicamente el grado de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español, pone de manifiesto que la proporción de PDI con discapacidad respecto al total de PDI de las universidades españolas

se mantuvo en aumento constante desde el primer estudio de 2011-12 hasta el cuarto estudio de 2017-18. Sin embargo, en los datos relativos al curso 2019-2020 se ha producido un descenso significativo de la proporción de PDI con discapacidad. Un descenso que se observa sobre todo en las universidades privadas, pasando de un porcentaje del 1 % de PDI con discapacidad respecto al total en el estudio 2017-18 al 0.2 % en el estudio 2019-20 (Fundación Universia, 2021, p. 11).

Estos datos concuerdan con otros publicados más recientemente (Márquez Vázquez *et al.*, 2022, p. 100) que afirman que tras «algunos años de tímido incremento, la presencia de personal académico con discapacidad en el sistema universitario español decrece a marchas forzadas, estableciéndose muy por debajo del mínimo legal establecido». Entre otros obstáculos, se ponen de manifiesto «cinco factores» que explicarían esta circunstancia: «a) débil apoyo por parte de las instituciones universitarias; b) actitudes negativas hacia la discapacidad; c) incumplimiento de la normativa sobre accesibilidad universal; d) inexistencia de medidas de conciliación familiar-laboral; e) permanencia de la cultura capacitista; e) ausencia de medidas de conciliación».

1.4. *La certificación previa al acceso a puestos docentes universitarios*

En la actualidad, se requiere una evaluación curricular positiva previa del profesorado universitario para su acceso a los cuerpos docentes de personal funcionario Profesor Titular de Universidad

(PTU) y Catedrático de Universidad (CU) denominado «procedimiento de acreditación», que exige estar en posesión de ciertos méritos obligatorios y complementarios, según lo previsto en el Real Decreto 1312/2007, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios¹³, evaluación curricular que se realiza actualmente a través del denominado Programa «ACADEMIA» de la ANECA.

Igualmente, hasta ahora, el Real Decreto 1052/2002¹⁴ establece el procedimiento para la evaluación de méritos (Programa «PEP») en el acceso a plazas docentes con vinculación laboral a la Universidad; que requiere una «evaluación positiva» como requisito previo para el acceso a plazas de Profesor Ayudante Doctor (PAD) y Profesor Contratado Doctor (PCD) de Universidades públicas y Profesor de Universidad privada (PUP).

En ambos casos, es decir, tanto para el acceso a profesorado funcionario como laboral, la ANECA ha regulado ciertas acciones positivas destinadas a las personas con discapacidad, con la finalidad de corregir las posibles desigualdades que pudiera generarles dicha discapacidad en la adquisición de ciertos méritos. Así, la dirección de la ANECA publicó en 2020 una Resolución por la que se hacían públicos los «criterios y principios de equidad e igualdad de oportunidades en las evaluaciones del profesorado universitario y personal investigador», que describe los «principios y directrices que ANECA y sus comisiones y comités aplicarán para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades en los diferentes procesos de evaluación del profesorado y personal investigador» (ANECA, 2020, p. 1), incluyendo tanto ambos programas de acreditación del profesorado

13. *Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*. BOE n.º 240, de 6 de octubre, modificado por el Real Decreto 415/2015 (BOE n.º 144, de 17 de junio) que actualiza, entre otros aspectos, la finalidad del procedimiento: la obtención del correspondiente «certificado de acreditación», con alcance en todo el territorio nacional, requisito imprescindible para concurrir a los concursos de acceso a los cuerpos de profesorado funcionario docente del artículo 57.1 de la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (BOE n.º 307, de 24 de diciembre).

14. *Real Decreto 1052/2002, de 11 de octubre, por el que se regula el procedimiento para la obtención de la evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y de su certificación, a los efectos de contratación de personal docente e investigador universitario*. BOE n.º 245, de 12 de octubre.

para plazas de profesor funcionario (Programa «ACADEMIA») y contratado laboral (Programa «PEP»), como la evaluación de sexenios. Entre estas directrices destaca la exención total «de aportar los méritos de estancias en el extranjero, otorgándoles la máxima puntuación asignada en cada caso a dicho mérito» a las personas que acrediten una discapacidad «muy grave». Estableciéndose una exención parcial a las personas que acrediten un grado de discapacidad «grave o moderada», otorgándoles respectivamente el 75 % o el 50 % de la puntuación asignada en cada caso a dicho mérito, pudiendo obtener el porcentaje restante «por otros méritos que saturen los méritos valorables en cada apartado», en la evaluación de méritos relativos a las «estancias» de las personas solicitantes con discapacidad para la figura de PAD. Por su parte, en las solicitudes para PCD, se afirma que se «aplicará los porcentajes establecidos sobre el total de puntos que le otorguen a las estancias». Finalmente, en el Programa ACADEMIA (acreditación para acceso a cuerpos funcionariales de PTU y CU), «donde las estancias funcionan como méritos complementarios de investigación, las mismas se podrán sustituir por cualquier otro mérito complementario de investigación que se posea más de una vez» (ANECA, 2020, p. 2).

Estas adaptaciones o acciones positivas se toman desde la óptica de la interpretación cronológica y social de las normas (artículo 3.1. CC). Así, la propia resolución de la ANECA (2020, p. 1) alude a los «principios de igualdad de género y no discriminación», establecidos en el artículo 7 de su Estatuto, aprobado por el Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre¹⁵ y de acuerdo con sus competencias descritas en el artículo 16 de dicho Estatuto, con respeto a la normativa vigente, a la que ya hemos aludido.

Hasta ahora, el procedimiento de acreditación era realizado de forma centralizada por la ANECA, a través del Programa «ACADEMIA», mientras que, en el caso de la evaluación para el acceso a puestos docentes laborales, cabía la posibilidad de realizarlo bien a través del Programa «PEP» de la ANECA, o bien, a través de diferentes procedimientos de evaluación para el acceso a las figuras de

15. *Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Organismo Autónomo Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.* BOE n.º 302, de 18 de diciembre.

PAD y PCD efectuados por las agencias evaluadoras de la calidad creadas a nivel autonómico.

Este panorama ha cambiado con la promulgación de la Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario (en adelante, LOSU)¹⁶. Ahora no es requisito la obtención de una evaluación positiva para la figura de PAD, siendo dicha evaluación positiva únicamente un «mérito preferente», y transitoriamente, las evaluaciones positivas para la figura laboral de PCD surtirán efecto para el acceso a la equivalente de Profesor Permanente Laboral (PPL). Además, la LOSU (art. 69.1) ofrece la descentralización de los procesos de acreditación (PTU y CU) en las agencias de calidad autonómicas, para que sean estas las que otorguen las correspondientes acreditaciones, mediante convenios entre estas y la ANECA «en el plazo de un año desde la entrada en vigor de esta ley orgánica» (a tenor de su Disposición transitoria cuarta).

2. Objetivo

Este trabajo se ha realizado con el propósito de comprobar si en las Agencias evaluadoras de la calidad docente universitaria, creadas en las diferentes CC. AA., se realizan procedimientos de evaluación de profesorado universitario y en ese caso, en qué medida se tienen en cuenta acciones positivas dirigidas a las personas con discapacidad, para corregir la dificultad mayor que tienen estas personas para obtener ciertos méritos.

3. Metodología

Estudio descriptivo realizado durante los meses de junio y septiembre de 2023, mediante contacto *vía email* dirigido a cada una de las agencias evaluadoras de la calidad universitaria de las CC. AA. que cuentan con dicha agencia; exceptuando a la Agencia andaluza, que fue motivo de queja ante la Oficina de Atención a la

16. Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. BOE n.º 70, de 23 de marzo.

Discapacidad (OADIS) del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, por discriminación indirecta.

Se enviaron correos electrónicos, con copia a la OADIS, a las CC. AA. de Aragón, Canarias, Castilla y León Cataluña, Galicia, Islas Baleares, Madrid, País Vasco y Comunidad Valenciana. Se reiteró el contacto 4 veces, en los casos sin respuesta.

4. Resultados

7 agencias contestaron a la primera remesa de *emails*, con la información solicitada. Concretamente, las CC. AA. de Aragón, Castilla y León, Galicia, Islas Baleares, Comunidad de Madrid, País Vasco y Comunidad Valenciana (v. Tabla 1). La agencia catalana fue contactada hasta en cuatro ocasiones, contestando cada vez, pero únicamente indicando que sí realiza procedimientos de evaluación del profesorado, pero sin contestar sobre la cuestión acerca de si disponen o no de acciones positivas para el profesorado con discapacidad. La agencia canaria finalmente contestó al último de los 4 *emails* que se le remitieron, informando que, revisados sus protocolos, no contemplaban acciones positivas para profesorado con discapacidad. De las 17 CC. AA., únicamente 10 cuentan con agencias evaluadoras de la calidad universitaria y de ellas, todas menos la madrileña y la aragonesa, realizan procedimientos de evaluación del profesorado universitario contratado laboral, para las figuras hasta ahora vigentes de PAD y PCD (Tabla 1). Pero ninguna tiene establecidas acciones positivas en la evaluación de profesores con discapacidad y únicamente dos de ellas parecen estar predisuestas a implantarlas (en concreto, la *Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitate Agentzia* del País Vasco, la cual afirma que no tienen dicho procedimiento establecido «por el momento» y la agencia para la calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, que afirma no haber evaluado a ningún profesor con discapacidad, pero que realizará las adaptaciones «cuando sea necesario»). Esto, unido a la información previamente recabada de la agencia andaluza, que sí realiza dichas evaluaciones, pero no contempla ninguna adaptación para personas con discapacidad, constata que, en la evaluación del profesorado laboral a nivel autonómico, existe una ausencia total de medidas positivas para

compensar la mayor dificultad que tienen las personas con discapacidad en la adquisición de ciertos méritos del baremo.

TABLA 1. Acciones positivas en la evaluación de personas con discapacidad para su acceso al Profesorado Universitario contratado por parte de las Comunidades Autónomas

Comunidad Autónoma	Evaluación profesorado	Agencia	Acción positiva
Andalucía	SI	Dirección de Evaluación y Acreditación (DEVA) de la Agencia Andaluza del Conocimiento Actualmente denominada <i>Agencia andaluza para la Calidad Universitaria</i> (AAC). https://ws262.juntadeandalucia.es/accua/	NO
Aragón	NO EVALÚA	Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón. http://acpua.aragon.es/	--
Principado de Asturias	--	NO	--
Islas Baleares	SI	Agencia de Qualitat Universitaria de les Illes Balears. http://www.aquib.org/	NO
Canarias	SI	Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa. http://www.gobiernodecanarias.org/accuee/	NO
Cantabria	--	NO	--
Castilla y León	SI	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León. https://www.acsucyl.es/web/es/agencia-para-calidad-sistema.html	Cuando sea necesario
Castilla-La Mancha	--	NO	--

Comunidad Autónoma	Evaluación profesorado	Agencia	Acción positiva
Cataluña	SI	Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. http://www.aqu.cat/	¿?
Comunitat València	SI	Agencia Valenciana d' Avaluació i Prospectiva. https://avap.es/	NO
Extremadura	--	NO	--
Galicia	SI	Agencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia. http://www.acsug.es/es	NO
Comunidad de Madrid	NO EVALÚA	Fundación para el Conocimiento madri+d. https://www.madrimasd.org/	--
País Vasco	SI	Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitate Agentzia. https://www.unibasq.eus/	NO (por el momento)
La Rioja	--	NO	--

Nota: elaboración propia. Fuente: ANECA. Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) y datos extraídos de este estudio.

5. Discusión y conclusiones

La ANECA ha iniciado un camino positivo en favor de las personas con discapacidad que someten sus méritos curriculares para obtener una evaluación positiva para las figuras de profesor contratado (PAD/CPD/PUP), o en la acreditación para acceder a una plaza de funcionario del cuerpo de Profesores TU o CU, eximiendo o rebajando su exigencia a estas personas y permitiendo en ocasiones compensar ciertas carencias curriculares «por otros méritos que saturan los méritos valorables en cada apartado» (ANECA, 2020, p. 2) y aumentar la presencia de este colectivo en sus cuerpos docentes.

Sin embargo, ninguna de las agencias evaluadoras autonómicas realiza acciones positivas que contribuyan a lograr este

objetivo, pues excluyen o restringen la posibilidad de acceso a la función docente de las personas con discapacidad; lo que supone de facto una discriminación indirecta, de acuerdo con la Convención de Nueva York de 2006, produciendo un perjuicio desproporcionado a la persona con discapacidad, a consecuencia de un proceso de evaluación que es neutro en apariencia, pero que ocasiona la exclusión de las personas con discapacidad o dificulta el acceso a puestos de PDI universitario. Con la nueva LOSU, se abre la posibilidad descentralizar en las agencias de calidad autonómicas los procedimientos de acreditación para el acceso a los cuerpos docentes funcionariales. Por lo tanto, es necesario que los futuros convenios que realice la ANECA con tales agencias, contemplen acciones positivas como criterio y norma de actuación con el objetivo de compensar las barreras que tienen las personas con discapacidad en la obtención de ciertos requisitos curriculares, y evitar su discriminación indirecta, con la inseguridad jurídica que supondría una falta de equivalencia entre los criterios de la ANECA y los de las distintas agencias evaluadoras autonómicas.

Es imprescindible que las agencias autonómicas realicen un esfuerzo para contemplar la realidad de las personas con discapacidad, y no incurrir en su discriminación en el acceso a puestos docentes universitarios, al vaciar de contenido los mecanismos ya establecidos de reserva legal que quedarían anulados «de facto» en aquellos casos en los que, de entrada, se impide la participación de personas con discapacidad al carecer de la evaluación positiva o acreditación imprescindibles para participar en los concursos públicos de PDI universitario.

Referencias bibliográficas

Álvarez García, H. (2017). La tutela constitucional de las personas con discapacidad. *Revista de Derecho Político. UNED*, 100, 1027-1055.

Álvarez Robles, T. (2016). Discapacidad y universidad española: protección del estudiante universitario en situación de discapacidad. *Revista Derecho del Estado*, 36, 3-39.

ANECA. Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU). Recuperado el 19 de junio de 2023 de <https://www.aneca.es/reactu>

- ANECA (2020). Resolución de la Dirección de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación por la que se hacen públicos los criterios y principios de equidad e igualdad de oportunidades en las evaluaciones del profesorado universitario y personal investigador. Recuperado el 10 de julio de 2023 de https://www.aneca.es/documents/20123/48615/201201_Resolucio%CC%81n+Equidad+e+Igualdad+de+oportunidades+profesorado+ANECA+%281%29.pdf/1109581e-c335-87d5-beec-a3fb1852164c?t=1657616249122
- Bellver Capella, V. (2017). Martínez-Pujalte, Antonio-Luis. Derechos Fundamentales y Discapacidad. Madrid: CINCA, 2015. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía Del Derecho*, 35. <https://doi.org/10.7203/CEFD.35.9916>
- Camacho Clavijo, S. (2022). *El derecho civil inclusivo: el nuevo modelo de discapacidad por enfermedad mental: la innovación tecnológica y la solidaridad como sistema de apoyo*, Madrid: Colegio Notarial de Cataluña.
- Consejo de Ministros (2021). *Proyecto de Reforma del artículo 49 de la Constitución española*. Fecha de aprobación: 11 mayo 2021. Recuperado el 4 de junio de 2023 de <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/Paginas/enlaces/110521-enlace-constitucion.aspx>
- De Asís, R. (2015). *Sobre discapacidad y derechos*. Madrid: Dikynson.
- De Lorenzo García, R. y Pérez Bueno, L. C. (2020). *Fundamentos del Derecho de la Discapacidad*. Pamplona: Thomson Reuters Aranzadi.
- Defensor del Pueblo Andaluz (2018). *Conclusiones Jornada «La inclusión de las personas con discapacidad como personal docente e investigador en las universidades andaluzas. Del derecho a los hechos»*. Sevilla. Recuperado el 1 de junio de 2023 de <https://www.defensordelpuebloandaluz.es/actualidad/conclusiones-de-la-jornada-la-inclusion-de-las-personas-con-discapacidad-como-personal>
- Fundación Universia (2021). *V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. S. Viñas Sánchez y P. De Andrés Gómez (coords.). Recuperado el 6 de junio de 2023 de [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20%20\(Accesible\).pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20%20(Accesible).pdf)
- García Medina, J. (2018). Ajustes razonables y apoyos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad. Retos y dificultades. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 36, dic., 131-149. Recuperado el 23 de junio de 2023 de <http://dx.doi.org/10.14201/shhc201836131149>
- González-Badía Fraga, J. (ed.), Cazorla Martín, B. y Gutiérrez-Hidalgo, N. (2022). *Las personas con discapacidad en el sistema universitario andaluz. Informe de situación*. Sevilla: Consejería de Igualdad, Políticas

- Sociales y Conciliación, Junta de Andalucía. Recuperado el 1 de septiembre de 2023 de https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2022-05/Informe%20Discapacidad%20Universidad_Web.pdf
- González-Trevijano Sánchez, P. (2020). *Los principios de igualdad y no discriminación, una perspectiva de Derecho Comparado. España*. Ed. Ignacio Díez Parra. Bruselas: Servicio de Estudios del Parlamento Europeo. Recuperado el 30 de agosto de 2023 de [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/659297/EPRS_STU\(2020\)659297_ES.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/659297/EPRS_STU(2020)659297_ES.pdf)
- López Azcona, A. (2022). Los Derechos civiles territoriales ante la Ley 8/2021 de reforma de la discapacidad. *ADC*, 75(4), 1583-1674.
- Márquez Vázquez, C., Rueda Monroy, J. A., Sánchez Fuentes, S., González Alonso, M. Y., Ortega Alonso, E. y Fraj Herranz, E. (2022). *Situación del personal docente e investigador con discapacidad en el sistema universitario español*. Madrid: Grupo Editorial Cinca, S.A. Recuperado el 7 de julio de 2023 el <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2022/10/situacion-docentes-universidad.pdf>
- Milios, G. (2022). El derecho a la no discriminación por motivo de discapacidad: la compleja coexistencia de la normativa y jurisprudencia nacional y supranacional. *Derechos y libertades*, 47, 241-71. Recuperado el 25 de julio de 2023 de <https://doi.org/10.20318/dyl.2022.6882>
- OED (2023). *Informe Olivenza 2022, sobre la situación general de la discapacidad en España*. Madrid: Observatorio Estatal de la Discapacidad. Recuperado el 21 de junio de 2023 de <https://observatoriodeladis-capacidad.info/attachments/article/110/Informe%20Olivenza%202017%20v5.7.pdf>
- ODISMET (2023). Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo. *Informe 8. Año 2023*. Recuperado el 4 de septiembre de 2023 de https://odismet.es/sites/default/files/2023-05/INFORME%208.v2_0.pdf
- Rey Martínez, F. (2017). Igualdad y prohibición de discriminación: de 1978 a 2018. *Revista de Derecho Político. UNED*, 100, 125-171.
- Romero Gallardo, A. (2018). La Discapacidad y El Nuevo Pilar Europeo de Derechos Sociales. *Siglo Cero*, 49(2), 105-113. <https://doi.org/10.14201/scero2018492105113>
- SEPE (2023). *Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad Estatal. Datos 2022*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal. Observatorio de Ocupaciones. Recuperado el 23 de junio de 2023 de https://www.sepe.es/SiteSepe/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_mercado_trabajo/2023/Informe-Mercado-Trabajo-Discapacidad-2023-Datos2022.pdf
- Tejada Ríos, J. (2021). Accesibilidad de las personas con discapacidad en España y Portugal: perspectiva jurídica. *REJIE Nueva Época*, 24, 93-114.

Recuperado el 10 de julio de 2023 de <https://revistas.uma.es/index.php/rejienuuevaepoca/article/view/12140>

- UE. Comité Económico y Social Europeo (2020). *Grupo de Estudio sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad – Contribución al Informe de la UE al Comité de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)*. European Economic and Social Committee. Recuperado el 1 de septiembre de 2023 de <https://data.europa.eu/doi/10.2864/7855>

Potenciales y limitaciones en la política de inclusión educativa de la Universidad de Guadalajara

Israel Tonatiuh Lay Arellano
Profesor-investigador
Universidad de Guadalajara (México)
onatiuh_lay@suv.udg.mx

1. Introducción

Después de que México firmó y ratificó la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el año 2011 se publicó la Ley General de Inclusión para las personas con Discapacidad, derogando a la anterior normatividad que databa del año 2005. A partir de la entrada en vigor de esta nueva ley, tanto los estados federales en nuestro país, así como otras instituciones de carácter público, comenzaron a trabajar tanto en la armonización legislativa como en las políticas públicas que dieran cumplimiento a las nuevas disposiciones.

En nuestra participación en la quinta edición de este Congreso Internacional Universidad y Discapacidad, describimos y analizamos el caso de la Universidad de Guadalajara (UDG), la cual es la institución pública de educación superior del Estado de Jalisco, donde se inició con una limitada política de inclusión educativa para las personas con discapacidad en el año 2015, iniciando el denominado Programa de Universidad Incluyente pero cuya corta visión obligó a la institución a crear la Unidad de Inclusión en 2017, el Código de Ética en febrero de 2018, y finalmente la publicación de la propia política institucional.

Sin embargo, alcanzar los objetivos de esta normatividad no ha sido una tarea fácil. Resultados parciales de la investigación que hemos continuado en esta temática, señalan a ciertas posturas

actitudinales de diversos miembros de la comunidad universitaria como una de las principales barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Por esta razón, en la reforma al Estatuto del Personal Académico, se le dio impulso a la figura del tutor académico, que, si bien no se creó exclusivamente para atender a los estudiantes con discapacidad, su labor con ellos resulta de gran importancia.

Esta comunicación tiene el objetivo de brindar un marco descriptivo actualizado de la Política Institucional de la UDG, analizando los roles, importancia e impacto de los diversos actores de la comunidad universitaria en el proceso de inclusión educativa de esta casa de estudios.

2. La Universidad de Guadalajara como una institución incluyente

Aunque la Universidad de Guadalajara se declara hoy como una institución educativa incluyente, es justo mencionar que no estuvo presente desde que diversas Instituciones de Educación Superior junto con otras instancias, se adhirieron a un acuerdo en el cual se reconocían cuatro principios como guía para las acciones en pro de los derechos de las personas con discapacidad en las universidades:

1. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.
2. El logro de la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad sean hombres o mujeres.
3. La oportunidad de realizar estudios, investigaciones y promoción sobre las mejores y más idóneas medidas normativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad.
4. La necesidad de propiciar que las universidades establezcan políticas y programas de prevención, protección y defensa de los derechos humanos de las personas con discapacidad, y la promoción de la formación de profesionales y personal

especializado en las universidades que trabajen con personas con discapacidad, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios que garanticen sus derechos (Reddu, s/f).

El documento se conocería como la Declaración de Yucatán sobre los derechos de las personas con discapacidad en las universidades, signado el 2 de julio de 2008 en la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán, con la firma de representantes de 15 Instituciones de Educación Superior, cuatro instituciones educativas españolas, tres comisiones locales de derechos humanos y del Consejo Nacional para la Integración de las Personas con Discapacidad, hoy Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Conadis).

Si bien, como ya se mencionó, la Universidad de Guadalajara no participó en la reunión ni en la firma inicial de la Declaración de Yucatán, esta casa de estudios acató la necesidad de armonización normativa de acuerdo con la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad y con la entrada en vigor de la Ley General para la Inclusión de las personas con Discapacidad, en 2011.

No fue sino hasta 2015, cuando la Universidad dio inicio al programa de inclusión educativa para personas con discapacidad y personas de comunidades indígenas. El programa se denominó *Universidad incluyente*, cuyo objetivo fue el de crear las condiciones de ingreso y permanencia para estos grupos vulnerables a través de diferentes acciones, tales como el Programa de estímulos económicos, las adecuaciones a la infraestructura tecnológica y arquitectónica, la adecuación de rampas con la inclinación adecuada para la correcta movilidad, la instalación de guías podotáctiles, de señalética en *Braille*, así como la instalación de elevadores en algunos de los campus.

En 2016 se implementó, entre otras acciones, el apoyo para el examen de admisión para los aspirantes con alguna discapacidad, el cual ha consistido, hasta la fecha, en la habilitación de un aula para otorgar un mayor tiempo para concluir la prueba, así como con personal especializado para apoyar a los postulantes con discapacidad visual, auditiva o psicosocial. Así mismo, inició el seguimiento y apoyo a los estudiantes, cursos de capacitación a

docentes, y la realización de paneles informativos con expertos. En el año 2017 el Programa evolucionó y se creó formalmente la Unidad de Inclusión de la Universidad de Guadalajara.

La falta de empatía de algunos profesores y los conflictos que esta situación ocasionó, así como otras causas de violación a los derechos de los universitarios, en marzo de 2018 se creó el Código de Ética, en cuyo artículo 4 se aborda la diversidad, la equidad, la igualdad y el respeto como parte de las actitudes docentes y administrativas hacia el resto de la comunidad universitaria (HCGU, 2018).

A finales de este mismo año se aprobó la Política Institucional de Inclusión de la Universidad de Guadalajara, en la cual se proponen 14 estrategias, destacando entre ellas el fortalecer la cultura de inclusión, promover adecuaciones a la normatividad universitaria, y fortalecer la realización de investigación científica y la producción académica en materia de inclusión (Universidad de Guadalajara, 2018).

3. Los efectos de la pandemia por COVID-19

Cabe señalar que, desde nuestra postura, de todos los efectos que tuvo la pandemia por COVID-19 en la Universidad de Guadalajara, sobresalen dos, aunque uno positivo y el otro negativo. El primero: la valoración de la calidad de la educación Online y de su propio Sistema de Universidad Virtual; el segundo, un retroceso generalizado en cuanto al reconocimiento y respeto de los derechos de las personas con discapacidad.

Después de que se tomó la decisión de que las clases en todos los niveles educativos debían trasladarse a un sistema Online, la estrategia inicial fue digitalizar contenidos, aportar materiales electrónicos y *transmitir* la clase a través de una de las múltiples plataformas de videoconferencias. A favor de este acelerado proceso educativo está el que miles de profesores tuvieron que aprender a utilizar la tecnología al alcance y con ello develar que los docentes no se encasillaron en el antiguo concepto del *migrante digital*, ni los jóvenes se sostuvieron en el de *nativo digital*. Este nuevo, para

muchos, ecosistema educativo afianzó las premisas de los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples.

Para el Sistema de Universidad Virtual no hubo ningún cambio aparente, pues ya trabajaba de manera Online desde hace varios años y de igual manera, al igual que en toda la red universitaria presencial (supuestamente), ponía en práctica el sistema de tutorías, el cual había probado su eficacia sobre todo con los estudiantes con discapacidad, por lo que el aumento en el número de estudiantes a atender durante la pandemia, así como el aumento de la matrícula de estudiantes con discapacidad, no fue ninguna sorpresa.

Sin embargo, con el regreso a clases presenciales a principios de 2022, se observaron una serie de conductas discriminatorias en contra de varios estudiantes con discapacidad: parecía no haber empatía, no se llevaban a cabo los ajustes razonables necesarios, y no se asignaron de forma adecuada las tutorías grupales ni las individuales, además de que comenzó a haber una serie de intolerancia por parte de los propios compañeros docentes, todo lo anterior encendió las alarmas y a nivel de trabajo hormiga se le comenzó a recordar y a exigir a la institución el compromiso con su propia política institucional de inclusión.

4. La tutoría como base de la inclusión educativa

Cabe señalar, que durante 2021 las autoridades universitarias habían estado trabajando en una reforma al Estatuto de Personal Académico, la cual, si bien no era exclusiva para el tema de la inclusión, sí buscó mayor claridad en cuanto a la obligación del docente como tutor académico. La reforma se aprobó el 13 de diciembre de 2021 por el Consejo General Universitario, pero entraría en vigor hasta el 10 de enero de 2023 (Universidad de Guadalajara, 2022), entendiéndose que sería hasta regresar del periodo vacacional de invierno. El articulado concerniente a este tema quedó de la siguiente manera:

Derechos y obligaciones comunes al personal académico.
Artículo 37. (Obligaciones)

- Fracción V. Actualizar sus conocimientos y capacidad académica en las áreas de especialidad, asistiendo para ello a los talleres, cursos y demás eventos para los que sea comisionado;
- Fracción VI. Desempeñarse como tutor académico de los alumnos para procurar su formación integral;
Artículo 39. (Obligaciones)
- Fracción III. Son actividades obligatorias de apoyo a la docencia como parte de su carga horaria las siguientes: a) Dirección académica, en actividades tales como tutoría, asesoría y dirección en el proceso de titulación; [...]»

Ahora bien, la tutoría como proceso educativo ha sido adoptado en los últimos años, aunque su concepción se ha discutido y ha cambiado en los últimos 25 años. Desde finales de la década de los 90 del Siglo XX ya se analizaba su alcance, aunque el concepto estaba más apegado al anglosajón de *mentoring*. Montserrat Pera, Marcè Gisbert y Sofía Isus (2007) realizaron un estudio del estado del arte sobre el concepto, el cual va desde su visión como ayuda para el progreso en general, pasando por el desarrollo de conocimientos y conductas, hasta el de mejora del aprendizaje y desarrollo del potencial.

Para el Sistema de Universidad Virtual:

La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento personalizado durante la formación de los estudiantes y comprende una serie de acciones estratégicas que involucran diversos actores, implican distintos niveles de intervención y se pueden realizar en entornos mediados por la tecnología, sean institucionales o externos. La finalidad última de la acción tutorial es poder contribuir a la formación integral del estudiante, por ello se concibe como uno de los núcleos estratégicos de ésta (SUV, s/f, p. 1).

En el Sistema de Universidad Virtual entendemos a la tutoría como aquella actividad académica de acompañamiento a los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar, a través principalmente de espacios y herramientas en línea (sin excluir acciones que puedan desarrollarse de manera presencial), con la finalidad de contribuir a mejorar su rendimiento académico, promover su autonomía y el desarrollo de su formación integral (SUV, s/f, p. 6).

Así mismo, se consideran tres momentos identificados de acuerdo con la trayectoria del estudiante: Ingreso, Permanencia y Egreso. En el primero se da un seguimiento al estudiante durante su primer semestre; en el segundo se brinda un acompañamiento durante los semestres intermedios; mientras que, en el tercer momento, el proceso se centra en los últimos semestres. Cabe destacar que para cada momento se toma en cuenta el perfil del profesor, y cuando se trata de estudiantes con discapacidad, la expertiz del mismo en el tipo de discapacidad.

Como hemos visto, de acuerdo con el propio Estatuto del Personal Académico, la obligación para fungir como tutor es para todos los profesores de carrera, como parte de su carga académica, sin embargo, la realidad también nos mostró que un buen porcentaje de profesores de programas presenciales no acataban el reglamento tanto por desconocimiento como por omisión voluntaria, caso contrario al Sistema de Universidad Virtual, ya que la tutoría es parte esencial del modelo Online.

En esta docencia a distancia u Online, Montserrat Pera, Marcè Gisbert y Sofía Isus ya señalaban en 2007 diversos retos. El primero suponía el del acceso a las TIC, ya que un programa de E-tutorías exigía tener acceso a una computadora y a Internet, así como las habilidades para su uso. En ese año la preocupación en este rubro se centraba en la limitación del acceso. Hoy en día suponemos que la brecha digital se ha reducido.

Otros retos que se observaron fueron la confianza en la relación tutorial al no haber un conocimiento en persona entre tutor y tutorado; la frecuencia en la comunicación, al suponer que la relación virtual conlleva un compromiso débil; y la responsabilidad en la comunicación, ya que se creía que a través de un sistema en línea se asumía una menor responsabilidad (Pera *et al.*, 2007, p. 44-45).

A más de quince años de distancia de ese estudio, ha quedado demostrado que la confianza en el otro es natural en este modelo, como parte de las habilidades y competencias de los profesores y estudiantes, lo cual resuelve el proceso, nivel y frecuencia de la comunicación y por ende el compromiso tanto en el proceso como en la relación entre profesor y estudiante.

En otras palabras, la tutoría forma parte en la vida integral educativa y formativa de los estudiantes:

Ésta debe brindar una perspectiva de solución a los problemas más significativos que presenta el estudiante en su permanencia dentro de las instituciones educativas a su vez que fortalece la resiliencia entre los estudiantes mayoritariamente con los que se encuentran con un alto índice de reprobación, deserción, rezago y baja eficiencia terminal (Linares, E., García, A., Martínez, L., 2017: 4).

5. ¿Y cómo ha funcionado la tutoría en la presencialidad?

Como lo hemos señalado, lamentablemente el modelo de tutorías en los programas educativos presenciales de bachillerato y de pregrado, no ha acabado de consolidarse. Las razones son diversas, los profesores argumentan no contar con el tiempo suficiente, pues en bachillerato cuentan con grupos de más de 50 estudiantes, y pueden tener hasta siete clases al día, cuya dinámica, con justa razón, no les deja tiempo para otras actividades. En pregrado, si bien el número de estudiantes por grupo no es tan grande, la principal justificación ha sido la falta de capacitación.

Aunque las anteriores situaciones son válidas, lo cierto es que la apatía de los docentes y la falta de interés (sensibilización) hacia cómo apoyar a los estudiantes con discapacidad, como barrera actitudinal es la que más enfrentan los estudiantes. No ha sido casualidad que en los últimos años la institución ha tratado de resolver estas situaciones a través de la normatividad como la creación del Código de Ética (2018), la creación de la propia Política Institucional de Inclusión (2018) o la reforma al Estatuto del Personal Académico (2022), sin embargo, la Universidad ha fallado en difundir de manera adecuada esta política interna.

Lo anterior conlleva a que la Política Institucional de Inclusión tenga una aplicación claroscuro, sin una verificación de su cumplimiento ni sanción a su omisión, lo que deja a que las acciones emprendidas por un porcentaje de profesores, sea visto como esfuerzos aislados. En lo personal y nuestra labor tanto docente como de investigación, ha sido en la descripción y análisis de tutorías de estudiantes con autismo, por lo anterior, se retoman algunas

propuestas generales hechas por instancias y expertos con el propósito de elaborar una Guía Práctica para la atención de estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA).

Si bien el término clínico es Trastorno del Espectro Autista (TEA), existe en México la *Ley General de Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista*, en cuya exposición de motivos, y de acuerdo con los argumentos de diversos activistas en el tema, definen al autismo como una condición que implica ir más allá de las consideraciones médicas y clínicas, para incorporar características sociológicas, antropológicas, históricas, culturales, etc.

El espectro Autista por ser una condición compleja propone que las intervenciones para la inclusión de jóvenes con TEA se realicen de forma integral, con una red de apoyo y coordinación por parte del plantel educativo, coordinadores de carrera, compañeros de clase, asesores y tutores. La sola intervención del Tutor asignado puede llegar a ser insuficiente mientras el resto de la comunidad educativa no este sensibilizada ante la temática.

El manual no busca ser un texto amplio sobre esta condición, sino definirla en algunos párrafos desde los tres manuales clínicos más utilizados en México¹, para señalar las características principales, así mismo, tiene el objetivo de señalar algunos principios de actuación por parte del tutor y de una red de apoyo.

Cabe señalar que casi todos los estudiantes con autismo que ingresan a la Universidad de Guadalajara han sido diagnosticados originalmente con Síndrome de Asperger, categoría que actualmente sigue vigente en la CIE-10, pero que se fusionó al TEA en el DSM-V, siendo reagrupado en el grado 1, esto es, personas que requieren ayuda, aunque en un grado menor. La intervención educativa para personas con TEA pertenecientes a la Red Universitaria debe priorizar la inclusión al reconocer sus capacidades y respetar su proceso de desarrollo socioemocional, valorando las necesidades y brindando un espacio seguro, a través de los siguientes principios:

1. Manual de la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE) de la Organización Mundial de la Salud (OMS), cuya décima versión continúa vigente; el Manual de los Trastornos y Enfermedades Mentales de la Asociación de Psiquiatría Americana (Estados Unidos), cuya quinta versión es la que está vigente (DSM-5, por sus siglas en inglés); y el Manual de Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF).

- Principio ecológico: Las adaptaciones se deben adecuar al contexto y los recursos de los CU y de la acción tutorial.
- Principio de diversidad: Promover la inclusión de la diversidad con el apoyo del tutor y en coordinación con orientadores educativos y coordinadores de carrera.
- Principio de participación: Las implementaciones o adaptaciones deben de ser socializadas con las y los estudiantes con TEA, es necesario establecer un diálogo de consentimiento de todas las partes implicadas.
- Principio de funcionalidad: Valorar las necesidades y recursos de la o el estudiante, para poder brindarle herramientas de apoyo y acompañamiento mediante un tutor especializado y un tutor par.

De esta manera, la inclusión educativa implica garantizar la igualdad de oportunidades, construir espacios de empatía en el aula, brindar seguridad y acompañamiento en el proceso de adaptación, a través de la acción tutorial, la constante capacitación y sensibilización al personal docente, la promoción de actividades extracurriculares orientadas a la sensibilización e inclusión, y el establecimiento de la comunicación entre todos los tutores.

En cuanto a las recomendaciones pedagógicas para los tutores, se señala que los estudiantes con CEA tienen un entendimiento e interpretación literal del lenguaje. Otra de sus características es que se focalizan en la búsqueda de información de datos o procesos poco relevantes, generando dificultades para comprender la idea principal de los textos, o extender su lectura a otros temas, experimentando problemas para filtrar y ordenar la información, por lo que se sugiere:

- Usar el lenguaje de forma clara y precisa, al momento de dar indicaciones para la realización o entrega de actividades.
- Cada actividad o tarea debe tener un único objetivo y con pocos estímulos, se puede presentar un ejemplo previo.
- Utilizar material gráfico como láminas, videos, dibujos, etc.
- Utilizar esquemas como mapas conceptuales, en los que se organice la información.
- Realizar exámenes con poco texto, se recomienda emplear preguntas concisas y de opción múltiple.

- Procurar una evaluación flexible.
- Preparar previamente el tipo de formato que utiliza para evaluar al alumno.
- Promover las alianzas y la empatía entre el grupo.
- Respetar el espacio del estudiante.
- Evitar la sobrecarga de información en las explicaciones.

Finalmente, se resalta que es importante comprender que la CEA no es una enfermedad sino una discapacidad psicosocial, las personas con esta condición llevan una vida común, existe la falsa creencia de que estas personas únicamente pueden vivir o desarrollarse en lugares de atención especializada, sin contacto con el resto de personas, con la intención de salvaguardar a la persona, pero lo cierto es que al segregarnos de las interacciones sociales, estamos limitando el desarrollo de habilidades, estas no dependen del grado de autismo, sino de las oportunidades de desenvolverse en entornos que puedan ofrecer empatía, la inclusión es un factor clave para incrementar su capacidad de adaptación y crecer como institución educativa.

6. Consideraciones finales

Las instituciones de educación superior, incluida la Universidad de Guadalajara, deben comprometerse con la atención, permanencia y seguimientos a estudiantes con discapacidad. Es urgente que dentro de los centros educativos de todos los niveles, se trabaje en el diseño universal del aprendizaje, para hacer posible que todos los estudiantes de la diversidad puedan recibir una educación inclusiva de calidad.

Si bien nos gustaría señalar que previo a la pandemia por COVID-19 la inclusión educativa en la Universidad de Guadalajara gozaba de éxito, la realidad es que hasta antes de ese periodo se trataba de un proceso bastante lento en cuanto al conocimiento, sensibilización y apoyo para los estudiantes con discapacidad, cuyos alcances han sido opacados en no pocas veces por la apatía de los profesores y la falta del seguimiento de la Política Institucional

de Inclusión y de los diversos programas de apoyo, así como la falta de sanciones a la omisión o violación de su aplicación.

La capacitación docente continua, así como la implementación de un sistema de difusión de los derechos universitarios y de la normatividad de inclusión, debe ser el paso natural después de la creación de todos los instrumentos para la inclusión educativa, pues la desinformación ha sido el talón de aquiles para su aplicación real y general.

Referencias bibliográficas

- HCGU (2018). *Código de Ética de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Recuperado el 25 de agosto de 2023 de http://www.hcgu.udg.mx/sesiones_cgu/dictamen-num-iv2018117
- Linares González, E., García Monroy, A. y Martínez Allende, L. (2017). El acompañamiento tutorial para el fortalecimiento de la Resiliencia en estudiantes a nivel superior. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 7. Recuperado el 8 de septiembre de 2023 de <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/628>
- Pera, M., Gisbert Cervera, M. e Isus Barado, S. (2007). E-tutoría: Usos de la tecnología de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 2. Recuperado el 7 de septiembre de 2023 de <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017334003.pdf>
- REDDU (s/f). *Declaración de Yucatán sobre las Personas con Discapacidad en la Universidad*. Ciudad de México: Red de Organismos Defensores de los Derechos Universitarios. Recuperado el 25 de agosto de 2023 de https://www.reddu.org.mx/documentos/DECLARACION_YUCATAN.pdf
- SUV(s/f). *Programa de tutorías del Sistema de Universidad Virtual*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Recuperado el 26 de agosto de 2023 de <https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/programa-de-tutoria-del-suv.pdf>
- Universidad de Guadalajara (2018). *Política Institucional de Inclusión de la Universidad de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara. Recuperado el 26 de agosto de 2023 de http://www.hcgu.udg.mx/sesiones_cgu/dictamen-num-iv20181795
- Universidad de Guadalajara (2022). *Estatuto del Personal Académico*. Universidad de Guadalajara, 2018. Recuperado el 26 de agosto de 2023 de https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/EPA%20%28Abril%202022%29.pdf

Estudiantes universitarias con discapacidad en puestos de responsabilidad. Propuestas para eliminar la desigualdad

Ana M. Castro-Martínez
Doctora en Derecho Unión Europea. UNED.
acastro27@alumno.uned.es

1. Introducción

El objetivo principal de esta trabajo consiste en realizar un análisis sobre la participación real de las alumnas con discapacidad en puestos de responsabilidad de los Órganos de Gobierno de las Universidades españolas (liderazgo femenino) haciendo hincapié en las carencias y déficits de las políticas de igualdad en el entorno universitario proponiendo buenas prácticas a fin de eliminar esa desigualdad.

Se van a analizar las razones por las que las alumnas con discapacidad no acceden a puestos directivos en el ámbito universitario. Se profundiza en el hecho de que las mujeres con discapacidad que cursan estudios en la Universidad no participan en la vida política de la misma o en su gestión no ostentando puestos directivos en un plano de igualdad, todo ello, desde una perspectiva de género (mujer/mujer con discapacidad/mujer con discapacidad estudiante universitaria/ mujer con discapacidad estudiante universitaria que no participa en los órganos de gobierno).

Finalmente, se propone un elenco de soluciones a modo de buenas prácticas que permitan suplir las carencias de participación en los Órganos de Gobierno de las estudiantes universitarias con discapacidad resultando obligado implementar acciones con el fin de

facilitar el acceso a puestos de responsabilidad dando cumplimiento así al principio de igualdad, a las políticas de género y al ODS5.

2. Liderazgo femenino

A lo largo de este texto vamos ir mostrando la carencia de datos estadísticos fehacientes en relación a estudiantes mujeres con discapacidad en puestos de responsabilidad en las Universidades españolas apreciando igualmente que este fenómeno no dista del que sucede en el resto de sectores de la sociedad.

En toda la narrativa expondremos una idea fuerza preponderante que nos ilustra sobre la necesidad de fijar como objetivo principal de las políticas públicas en materia de género/igualdad, la visibilización de las mujeres que llegan a puestos de poder o representación y tienen la especificidad de ser mujer con discapacidad.

La segunda idea fuerza es que es preciso articular instrumentos para que puedan alcanzar esos cargos directivos en igualdad con el resto de mujeres que no poseen tal condición. Por la sociedad es considerado un elemento negativo que incluso provoca rechazo y minusvaloración y nótese que disertamos sobre puestos directivos en Universidades. En consecuencia, debe ser expresamente tenido en cuenta en el diseño de acciones encaminadas a erradicar la discriminación en el acceso a cargos de poder. Una de las causas de la imagen social deteriorada de estas mujeres la topamos en las barreras a las que se deben enfrentar que provoca que no se hallen en igual condiciones que el resto. Esos impedimentos las limitan para acceder a puestos de primer nivel lo que nos lleva a considerar que esa especificidad debe ser un elemento nuclear que debe incluirse en las acciones que se planteen con objeto de liberar esas barreras y que su ingreso en cargos de representación sea posible y no un techo de cristal¹ inalcanzable porque si una mujer puede alcanzar puestos directivos y ostentar el poder en la toma de decisiones también podrá hacerlo una mujer con

1. Es una barrera invisible resultante de un complejo entramado de estructuras en organizaciones dominadas por varones, que impide que las mujeres accedan a puestos importantes.

discapacidad (con apoyos necesarios y ajustes razonables²). Del mismo modo, la brecha de género, siendo ésta la distancia existente entre las posiciones de mujeres y hombres en cualquier ámbito, provoca discriminación quedando en este caso afectados los niveles de participación en los puestos en los Órganos de Gobierno.

Es, en palabras de la autora, un techo de cristal reforzado³ mucho más denso que para el resto de mujeres que no tienen discapacidad y, por ende, más difícil de lograr. Por todo ello, se están implementando medidas a nivel mundial en aras a su erradicación tratando de conseguir la plena y efectiva igualdad de géneros mediante políticas públicas en materia de inclusión social. Pero éstas resultan insuficientes.

Otra de las cuestiones de fondo son los conceptos teóricos de capacitismo e interseccionalidad. Por un lado, el término capacitismo se refiere a una actitud o discurso que devalúa la discapacidad, frente a la valoración positiva de la integridad corporal, la cual es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad⁴. Asimismo, Fiona Campbell⁵ lo define como una red de creencias, procesos y prácticas que producen una clase particular de sujeto y de cuerpo que se proyecta normativamente como lo perfecto y típico de la especie y, por lo tanto, como lo que es esencial y plenamente humano. En consecuencia, la discapacidad es interpretada

2. Por «ajustes razonables» se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. En Artículo 2 Definiciones Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

3. Castro-Martínez, A. M. (2023). *Mujeres con discapacidad: cuando el techo es de cristal reforzado y los muros de hormigón armado*. Congreso Liderazgo femenino, USAL, marzo 2023.

4. Toboso Martín, M. (2021). Afrontando el capacitismo desde la diversidad funcional. En M. Toboso y M. A. V. Ferreira (eds.). *Capacitismo ILEMATA, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 36, 69-85.

5. Campbell, F. K. (2001). Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. *Griffith Law Review*, 10, 42-62. <http://hdl.handle.net/10072/3714>; Chouinard, V. (1997). Making Space for Disabling Difference: Challenges Ableist Geographies. *Environment and Planning D: Society and Space*, 15, 379-387. <https://doi.org/10.1068/d150379>

como una condición devaluante del ser humano. Para Simi Linton⁶ se basa en el prejuicio de que, como grupo social, las personas con discapacidad son inferiores a las personas sin discapacidad.

Por otro lado, la interseccionalidad es una herramienta analítica que reconoce que las desigualdades sistémicas se configuran a partir de la superposición de diferentes factores sociales (el género, la discapacidad). Lo acuñó en 1989 Kimberlé Williams Crenshaw⁷ que lo define como el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales poniendo de manifiesto cómo las diferentes categorías sociales generan opresiones y privilegios muy dispares al entrecruzarse entre ellas. En este caso estaría referido a género (mujer) y tener discapacidad.

Una solución posible para solventar estos déficits, desarrollada por la autora en otros trabajos, consiste en un sistema de cuotas donde se tenga en cuenta a las mujeres con discapacidad cuando se diseñen políticas públicas destinadas a alcanzar la paridad. No sólo usar los parámetros hombre (49 %) y mujer (51 %)⁸ sino hombre con discapacidad (40 %) y mujer con discapacidad (60 %).

Ante la problemática de la carencia de mujeres en estas instancias universitarias, la respuesta a la cuestión planteada sólo es posible si insertamos la condición conjunta de mujer+discapacidad en ese supuesto sistema de cuotas⁹. Para este caso concreto, tendríamos que especificar dentro del porcentaje de mujeres que estarán en puestos directivos cuántas de ellas deben tener la condición de mujer con discapacidad¹⁰.

6. Linton, S. (1998). *Claiming Disability: Knowledge and Identity*. Nueva York: New York University Press.

7. Académica y profesora estadounidense especializada en el campo de la teoría crítica de la raza.

8. En enero de 2020 en España la población ascendía a 47.43 millones de personas de las que 24.2 son mujeres lo que supone un 51 %.

9. Un ejemplo: En el porcentaje de personas con discapacidad en las convocatorias de pruebas selectivas correspondientes a la oferta de empleo público, deben incluir la reserva de cupo del 7 % de plazas para ser cubiertas por personas con discapacidad, de las cuales el 2 % corresponde a plazas reservadas a personas con discapacidad intelectual.

10. Las personas con discapacidad son aproximadamente un 10 % de la población general. Según la Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de

Hay que hacer referencia, asimismo, al término Liderazgo Femenino que se refiere a la participación de las mujeres en diferentes áreas donde se encuentran en una posición de poder ejerciendo el papel de tomadoras de decisiones, dirigiendo grupos de trabajo y accediendo a la oportunidad de implementar propuestas y estrategias donde hacen visible su liderazgo. Ahora bien, si ya es difícil para una estudiante con discapacidad acceder a la educación superior (ODS4¹¹: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas) mucho más difícil será ostentar cargos de representación. Por ello, las políticas públicas que se basen en erradicar las posibles barreras que tiene que afrontar son la única solución para romper ese techo de cristal reforzado. Y no sólo diseñarlas sino ejecutarlas en toda su amplitud con los controles que sean necesarios para su cumplimiento efectivo.

En la misma línea, la participación de la mujer con discapacidad liderando altos cargos en la Universidad es un elemento muy potente para el fortalecimiento de esa institución y la disminución de estereotipos. Recordemos que la diversidad es siempre fuente de riqueza siendo que los datos confirman que la participación femenina en puestos de responsabilidad está vinculado a unos mayores porcentajes de compromiso social, de trabajo colaborativo y de búsqueda de alternativas de carácter positivo que da lugar a mejores ideas y que se obtenga una mejor eficiencia por el equipo¹². Ese empoderamiento femenino está sustentado por estrategias de políticas públicas que aupán a la mujer a liderar la sociedad desde cualquier organización y estar presente en la toma de decisiones siendo acciones que se implementan para alcanzar la igualdad de géneros¹³.

Dependencia en el año 2020 (INE) de los 4.3 millones de personas en España que tienen una discapacidad reconocida, el 59 % son mujeres.

11. Naciones Unidas. En <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

12. Informe Organización Internacional del Trabajo (OIT).

13. Figueruelo Burrieza, A. (2019). El valor superior de la igualdad (compleja) de mujeres y hombres en el 40 aniversario de la Constitución Española de 1978. En *Balance y perspectivas del estado social y democrático de derecho en el constitucionalismo contemporáneo*, Ediciones Universidad de Salamanca, 127-137.

Y para concluir este apartado, una reflexión sobre la lentitud en la eliminación del techo de cristal reforzado mientras que no se obligue a usar la variable mujer con discapacidad en cualquier diseño de estrategias. Además, se hace necesario dotar de herramientas específicas para que este grupo de mujeres puedan alcanzar las mismas metas que el resto de personas en el ámbito universitario.

3. Un remedio para sanar: las socorridas cuotas

Ante el escaso acceso de las estudiantes de Educación Superior con discapacidad a los Órganos de Gobierno y puestos de responsabilidad de las Universidades lo suyo es articular una suerte de medidas u acciones para atajar esa desigualdad y atraer su presencia con el fin de que puedan ejercer el liderazgo femenino en el ámbito educativo desplegando sus opiniones a través de la toma de decisiones.

Uno de los remedios posible es la proposición de la autora en relación al sistema de cuotas donde se tenga en cuenta que el 10 % de la población tiene algún tipo de discapacidad y de ellos, las mujeres ocupan un porcentaje elevado. Esas cuotas estarán orientadas a reducir la brecha de discriminación en la sociedad de las estudiantes con discapacidad.

Como es sabido, esta medida que se ha ido implementando en sectores políticos, empresariales, profesionales, de forma paulatina alcanzando un éxito sin precedentes. Tiene como función principal lograr la paridad aunque la norma fija en 40 % la presencia de mujeres y no en un 50 % que sería lo justo.

A nivel internacional, observamos en el Resumen ejecutivo del Programa de Naciones Unidas (2021) para el desarrollo de la igualdad de género en el campo de la Administración pública¹⁴ lo siguiente: La subrepresentación de mujeres persiste en el ámbito de la toma de decisiones de todo el mundo. Las mujeres ocupan

14. University of Pittsburgh, Igualdad de género en la Administración pública (2021). <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2021-12/UNDP-UPitt-2021-Gender-Equality-in-Public-Administration-Executive-Summary-SP2.pdf>

el 38 % de los cargos directivos y el 31 % de los cargos de más alto liderazgo. En términos generales, estos promedios muestran unos hechos muy habituales: a medida que aumentan el poder y la influencia en la toma de decisiones, el número de mujeres en esos puestos disminuye, ocurriendo lo mismo en el ámbito de las Universidades. En consecuencia, debe abordarse ese techo de cristal con medidas públicas con el objeto de atajarlo ya que estar presente en porcentajes menores que los hombres no es más que un impedimento para el avance de las mujeres contradiciendo el ODS5.

A nivel nacional, la normativa fomenta ese acceso de la mujer a puestos directivos y de representación. La Ley de Igualdad¹⁵ de 2017 establece una representación equilibrada entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de las Administraciones Públicas, en las listas electorales deben incluir al menos un 40 % de mujeres, con la cautela expresa de que ninguno de los dos sexos podrá tener más del 60 %. En grandes empresas con más de 250 personas trabajadoras se recomienda que abran sus consejos de administración a la participación de mujeres y establece para que las empresas más relevantes incluyan a más mujeres (entre el 40 % y el 60 %). Y, en la actualidad, se está preparando un proyecto de Ley de representación paritaria en órganos de decisión donde también se establecen cuotas.

La propuesta incluye una composición paritaria de las listas cremallera¹⁶ aplicable a todos los procesos electorales desde las elecciones generales al Congreso, autonómicas, municipales y en la elección en las urnas de los miembros de los consejos y cabildos insulares y diputados al Parlamento Europeo, Senado. También, la obligatoriedad de la paridad de ministras/ministros suponiendo que cada uno de los sexos suponga como mínimo un 40 % del total con independencia del partido que gobierne. Todo ello, sería ampliable a consejos de administración de grandes empresas obligando a alcanzar el 40 % de mujeres en la dirección de cualquier empresa cotizada o entidad de interés público con más de 250

15. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>

16. Alternancia de personas de uno y otro sexo.

trabajadores y 50 millones de volumen de negocio anual, ampliando todavía más hasta llegar a Colegios profesionales y Consejos generales así como jurados de Premios con reconocimiento público.

A nivel de la Unión Europea, el Consejo EU aprueba la Directiva europea en 2022¹⁷, donde una vez ratificada por el Parlamento, los Estados tienen un plazo de 2 años para adaptar sus legislaciones y comenzar a aplicarla teniendo efectos a partir de 2026 esperando que la participación de las mujeres en la toma de decisiones tenga un efecto indirecto positivo para las mujeres.

Otro aspecto a destacar, es que no se están implementando los postulados del ODS5 en toda su magnitud dado que no sólo consiste en favorecer a las mujeres para lograr la igualdad entre los géneros sino que debe favorecer a TODAS las mujeres para lograr la igualdad real y efectiva. Para llegar a buen puerto se hace necesario contar con sus especificidades y no investirlo de un tratamiento transversal incluyendo articulado que proteja a las mujeres con discapacidad propugnando la inclusión en la sociedad en igualdad de condiciones. De la misma forma, dentro del aparato de las Universidades que pueden apostar por establecer medidas específicas, a modo de acciones positivas, y coadyuvar en la consecución de la igualdad real. Fijándonos en el término que adopta el ODS5, la palabra concreta que utiliza es TODAS, y si es TODAS son todas las mujeres, las que tienen discapacidad o no. Sin embargo, se continúa regulando para las mujeres en general sin examinar las características de las que tienen discapacidad.

Por tanto, en base a lo expuesto, entendemos que debe extrapolarse a los Órganos de Gobierno de las Universidades sin dejar libertad a su regulación en los estatutos de cada institución. No obstante, hemos estado exponiendo la normativa en materia de igualdad de todas las mujeres en general. Observamos que en ninguna de la legislación mostrada que establece un sistema de cuotas se tiene en cuenta a la mujer con discapacidad para favorecerla de forma específica, a modo de acción positiva, en el acceso a puestos directivos. Si no se regula no pueda ser exigible su cumplimiento y, por ende, no se dará cabida a estas mujeres, limitándolas

17. <https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2022/10/17/council-approves-eu-law-to-improve-gender-balance-on-company-boards/>

en su acceso a puestos directivos o de responsabilidad. A las estadísticas nos remitimos donde en todos los sectores sociales no están apenas representadas siendo que no pueden alcanzar las mismas metas que el resto de mujeres. La única forma de lograrlo es a través de políticas públicas que apuestan por la paridad real. Es importante dejar con claridad expuesto que, si esta situación no se visibiliza y no se toman medidas para igualarlas al resto de mujeres, será imposible que superen el techo de cristal por las enormes barreras¹⁸ que tienen que vencer, barreras que son mucho más férricas que las del resto de mujeres¹⁹. Se unen a esta discriminación los sesgos de género²⁰ y la condición de tener una discapacidad.

Si acudimos nuevamente a la normativa nacional, en la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación²¹, entre las medidas de igualdad de trato y de acción positiva²², en su artículo 33²³, aunque referido a mercantiles,

18. Obstáculos a la participación.

19. Castro-Martínez, A. M. (2021). *La igualdad. Una oportunidad para las mujeres con discapacidad*. Actas II Congreso Nacional Igualdad de oportunidades.

20. El sesgo de género consiste en omitir la manera en que se conceptualizan los hombres, las mujeres y las relaciones entre ellos al realizar estudios o analizar problemáticas. Son aquellas creencias inconscientes que todos tenemos sobre hombres y mujeres, basadas en los estereotipos socioculturales con los que nos hemos educado e interiorizado.

21. En el Preámbulo de la Ley hace mención a las personas con discapacidad: Asimismo, y como consecuencia del acceso de la Unión Europea a la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Comisión Europea ha propuesto la adopción de una Directiva de accesibilidad de los productos y servicios. Paralelamente a la adopción de propuestas legislativas, desde la Comisión Europea se han ido desarrollando una serie de estrategias y documentos políticos que contemplan entre sus objetivos la aplicación práctica del principio de igualdad de trato y no discriminación, entre las que cabe destacar, el compromiso estratégico para la igualdad de género, la Estrategia Europea sobre los derechos de las personas con discapacidad 2021-2030.

22. Medidas dirigidas a un grupo determinado, con las que se pretende suprimir y prevenir una discriminación o compensar las desventajas resultantes de actitudes, comportamientos y estructuras existentes. En «100 palabras para la igualdad. Glosario de términos relativos a la igualdad entre hombres y mujeres. Comisión Europea. Dirección General de Empleo, Relaciones Laborales y Asuntos Sociales. (1998)».

23. Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación. CAPÍTULO II. Promoción del derecho a la igualdad de trato y no discriminación y medidas de acción positiva. Artículo 33. 2 Promoción del derecho a la igualdad de trato y no discriminación. : Las empresas podrán asumir la realización de acciones de responsabilidad social. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-11589>

nos indica que se podrán asumir las empresas la realización de acciones de responsabilidad social. Este contenido podría trasladarle al ámbito de las Universidades estableciendo acciones concretas en sus estatutos para prevenir la discriminación compensando las desventajas de las estudiantes con discapacidad y que puedan acceder a cargos directivos o de representación y ejercer el liderazgo femenino desde su posición de estudiante con discapacidad.

Por los motivos expuestos hasta ahora atisbamos que el techo de cristal se transforma en un cristal reforzado para las mujeres con discapacidad y, en el ámbito de la educación, para las estudiantes con discapacidad. En este marco, se deben fomentar medidas para reducir la desigualdad para TODAS las mujeres teniendo en cuenta sus especificaciones. Y, aunque existen corrientes en contra de las políticas de cuotas, sin embargo, consideramos que es el único camino para lograr la plena igualdad en el acceso a cargos de representación o poder creyendo firmemente que esta propuesta es factible.

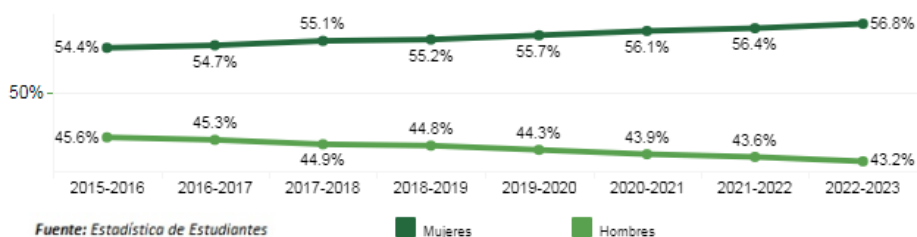
4. ¿Qué evidencian los datos?

En primer lugar, con objeto de analizar los datos obtenidos de forma fehaciente en relación a cuántas mujeres ocupan algún puesto en los Órganos de Gobierno de las Universidades o en cargos de responsabilidad en España, observaremos el porcentaje de alumnado matriculado desagregado por sexos. En segundo lugar, cuántos de ellos tienen discapacidad y, por último, el alumnado con discapacidad que integra Órganos de Gobierno de Universidades españolas.

UNO. La primera dimensión de estudio ahonda en el número total de estudiantes matriculados en España curso 2022-2023²⁴ en Grados y Ciclos desagregado por sexos nos ilustra lo siguiente:

24. Gobierno de España. Ministerio de Universidades. Sistema integrado de Información universitaria. https://public.tableau.com/app/profile/equiposiiu/viz/Academica22_EEU/InfografiaEEU

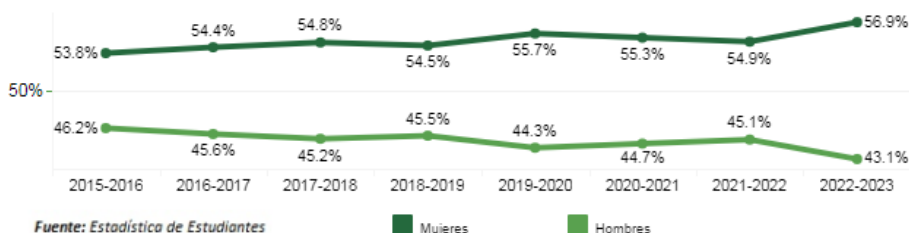
TABLA 1. % Matriculados por sexo. Total nacional España. Grado y Ciclos



El 56.8 % del alumnado matriculado en el curso 2022-2023 son mujeres frente a un 43.2 % hombres. El objeto del texto es dilucidar si ese porcentaje femenino se ve reflejado en los Órganos de Gobierno de las Universidades.

En estudios de Máster²⁵ se vuelve a elevar al 56.9 % en mujeres quedando los hombres relegados al 43.1 % para el curso 2022-2023.

TABLA 2. % Matriculados por sexo. Total nacional España. Máster

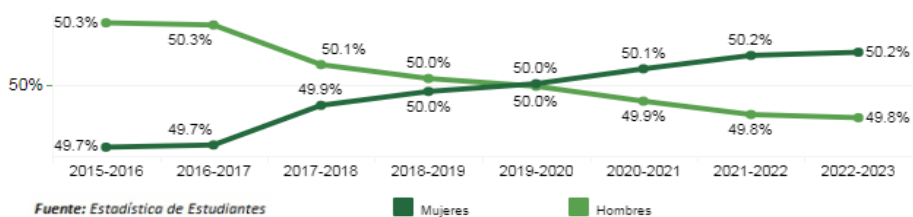


En estudios de doctorado para el curso 2022-2023²⁶ el porcentaje es algo superior en mujeres (50.2 %- 49.8 %) pero está muy igualado.

25. https://public.tableau.com/app/profile/equiposiiu/viz/Academica22_EEU/InfografiaEEU

26. https://public.tableau.com/app/profile/equiposiiu/viz/Academica22_EEU/InfografiaEEU

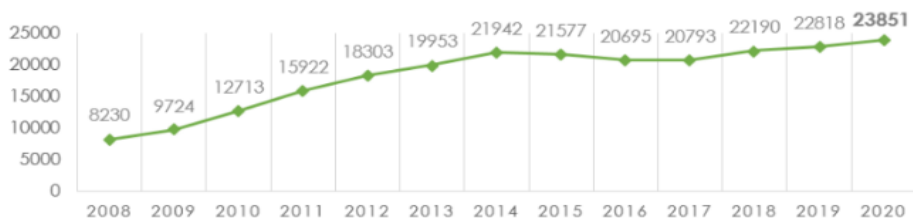
TABLA 3. % Matriculados por sexo. Total nacional España. Doctorado



DOS. En relación a la segunda dimensión que cuestionaba qué porcentaje de alumnado universitario matriculado tiene, al menos, una discapacidad los datos encontrados nos indican lo siguiente:

El número de estudiantes con discapacidad matriculados en el curso 2020-2021 fue de 23 851 en total²⁷ siendo datos obtenidos con la colaboración de 79 Universidades a través de sus Servicios de Apoyo a las Personas con Discapacidad. Se observa que en 2020 en relación a 2019 aumenta en 1 033 (4.5 %) aunque el porcentaje de representación de universitarios con discapacidad respecto al total de estudiantes del sistema universitario se mantiene en un 1.5 %. Similares datos arrojan desde el Ministerio de Universidades²⁸ para iguales períodos.

TABLA 4. Evolución estudiantes con discapacidad (2008-2020)



27. Guía de atención a las personas con discapacidad 2020. Fundación Universidad. Madrid. p. 3. https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/GUIA4_Atencion%20a%20la%20discapacidad%202020-21%20-%20ACCESIBLE%20-.pdf

28. Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2022-2023. Ministerio de Universidades. Gobierno de España. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf

En el estudio para el año 2018/2019, «El rendimiento académico de los estudiantes universitarios con discapacidad en España»- que se realiza con 21 Universidades y referido a un total de 14 828 estudiantes con discapacidad arroja los siguientes datos: el 52.1 % son hombres y el 47.9 % mujeres.

En el plano que se muestra observamos dos escenarios. El primero, indica que no hay estudios fehacientes confeccionados con todas las Universidades de España, públicas y privadas, presenciales y on line, lo que denota un déficit en las evidencias que se toman para investigaciones y, aunque pueden considerarse fiables ya que se realizaron por Instituciones que utilizan el rigor y la seriedad científica, no son reales. El segundo, muestra cómo los datos obtenidos no se desagregan por sexos en todos los trabajos consultados, no cumpliendo los postulados del ODS5²⁹ basados en lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas que se deben implementar, en relación a la presentación de resultados científicos, sí y sólo sí, teniendo en cuenta los datos enfocados en la mujer (perspectiva de género).

TRES. La tercera dimensión se refiere al alumnado con discapacidad que integra Órganos de Gobierno de Universidades españolas o puestos de responsabilidad en las mismas, todo ello, desde la vertiente de las mujeres. Para desarrollar este apartado necesitamos saber cuáles son los Órganos de gobierno y representación de las universidades públicas. Pues tal definición se halla en el artículo 13 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades³⁰ donde las enumera de la siguiente forma: a) Colegiados: Consejo Social, Consejo de Gobierno, Claustro Universitario, Juntas de Escuela y Facultad y Consejos de Departamento. b) Unipersonales: Rector o Rectora, Vicerrectores o Vicerrectoras, Secretario o Secretaria General, Gerente, Decanos o Decanas de Facultades, Directores o Directoras de Escuelas, de Departamentos y de Institutos Universitarios de Investigación. En las privadas son iguales y están regulados en el artículo 27 de la misma Ley.

29. Naciones Unidas, ODS5. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

30. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

Lo mencionado hasta aquí nos permite apreciar que en los Órganos unipersonales no tiene cabida el estudiantado pero sí en los colegiados. Sin embargo, nada dice sobre la distribución por sexos. Para dilucidar este aspecto debemos acudir a la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario³¹ que en su artículo 44. Normas generales de gobernanza, representación y participación en las universidades públicas en el apartado 5 nos ilustra con lo siguiente: los Estatutos establecerán las normas electorales aplicables, las cuales deberán garantizar en todos los órganos colegiados el principio de composición equilibrada, entre mujeres y hombres, tal como indica la disposición adicional primera de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres³². En consecuencia, sí está estipulado un equilibrio de sexos en los Órganos colegiados que equiparan a las mujeres y hombres en dichos puestos (principio de composición equilibrada). Además, en el artículo 44.6 indica que los Estatutos establecerán mecanismos incentivadores de la participación y representación de los diferentes sectores de la comunidad universitaria en los órganos de gobierno de la universidad, centros, departamentos e institutos, con especial atención a la participación del estudiantado. Es de gran importancia para este trabajo este inciso ya que destaca especialmente el papel del estudiantado en la participación y que se pueden dotar de medidas para activarla.

Otro indicador de participación, que está regulado en el Artículo 48 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, es el Consejo de Estudiantes que define como el órgano colegiado superior de representación y coordinación del estudiantado en el ámbito de la Universidad. Desafortunadamente, no indica expresamente nada sobre la distribución por sexos quedando sobreentendido que deben seguirse los criterios de igualdad en el sentido de paridad. Y tampoco, incluye ninguna mención al alumnado con discapacidad aunque es cierto que puede regularse en los estatutos de dicha Universidad.

Para ir finalizando el análisis de esta dimensión, resumimos lo expuesto hasta el momento. Hemos establecido al inicio del

31. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>

32. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>

texto dos parámetros de estudio. Por un lado, el de mujer estudiante que participa en los Órganos de Gobierno y, por otro lado, la condición de que también entre esas mujeres estén mujeres estudiantes con discapacidad. La primera premisa se expuso en párrafos anteriores quedando sentadas las bases democráticas del principio de igualdad en el reparto de puestos de representación de forma equitativa entre ambos sexos siendo lo ideal que fuese paritaria y apoyado legislativamente en España por diferentes normas. La segunda premisa es el cumplimiento de esa representación con mujeres con discapacidad.

Resulta indiscutible, que tras realizar una búsqueda por las bases de datos del ámbito educativo, no se han encontrado datos estadísticos que reflejen cuántas mujeres estudiantes de las que ocupan algún puesto en los Órganos colegiados de Universidades tiene la condición de mujer con discapacidad. No se hallan porque no se han realizado los estudios desagregando por la especificación de tener una discapacidad. Se observa que sigue la misma pauta que en el resto de sectores como hemos ido indicando a lo largo del texto. Y esta carencia, ya demasiado habitual, debe frenarse y ponerse en funcionamiento una serie de medidas con el objeto de que accedan a los puestos de representación. Los déficits apuntados en las políticas de igualdad en el entorno universitario deben ser erradicados ya que, como hemos ido exponiendo, se ha legislado al respecto y existe normativa de obligado cumplimiento tanto a nivel nacional, europeo (Directivas) como internacional (ODS4-ODS5-CDPD³³).

Referencias bibliográficas

BOE (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

BOE (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>

33. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

- BOE (2022). Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-11589>
- BOE (2023). Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>
- Campbell, F. K. (2001). Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. *Griffith Law Review*, 10, 42-62. <http://hdl.handle.net/10072/3714>
- Chouinard, Vera (1997). Making Space for Disabling Difference: Challenges Ableist Geographies. *Environment and Planning D: Society and Space*, 15, 379-387. <https://doi.org/10.1068/d150379>
- Castro-Martínez, A. M. (2021). *La igualdad. Una oportunidad para las mujeres con discapacidad*. Actas II Congreso Nacional Igualdad de oportunidades.
- Castro-Martínez, A. M. (2023). *Mujeres con discapacidad: cuando el techo es de cristal reforzado y los muros de hormigón armado*. Congreso Liderazgo femenino, USAL, marzo 2023.
- Figueroa Burrieza, A. (2019). El valor superior de la igualdad (compleja) de mujeres y hombres en el 40 aniversario de la Constitución Española de 1978. En *Balance y perspectivas del estado social y democrático de derecho en el constitucionalismo contemporáneo*. Ediciones Universidad de Salamanca, 127-137.
- Fundación Universidad (2020). Guía de atención a las personas con discapacidad. Madrid, p. 3. https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/GUIA4_Atencion%20a%20la%20discapacidad%202020-21%20-%20ACCESIBLE%20-.pdf
- Gobierno de España. Ministerio de Universidades. Sistema integrado de Información universitaria. https://public.tableau.com/app/profile/equiposiiu/viz/Academica22_EEU/InfografiaEEU
- Gobierno de España. Ministerio de Universidades. Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2022-2023. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf
- Linton, S. (1998). *Claiming Disability: Knowledge and Identity*. Nueva York: New York University Press.
- ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- ONU, ODS4. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education>
- ONU, ODS5. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Toboso Martín, M. (2021). Afrontando el capacitismo desde la diversidad funcional. En M. Toboso y M. A. V. Ferreira (eds.). *Capacitismo ILEMATA, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 36, 69-85.

UNIÓN EUROPEA (1998). Comisión Europea. Dirección General de Empleo, Relaciones Laborales y Asuntos Sociales. *100 palabras para la igualdad. Glosario de términos relativos a la igualdad entre hombres y mujeres.*

UNIÓN EUROPEA (2022). Consejo EU, Directiva europea. <https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2022/10/17/council-approves-eu-law-to-improve-gender-balance-on-company-boards/>

University of Pittsburgh (2021). Igualdad de género en la Administración pública. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2021-12/UNDP-UPitt-2021-Gender-Equality-in-Public-Administration-Executive-Summary-SP2.pdf>

Personal docente investigador con discapacidad: un estudio sobre la realidad en España y Brasil

María Yolanda González-Alonso
Universidad de Burgos, España
mygonzalez@ubu.es

Thais Kristosch Imperatori
Universidad de Brasília, Brasil
thaisimperatori@unb.br

1. Introducción

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad destaca el derecho de estas personas a ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado, se basa en los principios de igualdad de oportunidades, ajustes razonables y medidas de trato diferenciado y prevé la protección de este derecho mediante la legislación (Convención, 2006). Para alcanzar el Objetivo de Educación dentro de la Agenda 2030 «Garantizar una educación inclusiva equitativa y de calidad» la UNESCO reconoce la importancia del rol de los docentes y se compromete a asegurar que los docentes estén empoderados, adecuadamente contratados, bien formados, profesionalmente capacitados, motivados y apoyados por sistemas con recursos, eficientes y bien gobernados (UNESCO, 2015).

A pesar de contar con legislación que avala la actuación a seguir en las universidades, el acceso y apoyo en igualdad de condiciones de las personas con discapacidad como personal docente e investigador sin trabas sigue siendo un reto (De Lorenzo, 2017). En Brasil el estudio de De Souza Giabardo y Ribeiro (2017) mostró que entre 1990 y 2015 sólo once estudios se refieren a la investigación

sobre docentes con discapacidad, incluye tesis, disertaciones, artículos y trabajos de la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPED), siendo la primera publicación en 2005. Estas investigaciones abordan como principales contenidos: 1. el desempeño de los profesores con discapacidad, específicamente las prácticas pedagógicas adoptadas, los conocimientos adquiridos y los desafíos a los que se enfrentan; 2. la trayectoria formativa, es decir, su experiencia educativa a lo largo de todo el proceso educativo, y no sólo en la educación superior; 3. las trayectorias de vida; 4. la formación subjetiva de estos profesionales; 5. el acceso a la profesión, especialmente las dificultades y barreras enfrentadas para la inserción en el mundo laboral y el desarrollo de la labor docente; y 6. las percepciones subjetivas de otros sujetos (compañeros y alumnado).

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), como órgano de reunión de las universidades españolas, en 2017, consciente de la falta de cumplimiento real de la legislación existente que garantiza la igualdad de oportunidades, insta de manera prioritaria a aplicar de forma efectiva la normativa por parte de las universidades y para ello plantea elaborar reglamentos que contemplen tanto ayudas económicas para el desempeño de la función, como las medidas de adaptación y apoyo en el desarrollo del trabajo universitario de las personas con discapacidad.

La legislación en Brasil prevé la reserva de vacantes para personas con discapacidad en los concursos públicos, para el ingreso en la carrera de enseñanza superior en las instituciones públicas federales. Según la Ley 8112/1990, en su artículo 5º, «§ 2º se garantiza a las personas con discapacidad el derecho a inscribirse en los concursos públicos para la provisión de cargos cuyas atribuciones sean compatibles con la discapacidad que tengan; para tales personas se reservará hasta el 20 % de las vacantes ofrecidas en el concurso» (BRASIL, 1990). Sin embargo, el cumplimiento de esta legislación no es efectivo, ya que los concursos se abren para un número muy pequeño de vacantes, no alcanzando la cantidad mínima necesaria para cumplir con la reserva.

En España la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público (EBEP) incluye en su artículo 59.1 el cupo de reserva para personas con discapacidad en el acceso al empleo público. La normativa

establece que en la oferta de empleo público deberían reservarse un cupo no inferior al 7 % de las plazas para ser cubiertas por personas con discapacidad, siempre y cuando, se superen los procesos selectivos y se acredite la discapacidad y la compatibilidad con el desempeño de las tareas. De este porcentaje de reserva al menos el 2 % deberían ser cubiertas por personas con discapacidad intelectual (Real Decreto Legislativo 5/2015).

El mercado de trabajo privado en Brasil se guía por la Ley 8213/91 que prevé la obligación de las empresas con 100 o más empleados de cubrir entre el 2 % y el 5 % de sus puestos con personas con discapacidad. Igual que en España las empresas con más de 50 empleados están obligadas a reservar al menos el 2 % para trabajadores con discapacidad (Real Decreto 364/2005).

Las universidades deben atenerse a estas normativas en ambos países, pero no se está cumpliendo como se puede comprobar en algunas investigaciones (Amâncio y Mendes, 2023; Rodrigues y Pereira, 2021; Vázquez *et al.*, 2022). La mayoría de los estudios sobre discapacidad en educación superior se centran en las experiencias de los estudiantes y se han realizado pocos estudios sobre los académicos. Una universidad verdaderamente inclusiva debe reflejarse en los estudiantes y en los trabajadores de la institución. Una posible explicación para la escasez de literatura científica es el pequeño porcentaje de docentes con discapacidad. Según Nascimento *et al.* (2021), con base en datos del Censo de Educación Superior de 2018 (INEP, 2019), la prevalencia de profesores con discapacidad en la enseñanza superior en Brasil fue del 0.5 % (1 731 profesionales), distribuidos por igual en instituciones de la administración pública (42.3 %) y de la administración privada (57.7 %). El perfil predominante es masculino (60 %) y de raza blanca (63.66 %). En cuanto a la formación, la mayoría tiene un máster (38.1 %/660), seguido de un doctorado (34.6 %/599). En cuanto al tipo de discapacidad, las más frecuentes son física, baja visión y auditiva, siguiendo el mismo patrón que hay en la matrícula de estudiantes con discapacidad en educación superior (INEP, 2023).

En los escasos datos encontrados en las universidades públicas españolas se ha visto que el curso 2019-2020 la proporción de personal docente e investigador ha descendido y representa el 0.6 % (704 profesionales) del total de docentes en las universidades

públicas y el 0.2 % en las privadas, con un promedio de 20 personas en cada universidad pública y 7 personas en la privada. En cuanto al género la distribución es muy similar, siendo algo superior el número de hombres con cargo docente e investigador (10 por universidad, 359) que mujeres (7 por universidad, 258) (Fundación Universia, 2021). Las preguntas de investigación que enmarcan este estudio son ¿las universidades cuentan con reglamentos específicos para ayudar al personal docente investigador con discapacidad? ¿Cuáles son las medidas específicas que se llevan a cabo en las universidades? ¿Hay alguna diferencia entre las ayudas recibidas en las universidades de España y las de Brasil? El estudio tiene como objetivo analizar la aplicación de medidas tomadas por universidades españolas y brasileñas a favor del personal académico con discapacidad.

2. Metodología

Se trata de un diseño descriptivo comparativo. Esta investigación documental exploratoria pretende conocer las condiciones del personal docente investigador en España y Brasil y comparar si se aplican las mismas medidas de atención. Se utiliza como fuente de información la normativa existente que permite revisar los archivos y páginas de internet sobre reglamentación específica de cada universidad.

3. Participantes

Se seleccionan para este estudio las universidades públicas de manera que en España se analizan 89 universidades. Y en Brasil se examinan 69 universidades federales, con la carrera de profesorado normatizada por la Ley 12772 de 2012. Esta revisión se realiza en los meses de mayo a julio de 2023.

4. Procedimiento

Se explora en las webs de las universidades de ambos países reglamentación específica sobre docentes con discapacidad y se comprueba que la respuesta institucional con normativa específica en contexto universitarios no se encuentra fácilmente. Las pesquisas se realizan en dos fases.

La primera fase corresponde a la búsqueda de las fuentes documentales en las páginas webs institucionales, normalmente en el apartado que tienen destinado a la atención a la discapacidad puesto que casi todas las universidades tienen un servicio de atención a la discapacidad, aunque este servicio se centra más en el estudiantado. La información sobre profesorado puede estar también en el departamento de contratación de personal, en prevención de riesgos laborales o en la normativa general de la universidad. En total se visitaron los sitios web de 158 universidades públicas, 89 españolas y 69 brasileñas.

En la segunda fase se valoraron los documentos encontrados, la información se anotó en una hoja de registro *ad hoc* donde se recogía, el nombre de la universidad, el tipo de documento, el año, y las medidas que se aplican. Posteriormente se realizó un análisis descriptivo de cada uno de los apartados agrupando los datos en un sistema de categorías y códigos. El uso del software ATLAS.ti v 9, permitió ordenar y establecer relaciones entre ambas universidades.

5. Resultados y discusión

El resultado del proceso la investigación documental mostró que son pocas las universidades que cuentan con acciones específicas para docentes con discapacidad, la mayoría describen medidas exclusivamente para estudiantes o de manera genérica para la comunidad académica y/o universitaria con discapacidad.

De las 89 instituciones españolas 18 disponen de reglamentación específica para la atención al profesorado con discapacidad. En 2014 el Comité Español de Representantes de personas con discapacidad (CERMI) da la alarma sobre el escaso número de

docentes investigadores con discapacidad en el sistema universitario español y presenta un modelo de reglamento de medidas de acción positivas para el acceso y el apoyo que vayan más allá de los mandatos legales genéricos, para que cada institución ponga en práctica a través de la aprobación de un reglamento interno (CERMI, 2020). La propuesta es aceptada por la Universidad de Valencia, Universidad de Salamanca, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad de Oviedo, Universidad de Granada, Universidad de León y Universidad de Málaga (Tabla 1).

TABLA 1. Universidades españolas con reglamento de medidas

Universidad	Normativa/año	Apoyo
Universidad de Salamanca	Servicio de Asuntos Sociales recomendaciones para la atención a personas con discapacidad en la Universidad de Salamanca, marzo 2011.	<ul style="list-style-type: none"> – Infraestructuras del centro. – Relaciones interpersonales. – Sugerencias y recomendaciones para aplicar estas medidas, según diferentes tipos de discapacidad.
Universidad de Valencia	Reglamento de medidas para la integración del personal docente e investigador con discapacidad en la Universitat de València (Estudi General). (CG 28-III-2013. Modificado 31-III-2014).	<ul style="list-style-type: none"> – Económicas. – Soporte y apoyo a la docencia e investigación. – Reducción y/o flexibilización en la dedicación docente.
Universidad Rey Juan Carlos	Aprobación de la Normativa de medidas de acción positiva aplicadas al Personal Docente e Investigador con discapacidad de la URJC en su sesión ordinaria de 3 de diciembre de 2014.	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo de la función docente e investigadora. – Soporte y apoyo a la docencia e investigación. – Reducción y/o flexibilización en la dedicación docente. – Estadística actualizada.

Universidad	Normativa/año	Apoyo
Universidad de Oviedo	Acuerdo del consejo de gobierno de la universidad de Oviedo de 20 de febrero de 2015 por el que se aprueba el reglamento de acceso y apoyo al personal docente e investigador con discapacidad de la Universidad de Oviedo.	<ul style="list-style-type: none"> – Económicas. – Soporte y apoyo a la docencia e investigación. – Estadística actualizada del PDI.
Universidad de Granada	NCG111/3: Normativa para la adopción de medidas de acción positiva y de igualdad de oportunidades para el Personal de Administración y Servicios y el Personal Docente e Investigador con discapacidad de la Universidad de Granada 2016.	<ul style="list-style-type: none"> – Apoyo a la movilidad y acceso al centro de trabajo. – Apoyo para mejorar el bienestar físico, material, personal y social. – Apoyo en el desarrollo del trabajo. – Seguimiento/Control y Garantía Inventario de apoyos y recursos.
Universidad de León	RESOLUCIÓN de 16 de marzo de 2022, del Rectorado de la Universidad de León, por la que se ordena la publicación del Reglamento sobre la atención a las personas con discapacidad y necesidades educativas específicas de apoyo en la Universidad de León.	<ul style="list-style-type: none"> – Ajustes razonables. – Ayudas económicas. – Soporte y apoyo a la docencia e investigación. – Reducción y/o flexibilización en la dedicación docente. – Protección de datos. – Referencia de género.
Universidad de Málaga	Resolución de 26 de abril de 2023 de la Universidad de Málaga por la que se adoptan medidas de acción positiva para la atención al Personal Docente e Investigador con discapacidad acreditada para el curso 2023/2024.	<ul style="list-style-type: none"> – Compatibilización, flexibilización y adaptación de la actividad docente. – Referencia de género.

Otras instituciones tienen normas o Planes de atención a la discapacidad donde incluyen los apoyos para el docente, como la Universidad de Valladolid, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Pablo Olavide, Universidad Miguel Hernández (Tabla 2).

TABLA 2. Universidades españolas con planes sobre discapacidad

Universidad	Normativa/año	Apoyo
Universidad de Valladolid	Reglamento para el desarrollo de un plan de atención a las personas con discapacidad en la Universidad de Valladolid.	<ul style="list-style-type: none"> – Información, orientación y asesoramiento sobre los derechos y recursos existentes.
Universidad Autónoma de Barcelona	Segundo Plan de acción sobre discapacidad e inclusión de la Universitat Autònoma de Barcelona Sexenio 2018-2023 (II PAD) Aprobado por el Consejo de Gobierno en la sesión del 14 de marzo de 2018.	<ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento de las políticas de la UAB en materia de discapacidad. – Acceso y movilidad dentro del campus. – Movilidad dentro de los edificios. – Entorno virtual y acceso a la información. – Desarrollo de la actividad. – Mejorar la cobertura de plazas. – Garantizar la protección de datos. – Adaptar el puesto de trabajo.
Universidad Autónoma de Madrid	Plan de acogida y guía de recursos área de atención a la discapacidad Oficina de acción solidaria y cooperación (10-6-2019)	<ul style="list-style-type: none"> – Atención información asesoramiento. – Apoyo en la investigación.
Universidad Pablo Olavide	II Plan de Accesibilidad e inclusión de la diversidad funcional Universidad Pablo de Olavide 2019-2022	<ul style="list-style-type: none"> – Accesibilidad. – Adaptación o ajustes razonables. – Apoyo personalizado. – Desarrollo profesional.
Universidad Miguel Hernández	Acuerdo de aprobación de la Normativa para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Universidad Miguel Hernández (8-6-2020)	<ul style="list-style-type: none"> – Adaptaciones y ajustes razonables.

Y otro grupo de universidades aplican normativa concreta para el profesorado con discapacidad, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Universidad Internacional de Andalucía, Universidad de Coruña, Universidad de Navarra, Universidad de Burgos y Universidad Politécnica de Cataluña (Tabla 3). Todas ellas poseen normas que regulan el acceso al puesto de trabajo, aunque no siempre se reserva el porcentaje previsto que marca la ley para personas con discapacidad y se continua sin llegar al 7 % establecido por la Ley Orgánica del Sistema Educativo Universitario (LOSU, 2023).

TABLA 3. Universidades españolas con medidas para docentes con discapacidad

Universidad	Normativa/año	Apoyo
Universidad Internacional Menéndez Pelayo	Resolución de 21 de octubre de 2015, del Instituto Nacional de Administración Pública, por la que se crea la figura del Delegado para las personas con discapacidad y se designa a su titular.	<ul style="list-style-type: none"> – Crea la figura del «Delegado para personas con discapacidad». – Ajustes razonables. – Accesibilidad.
Universidad Internacional de Andalucía	Diagnóstico sobre la atención de la discapacidad en la Universidad Internacional de Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> – Información, investigación, servicios y recursos. – Accesibilidad. – Coordinación con el movimiento asociativo.
Universidad de Coruña	Servicio de atención al alumnado y profesorado con discapacidades y/o NEAEs	<ul style="list-style-type: none"> – Adaptaciones. – Préstamo de dispositivos.
Universidad de Navarra	Acuerdo por el que se aprueba el plan de dedicación académica del PDI de la Universidad Pública de Navarra (Acuerdo de Consejo de Gobierno, de 4 de mayo de 2021. BON N.º 123, de 27 de mayo de 2021).	<ul style="list-style-type: none"> – Reducción de la capacidad docente según el porcentaje de discapacidad. – Apoyo necesario para la realización de sus tareas.
Universidad de Burgos	Normativa reguladora de la dedicación académica del profesorado. Acuerdo, de 5 de junio de 2014, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Burgos.	<ul style="list-style-type: none"> – Modificación de la dedicación de los profesores con discapacidad.

Universidad	Normativa/año	Apoyo
Universidad Politécnica de Cataluña	Guía de medidas y recursos para la atención académica. Recomendaciones atendiendo a las necesidades específicas de apoyo académico derivadas de la discapacidad 2021.	<ul style="list-style-type: none"> – Actitud – Actividad docente – Recursos

Del total de universidades brasileñas analizadas, 32 informaron tener acciones para el personal docente y técnico-administrativo. Esto no significa que las demás instituciones no tengan, sino que esta información no es fácilmente accesible. Además, la mayoría no especifica las acciones realizadas. El Decreto 7611/2011 crea en las instituciones federales de educación superior los «Núcleos de Accesibilidad» que tienen como objetivo eliminar barreras físicas, de comunicación e información que restringen la participación y el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidad. Pero, la legislación de muchas universidades amplía esta norma a profesores y personal de administración (Tabla 4).

TABLA 4. Universidades brasileñas con reglamentación del núcleo de accesibilidad

Universidad	Normativa/año	Apoyo
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Instrucción Normativa 05/2018/ PROEST de 15 de febrero de 2017, que dispone sobre Núcleo de Accesibilidad (NAC) de la Pró-Rectoría Estudiantil de la Universidad Federal de Alagoas.	<ul style="list-style-type: none"> – Acciones para eliminar barreras actitudinales, arquitectónicas, de las comunicaciones, digitales, curriculares o pedagógicas para estudiantes de grado y posgrado, pero también a toda comunidad académica.

Universidad	Normativa/año	Apoyo
Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)	Página web del Núcleo de Educación Inclusiva (julio, 2023)	<ul style="list-style-type: none"> – Proponer, implementar y promover la Política de Accesibilidad e Inclusión de la Unifei, dirigida a estudiantes, funcionarios y público en general con discapacidad u otras necesidades específicas. – Asistir a la comunidad en las demandas relacionadas con el proceso educativo y laboral inclusivo.
Universidade Federal de los Valles de Jequitinhonha y Mucuri (UFVJM)	Página web del Núcleo de Accesibilidad e Inclusión (julio, 2023)	<ul style="list-style-type: none"> – Apoyar a los técnicos y personal docente en las demandas relacionadas con el proceso educativo inclusivo.
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Portaria Normativa nº 04, de 16 de febrero de 2016, que instituyó el Núcleo de Accesibilidad de la Universidade Federal de Pernambuco	<ul style="list-style-type: none"> – Acciones para la inclusión, la permanencia y para acompañar a personas con discapacidad. – Accesibilidad de comunicaciones con lengua de signos y Braille.
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Resolución nº 19/CONSUNI, de 29 de julio de 2019, que aprueba el Reglamento interno de la Secretaría de Accesibilidad UFC Incluir de la Universidade Federal do Ceará	<ul style="list-style-type: none"> – Infraestructuras arquitectónica y urbanística. – Realización de conferencias, semanarios y eventos sobre accesibilidad e inclusión. – Ofrecer soporte tecnológico. – Traducción para lengua de signos en disciplinas administradas por profesores sordos.

Universidad	Normativa/año	Apoyo
Universidade de Juiz de Fora (UFJF)	Página web del Núcleo de Apoyo a la Inclusión (julio, 2023)	<ul style="list-style-type: none"> – Políticas y prácticas de apoyo a la accesibilidad e inclusión a los docentes y técnico-administrativos (acceso, permanencia y participación). – Superar barreras para participación y accesibilidad de estudiantes y funcionarios.
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Página web del Núcleo de Accesibilidad e Inclusión (julio, 2023)	<ul style="list-style-type: none"> – Acciones para inclusión de personas con discapacidad a la vida académica y profesional.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Página web de la Coordinadora de Accesibilidad Educacional (julio, 2023)	<ul style="list-style-type: none"> – Participación de personas con discapacidad. – Acompañar procesos selectivos y concursos públicos. – Disponibilidad de equipamientos de tecnología.
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Página web de la Coordinadora de Acciones Educativas (julio, 2023) e Informe de Accesibilidad 2022	<ul style="list-style-type: none"> – Acciones para accesibilidad actitudinal, pedagógica, urbanística, arquitectónica, tecnológica, de las comunicaciones e información. – Servicio de traducción en lengua de signos para docentes sordos.

Universidad	Normativa/año	Apoyo
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Página web del Núcleo de Accesibilidad – Espacio Universitario de Apoyo a Estudiantes y Servidores con Discapacidad - EUAPOIO (julio, 2023)	<ul style="list-style-type: none"> – Acciones para accesibilidad en las comunicaciones con lengua de signos y Braille. – Disponibilidad de dispositivos de tecnología.
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Página web del Núcleo de Accesibilidad e Inclusión (julio, 2023)	<ul style="list-style-type: none"> – Implementar la política de accesibilidad e inclusión para personas con discapacidad, incluso funcionarios en las actividades académicas y laborales. – Apoyar personas que ingresan en la universidad en sus actividades laborales.
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Resolução CUNI 2436, que aprueba el Regimiento Interno del Núcleo de Educación Inclusiva de la Universidade Federal de Ouro Preto	<ul style="list-style-type: none"> – Apoyo a estudiantes y funcionarios con discapacidad. – Accesibilidad en el ingreso y permanencia de estudiantes, docentes y técnicos-administrativo. – Acciones para accesibilidad actitudinal, arquitectónica, de las comunicaciones, instrumental, metodológica, pedagógica y programación.
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Resolución 6/2015, que aprueba el Reglamento del Núcleo de Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> – Acciones para accesibilidad pedagógica, arquitectónica, de las comunicaciones, actitudes e informaciones.

Universidad	Normativa/año	Apoyo
Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA)	Resolución 11, de 14 de julio de 2014, que instituí el Núcleo de Apoyo a la Accesibilidad e Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> – Acciones para acceso, integración y permanencia de los miembros de la sociedad y comunidad universitaria con discapacidad. – Acciones para accesibilidad arquitectónica, de las comunicaciones, educativa y actitudinal.
Universidade Federal do Cariri (UFCA)	Página web de la Secretaria de Accesibilidad (julio, 2023)	<ul style="list-style-type: none"> – Acciones para estudiantes y funcionarios con discapacidad para su acceso, permanencia e inclusión. – Accesibilidad de las comunicaciones con lengua de signos y Braille. – Garantizar adecuación de mobiliario para accesibilidad – Datos para investigaciones. – Disponibilidad de dispositivos de tecnología.

Las universidades federales con políticas institucionales de accesibilidad especifican las acciones con más detalle e identifican diversas barreras en el ejercicio de las actividades laborales para los docentes (Tabla 5). Eso es muy importante porque hay gran diversidad de discapacidades y barreras en las instituciones.

La investigación de Barbosa (2009) con profesores de enseñanza superior con discapacidad física no señaló problemas en el ejercicio de las funciones docentes, sino en el acceso a las instituciones de enseñanza, como rutas de acceso deficientes y transporte

inadecuado. En la misma dirección, Alencar (2013) analizó la realidad de la Universidad Federal de Juiz de Fora y concluyó que las barreras físicas dificultan el desarrollo del trabajo de los empleados con discapacidad en la institución y, aunque ya ha pasado por varias reformas, eso no fue suficiente para la inclusión plena. Además, aún existen barreras actitudinales, expresadas por prejuicios y estigmas hacia la identidad de una persona con discapacidad, que se revelan de forma velada y sin acciones para enfrentarlas.

TABLA 5. Universidades brasileñas con planes o políticas sobre discapacidad

Universidad	Normativa/año	Apoyo
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Plan de Acción de Accesibilidad actitudinal, arquitectónica, metodológica, programática, instrumental, en los transportes, en las comunicaciones y digital	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de docentes con discapacidad en comisiones. - Promoción de acciones de accesibilidad arquitectónica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, actitudinal, en las comunicaciones, en los sistemas de información y en los materiales didácticos y pedagógicos. - Personal de apoyo a profesores con discapacidad.
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Política de Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañar la implementación de la reserva de plazas en los procesos selectivos. - Garantizar la accesibilidad comunicacional. - Actualizar las informaciones sobre los docentes con discapacidad. - Investigar la realidad de los docentes con discapacidad.

Universidad	Normativa/año	Apoyo
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Resolución 34/2013 del Consejo Universitario, que dispone sobre la Política de inclusión y accesibilidad y Resolución 15/2020 del Consejo	<ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad en los procesos selectivos. - Investigar la realidad de la comunidad académica con discapacidad.
	Universitario, que dispone sobre la Política Lingüística de la Universidad Federal da Paraíba	<ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad de las comunicaciones con lengua de signos y Braille.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Resolución Conjunta 02/2022 – CONSEPE/CONSAD, que actualiza la Política de inclusión y accesibilidad para personas con necesidades específicas en la Universidad Federal del Rio Grande del Norte	<ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad de las comunicaciones. - Accesibilidad arquitectónica y urbanística. - Servicios de apoyo a la accesibilidad y inclusión en el ámbito laboral. - Accesibilidad en los procesos selectivos y concursos públicos.
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Plan de Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañar la implementación de la reserva de plazas en los procesos selectivos para docentes. - Garantizar adecuación de mobiliario para accesibilidad. - Accesibilidad de las comunicaciones con lengua de signos y Braille. - Actualizar las informaciones sobre los docentes con discapacidad.

Universidad	Normativa/año	Apoyo
Universidade de Brasília (UnB)	Resolución CAD 050/2019, que dispone sobre la Política de Accesibilidad de la Universidad de Brasília	<ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad arquitectónica y urbanística. - Garantizar la adaptación y reserva de plazas en las unidades residenciales de la universidad. - Transporte adaptado. - Implementar la reserva de plazas en los procesos selectivos y concursos públicos para docentes. - Accesibilidad en las condiciones de trabajo y mobiliario. - Accesibilidad de las comunicaciones con lengua de signos y Braille.
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Política de Acciones Afirmativas, Diversidad y Equidad	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones para accesibilidad actitudinal, arquitectónica, metodológica, programática, instrumental, de movilidad, comunicación y digital. - Implementar la reserva de plazas en los procesos selectivos y concursos públicos. - Acciones de participación y protagonismo de las personas con discapacidad. - Disponibilidad de dispositivos de tecnología.

Universidad	Normativa/año	Apoyo
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)	Resolución 031, de 9 de septiembre de 2019, que establece la política de inclusión y accesibilidad da UFSJ	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la participación de las personas con discapacidad. - Accesibilidad arquitectónica y urbanística. - Transporte adaptado - Accesibilidad en comunicaciones con lengua de signos. - Disponibilidad de dispositivos de tecnología.

En general, las acciones propuestas en las universidades brasileñas para accesibilidad e inclusión de los docentes no mencionan recursos y apoyos en las actividades didácticas para el desarrollo profesional.

6. Conclusión

En el análisis realizado sobre la aplicación de medidas en universidades españolas y brasileñas a favor del personal académico con discapacidad se pueden comprobar que ambos países cuentan con gran número de medidas recogidas en la legislación, pero con escasa aplicación. Solamente siete universidades españolas tienen reglamento específico para el docente investigador que abarca sobre todo accesibilidad; soporte y apoyo en el trabajo; reducción y flexibilización de la dedicación; y estadística actualizada. Las universidades brasileñas están muy centradas en la accesibilidad arquitectónica y de las comunicaciones.

Las universidades tienen que adaptarse al docente investigador, deberían establecer medidas adicionales para garantizar su inclusión, elaborar un reglamento interno y publicar el porcentaje de personas con discapacidad en cada universidad que permita el acceso y progreso en la carrera docente investigadora.

Referencias bibliográficas

- Alencar, P. M. M. (2013). Accesibilidad en la Educación Superior: el caso de la UFJF. Juiz de Fora: UFJF. 151p. Disertación (Maestría). Programa de Postgrado Profesional Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación Pública.
- Amâncio, D. L. P. y Mendes, D. C. (2023). Pessoas com deficiência e ambiente de trabalho: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, 161-180. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0140>
- Barbosa, F. K. (2009). Professores com deficiência física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo. 95 p. Disertación (Maestría). Programa de Postgrado em Educação.
- Brasil. *Decreto n.º 7611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponible en https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- CERMI (2020). Universidad y discapacidad. La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española. Madrid: CERMI.
- Conferencia de Rectores Universidades Españolas (2017). *Recomendaciones para el establecimiento de una reserva de plazas de personal docente e investigador a favor de las personas con discapacidad*. Madrid: CRUE.
- De Lorenzo, R. (2017). Las personas con discapacidad como personal docente investigador en la universidad: cuota de reserva y otras medidas de acción positiva. *Anales de derecho y discapacidad*, 2, 87-106.
- De Souza Giabardo, C., y Ribeiro, S. M. (2017). As produções científicas sobre o professor com deficiência. *Revista Educação Especial*, 30(58), 373-387.
- Fundación Universia (2021). *V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid: Fundación Universia.
- Nascimento, M. I. et al. (2021). Pessoas com deficiência trabalhando como docentes na educação superior. *Id online. Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 15(56), 482-494.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Art. 30; Numeral, 2.
- Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado

Público. BOE 261. Disponible: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-11719>

- Rodrigues, P. S., y Pereira, É. L. (2021). A percepção das pessoas com deficiência sobre o trabalho e a Lei de Cotas: uma revisão da literatura. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 31, e310114. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312021310114>
- Vázquez, C. M., Fuentes, S. S. y Monroy, J. A. R. (2022). Medidas de trato diferenciado a favor del PDI con discapacidad en las universidades españolas. In *Transformación digital para una educación inclusiva: libro de actas, 20, 21 y 22 de octubre de 2021* (pp. 342-352). Fundación ONCE.

La lectura fácil en las webs universitarias: un estudio exploratorio¹

Jesús Torres del Rey
Profesor Titular de Universidad
Universidad de Salamanca
jtorres@usal.es

Lucía Morado Vázquez
Colaboradora científica II
Université de Genève
Lucia.Morado@unige.ch

1. Introducción

Las webs universitarias no solo constituyen una fuente valiosísima de información sobre las propias instituciones académicas y sus actividades, sino que también sirven de escaparate y canal de difusión del conocimiento que se produce entre sus muros (físicos y digitales), así como de sus valores sociales y culturales, incluida su cultura de la inclusión.

Sin embargo, las webs universitarias son un elemento complejo de analizar porque (1) no siempre se diseñan, desarrollan y elaboran de forma centralizada; (2) su público objetivo varía: a veces es de tipo general y otras más específico, como los estudiantes o el personal administrativo, lo que requiere estrategias y contenidos diferentes; y (3) suelen estar implicados diferentes autores

1. Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i *PreLemma: Parámetros para recursos léxicos más accesibles* -PID2022-137210OB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/. También se enmarca en el proyecto nacional suizo UNI-ACCESS (<https://sans-barriere.unige.ch/projets-de-recherche/uni-access>), financiado por Swissuniversities dentro del programa «P-7 Diversity, inclusion and equal opportunities in university development (2021-2024)».

(desarrolladores web, pero también investigadores u otros miembros del personal universitario), todos ellos con grados muy dispares de competencias de desarrollo web, redacción o diseño creativo (Brajnik y Graca, 2018), o con prioridades divergentes.

En los últimos años se ha observado un creciente interés por el lenguaje fácil de entender (LFE, *Easy to Understand Language*), que ha demostrado ser una forma adecuada de transferir información y comunicar de una manera accesible (Maaß, 2020, p. 49) y útil para las personas con dificultades de aprendizaje, pero también más sencilla para muchas otras personas (Seeman-Horwitz *et al.*, 2021, #dfn-easy-to-understand-language). El lenguaje sencillo (LS, *Easy Language*), que se encuentra en el extremo más accesible (perceptible y comprensible) del espectro del LFE, puede ser beneficioso para varios grupos, como han afirmado muchos autores y organizaciones de personas con discapacidad (Rodríguez Vázquez, Torres-del-Rey y Morado Vázquez, 2022, p. 149): personas con dificultades de aprendizaje, personas mayores, estudiantes de lenguas extranjeras o inmigrantes, entre otros. No obstante, como señalan algunos expertos, el LS también puede tener efectos estigmatizantes (Maaß, 2020, p. 41), y eso podría disminuir su aceptabilidad en un contexto académico.

Sin embargo, hasta donde sabemos, apenas hay información sobre la producción de contenidos en LS por o en las universidades, y sobre cómo se difunden a través de sus sitios web. Por ello, hemos querido subsanar esta laguna, centrándonos, eso sí, en la versión escrita de LS, la lectura fácil (LF). Así, el objetivo de este estudio exploratorio es ofrecer una visión general de la presencia actual de contenidos en LF en los sitios web universitarios, así como de la naturaleza de dichos contenidos.

Para que el estudio fuera manejable, decidimos acotar el análisis a un conjunto de noventa sitios web universitarios de tres países europeos en cuyas instituciones universitarias han trabajado los autores de este artículo, Suiza (CH), Reino Unido (UK) y España (ES), aunque nos centraremos fundamentalmente en el último.

2. Metodología

Para llevar a cabo la selección de las noventa webs universitarias de los tres países, decidimos acudir al ranking de Webometrics (Cybermetrics Lab, 2022), publicado por el Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), y que mide, fundamentalmente, la visibilidad en internet de la actividad científica de las universidades².

El estudio exploratorio se dividió en dos fases.

2.1. Fase 1. Búsqueda sistemática en los sitios web

Empleamos determinadas palabras clave como criterios de búsqueda de contenido en LF. Después, examinamos los resultados para identificar aquel contenido realmente en LF. Por último, anotamos los datos en una plantilla creada para ello y descargamos los documentos en LF para analizarlos más pormenorizadamente (fase 2).

La consulta se llevó a cabo entre abril y mayo de 2022 en los tres idiomas principales de trabajo de los investigadores: español, inglés y francés, a partir de los términos de búsqueda específicos (véase la Tabla 1) indicados en los capítulos dedicados a cada país en particular de Lindholm y Vanhatalo (2021), y algunos más que nos parecieron oportunos.

TABLA 1. Términos de búsqueda empleados en la primera fase

Inglés	Español	Francés
Accessibility. Accessible	Accesibilidad. Accesible	Accessibilité. Accessible
Easy language	Lenguaje fácil	FALC. Facile à lire et à comprendre. Français facile

2. La lista completa de universidades se puede consultar en los apéndices A, B y C en <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1SWrhAaJ9Uko92djiUBgFFce5DzZq-Ja5u2vGW5Y0ZIRY/edit?usp=sh>

Inglés	Español	Francés
Easy to understand language		
Easy to read Easy read	Lectura fácil Fácil lectura	Langage facile-à-lire Langue facile à lire
Plain language Plain English Simple language Easy access Clear language	Lenguaje claro Lenguaje sencillo Lenguaje llano	Langage clair Langage simple Langue simple Langage simplifié

2.2. Fase 2. Análisis de los documentos en LF

Analizamos todos los documentos en LF extraídos en la fase 1. En este proceso, anotamos diversos aspectos y propiedades de dichos documentos, tales como el formato, el año de publicación, el número de palabras o el idioma del contenido. Para evitar sesgos subjetivos y errores, llevamos a cabo la anotación los dos investigadores³. A continuación, se presentan e interpretan los resultados obtenidos.

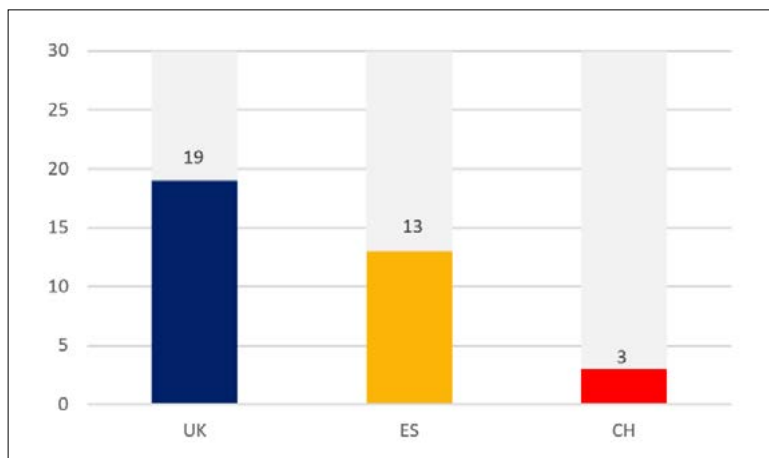
3. Resultados comentados

3.1. Distribución global de la LF por países y universidades

Hallamos contenido en LF en 35 de las 90 webs universitarias observadas (38 % del total), como se muestra en la Figura 1. Un primer vistazo nos sugiere que la tradición de uso de LF en las universidades está relativamente consolidada en las británicas (19 de 30, o 63.3 %) y es muy limitada en las suizas (3 de 30, o 10 %). En el caso de las universidades españolas, encontramos contenido en LF en 13 de ellas (43.3 %), lo que indica que hay una cierta penetración, aunque no parece ser una preocupación mayoritaria (al menos aún).

3. Se pueden consultar los datos en bruto, agrupados por universidad e iniciativa, en el Apéndice D en <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1SWRhAaj9Uko92djiUBgFFce5DzZqJa5u2vGW5Y0ZIRY/edit?usp=sh>

FIGURA 1. Universidades con contenido en LF



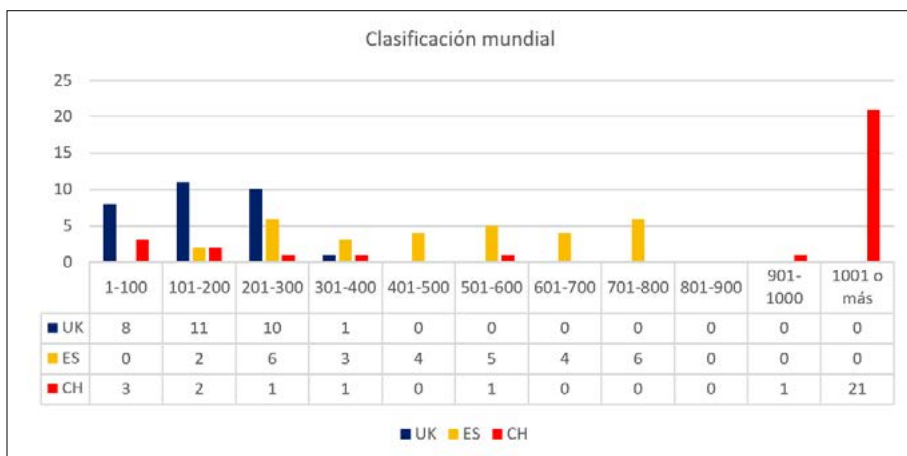
En la interpretación de los resultados por país, debemos mantener cierta cautela ya que estos tres países no son comparables en términos de población, marco legislativo, número de universidades o incluso estatus lingüístico. Ciertamente, además, mientras que la tradición de uso y promoción de la lectura fácil es bastante importante en UK y ES, en CH se trata de un concepto relativamente nuevo (Parpan-Blaser *et al.*, 2022), que se ha incluido tan solo recientemente en la versión 3.0 de su estándar nacional de accesibilidad digital (eCH-0059) publicada a finales de 2020.

Por otro lado, como se indica en la Figura 2, el propio ranking de Cybermetrics Lab (2022) muestra que las treinta universidades británicas están entre las 400 primeras posiciones a nivel mundial y que las españolas se encuentran entre los puestos 100 y 800, mientras que solo el 30 % de las instituciones suizas se clasifican entre el primer millar. En las tablas de los Apéndices A, B y C, se indica la posición específica de cada universidad analizada.

Una primera observación que podemos realizar es que la mayor visibilidad, cantidad y calidad de la investigación de las universidades (según los parámetros del CSIC) parece estar correlacionada con una mayor presencia de la LF en dichas instituciones. En contrapartida, el propio ranking de Cybermetrics Lab podría (tal vez debería) incluir entre sus indicadores dicha presencia de contenidos en LF en su modelo de análisis de contenido y sus enlaces,

pues uno de sus objetivos es promover la transferencia y publicación en acceso abierto a los contenidos científicos.

FIGURA 2. Clasificación mundial de las universidades de los tres países



3.2. Caracterización del corpus e ítems por país

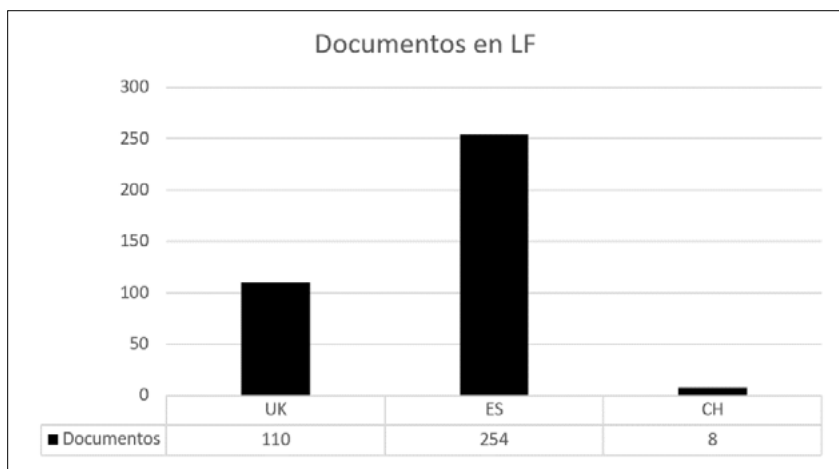
Debido a la heterogeneidad de contenidos en términos de procedencia, formato y extensión, decidimos considerar cada documento como un ítem independiente, aunque provinieran de la misma iniciativa o fuente (por ejemplo, un cuestionario y un formulario de consentimiento del mismo estudio clínico se analizaron como dos ítems diferentes). Esto también se aplicó a cada página de un mismo sitio web, como ocurre en el sitio del proyecto EA-SIT de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)⁴, que se analizó como 53 páginas individuales, dos pósteres y un folleto con contenido en LF. Este enfoque atomizado nos permitió llevar a cabo un estudio más pormenorizado con todas las distintas propiedades de cada documento.

Así, el corpus quedó compuesto de 372 documentos, procedentes de 35 sitios web, 8 en suizos (CH), o 2 % del total; 254 en

4. Véase <https://webs.uab.cat/easit/es/>

españoles (ES), 68 %; y 110 en británicos (UK), 30 % del total, como se indica en la Figura 3.

FIGURA 3. Número de documentos en LF encontrados en los sitios web analizados



En total, nuestro corpus comprendió 221 315 palabras. Por países, tal y como se señala en la Figura 4, UK aportó 75 589 palabras (33 % del conjunto); ES, 142 703 (64 %); y CH, 3023 (1 %). Por otro lado, aunque hay más sitios webs británicos que españoles con contenido en LF (en una proporción de casi 60 a 40), el volumen es superior en documentos y palabras (aproximadamente el doble) en los españoles. Esto se debe a dos razones: en primer lugar, al contar documentos individuales, ES se dispara con respecto a UK gracias a las numerosas páginas de contenido web del proyecto EASIT de la UAB y las noticias de la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCCI) de la Universidad de Córdoba (UCO)⁵ y del Servicio de Información a la Discapacidad (SID), promovido por el Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca (USAL)⁶; en segundo lugar y en relación con el número de palabras, se observa que, en gran medida, en UK se daban documentos breves e independientes (por

5. <http://www.uco.es/ucci/es/lectura-facil>

6. <https://sid-inico.usal.es/noticias-discapacidad/>

ejemplo, cuestionarios), mientras que en los españoles, muchos documentos eran de gran extensión, lo que puede ir en contra del propio concepto de LF; o se encontraron iniciativas a largo plazo, como noticias breves periódicas (144 en la UCO, muy breves; y 25 breves en la USAL).

3.3. Años de publicación

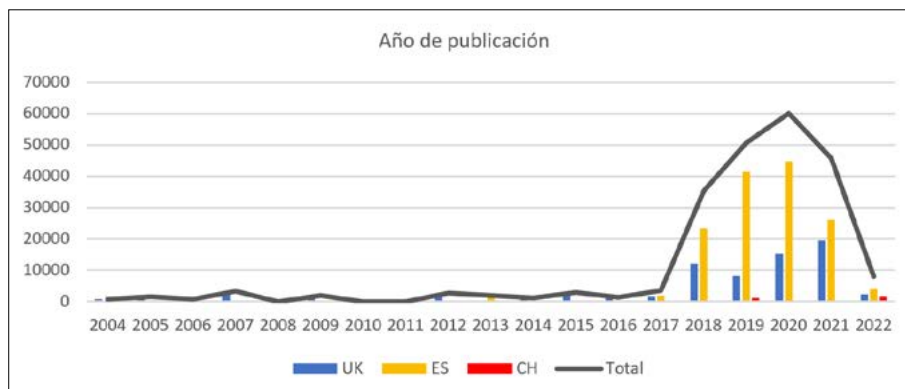
Como se observa en la Figura 4, la mayor parte del contenido de nuestro corpus (199 875 de 221 315 palabras, 90 %) se publicó en los últimos cinco años del estudio, hasta mediados de 2022. Esto se corresponde con el reciente aumento de interés, dentro de la comunidad académica europea, por el LS y la LF. Sin embargo, debemos ser cautelosos a la hora de interpretar estas cifras debido a que el contenido de los sitios webs es dinámico y podrían haberse eliminado documentos que, con el tiempo, hayan quedado obsoletos a ojos de los servicios de publicación. Evidentemente, esto se podría corregir en parte con el uso de archivos de internet como la Way Back Machine⁷ o repitiendo el estudio en años venideros con la misma metodología de recogida de datos para poder ofrecer una visión completa de la evolución de la creación y publicación de contenidos en LF en las webs universitarias.

Tampoco se midieron algunas variables que pueden haber influido positivamente en la aparición de contenido en LF, como la pandemia de COVID-19, de la cual podemos encontrar en internet muchísimo material instructivo y explicativo en LF.

En todo caso, lo que también se observa es que la publicación de contenido en LF es algo que, aunque marginal, tiene lugar ya desde 2004 en UK, pero que no aparece en las universidades suizas o españolas hasta mucho más recientemente, 2013 y 2016 respectivamente.

7. <https://archive.org/web/>

FIGURA 4. Año de publicación del contenido en LF



3.4. Formatos

Como se aprecia en la Tabla 2, el formato más habitual es PDF (169 175 de 221 315 palabras, 76 %), seguido de HTML (49 168 palabras, 22 %), aunque también encontramos contenido en DOCX (2972 palabras, 1 %). Los porcentajes cambian al contabilizar el número de documentos: HTML es el más numeroso (240 de 372, 65 %), frente a PDF (124, 33 %) y DOCX (8, 2 %). Esta diferencia se explica por la naturaleza de los documentos, ya que los HTML suelen tener menos palabras que los PDF. Por países, HTML es, de hecho, el formato más usado en ES (mucho más que en UK), lo que puede ser una buena noticia dada su mayor accesibilidad en términos reales y, posiblemente, potenciales. Esta distribución por países se puede observar en la Tabla 2.

En relación con la versatilidad, usabilidad y accesibilidad del contenido, la preponderancia del formato PDF (con la excepción de ES, debido al proyecto EASIT) tiene que ver con que este formato está listo para su consumo digital pero también impreso. Por el contrario, los contenidos en HTML seguramente se crearon para su consumo digital versátil gracias a la accesibilidad del formato y las plantillas adaptativas de los gestores de contenido web.

TABLA 2. Formato de los documentos, por países. Cantidad en número de palabras (pp) y documentos (dd)

	PDF	HTML	DOCX
UK	71 452 pp 93 dd	1802 pp 10 dd	2335 pp 7 dd
ES	97 494 pp 30 dd	44 572 pp 223 dd	637 pp 1 d
CH	229 pp 1 d	2794 pp 7 dd	∅
Total	169 175 pp 124 dd	49 168 pp 240 dd	2972 pp 8 dd

3.5. Divulgadores del contenido en LF

Uno de los principales objetivos de esta investigación era averiguar qué organismos pertenecientes a la institución universitaria eran las promotoras, impulsoras o inspiradores de la creación y publicación del contenido en LF. En este sentido, hemos clasificado los resultados en ocho categorías, resumidas en las tablas 3 y 4. En aquellos casos en los que un documento podría verse adscrito a más de una categoría, optamos por incluirlo en aquella que se consideró más representativa:

1. Servicios a la comunidad. Aquí se incluyeron aquellas entidades que proporcionan servicios públicos o para la comunidad, como la UCCi de la UCO, «creada para mejorar la formación, cultura y conocimientos científicos de la ciudadanía» y que publican en LF de forma regular. Son 145 documentos (39 % del total), con 38 199 palabras (17 %).
2. Proyecto de investigación. Por ejemplo, el proyecto europeo EASIT de la UAB, centrado en la «Formación en Acceso Fácil para la Inclusión Social». Se cuentan en esta categoría 92 documentos (25 %) con 39 182 palabras (18 %) de nuestro corpus.
3. Instituto de investigación. Abarca centros e institutos de investigación con una naturaleza más transdisciplinar que,

por lo general, tienen una mayor permanencia en el tiempo que los proyectos de investigación, como el INICO de la USAL o la Clínica Jurídica de Derechos Humanos de la Universidad Carlos III de Madrid (UC3M). Aquí encontramos 69 documentos (18 %) con 45 809 palabras (21 %).

4. Unidad académica. Se incluye aquí contenido producido por facultades, escuelas o departamentos, que se centran en un ámbito de especialidad, como puede ser el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante (UA). Hemos identificado 29 documentos (8 %), que suman 28 851 palabras (13 %). Entre las áreas del conocimiento, se da la siguiente distribución de documentos: Políticas Públicas (11), Ciencias (6), Salud Pública/Social (4), Medicina (3), Ciencias Sociales (2), Traducción e Interpretación (2) y Artes (1).
5. Administración. En esta categoría se encuentran los organismos administrativos universitarios, como los de recursos humanos y otros de administración y servicios internos. Por ejemplo, la Vicegerencia de Recursos Humanos y Estructura Organizativa de la Universitat Politècnica de València (UPV) convocó en 2021 plazas de auxiliar de servicios para personas con diversidad funcional intelectual, y publicó en LF la propia convocatoria y el temario. Aquí se cuentan 16 documentos (4 %) con 33 241 palabras (15 %).
6. Investigador novel. Se trata de contenido publicado en el marco de trabajos de investigación de grado o posgrado, que suman aquí 8 documentos (2 %) y 4 748 palabras (2 %).
7. Rectorado. Si bien solo se da el caso en una institución (Universidad Complutense de Madrid, UCM), en la que su Rectorado publicó 8 documentos (2 %), es reseñable su volumen (27 341 palabras, 12 % del total), y el hecho de que la iniciativa parta del órgano rector de la institución académica.
8. Grupo de investigación. Se trata de una categoría más reducida y específica en naturaleza que la del instituto de investigación. Podemos poner como ejemplo el grupo DILE (Discurso y Lengua Española) de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Encontramos 5 documentos (1 %) con un total de 3 944 palabras (2 %).

TABLA 3. Número de documentos en LF por país

Entidad	UK	ES	CH	Total	Porcentaje
Rectorado	0	8	0	8	2 %
Unidad académica	20	2	7	29	8 %
Administración	7	8	1	16	4 %
Grupo de investigación	4	1	0	5	1 %
Instituto de investigación	31	38	0	69	18 %
Proyecto de investigación	39	53	0	92	25 %
Servicio a la comunidad	2	143	0	145	39 %
Investigador novel	7	1	0	8	2 %

TABLA 4. Número de palabras en LF por país

Entidad	UK	ES	CH	Total	Porcentaje
Rectorado	0	27341	0	27341	12 %
Unidad académica	21546	4511	2794	28851	13 %
Administración	4884	28128	229	33241	15 %
Grupo de investigación	2079	1865	0	3944	2 %
Instituto de investigación	24014	21795	0	45809	21 %
Proyecto de investigación	17868	21314	0	39182	18 %
Servicio a la comunidad	1839	36360	0	38199	17 %
Investigador novel	3359	1389	0	4748	2 %

Si agrupamos los resultados anteriores en tres categorías más generales (investigación; administración y servicios -incluyendo Rectorado; unidades académicas) podemos observar una situación de empate entre las dos primeras categorías (alrededor del 45 % cada una), donde la investigación es la principal promotora de contenido en LF en UK (58 % del total de palabras y 74 % de documentos en UK), mientras que las unidades de administración y servicios lo son en ES (64 % del total de palabras y 63 % de documentos en ES); y, finalmente, las unidades académicas constituyen

el 13 % en número de palabras y el 8 % en volumen de documentos, si bien a estas se les podría presumir también un porcentaje de las categorías investigadoras.

3.6. Tipología de documento

Los tipos de documento corresponden a géneros variados y con funciones y estructuras textuales diferentes. No obstante, hemos podido agruparlos en cuatro grandes categorías (véanse también las tablas 5 y 6), según su orientación funcional:

1. Diseminación e intercambio científicos. Se trata de documentos en los que bien se diseminan o promocionan resultados científicos, bien se lleva a cabo intercambio de información para la comprensión de un proyecto científico o sus resultados, incluidos aquellos en los que se solicita la colaboración de personas con discapacidad. Aquí encontramos 57 resúmenes (*abstracts*), 45 informes científicos, 22 documentos de información a sujetos/participantes, 8 formularios de consentimiento informado, 8 síntesis en HTML de muestras y proyectos científicos, 4 cuestionarios y otros documentos científicos (circulares de congresos, pósteres, reseñas introductorias y documentos promocionales). Esta macrocategoría abarca el 41 % (152) de los documentos y el 46 % (102 655) de las palabras de nuestro corpus.
2. Guías y orientaciones. La principal función de los documentos de esta macrocategoría es orientar e instruir acerca de temas de interés general, generalmente de naturaleza social, legal o de salud. Encontramos aquí 40 documentos (11 %) con un total de 59 801 palabras (27 %). La diferencia porcentual se debe a la naturaleza de los documentos, que suelen ser más largos (un folleto informativo frente a un formulario de consentimiento, por ejemplo). Los tipos de documento incluidos son guías (17), folletos, informes e infográficos con una clara orientación instructiva (16), manuales o instrucciones (4), dos sinopsis en HTML de sendas guías PDF y un documento normativo.

3. Ofertas laborales. Se trata de 9 documentos (2 %) con un total de 32 061 palabras (14 %) relacionados con procesos de selección de personal o contratación: material instructivo o didáctico (7) y convocatorias y condiciones del proceso (2). Ambos tipos de documentos son muy extensos.
4. Divulgación cultural, científica y de noticias de interés general. Aquí se incluyen 171 documentos (46 %) con un total de 26 798 palabras (12 %), lo que muestra un fuerte contraste con las macrocategorías anteriores: en general, se trata de textos muy breves con la información básica sobre el evento o la noticia en cuestión. Si bien esta y la primera categoría tienen bastante en común puesto que en ambas se produce un proceso de simplificación divulgativa, se aprecian en aquéllas convenciones distintivas relacionadas con la función y los destinatarios originales de los textos. De hecho, en esta macrocategoría, posiblemente muchos de los documentos sean creados más que adaptados. Encontramos 27 noticias sobre temas de interés social, científico y cultural y relacionados con la accesibilidad y la discapacidad, publicadas por el SID de la USAL, 147 brevísimos artículos de divulgación científica general publicadas por la UCCi de la UCO, un boletín de noticias y un glosario de un evento cultural.

TABLA 5. Cantidad de cada tipo de documento, por países; y porcentaje de cada tipo

Tipo de documento	UK	ES	CH	Total	Porcentaje
Diseminación/intercambio científico	1	170	0	171	46 %
Guías y orientaciones	24	15	1	40	11 %
Divulgación	85	60	7	152	41 %
Ofertas laborales	0	9	0	9	2 %

TABLA 6. Cantidad de palabras de cada tipo de documento, por países; y porcentaje de cada tipo.

Tipo de documento	UK	ES	CH	Total	Porcentaje
Diseminación/intercambio científico	582	26216	0	26798	12 %
Guías y orientaciones	9013	50559	229	59801	27 %
Divulgación	65994	33867	2794	102655	46 %
Ofertas laborales	0	32061	0	32061	14 %

3.7. Temáticas

Por otro lado, llevamos a cabo una clasificación de los temas principales de los documentos en LF recopilados.

No fue una tarea sencilla porque algunos documentos podían clasificarse en varios grupos a la vez dependiendo de la perspectiva adoptada y si se decidía escoger, para etiquetar temáticamente cada documento, una única categoría principal o, por el contrario, todas.

Tras varias rondas de codificación temática, llegamos a una agrupación de seis categorías generales, que asignamos a discreción a todos los documentos según relevancia, por lo que cada documento puede formar parte de varias categorías a la vez. Esto significa que el porcentaje de cada categoría es relativa al total de documentos, pero que la suma de porcentajes de todas las categorías será necesariamente superior a 100, como se puede observar en las tablas 7 y 8.

- A) Ciencia e investigación. Aquí se incluyeron documentos de corte claramente científico-tecnológico en tema y enfoque, ya fueran procesos o resultados, o que se referían a procedimientos éticos de investigación con informantes o pacientes. Es, sin duda y junto con las de las propias personas con discapacidad, la temática más habitual (observada en el 80 % de los documentos y 55 % de palabras), como cabría esperar de una institución que quiere divulgar su actividad. La discrepancia entre el número de documentos y de palabras (sobre todo en el caso de ES) es fácilmente comprensible por cuanto, en

muchos casos, se trata de documentos breves: fundamentalmente, consentimientos informados, páginas web con datos básicos de proyectos de investigación o brevísimos resúmenes de una investigación o un hecho científico-tecnológico, como en las noticias de la UCO.

- B) Derechos. En este caso, se trata de hacer hincapié en derechos humanos o jurídicos, a menudo relacionados con la discapacidad. Frecuentemente, los documentos (50, 13 % del total; o 19 % del total de palabras) tenían un contenido más de sensibilización o prevención sobre un aspecto social que jurídico. En comparación con ES (7.5 % del total de documentos de ES y 13.25 % del total de palabras de ES), es mucho más numeroso en UK (28 % del total de documentos de UK y 30.75 % del total de palabras de UK), donde se trabajan aspectos relacionados con la ma/paternidad, las relaciones con los cuidadores, además de aspectos más transversales como la desigualdad de género o la sexualidad.
- C) Comunidad (empleo, formación, desarrollo). Esta categoría se conforma de contenido de formación para el personal o alumnado universitario o externo; así como documentos administrativos y de empleo para servicios de la Universidad; y noticias sobre la comunidad local. Salvo en este último caso, únicamente hemos encontrado este contenido en universidades españolas, con un porcentaje de solo 4 % del total de documentos, aunque el 17 % de total de palabras (debido, fundamentalmente, a los materiales relacionados con concursos de oposiciones y sus temarios, lo que supone un importante indicador de políticas inclusivas de formación y empleo en nuestra universidad, o de atención a la comunidad).
- D) Accesibilidad. Los documentos de este grupo se centran específicamente en temas de accesibilidad, fundamentalmente lectura fácil, y a menudo noticias sobre su utilización o implantación. En esta categoría (25 % del total de documentos, y 18 % del de palabras) no incluimos los documentos que se referían primariamente a la discapacidad, el movimiento de personas discapacitadas o a aspectos jurídicos, sociales o de salud relacionados con las personas con discapacidad,

sino que los incorporamos a las categorías de Derechos o Salud, según corresponda, así como a la específica de Personas con discapacidad. De nuevo, la universidad española claramente lleva la delantera (septuplica a UK en documentos y aún duplica esta ventaja en términos de palabras), lo que revela un interés muy marcado en los últimos años por investigar sobre aspectos relacionados con la lectura fácil y el lenguaje sencillo, donde destacan el proyecto EASIT, pilotado por la UAB, y el INICO en la USAL.

- E) Salud y bienestar (físico y psicosocial). Este es un tema recurrente, tanto como ámbito de investigación científica como de sensibilización y prevención social. Dentro de esta categoría, cabe destacar una importante presencia, como es natural, de temas relacionados con la COVID-19. Es, por poco, la tercera categoría más numerosa (26 % del total de documentos, pero sobre todo 41 % del total de palabras), particularmente en UK, que está en cantidades similares en documentos y palabras a las dos primeras (ciencia e investigación y personas con discapacidad). Curiosamente, en ES, los escasos 8 documentos suponen 31 807 palabras, debido a dos guías de gran longitud sobre salud mental (Universitat Rovira i Virgili, URV) y ayudas en relación con la COVID-19 (Universidad Rey Juan Carlos, URJC). Esta pandemia, de hecho, constituye el 11 % del total de palabras, por lo que también ha contribuido a la pujanza de la temática sanitaria.
- F) Personas con discapacidad. La discapacidad y las personas con discapacidad son también temas habituales entre los contenidos en LF (28 % del total de documentos y 55 % del total de palabras). En general, se combinan con todas las anteriores categorías de forma diversa. Es reseñable que aproximadamente el 75 % de estos contenidos se refieren específicamente a personas con discapacidad intelectual, de aprendizaje, cognitiva o, aunque en menor porcentaje, con problemas de salud mental. Se desprende de ello una correlación importante entre forma (LF) y contenido temático, o entre destinatarios y referentes del contenido. Esto podría interpretarse, por un lado, de forma claramente positiva para los beneficiarios de la LF (se presentan temas

relevantes para las personas con discapacidad de una manera adecuada para ellas) aunque, por el otro, no tanto (se restringen los ámbitos temáticos de los que disfrutan a su condición de personas discapacitadas).

TABLA 7. Número de documentos de cada tema, por países; y porcentaje de cada tema

Temas	UK	ES	CH	Total	Porcentaje
Ciencia y universidad	86	205	7	298	80 %
Derechos	31	19	0	50	13 %
Comunidad	1	13	0	14	4 %
Accesibilidad	10	74	2	94	25 %
Salud y bienestar	90	8	0	98	26 %
Personas con discapacidad	81	22	0	103	28 %

TABLA 8. Número de palabras de cada tema, por países; y porcentaje de cada tema

Temas	UK	ES	CH	Total	Porcentaje
Ciencia y universidad	66884	52352	2794	122030	55 %
Derechos	23258	18901	0	42159	19 %
Comunidad	582	36778	0	37360	17 %
Accesibilidad	1705	24508	1291	39323	18 %
Salud y bienestar	59337	31807	0	91144	41 %
Personas con discapacidad	64543	56106	0	120649	55 %

Aunque no constituyen grupo por su baja representatividad o porque quedan subsumidas en las anteriores, otras temáticas que hemos identificado son: arte y literatura (3 documentos); asociacionismo y activismo en relación con las personas con discapacidad (7); aspectos sociales y afectivos de género y sobre personas LGTBI (3), administración pública no universitaria (3), infancia, adolescencia y juventud (7), etc.

4. Conclusiones

Esta primera aproximación nos aporta algunos datos interesantes sobre la publicación de documentos en LF en sitios web universitarios. En primer lugar, hemos observado un aumento de este contenido en los último cinco años, que puede estar ligado al creciente interés en esta materia, así como a su implantación en normativas y estándares nacionales. Sin embargo, no hemos hallado contenido en LF en todas las webs del estudio, y su presencia varía entre los tres países analizados.

En segundo lugar, hemos identificado diferentes patrones y tendencias en cada país. En un primer vistazo, se observa cómo en Reino Unido los motores fundamentales son los organismos de investigación, que estudian aspectos sociales, de derechos y de salud, a menudo directamente relacionados con las propias personas con discapacidad e incluso fomentando la participación de ellas en las tomas de decisión. En España, sin embargo, el peso parece recaer más en los servicios universitarios, que se ocupan de prestar atención a las comunidades de estudiantes y personal actuales o potenciales, así como de divulgar noticias e investigación sobre la lectura fácil. Por último, en los sitios web universitarios suizos, se halló un número muy reducido de documentos en LF. No obstante, la presencia de nuevos proyectos de investigación, como UNI-ACCESS, que es una de las iniciativas en las que se enmarca el presente estudio, están encaminados a revertir esta carencia.

Finalmente, cabe destacar que nuestro estudio nos ha permitido proporcionar una visión general de la presencia creciente de contenido en LF en sitios web universitarios en tres países europeos. Del mismo modo, los resultados expuestos en el presente artículo nos permiten establecer las bases de investigaciones futuras en las que ampliaremos nuestro análisis cruzando categorías de análisis y etiquetas dentro de cada categoría, así como analizando otras propiedades del contenido recopilado, como el uso de imágenes, la extensión de los documentos o sus características tipográficas.

Referencias bibliográficas

- Brajnik, G. y Graca, S. (2018). On Accessibility Policies for Higher Education Institutions. *W4A '18: The Internet of Accessible Things*. Nueva York: Association for Computing Machinery, pp. 1-4.
- Cybermetrics Lab (2022). *Ranking Web de Universidades*. <https://www.webometrics.info/en>
- Lindholm, C. y Vanhatalo U. (eds.) (2021). *Handbook of Easy Languages in Europe*. Berlín: Frank & Timme.
- Maaß, C. (2020). *Easy Language-Plain Language-Easy Language Plus: Balancing Comprehensibility and Acceptability*. Berlín: Frank & Timme.
- Parpan-Blaser, A. et al. (2021). Easy Language in Switzerland. En C. Lindholm y U. Vanhatalo (eds.). *Handbook of Easy Languages in Europe*. Berlín: Frank & Timme, pp. 573-622.
- Rodríguez Vázquez, S., Torres del Rey, J. y Morado Vázquez, L. (2022). Easy Language Content on the Web: a Multilingual Perspective. En M. M. Sánchez Ramos (ed.). *Investigaciones recientes en traducción y accesibilidad digital*. Berlín: Peter Lang, pp. 147-180.
- Seeman-Horwitz, L., Montgomery, R. B., Lee, S. y Ran, R. (eds.) (2021). *Making Content Usable for People with Cognitive and Learning Disabilities*. <https://www.w3.org/TR/coga-usable>

Adaptación transcultural de la escala de actitudes de los maestros hacia la educación inclusiva (TAIS-SP) al contexto colombiano, un análisis preliminar¹

Jefferson Tello-Zuluaga
Universidad Pontificia Bolivariana
Medellín, Colombia
jefferson.tello@upb.edu.co

Jorge Abellán Hernández
Universidad de Castilla-La Mancha
Cuenca, España
jorge.abellan@uclm.es

1. Introducción

En Colombia, existen desafíos significativos en cuanto al acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad en todos los niveles educativos, siendo la educación superior un espacio crítico en cuanto a la participación de esta población, constituyendo un reto para los estudiantes y los docentes (Moreira *et al.*, 2023; Fundación Saldarriaga Concha y LEE de la Pontificia Universidad Javeriana, 2023). A pesar de los avances normativos y las políticas implementadas para fomentar la inclusión, es preocupante que menos del 2 % de los estudiantes con discapacidad de Colombia

1. Derivado del proyecto «Actitudes de los docentes de básica primaria de seis colegios oficiales de Medellín frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad», Doctorado en Educación Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín-Colombia, Proyecto en curso, inicio febrero 2022-terminación diciembre 2023.

logren completar una carrera universitaria (Ministerio de salud y protección social, 2018).

Diversos estudios han demostrado la importancia de involucrar a los estudiantes con discapacidad en los procesos de formación de nivel universitario, reconociendo los beneficios tanto individuales como sociales que conlleva su participación activa en estos entornos académicos. Dichas investigaciones han permitido identificar buenas prácticas, estrategias pedagógicas y apoyos específicos que favorecen el acceso, la permanencia y el éxito académico de estos estudiantes (Abellán y Sáez-Gallego, 2020). En el caso colombiano, se encuentran barreras arquitectónicas y actitudinales en las instituciones educativas, que se suman a la falta de recursos y apoyos especializados (Universidad Católica De Colombia, 2022; González *et al.*, 2023; Díaz, 2022). En este sentido, las actitudes de los docentes son fundamentales para el desarrollo de prácticas inclusivas reales en las instituciones educativas en todos sus niveles (Hernández-Beltrán *et al.*, 2023; Vera *et al.*, 2022) y una de las formas más frecuentes mediante las cuales se identifican las actitudes de las personas, es a través de la aplicación de instrumentos de medición, los cuales se establecen como herramientas de uso común en variados contextos (Tello-Zuluaga, 2023).

Es por esto por lo que el objetivo de este trabajo es presentar la descripción del proceso preliminar de Adaptación Transcultural (AT) y pilotaje de la escala *Teachers' Attitudes towards Inclusion Scale* (TAIS) (Salovita, 2015) en su versión en español (TAIS-SP) (Fernández-Bustos *et al.*, 2022). La AT de un instrumento de medición en este contexto se justifica primero por la ausencia de una herramienta adecuada para la medición de las actitudes docentes en el país y por la necesidad de garantizar la eficacia y pertinencia de los resultados, así como la relevancia cultural y lingüística de las mediciones (Hill *et al.*, 1990). En este orden de ideas, poner a prueba una escala de medición se convierte en un paso crítico en la investigación, ya que desvela posibles dilemas con el instrumento antes de que este sea desplegado en la etapa principal del estudio. Si no se lleva a cabo una validación adecuada de la escala, se corre el riesgo de obtener datos incorrectos (Pauca *et al.*, 2020).

2. La escala TAIS y su versión en español TAIS-SP

La escala TAIS fue creada originalmente en Finlandia (Saloviita, 2015). Esta escala aborda cuatro áreas temáticas fundamentales asociadas con la Educación Inclusiva (EI): i) la valoración de la inclusión como un principio, ii) la carga adicional de trabajo que implica para los docentes atender a estudiantes con discapacidad, iii) los aspectos legales vinculados al proceso de EI y iv) las expectativas académicas en el entorno escolar (Gunnþorsdóttir y Johannesson, 2014; Saloviita, 2015; Saloviita, 2020). Algunos ítems se centran en asuntos normativos y legales, como los derechos de los niños y niñas (ítems 3 y 9), mientras que otros exploran la relación entre la EI y la percepción de carga laboral por parte de los docentes (ítems 5 y 8). Los ítems restantes (ítems 1, 6 y 10) se relacionan con los resultados académicos y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Las puntuaciones más altas indican actitudes positivas hacia la inclusión. En el proceso de calificación se deben invertir las puntuaciones correspondientes a los ítems 1, 3, 5, 6 y 8 debido a su enfoque negativo (Fernández-Bustos *et al.*, 2022). Estudios previos han confirmado la confiabilidad de la escala TAIS original, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.90, y su unidimensionalidad ha sido respaldada mediante análisis factorial confirmatorio (Saloviita y Tolvanen, 2017; Alnahdi *et al.*, 2019).

En este estudio se utiliza la versión en español de la escala TAIS, conocida como TAIS-SP, validada por Fernández-Bustos *et al.* (2022) quienes demostraron que la adaptación al español ha mostrado índices de validez y fiabilidad adecuados, mostrando adecuadas propiedades psicométricas. Cabe destacar que en la versión en español se eliminó el ítem 8, ya que, de acuerdo con los autores, su exclusión contribuyó a mejorar la confiabilidad general del cuestionario. Por lo tanto, la escala TAIS-SP consta ahora de 9 ítems. Igualmente, la escala TAIS-SP ha sido utilizada recientemente, por Cañadas *et al.* (2023), desarrollada en España con la participación de 995 docentes de educación física. En términos generales, el estudio muestra actitudes positivas de los profesores de Educación Física hacia la EI. No obstante, se encuentran diferencias significativas de acuerdo al género. Los hombres tienden a apoyar más la idea de que niños con necesidades especiales asistan a

aulas de educación especial. Los docentes de Educación Secundaria respaldan esto más que los de Primaria. Lo mismo ocurre con los profesores de los centros privados/concertados. Esto resalta la variabilidad en actitudes hacia la inclusión.

3. Instrumentos de medición de actitudes docentes en Colombia

La EI se considera de gran importancia en Colombia, es por esto por lo que las políticas actuales buscan garantizar el acceso a una educación de alta calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales (Tello, 2022). Como ya se ha mencionado, la TAIS-SP es una herramienta unidimensional diseñada originalmente en Finlandia y adaptada al contexto español, por lo tanto, requiere de una AT para su implementación efectiva en Colombia. En este sentido y como señalan Lira y Caballero (2020), cuando un instrumento no está disponible a nivel local, los profesionales pueden desarrollar una herramienta original o modificar una previamente validada en otro idioma o cultura.

Las investigaciones sobre las actitudes docentes en el contexto de Colombia son escasas, sin embargo, se encuentran trabajos como el de Díaz y Franco (2010), quienes utilizaron la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF), elaborada por Larrivé y Cook (1979). Esta escala comprende un conjunto de 30 afirmaciones que abordan actitudes generales (Muñoz *et al.*, 2018). Igualmente, Rosero-Calderón *et al.* (2021), abordan el estudio de las actitudes docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva, a partir del análisis de los componentes cognitivos, emocionales y conductuales de las emociones por medio de la utilización de la escala EAPROF. Los resultados de esta investigación muestran que el 45 % de los docentes presenta actitudes negativas seguido de un 40 % que posee una actitud neutra o indecisa frente a EI de esta población. Otros trabajos centran su atención en la revisión de literatura frente a esta temática (Solís y Borja, 2020).

En conclusión, debido a la fiabilidad mostrada por la TAIS-SP, su extensión y a la posibilidad de realizar comparaciones entre

los resultados de diferentes contextos se decide optar por la este instrumento.

4. Metodología

En este estudio, se llevó a cabo una investigación que se enmarca en un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo.

4.1. Participantes

En este estudio preliminar, participaron dos grupos de docentes, el grupo 1 compuesto por 15 profesores universitarios de 4 universidades públicas ($n=2$) y privadas ($n=2$). El grupo 1 está compuesto por 6 mujeres (40 %) y 9 hombres (60 %), con un promedio de edad entre los 41 y los 50 años y los 21 y 30 años de servicio. La mayoría cuenta con título de maestría (80 %) y 2 educadores tienen doctorado. presenta un índice de contacto con personas con discapacidad de un 93.3 % y el 73.3 % ha recibido formación específica en los procesos de atención al estudiantado con discapacidad.

El segundo grupo está constituido por 30 maestras (22) y maestros (8) del nivel de básica primaria (niños y niñas entre 6 y 12 años) de una institución educativa oficial, sus rangos de edad son variados destacando el grupo entre los 41 y 50 años (14), el de 31 y 40 (5) y el de 21 y 30 (4). Este grupo presenta un alto porcentaje de contacto con estudiantes con discapacidad representado en el 86.7 % de los participantes (26), y el 83.3 % ha recibido formación específica frente a la atención a estudiantes con discapacidad.

4.2. Instrumento

Se utilizó la Escala TAIS-SP (Fernández-Bustos *et al.*, 2022). Esta escala consta de 9 preguntas diseñadas para evaluar la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva. Las respuestas se registraron utilizando una escala Likert de 5 puntos, que varía desde «*totalmente en desacuerdo*» (1 punto) hasta «*totalmente de acuerdo*» (5 puntos).

5. Procedimiento y análisis de datos

A pesar de que la Escala TAIS-SP está disponible en idioma español, es importante destacar que los términos y conceptos utilizados en el España puede diferir significativamente de los utilizados en Colombia y otros países de América Latina. Esta diferencia lingüística y cultural es un factor clave a considerar al adaptar una herramienta como la TAIS-SP para su uso en un nuevo contexto. La AT de instrumentos como este, es una práctica común en la investigación y la evaluación para garantizar que las mediciones sean apropiadas y válidas en un entorno cultural y lingüístico diferente (Lira y Caballero, 2020). El presente trabajo, forma parte de la aplicación del pilotaje de la versión colombiana de la TAIS-SP.

El proceso de AT constó de las siguientes etapas:

1. Selección y conformación de comité de expertos para el análisis de la AT
2. Ajuste de la terminología y revisión de equivalencias conceptuales
3. Desarrollo cuestionario sociodemográfico
4. Documento Final TAIS-SP versión Colombia
5. Aplicación pilotaje TAIS-SP versión Colombia

El comité estaba formado por tres doctores en educación con experiencia en la enseñanza universitaria, dos docentes de educación primaria con maestrías en educación con enfoque en la EI, una maestra de apoyo de la Unidad de Atención Integral con licenciatura en educación especial, una docente de preescolar con especialización en neuropsicopedagogía infantil y dos psicólogos miembros del programa entorno protector.

Los expertos se enfocaron en evaluar la relevancia y adecuación de cada ítem de la escala para el contexto colombiano y propusieron algunas modificaciones para garantizar la equivalencia semántica, cultural y conceptual entre la versión original y la adaptada. Uno de los cambios sugeridos fue la utilización de la expresión «niños, niñas y adolescentes» en lugar de «niño», ya que esta terminología es ampliamente reconocida y respaldada por diversas leyes y normativas en Colombia, como la Ley de Infancia y Adolescencia 1098 de 2006 (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Por otra parte, en el contexto colombiano, se opta por la expresión «barreras para el aprendizaje y la participación» en lugar del término «Necesidades Educativas Especiales» (NEE). Esta elección se fundamenta en la ley 1618 de 2013 (Congreso de la República de Colombia, 2013). En la misma línea está, el Decreto 1421 de 2017 (Presidencia de la República de Colombia, 2017). Además, se ha realizado una adaptación con el término «déficit de atención con hiperactividad (TDAH)», incluyendo la expresión «trastorno» y se encuentra respaldado por el DSM-5 (*American Psychiatric Association*, 2013). La versión final de la escala adaptada se presenta en el Anexo 1.

Ligado a estas modificaciones, se incorporó un cuestionario sociodemográfico, el cual se diseñó con el propósito de obtener datos acerca de cinco dimensiones cruciales en el análisis de la población de interés: edad, experiencia laboral, nivel académico, género e índice de contacto con la población con discapacidad. Por último, se agregó una pregunta directa sobre la comprensión de las instrucciones del cuestionario y las preguntas que lo componen. El análisis de la información se desarrolló por medio del software estadístico SPSS Statistics 29 (Versión para Windows). Se calcularon los índices de consistencia interna de la escala para ambos grupos por medio del *Alfa* de *Cronbach*.

El valor del *Alfa* de *Cronbach* de 0.87 en la muestra de 15 personas sugiere una consistencia interna bastante alta en la escala utilizada. El valor del *Alfa* de *Cronbach* de 0.71 en la muestra de 30 personas indica una consistencia interna moderada en la escala, aunque sigue siendo un valor aceptable. Las diferencias en el tamaño de las muestras, la composición y las características específicas de los grupos podrían explicar las discrepancias en los valores del *Alfa* de *Cronbach*.

6. Resultados

La Tabla 1 presenta los resultados generales y las diferencias en la actitud del profesorado frente a la EI en los grupos 1 y 2. Las variables se presentan como media \pm DT (desviación típica).

TABLA 1. Resultados Escala TAIS-SP versión Colombia grupos 1 y 2

Ítem	Total	Grupo 1		Grupo 2	
		M	DT	M	DT
1. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación aprenden mejor en sus propias clases de educación especial en las que hay maestros específicamente preparados	45	4.20	1.146	3.57	1.278
2. La educación de los niños, niñas y adolescentes con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado	45	4.20	,941	2.77	1.431
3. Estar en una clase de educación especial es un derecho de los niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación	45	4.00	1.195	2.93	1.388
4. Los niños, niñas y adolescentes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado.	45	4.33	,724	3.70	1.291
5. La carga de trabajo de los profesores no debe aumentarse obligándolos a aceptar a los niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación en sus aulas.	45	4.20	1.014	3.20	1.215
6. Se logran mejores resultados si cada niño, niña y adolescente con barreras para el aprendizaje y la participación es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él/ella.	45	3.80	1.320	3.03	1.402
7. La educación de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación debe organizarse en la medida de lo posible en aulas ordinarias.	45	4.13	1.125	3.57	1.478

Ítem	Total	Grupo 1		Grupo 2	
		M	DT	M	DT
8. Un niño, niña o adolescente con barreras para el aprendizaje y la participación debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales.	45	1.93	1.033	2.73	1.388
9. El aprendizaje de los niños, niñas o adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias.	45	4.27	,884	3.67	1.269

Entre los resultados se destaca el ítem número 1. «Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación aprenden mejor en sus propias clases de educación especial en las que hay maestros específicamente preparados» como el más valorado, siendo el elemento con la mayor diferencia entre las respuestas. En los dos grupos sobresale el ítem 8. «Un niño, niña o adolescente con barreras para el aprendizaje y la participación debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales» como el menos valorado.

En términos generales ambos grupos presentan actitudes positivas frente a la EI, la AT de la escala TAIS-SP proporciona un instrumento válido y confiable para medir las actitudes de los maestros y maestras hacia la EI en el país y abre puertas a diversas posibilidades de investigación. Sin embargo, los y las docentes consideran que asistir a clases de educación especial es un derecho del estudiantado con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación.

Un hallazgo importante fue que la mayoría de los participantes consideró que la escala era relevante (95 %) y fácil de utilizar (93 %) en el contexto colombiano, esto indica que la adaptación de la escala logró capturar de manera efectiva las cuestiones y preocupaciones específicas que son pertinentes para los docentes en Colombia en relación con la EI. La relevancia es esencial, ya que un instrumento que no aborda las preocupaciones locales podría no ser adecuado ni útil para la investigación en el país.

7. Discusión y conclusiones

Las diferencias en las actitudes de los docentes en los diferentes niveles son coincidentes con los planteamientos de Cañadas *et al.* (2023) y Pegalajar y Colmenero (2017), quienes mencionan que en este tipo de investigaciones se encuentran discrepancias entre los resultados arrojados por docentes de diferentes niveles, esto justificado en su nivel académico, su experiencia y las condiciones particulares de los grados con los que trabajan. Por otra parte, los resultados de estudios semejantes muestran que los docentes con mayor experiencia presentan actitudes más positivas (Solís-García y González, 2021), aspecto que resulta acorde a lo reportado en este trabajo. La baja valoración del ítem referente a la asistencia de los estudiantes con discapacidad a clases especiales como un derecho, coincide con lo reportado por Cañadas *et al.* (2023).

Al considerar las diferencias contextuales específicas, como las leyes, políticas gubernamentales y prácticas educativas locales, la adaptación garantiza que el instrumento sea apropiado y efectivo en el entorno colombiano. Esto permite que los resultados reflejen con precisión la realidad y las actitudes de los maestros y maestras en el país. La adaptación también busca una equivalencia semántica entre la escala original y la versión adaptada, lo que significa que las mediciones siguen siendo válidas y confiables en el nuevo contexto. Esto facilita la comparación de datos a nivel internacional y permite evaluar la evolución de las actitudes hacia la EI a lo largo del tiempo en Colombia. Así pues, la AT de la escala TAIS-SP al contexto colombiano no solo proporciona un instrumento válido y confiable para medir actitudes, sino que también enriquece el panorama de investigación en Colombia al facilitar estudios más contextualizados y pertinentes en el ámbito de la EI y la discapacidad.

Fue evidente que los maestros y maestras que participaron en la prueba comprendieron de manera clara de las preguntas formuladas y las instrucciones que se les proporcionaron. Este aspecto es fundamental, ya que la comprensión adecuada de los ítems asegura que las respuestas reflejen con precisión las actitudes y opiniones de los docentes hacia los tópicos evaluados.

La adaptación asegura que las preguntas y enunciados de la escala sean culturalmente relevantes, teniendo en cuenta las

particularidades de Colombia. Esto significa que los participantes locales podrán comprender mejor y responder de manera más precisa a los ítems de la escala, lo que aumenta su validez y confiabilidad. Para futuros trabajos, se debe realizar una evaluación con una población más amplia para establecer la validez y fiabilidad psicométrica del instrumento y para consolidar su pertinencia en el contexto colombiano.

Referencias bibliográficas

- Abellán J. y Sáez-Gallego N. M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 209-229. <https://doi.org/10.5209/rced.62090>
- Alnahdi, G. H., Saloviita, T. y Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning*, 34(1), 71-85. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12239>
- American Psychiatric Association (2013). DSM-5: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5ª ed.). *American Psychiatric Association*. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Cañadas, L., Zubillaga-Olague, M. y Santos-Calero, E. (2023). Actitudes del profesorado de educación física hacia la inclusión educativa. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(3), 15-28. <https://doi.org/10.6018/reifop.574461>
- Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Congreso de la República de Colombia (2013). Ley 1618 de 2013, por la cual se establecen disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Díaz, O. y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia) 2008. *Zona Próxima*, 12, 12-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155002>
- Díaz, J. A. (2022). La calidad educativa en Colombia: Factores internos y externos a la escuela asociados al mejoramiento de la misma. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 106-119. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.009>
- Fernández-Bustos, J. G., Abellán, J. y Cuevas, R. (2022). Spanish adaptation of the teachers' attitudes towards inclusive education scale. *European*

- Journal of Special Needs Education*, 37(3), 526-534. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885176>
- Fundación Saldarriaga Concha y LEE Pontificia Universidad Javeriana (2023). La educación en Colombia para la población con discapacidad: Realidades y retos. https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2023/03/2023-03-Marzo-EducacionCOParaPersonasConDiscapacidad_RealidadesyRetos-2.pdf
- González Orbea, G., Rodríguez Estrella, M., Campoverde Méndez, M. R. y Bustamante Morante, J. (2023). Brechas en la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad sensorial en la educación superior: Revisión sistemática de la literatura. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria pentaciencias*, 5(1), 119-134. <http://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/421>
- Gunnþorsdóttir, H. y Johannesson. I. A. (2014). Additional Workload or a Part of the Job? Icelandic Teachers' Discourse on Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 580-600. doi:10.1080/13603116.2013.802027
- Hernández-Beltrán, V., González-Coto, V. A., Gámez-Calvo, L., Suárez-Arévalo, E. y Gamonales, J. M. (2023). Importancia de las actitudes hacia las personas con discapacidad en Educación Infantil y Primaria. Revisión sistemática. *Bordón Revista de Pedagogía*, 75(1), 83-110. <https://doi.org/10.13042/bordon.2023.95518>
- Hill, J., Bird, H. A., Lawton, C. W. y Wright, V. (1990). The arthritis impact measurement scales: An anglicized version to assess the outcome of British patients with rheumatoid arthritis. *Rheumatology (Oxford, England)*, 29(3), 193-196. <https://doi.org/10.1093/rheumatology/29.3.193>
- Larrivee, B. y Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13(3), 315-324. <https://doi.org/10.1177/002246697901300310>
- Lira, M. T. y Caballero, E. (2020). Adaptación transcultural de instrumentos de evaluación en salud: Historia y reflexiones del por qué, cómo y cuándo. *Revista médica Clínica Las Condes*, 31(1), 85-94. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2019.08.003>
- Ministerio de salud y protección social (2018). Sala situacional de Personas con Discapacidad. *Minsalud*, 1-56. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>
- Moreira Sánchez, J. L., Delgado Cobeña, E. I., Moreira Sánchez, Y. K. y Briones Ponce, M. E. (2023). Percepciones sobre la Educación Inclusiva Universitaria en los Estudiantes con Discapacidad Visual. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria pentaciencias*, 5(2), 218-237. <http://www.editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/499>

- Muñoz, P. A., Velásquez, H. I. y Asprilla, W. F. (2018). *Actitudes docentes frente a la educación para la diversidad* (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/4014>
- Pauca Gonzales, N., Rafayle Cuadra, R. J. y Andrade Torre, J. A. (2020). Análisis axiológico de la construcción y validación de un instrumento documental edumétrico. *Puriq*, 2(2), 56-67. <https://doi.org/10.37073/puriq.2.2.81>
- Pegalajar, M. D. C. y Colmenero, M. D. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Presidencia de la República de Colombia (2017). Decreto número 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta el artículo 13 de la Ley 1753 de 2015. <https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-381928.html>
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A. y Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96-106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: Psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66-72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.003>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T. y Tolvanen, A. (2017). Confirmatory factor analysis of the scale measuring teacher attitudes towards inclusive education (TAIS). *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 196-203. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1065014>
- Solís, P. y Borja, V. (2020). Profesorado de educación física: sus actitudes y creencias hacia la discapacidad. Revisión de la literatura como punto de partida. *VIREF Revista De Educación Física*, 9(3), 87-103. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/340609>
- Solís-García, P. y González, V. B. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586484>
- Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1>
- Tello-Zuluaga, J. (2023). Historia y desarrollo de la investigación sobre las actitudes humanas en la Psicología Social. *Revista Sul-Americana de Psicología*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.29344/2318650x.1.3506>

- Universidad Católica de Colombia (2022). INES (Índice de inclusión para la educación Superior) Resultados de los factores e indicadores para el año 2022. Universidad Católica de Colombia. <https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/68dc73b4-e752-4e33-b785-e6a0556dd30f>
- Vera Noriega, J. A., Burruel Valencia, M. A. y Sainz Palafox, M. A. (2022). Actitudes hacia la discapacidad y su influencia en la percepción de inclusión en estudiantes de educación superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 45-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8722846>

Anexo 1. Escala TAIS-SP versión colombia

Escala TAIS-SP versión Colombia
1. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación aprenden mejor en sus propias clases de educación especial en las que hay maestros específicamente preparados.
2. La educación de los niños, niñas y adolescentes con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado.
3. Estar en una clase de educación especial es un derecho de los niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación.
4. Los niños, niñas y adolescentes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado.
5. La carga de trabajo de los profesores no debe aumentarse obligándolos a aceptar a los niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación en sus aulas.
6. Se logran mejores resultados si cada niño, niña y adolescente con barreras para el aprendizaje y la participación es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él/ella.
7. La educación de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación debe organizarse en la medida de lo posible en aulas ordinarias.
8. Un niño, niña o adolescente con barreras para el aprendizaje y la participación debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales.
9. El aprendizaje de los niños, niñas o adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias.

La situación actual de los estudiantes con TEA en instituciones portuguesas de Educación Superior

Eugenia Esperanza Núñez Nogueiroles
Universidad de Extremadura y Universidade de Lisboa
nogueiroles@edu.ulisboa.pt

Sofia Freire
Universidade de Lisboa
asraposo@ie.ulisboa.pt

1. Introducción

La Educación es un Derecho Humano para todas las personas (ONU, 1948; UNESCO, 2016). En particular, la Enseñanza Superior constituye un elemento clave para el desarrollo profesional, ayuda a tener autonomía y favorece la inserción en la sociedad (Sachs y Schreuer, 2011). En consonancia con estas perspectivas, el número de estudiantes con discapacidad en la Enseñanza Superior ha ido en aumento (Grammenos, 2018). Sin embargo, a pesar de este incremento, persisten algunas dificultades, principalmente en relación con el abandono prematuro de los estudios y el tiempo necesario para superar los cursos. Por ejemplo, en el ámbito de la Unión Europea en 2016, el 23.6 % de los jóvenes con discapacidad de entre 18 y 24 años abandonó prematuramente los estudios, frente al 11.0 % de los jóvenes sin discapacidad, y la tasa de personas con discapacidad que completó una educación terciaria o equivalente fue del 30.3 %, frente al 43.5 % de las personas sin discapacidad (ANED, 2019). Y es que para el alumnado con discapacidad siguen existiendo barreras que impiden su paso por la Educación Superior en igualdad de condiciones con el resto del estudiantado (Liasidou, 2014), barreras en cuanto a las accesibilidades, a las

actitudes y creencias de la comunidad académica con respecto a la inclusión, a la falta de conocimiento sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y de competencias pedagógicas que permitan responder adecuadamente a esas mismas necesidades, a los escasos recursos humanos y físicos, y de servicios o estructuras que apoyen el aprendizaje y la participación de este alumnado (Fernández-Batanero *et al.*, 2022; Martins *et al.*, 2021; Moriña *et al.*, 2020).

La inclusión no consiste solo en garantizar la presencia de los estudiantes en la Enseñanza Superior; también es necesario crear condiciones a nivel de las políticas, de las culturas y de las prácticas que favorezcan la participación del alumnado y su éxito (Márquez *et al.*, 2021; Solís-Grant *et al.*, 2023). En la *Declaración de Incheon* (2016, 7), los firmantes se comprometen a llevar a cabo «los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás». Es, por tanto, fundamental establecer políticas educativas (y legislación específica) que enmarquen el desarrollo de condiciones de accesibilidad, así como la creación de estructuras y de servicios de apoyo a los estudiantes y la adjudicación de recursos financieros, humanos y físicos. Y es, también, imprescindible fomentar una cultura orientada hacia la inclusión y la equidad, a través de acciones de sensibilización y de la implementación de mecanismos de formación (y de incentivos académicos a la formación) orientados hacia el desarrollo de competencias de toda la comunidad educativa, que favorezcan la adopción de nuevas prácticas pedagógicas, la reorganización de los servicios y el apoyo entre pares (Borges *et al.*, 2017; Fernández-Batanero *et al.*, 2022; Márquez *et al.*, 2021; Martins *et al.*, 2021; Solís-Grant *et al.*, 2023).

Algunos estudios han evidenciado que acceder a acomodaciones está asociado a alcanzar un mayor éxito; sin embargo, muchos estudiantes con discapacidad tienden a no pedir esos apoyos por razones varias, que van desde no quererse presentar como portador/a de una discapacidad por motivos de estigma, hasta pensar que no es necesario o no identificarse como persona con discapacidad, pasando por no comprender sus necesidades y la forma en la que esos apoyos podrían ayudarlos a superarlas, o incluso

por desconocimiento de la legislación, de sus derechos y de los servicios de apoyo existentes en su institución (Bellacicco y Parisi, 2020; Newman y Madaus, 2015). Estas barreras se presentan de forma más acentuada en el alumnado con discapacidades invisibles, i.e. cuyas características o condiciones, que suponen un desafío para su aprendizaje y participación, son poco visibles y, por tanto, no son reconocidas por aquellos con quienes la persona interactúa, como es el caso de algunos estudiantes con TEA (Malcolm y Roll, 2019). Estos/as alumnos/as tienen menos probabilidad de identificarse como portadores de una discapacidad, de reconocer necesidades de acomodaciones o de buscar ayuda (Newman & Madaus, 2015). No obstante, la bibliografía muestra que el desempeño y la participación del alumnado con discapacidad mejora cuando recibe acomodaciones adecuadas a sus necesidades (Kurth y Mellard, 2006; Malcolm y Roll, 2019). En ese sentido, es relevante conocer la perspectiva del estudiantado con TEA sobre su experiencia en la Educación Superior, lo cual constituye el objetivo del presente estudio: mostrar la experiencia de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en instituciones de Enseñanza Superior de Portugal. Además, se presenta también una breve caracterización de la realidad portuguesa general en lo que a la presencia de la discapacidad en la educación terciaria se refiere.

El estudio que abordamos en esta comunicación pertenece a un proyecto más amplio que pretende conocer la perspectiva tanto de los estudiantes con diferentes tipos de discapacidad como del resto de actores que forman parte del día a día de las instituciones de Educación Superior portuguesas (i.e. profesorado, alumnado sin discapacidad y personal no docente) con el objetivo de analizar la situación actual de la inclusión en este nivel educativo a escala nacional. Dicho proyecto se está llevando a cabo gracias a una Ayuda del Programa de Recualificación del Sistema Universitario Español, Modalidad de recualificación del profesorado universitario funcionario o contratado (Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia del Gobierno de España, financiado por la Unión Europea NextGenerationEU).

2. El alumnado con discapacidad en la Educación Superior portuguesa

Datos recientes sobre la situación de los estudiantes con discapacidad en la Enseñanza Superior en Portugal dan cuenta de que su número va en aumento, encontrándose inscritos, en el curso académico 2021/2022, 2779 alumnos/as con discapacidad (Pinto *et al.*, 2022). No obstante, también se observa una disminución en el número de estudiantes con discapacidad que concluyeron sus estudios con relación al año anterior, dato que puede ser explicado por el contexto pandémico y por la crisis social y económica que sufre el país (Pinto *et al.*, 2022). No obstante, varios estudios que ponen el foco en la realidad portuguesa siguen identificando barreras que dificultan la trayectoria de este alumnado en la institución de Enseñanza Superior, barreras estas no solo a nivel de las actitudes, concepciones de la discapacidad, formación y prácticas de diversos miembros de la comunidad académica en general (Borges *et al.*, 2017, 2022; Martins *et al.*, 2021), sino también a nivel de las propias políticas y de las normativas (Martins *et al.*, 2021; Ziliotto, 2020).

Es relevante el hecho de que, aunque Portugal ha realizado un gran esfuerzo legislativo en el nivel de la enseñanza básica y obligatoria para aplicar los acuerdos internacionales (Martins *et al.*, 2021; Melo y Martins, 2016; ONU, 2006; UNESCO, 1994; Valenzuela-Zambrano *et al.*, 2017; Ziliotto, 2020), no existe un marco jurídico para la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Educación Superior portuguesa (exceptuando la normativa que regula el acceso a la Enseñanza Superior, la relativa a la financiación para apoyos específicos a conceder a estudiantes portadores de discapacidad, y la referente a la concesión de becas de estudio a estudiantes que presenten incapacidad igual o superior al 60 % – Borges *et al.*, 2017; Ziliotto, 2020). Frente a esta laguna y ante un número creciente de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior, las instituciones han desarrollado normativas propias, con definición de los estatutos para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y con la creación de estructuras y servicios de apoyo a este alumnado (Martins *et al.*, 2021; Ziliotto, 2020). De hecho, en el curso 2021/2022, un 71 % de las instituciones de Educación Superior

poseía una normativa específica para estudiantes con NEE y un 63 % contaba con servicios de apoyo; sin embargo, en solo un 22 % había unidades de producción, i.e. servicios orientados a la producción de recursos y materiales de apoyo al docente y a los estudiantes (Pinto *et al.*, 2022). Además, los servicios de apoyo están orientados sobre todo al apoyo al estudiante (Martins *et al.*, 2021), en concreto a dar respuesta a las necesidades que van surgiendo y van siendo identificadas (Ziliotto, 2020). Sería deseable que en las instituciones se adoptara una actitud proactiva, promoviendo entre los docentes la implementación de enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), lo cual pasa inevitablemente por organizar acciones de formación en esta materia para el profesorado (Moriña y Orozco, 2020). Además, es importante desarrollar un trabajo orientado hacia la construcción de una comunidad académica más sensibilizada e informada sobre las cuestiones de inclusión y equidad, sobre los derechos de las personas con discapacidad, y más preparada para dar respuesta a la diversidad de estudiantes y a los desafíos que esa variedad supone, como han sugerido algunos estudios (p. ej. Solís-Grant *et al.*, 2023).

3. Estudio sobre las perspectivas de los estudiantes con TEA

El Trastorno del Espectro Autista se sitúa entre las conocidas como discapacidades invisibles. Desde la publicación en 2013 de la quinta edición del *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5), el Autismo y el Síndrome de Asperger desaparecieron como categorías diferentes y pasaron a estar englobadas dentro de la nomenclatura 'Trastorno del Espectro Autista' (TEA), que puede presentarse en diagnósticos de distinta gravedad. El TEA es, según el DSM-5, un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por déficits persistentes en la comunicación y la interacción social en múltiples contextos, así como por patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos. En general, las personas con TEA suelen presentar alguna comorbilidad, como Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH), problemas motores, trastornos del sueño, discapacidad intelectual, epilepsia, entre otras (Gonçalves, 2022).

Con relación al ámbito académico, en el caso del estudiantado con TEA no son las barreras físicas o arquitectónicas las que impiden su inclusión; son principalmente las barreras actitudinales las que obstaculizan la participación social de este alumnado en igualdad de condiciones y oportunidades con los demás estudiantes (Gonçalves, 2022). Por otro lado, el sentimiento de aislamiento, los retos que entraña la participación social y la percepción de niveles bajos de apoyo social pueden provocar que la transición a la Educación Superior resulte particularmente desafiante para el alumnado con TEA (Bailey *et al.*, 2020).

Mediante la realización de una encuesta y de entrevistas semi-estructuradas, Accardo *et al.* (2019) analizan las experiencias de los estudiantes con TEA en la Educación Superior con relación a los siguientes aspectos: acceso, éxito y equidad. De los resultados se desprenden trece temas que apuntan a los factores que ejercen influencia sobre los tres aspectos anteriores. En cuanto al acceso, destacan las expectativas sociales y el hecho de acudir a una institución de Educación Superior que tenga en cuenta las necesidades del individuo. Con respecto al éxito, en la definición que de este concepto aportaron los participantes sobresalen la obtención de buenas calificaciones, el equilibrio entre la vida académica y la social, la consecución de objetivos y el aumento de la autoconciencia. Entre las barreras al éxito encontramos las limitaciones en la comprensión por parte de los miembros de la comunidad universitaria, la ausencia de autoconciencia de la propia discapacidad, las necesidades relativas a la salud mental y la falta de recursos económicos. Como factores que facilitan el éxito en la Enseñanza Superior, los participantes en el estudio hacen referencia al desarrollo de una red social, a la autodeterminación y las habilidades de funcionamiento ejecutivo, y a la importancia de tomar la iniciativa para solicitar las acomodaciones y los servicios de apoyo que se necesitan. Por último, la equidad se aborda desde la perspectiva de las acomodaciones y servicios de apoyo disponibles y deseables. Contar con tiempo extra en los exámenes y tener acceso a copias de los apuntes resultaron ser las acomodaciones preferidas por los participantes. El asesoramiento académico, el centro de escritura y las tutorías fueron los servicios de apoyo destacados por un gran número de informantes. Entre las sugerencias aportadas por

los estudiantes se encuentran la flexibilidad a la hora de penalizar las ausencias a clase y las formas alternativas de evaluación. No obstante, la mayoría reconoce que recibe todas las acomodaciones que necesita.

El punto de vista de las personas con discapacidad es esencial para avanzar hacia una sociedad caracterizada por la igualdad de oportunidades para *todos* (Ainscow y Messiou, 2018; Keisu y Ahls-tröm, 2020). Por ello, cuando se emprende una investigación sobre Necesidades Educativas Específicas, es crucial preguntar al alumnado que posee dichas necesidades para contar con testimonios de primera mano. En el estudio concreto que nos ocupa en esta ocasión, se aborda el caso del alumnado con TEA, con el objetivo de obtener información sobre las experiencias y necesidades de estos estudiantes en su paso por la educación terciaria. El análisis de la información aportada por los propios alumnos/as nos permitirá conocer cómo se está desarrollando su proceso de enseñanza-aprendizaje y su vida académica en general en estos años de formación superior.

4. Participantes

Este trabajo se propone conocer las perspectivas del alumnado con TEA que cursa sus estudios en las instituciones de Educación Superior portuguesas. Con el objetivo de llegar a la mayor cantidad de estudiantes posible, el cuestionario empleado (véase la sección 'Método de recogida y de análisis de datos') se ha difundido mediante correo electrónico a través de diferentes vías, por ejemplo, la Dirección General de Educación Superior (DGES) del Gobierno de Portugal, un gran número de asociaciones de estudiantes, asociaciones de personas con discapacidad, diversas estructuras de las instituciones de Enseñanza Superior, etc.

Respondieron al cuestionario 85 estudiantes con discapacidad, que representan aproximadamente el 3 % del total de alumnado con discapacidad matriculado en la Educación Superior en Portugal (DGEEC, 2022).

Participaron en este estudio 18 alumnos/as con TEA, que poseen una edad media de 24 años y de los cuales el 50 % son de

sexo femenino. Están matriculados en estudios de Grado (83 %) o de Máster (17 %) (Tabla 1). Pertenecen a 7 instituciones distintas y las áreas en las que la mayoría se está formando son las Ciencias Sociales (33 %), seguidas de las Humanidades (22 %).

TABLA 1. Caracterización de los participantes

	Estudiantes sin TEA (n = 67)	Estudiantes con TEA (n = 18)	Total de estudiantes con discapacidad (n = 85)
Edad M (DT)	29 años (10.55)	24 años (7.12)	28 años (10.08)
Sexo Femenino	67 %	50 %	64 %
Matriculados/as en:			
Grado	67 %	83 %	71 %
Máster	24 %	17 %	22 %
Doctorado	9 %	—	7 %

5. Método de recogida y de análisis de datos

Como instrumento de recogida de datos, se ha empleado un cuestionario que ha sido traducido y adaptado del estudio *Las personas con discapacidad en el Sistema Universitario Andaluz. Informe de situación* (González-Badía Fraga *et al.*, 2022). Los autores de dicho estudio dieron su autorización para la utilización de este cuestionario en el ámbito geográfico portugués.

En cuanto al análisis de los datos, se procedió a aplicar, en primer lugar, estadística descriptiva (con identificación de porcentajes y medias) y, a continuación, estadística inferencial (para comparar grupos de estudiantes con y sin TEA).

6. Resultados

6.1. Transición a la Educación Superior

Las Estructuras de Apoyo al Estudiante (EAE) de las instituciones solo contactaron con un 11 % de los estudiantes con TEA matriculados. De los que no fueron contactados, al 92 % le gustaría que se hubieran puesto en contacto con ellos (Tabla 2).

Una vez en la institución, únicamente un 39 % de los estudiantes con esta condición buscó la EAE (Tabla 2). Entre las razones mencionadas para contactar con la EAE destacan las dificultades que tienen o tuvieron los alumnos/as para cursar sus estudios y la búsqueda de apoyo (3 participantes), la búsqueda de información sobre el funcionamiento de la universidad (1), la obtención del estatuto de Estudiante con Necesidades Educativas Especiales (1) y el hecho de ser una sugerencia del psicólogo (1). Entre las razones para no contactar con la estructura de apoyo se encuentran las siguientes: desconocer la existencia de la misma (2), falta de información sobre esta (1), dificultades personales para comunicarse y relacionarse con otras personas (2) y miedo a la reacción del profesorado ante este tipo de discapacidad (1).

TABLA 2. Contacto con la Estructura de Apoyo al Estudiante (EAE)

	Sin TEA	Con TEA
En el proceso de matrícula, ¿le solicitaron información sobre su condición de discapacidad?		
Sí	37 %	17 %
No	37 %	56 %
No me acuerdo	25 %	28 %
Después de estar matriculado/a, ¿la EAE de su institución contactó con usted?		
Sí	28 %	11 %
No	61 %	79 %
No me acuerdo	10 %	11 %
Si respondió «No» a la pregunta anterior, ¿le gustaría que hubiesen contactado con usted? Los porcentajes se refieren a las respuestas afirmativas.	63 %	92 %

	Sin TEA	Con TEA
Una vez en su institución de Educación Superior, ¿buscó la EAE?		
Sí	52 %	39 %
No	42 %	50 %
No me acuerdo	6 %	11 %

Aquellos que tuvieron contacto con la estructura de apoyo a los estudiantes de su institución revelan estar tan satisfechos con estas como el resto de los estudiantes con discapacidad, tanto en relación con la forma en la que fueron acogidos como en cuanto a las orientaciones e información que recibieron (Tabla 3).

TABLA 3. Grado de satisfacción de los estudiantes con la EAE

	Sin TEA	Con TEA
Grado de satisfacción con la EAE	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>
Acogimiento	3.60 (1.37)	3.13 (1.13)
Información y orientaciones	3.51 (1.36)	2.75 (1.17)

* $p < .05$; ** $p < .01$

6.2. Evaluación de la experiencia personal en la institución

Los estudiantes con TEA evalúan de media de forma más negativa su experiencia que los estudiantes sin esta condición, tanto en los aspectos relacionados con la dimensión social como en aquellos relativos a las cuestiones de aprendizaje. Además, el nivel de satisfacción global de los estudiantes que tienen TEA con su experiencia en la Enseñanza Superior es también más bajo que el del alumnado con otros tipos de discapacidad (Tabla 4).

TABLA 4. Evaluación de la experiencia en la institución de Educación Superior

		Sin TEA M (DT)	Con TEA M (DT)
Dimensión social	Me sentí integrado desde el primer momento. **	3.42 (1.34)	2.11 (0.83)
	Es fácil establecer una relación con mis compañeros/as. **	3.46 (1.39)	2.33 (1.03)
	El profesorado se muestra atento a mis necesidades y características. *	3.24 (1.27)	2.44 (1.04)
	El personal no docente se muestra atento a mis necesidades y características. *	3.25 (1.45)	2.39 (0.85)
	He contado con los recursos que necesito para participar en las diversas actividades académicas. *	3.54 (1.30)	2.78 (1.17)
Cuestiones de aprendizaje	Tengo acceso a los recursos que necesito para aprender. **	3.64 (1.36)	2.78 (1.06)
	He tenido las mismas oportunidades de aprendizaje que mis compañeros/as sin discapacidad. **	3.42 (1.53)	2.44 (0.92)
Evaluación global	Nivel de satisfacción. **	3.48 (1.08)	2.83 (0.77)

* $p < .05$; ** $p < .01$

Entre los aspectos positivos de su paso por la Educación Superior, los estudiantes con TEA mencionan la adquisición de nuevos conocimientos (5 participantes), la mejora de las habilidades personales (por ejemplo, competencias sociales; 3) y de trabajo (por ejemplo, capacidad de análisis, de interpretación de textos, de búsqueda de información, de edición, etc.; 2) y el hacer amigos (3).

En cuanto a los aspectos negativos experimentados en la institución de Educación Superior, encontramos dificultades de integración social (3 participantes), desconocimiento, por parte de diversos miembros de la comunidad universitaria, sobre el TEA (1) y sobre las acomodaciones adecuadas para los estudiantes que

poseen esta condición, a nivel de la evaluación y de la organización de la enseñanza y el aprendizaje (6), dificultades de acceso a la información (1) e ineficacia de los servicios administrativos (2).

6.3. Evaluación de los docentes y las clases

Los estudiantes con y sin TEA no difieren en la evaluación que realizan acerca de la adecuación de la formación de los docentes ni de las tutorías o asistencia adicional que reciben por parte del profesorado. Con relación a las prácticas docentes en el aula, los estudiantes con y sin TEA solo presentan diferencias significativas en cuanto a la forma en la que evalúan la variedad de los materiales utilizados y las oportunidades de comunicación entre estudiantes propiciadas por los docentes. En estos dos aspectos, el alumnado con TEA realiza una evaluación más negativa que sus compañeros/as que poseen otros tipos de discapacidad. Por último, los participantes no parecen afrontar grandes dificultades a la hora de seguir las clases, independientemente de presentar o no TEA (Tabla 5).

TABLA 5. Evaluación de los docentes y las clases

	Sin TEA M (DT)	Con TEA M (DT)
Formación adecuada de los docentes	3.12 (1.34)	2.56 (.92)
Prácticas docentes dentro del aula		
Utilización de materiales variados *	3.00 (1.39)	2.28 (0.96)
Contenidos em diferentes formatos	2.93 (1.36)	2.28 (1.02)
Oportunidades de comunicación entre estudiantes **	3.31 (1.40)	2.17 (0.99)
Disponibilización previa de resúmenes y presentaciones	2.69 (1.37)	2.39 (1.20)
Tutoría/ asistencia adicional	4.07 (1.85)	4.06 (1.98)
Dificultades en seguir las clases	3.03 (1.44)	3.67 (1.09)

* $p < .05$; ** $p < .01$

7. Discusión y conclusiones

Dado que la muestra analizada en este estudio está compuesta únicamente por 18 estudiantes con TEA, los resultados obtenidos deben ser considerados con cautela y no pueden generalizarse a todos los/as alumnos/as con TEA. No obstante, nos permiten llevar a cabo una reflexión sobre algunos desafíos que supone la inclusión en la Enseñanza Superior.

En el caso de los estudiantes con TEA, se trata de una población con discapacidad poco visible que no accede a las instituciones de Educación Superior dentro del porcentaje destinado a las personas con discapacidad y que tiende a no acudir a los servicios de apoyo por desconocimiento o por motivos personales, tales como miedo al estigma o dificultades de comunicación asociadas a su discapacidad. Debido a esta decisión de no revelar sus necesidades de apoyo educativo, no reciben las acomodaciones adecuadas, lo cual puede contribuir a que sus dificultades, tanto académicas como sociales, sean más acentuadas que las de sus compañeros/as con otros tipos de discapacidad (tal y como muestran los estudios de Kurth y Mellard, 2006 y Malcolm y Roll, 2019).

Así pues, es importante crear una cultura en que las personas se sientan acogidas y no tengan miedo a desvelar su discapacidad. Para ello, la confianza es clave (Evans *et al.*, 2016; Verstege *et al.*, 2021). Ese tipo de cultura favorecerá que, quien lo necesite, busque los apoyos que precisa. Para avanzar hacia ese contexto institucional, las Estructuras de Apoyo al Estudiante pueden jugar un papel esencial si, en lugar de limitarse únicamente a atender al alumnado con discapacidad, llevan a cabo asimismo acciones de sensibilización dirigidas a toda la comunidad académica. Ello requeriría, en la mayoría de los casos, una inversión en recursos humanos, pues en estas estructuras suele estar empleado un número bastante reducido de personas (López-Gavira *et al.*, 2019). El siguiente paso consistiría en que dichas estructuras trabajaran, con los estudiantes con discapacidad, habilidades de autodeterminación consistentes en la aceptación de la propia discapacidad, el conocimiento sobre cómo esta afecta al aprendizaje y cuáles son las acomodaciones necesarias para poder cursar los estudios en igualdad de condiciones con sus compañeros/as sin discapacidad, y la habilidad de

describir la discapacidad de la que se es portador/a y los apoyos que se precisan (Getzel y Thoma, 2008; Newman, y Madaus, 2015). Ello concienciaría a los estudiantes con discapacidad sobre la importancia de tomar la iniciativa para solicitar las acomodaciones y los servicios de apoyo que necesitan (Accardo *et al.*, 2019).

Por último, mencionaremos la relevancia de la transición a la Educación Superior, época difícil para los estudiantes en general, y para aquellos que tienen alguna discapacidad en particular. Los resultados del presente estudio revelan que las EAE solo contactaron con el 11 % de los estudiantes con TEA y con el 28 % del alumnado con otros tipos de discapacidad tras estos matricularse en su institución. Sería necesario, por tanto, diseñar un plan para esa transición que llegara a la totalidad de los estudiantes con discapacidad, les proporcionara apoyo emocional y social y los empoderara ayudándolos a mejorar su autodeterminación (Accardo *et al.*, 2019).

Referencias bibliográficas

- Accardo, A., Bean, K., Cook, B., Gillies A., Edgington, R., Kuder, S. J. y Bomgardne E. (2019). College Access, Success and Equity for Students on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 4877-4890.
- Ainscow, M. y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19, 1-17.
- ANED (Academic Network of European Disability Experts) (2019). Sustainable Development in the European Union.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.ª edición).
- Bailey, K., Frost, K., Casagrande K. y Ingersoll, B. (2020). The relationship between social experience and subjective well-being in autistic college students: A mixed methods study. *Autism*, 24(5), 1081-1092.
- Bellacicco, R. y Parisisi, T. (2020). Persistence and academic performance in higher education: a comparison between students with and without reported learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1-20.
- Borges, M. L., Martins, M. H., Villegas E. L. y Gonçalves, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas

- Especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 7-31.
- Borges, M. L., Martins, M. H., Guerreiro, A., Pereira Leite, L. y Luísa, C. (2022). Conceções de deficiência em estudantes do ensino superior: estudo exploratório na Universidade do Algarve. *Análise Social*, *lvii*, 4, 704-725.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2022). *Inquérito às NEE nos Estabelecimentos de Ensino Superior – 2021/2022*.
- Evans, M., Edwards, M., Mc Gregor, C. y Upton, P. (2016). *Doing it differently: Staff perceptions of the barriers to workplace participation experienced by public servants with disability in the Australian Public Service*. Institute of Governance and Policy Analysis, University of Canberra.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda M. y Fernández-Cerero, J. (2022). Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, pp. 11918.
- Getzel, E. y Colleen T. (2008). Experiences of College Students with Disabilities and the Importance of Self-Determination in Higher Education Settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84.
- Gonçalves, A. (2022). Autismo e inclusão escolar. Primeiras percepções e aproximações. En A. L. Stravogiannis (coord.). *Autismo: Um mundo singular*. São Paulo: Literare Books International, pp. 43-50.
- González-Badía Fraga, J., Cazorla Martín B. y Gutiérrez Hidalgo, N. (2022). *Las personas con discapacidad en el Sistema Universitario Andaluz. Informe de situación*. Sevilla: Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación, Junta de Andalucía.
- Grammenos, S. (2018). *European comparative data on Europe 2020 & People with disabilities: Final report*. ANED – Academic Network of European Disability Experts.
- Keisu, B.-I. y Ahlström, B. (2020). The silent voices: Pupil participation for gender equality and diversity. *Educational Research*, 62(1), 1-17.
- Kurth, N. y Mellard, D. (2006). Student Perceptions of the Accommodation Process in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 71-84.
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*, 41, 120-135.
- López-Gavira, R., Moriña, A. y Morgado, B. (2019). Challenges to inclusive education at the university: The perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 1-13.

- Malcolm, M. y Roll, M. (2019). Self-reported assistive technology outcomes and personal characteristics in college students with less-apparent disabilities, *Assistive Technology*, 31(4), 169-179.
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V. y San Miguel B. E. (2021). Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51.
- Martins, M. H., Melo, F. y Martins, C. (2021). Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: Dificuldades e desafios. *Educação em Revista*, 37, pp. e27022.
- Melo, F. y Martins, M. H. (2016). Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: Algumas reflexões. *Acta Scientiarum. Education*, 38(3), 259-269.
- Moriña, A. y Orozco, I. (2020). Planning and implementing actions for students with disabilities: Recommendations from faculty members who engage in inclusive pedagogy. *International Journal of Educational Research*, 103, pp. 101639.
- Moriña, A., Perera, V. y Carballo, R. (2020). Training Needs of Academics on Inclusive Education and Disability. *SAGE Open*, pp. 1-10.
- Newman, L. y Madaus, J. (2015). An Analysis of Factors Related to Receipt of Accommodations and Services by Postsecondary Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(4), 208-219.
- ONU (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Pinto, P., Neca, P. y Bento, S. (2022). *Pessoas com Deficiência em Portugal. Indicadores de Direitos Humanos 2022*. Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH); Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), Universidade de Lisboa.
- Sachs, D. y Schreuer, N. (2011). Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly*, 31, 2. General Issue.
- Solís-Grant, M. J., Bretti-López, M. J., Espinoza-Parçet, C., Pérez-Villalobos, C., Rodríguez-Núñez, I., Pincheira-Martínez, C. y Sepúlveda-Carrasco, C. (2023). Inclusion in the university: Who assumes responsibility? A qualitative study. *PLoS ONE*, 18(1), e0280161.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.

- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*.
- Valenzuela-Zambrano, B., Ramalho, A., Chacón-López, H. y López-Justicia, M. D. (2017). Alumnado con discapacidad en Educación Superior en Chile y Portugal: una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva. *Revista de educação e humanidades*, 11, 47-60.
- Verstege, E., Keely M., Kovac, H. y Maloney, J. (2021). *Disability Disclosure Research Project*. Draft Final Report.
- Ziliotto, D. (2020). A aprendizagem de alunos com NEE no Ensino Superior em Portugal: A contribuição dos estatutos institucionais. *Interfaces da Educação*, 11, 33, 386-406.

The USAL INSTADINE rubric: a tool to help assess universities efforts to attend students' diversity and inclusion in higher education

Hemendra Mistry
U4E MSCA COFUND Fellow, DOYMI
Faculty of Education, University of Salamanca
mistryhemendra@usal.es

María Cruz Sánchez Gómez
Professor of Education, DOYMI,
Faculty of Education, University of Salamanca
mcsago@usal.es

Irene Del Brío Alonso
Teaching Staff, DOYMI,
Faculty of Education, University of Salamanca
briotalonso.irene@usal.es

1. Introduction

Higher education is considered a key factor in economic prosperity and social well-being, and thus, it is the social responsibility of the universities to create policies that welcome diversity as an attitude and encourage equal access to quality education for all through modifications in the curriculum and education system, ensuring equality for a diverse student body and thereby avoiding discrimination in the academic setting (Bowles & Brindle, 2017; Martin, Borges, & Goncalves, 2018; Van Vaught, 2010). Considering this, many universities started offering adjustments needed by students for their participation in the learning process, thereby providing equal access opportunities to all disadvantaged groups

(immigrants, ethnic and cultural minorities, students who are vulnerable due to their socio-economic status, the LGBTI collective, and students with special educational needs and/or disabilities).

However, it is also evident that despite the publication of national and international documents highlighting the need to assure a social model advocating the application of inclusive measures in the academic setting, there is still no encouraging response in the context of education (ONU, 2018). Studies have demonstrated that universities are insufficiently prepared to include all students from an inclusive standpoint (Moliner *et al.*, 2019). In Spain, available statistics indicate a high percentage of educational inclusion, but it has been observed that there is an underlying discriminatory structural pattern of exclusion and segregation towards Special Educational Needs and/or Disabilities (SEND, Santana *et al.*, 2021). Thus, it becomes inevitable to dig deeper into the creation of a tool to assess the institutionalisation of attention to students' diversity and their inclusion in higher education, which can help in reflecting the progress and growth made by the universities and the areas that need further improvement.

How can the universities assess the progress and growth made in successfully attending to students' diversity and their inclusion in higher education? This question was the prime focus of the research. To seek the answer to this question, the authors of the paper reviewed a subsequent number of studies reported on the development of assessing diversity in institutions. It was observed that most of the instruments were focused on overall campus-wide diversity, with students' diversity as one aspect. Considering the main beneficiary of education, it was noted that there was a need to develop a tool for assessing diversity and inclusion with a focus on students with diverse backgrounds. The present rubric was developed to serve this purpose.

The authors envisioned the rubric as a useful supplement to existing assessment tools like the equity scorecard (Bensimon, 2004) and the inclusive excellence scorecard (Williams, Berger, and McClendon, 2005). To develop the new rubric, the authors followed the existing model of self-assessment rubric for the institutionalisation of service-learning in higher education (Furco, 1999) and got inspiration from the institution-wide assessment rubric of New

England Resource Centre for Higher Education (NERCHE, 2016) and the adapted rubric of Benton (2018) from the University of California Berkeley, the University of Colorado Denver, and the University of Michigan. Following the NERCHE rubric as a basis, the authors developed a new tool to help assess universities' efforts to address students' diversity and inclusion in higher education: Institutionalisation of Attention to Diversity and Inclusive Education (the INSTADINE rubric).

2. Rubric structure

The INSTADINE rubric examines the university's attention to students' diversity and inclusion in higher education through four dimensions: (i) the university's philosophy and mission of attending students' diversity and inclusion in higher education; (ii) institutional strategies aimed at students' diversity and inclusion in higher education; (iii) teaching, research and supporting services for students with diverse backgrounds; and (iv) leadership for attending students' diversity and inclusion in higher education. For each dimension, a number of factors were identified. A total of 20 factors have been included in the rubric based on its validation by experts in the fields of diversity and inclusion.

For each factor, there are three alternatives, ranging from institutionalisation to some extent to the average level of institutionalisation to full institutionalisation of students' diversity and inclusion in higher education. One to three scores have also been assigned to the options. Higher scores in all dimensions and an overall mean that the university has institutionalised policies on students' diversity and inclusion in higher education into practices on its campus.

The INSTADINE rubric is designed to be used by diversity coordinators, managers, and university authorities, and a protocol for its use is also created. The senior academic officer, diversity manager, or senior administrator appointed by the diversity president uses the whole rubric or part of it to assess the university's practices of the diversity and inclusion policies and decide how the university fits into the aspects given in the rubric.

3. Data collection

At present, the INSTADINE Rubric is administered on a voluntary participant basis at a range of universities, including public, private, technical, or art schools and open universities in the four countries (France, Spain, Sweden, and the UK). The authors invite participants' review comments and feedback on the rubric.

The rubric was developed as a part of the USAL4EXCELLENCE research project at the University of Salamanca under the Marie Skłodowska-Curie scheme (Grant Agreement No. 101034371), funded by the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme. The rubric was validated by the fifteen experts in the fields of equality, diversity, and inclusion. The authors would like to invite your suggestions and comments for further improvement. For a full copy of the rubric, please contact the authors on mistryhemendra@usal.es.

References

- Bensimon, E. M. (2004). The diversity scorecard: A learning approach to institutional change. *Change: The Magazine of Higher Education*, 36(1), 44-52. <https://doi.org/10.1080/00091380409605083>
- Bowel, T. V. & Brindle, K. A. (2017). Identifying facilitating factors and barriers to improving student retention rates in tertiary teaching courses: A systematic review. *Higher Education Research & Development*, 36(5), 903-919. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1264927>
- Furco, A. (1999). Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education. *Service Learning, General*, 127. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/127>
- Martins, M. H., Borges, M. L., & Goncalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Moliner, O., Yazzo, M. A., Niclot, D., & Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: Percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 21(20), 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21e20.1972>
- NERCHE (2016). *NERCHE self-assessment rubric for the insitutionalisation of equality, diversity and inclusión in higher education*. Boston: University

of Massachusetts. https://www.wpi.edu/sites/default/files/Project_Inclusion_NERCHE_Rubric-Self-Assessment-2016.pdf

ONU (2018). *Informe de la investigacion relacionada con Espana bajo el articulo 6del Protocolo Facultativo (CRPD/C/20/3)*. <https://bit.ly/3t4hu07>

Santana, G. R., Carbonell, A. P., Sanchis, I. C., & Mora, A. M. M. (2021). Validation of a scale of attention to diversity for university teachers. *Education XXI*, 24(2), 121-142. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28518>

Van Vught F., D. D. (2010). *National innovation and the academic research enterprise: Public policy in Global perspective*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Williams, D. A., Joseph, B. B. & Sheredick, A. McClendon (2005). *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. <https://operations.du.edu/sites/default/files/2020-04/model-of-inclusive-excellence.pdf>

Rubric components

The self-assessment rubric for institutionalisation of students' diversity and their inclusion in higher education includes four dimensions containing twenty factors.

1. Philosophy and Mission

- Definition
- Strategic planning
- Alignment with university's mission
- Linkage with organizational structure
- Noticeable diversity on campus
- Inclusion in accreditation

2. Strategies on Students Diversity and Inclusion

- Awareness and information
- Collaboration
- Opportunity for equal partnership
- Learning outcomes

3. Teaching, Research and Supporting Services

- Knowledge and understanding among staff
- Curriculum adaptation

The USAL INSTADINE rubric: a tool to help assess universities efforts to attend students...

- Teaching-learning methods and approaches
- Resources
- Research on diversity and inclusion
- Supporting services

4. Leadership

- Coordination
- Policy-making
- Professional development
- Funding

INLUDEC: Programa Interdisciplinario por la Inclusión de la Universidad de Concepción, Chile

Ivonne Mella Vidal

Arquitecta, Máster en Accesibilidad para SmartCity, Diplomada en Ergonomía y Diplomada en Habitabilidad y Medio Ambiente, Dirección de Servicios de la Universidad de Concepción

imella@udec.cl

1. Introducción

En Chile, el ingreso a cualquier institución de Educación Superior está garantizado por la Ley 20422, artículo 39, «las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso y permanencia de PcD» (Ley 20422, 2010, s.p.) y la Ley de Educación Superior (Ley 21091, 2018), en el que se compromete a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria, todo ello con el foco en disminuir las brechas de inequidad en este ciclo formativo, que para las PcD en Chile sigue siendo el menos inclusivo (Zuzulich *et al.*, 2014; CINDA, 2019; Rodríguez y Valenzuela, 2019).

La incorporación de estudiantes con discapacidad a la educación superior en Chile ha sido exponencial, en parte debido a la adecuación de la Prueba de Acceso a la Educación Superior, PAES, lo que permite un acceso en igualdad de oportunidades, como también con la incorporación de políticas de admisión especial en instituciones de educación superior, así, por ejemplo, actualmente en la Universidad de Concepción existe admisión especial para estudiantes con discapacidad visual para algunas carreras.

TABLA 1. Tabla de admisión especial para PcD visual, información UDARAE-UDEC julio 2023

UNIVERSIDAD DE CONCEPCION - PROCESO DE ADMISIÓN 2024 - SISTEMAS ESPECIALES DE ADMISION, INGRESO A PRIMER AÑO

OFERTA DE CUPOS - PcD VISUAL

FACULTAD/ESCUELA	CARRERAS	Lugar en que se imparte	CUPOS
CIENCIAS SOCIALES	Antropología	Concepción	1
	Psicología	Concepción	1
	Sociología	Concepción	1
	Trabajo Social	Concepción	1
CS. FÍSICAS Y MATEMÁTICAS	Ingeniería Civil Matemática	Concepción	1
CS JURIDICAS Y SOCIALES	Administración Pública y Ciencia Política	Concepción	1
	Derecho	Concepción	1
	Derecho	Chillán	1
EDUCACIÓN	Educación Diferencial	Concepción	2
	Pedagogía en Educación Física	Concepción	1
	Pedagogía en Español	Concepción	2
	Pedagogía en Historia y Geografía	Concepción	1
	Pedagogía en Matemática	Concepción	1
HUMANIDADES Y ARTE	Licenciatura en Historia	Concepción	1
	Traducción/Interpretación en Idiomas Extranjeros	Concepción	1

Con las normativas existentes, los mecanismos de acceso y el empoderamiento de PcD, se ha visto este el aumento de ingreso de estudiantes con discapacidad a la educación superior en los últimos 15 años, por lo que ha sido necesario la creación de programas o centros de apoyo para Estudiantes con Discapacidad (EScD), con el fin de poder brindar ajustes necesarios para la permanencia en la institución.

En la Universidad de Concepción, a parte del programa INCLUEC, existe el programa ARTIUC (Aula de Recursos y Tiflotecnología de la UdeC), quien apoya específicamente a estudiantes con discapacidad visual, generando adecuaciones curriculares no significativas y apoyo tecnológico. También se encuentra CADE (Centro de Apoyo al Estudiante) con la unidad de inclusión, que tiene como propósito generar oportunidades de acompañamiento académico educativo, adecuaciones curriculares no significativas para el acceso, permanencia, retención y titulación oportuna de sus estudiantes de pregrado con discapacidad.

La estimación de estudiantes con discapacidad en nuestra institución y a nivel nacional es aproximada, ya que no están obligados a declarar su condición de discapacidad.

Actualmente dentro del trabajo de la Red de Inclusión del G9, (nueve Universidades tradicionales, no estatales del país que son parte del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, denominadas Universidades públicas, no estatales) es la sistematización de información de un catastro de ingreso en las instituciones de educación superior, para identificar a estudiantes con discapacidad en las diferentes carreras, creando indicadores de tipo de discapacidad, género, origen, tiempo de duración de carrera, etc. Donde ese espera una mayor participación del estudiantado con discapacidad para la obtención más certera de la cuantificación a nivel nacional de ESCD.

Actualmente, podemos constatar que los estudiantes con discapacidad física son los que declaran su condición a diferencia de los estudiantes con discapacidad psicosocial, TEA (trastorno espectro autista) por temer a una discriminación.

2. Contexto

El programa INCLUEDEC se crea en el año 2014, específicamente para abordar el apoyo a estudiantes con discapacidad que ya habían ingresado a nuestra casa de estudios, pero esta acción conlleva a un modelo de inclusión transversal en todos los estamentos universitarios, así se incluyen a académicos/as y funcionarios/as.

El programa tiene por objetivo general promover la inclusión en la Universidad de Concepción, buscando otorgar igualdad de oportunidades a todas las personas, particularmente a aquellas con discapacidad (INCLUEDEC, 2014).

Todas las acciones efectuadas por el equipo multidisciplinario de INCLUEDEC, como son las de capacitación, sensibilización y visualización de temáticas de inclusión y accesibilidad, han aportado al fortalecimiento de una cultura transversal inclusiva al interior de la institución.

Las 3 acciones inclusivas más representativas del último tiempo son:

1. Asignatura complementaria
2. Política Institucional de Inclusión
3. Accesibilidad en Infraestructura

2.1. Asignatura complementaria

Parte del equipo de profesionales interdisciplinarios/as (6) del INCLUDEC, realizan desde el año 2018 a la fecha, la asignatura complementaria Una Mirada Inclusiva hacia la discapacidad, que tiene por propósito concientizar y entregar conocimientos generales sobre materias de inclusión y accesibilidad a los y las estudiantes de todas las carreras y de cualquier año que cursen.

Los principales contenidos de la asignatura son:

- Desarrollo histórico de los modelos de concepción y atención a la discapacidad.
- Discapacidad y Derechos Humanos.
- Diseño e implementación de proyectos sociales.
- Inclusión Educativa.
- Salud y Discapacidad.
- Accesibilidad y Diseño Universal.

La metodología utilizada es el Aprendizaje Basado en Proyecto [ABP], en el que se espera como resultado del aprendizaje que el/la estudiante sea capaz de diseñar un proyecto en inclusión para PcD, utilizando las herramientas teórico-prácticas entregadas por la asignatura.



1



2



3

Foto 1, 2 y 3. Taller Ponte en mi Lugar, en primera clase de asignatura Una Mirada Inclusiva hacia la Discapacidad, 2023. Elaboración propia

2.2. Política Institucional de Inclusión

La Política Institucional de Inclusión para la Universidad de Concepción, se desarrolló con una metodología participativa que incorporó a diversos actores (internos y externos). La definición de los elementos asociados fue un proceso participativo, educativo y reflexivo, en donde adicionalmente se generó un impacto en la sensibilización de las diferentes comunidades educativas locales frente a este tema (UdeC, 2020).

2.3. Accesibilidad en Infraestructura

La Universidad de Concepción con 104 años de antigüedad, se encuentra geográficamente en 2 regiones de Chile; región Ñuble con Campus Chillán, región del Biobío con Campus Concepción (Campus central) y Campus Los Ángeles, donde las realidades locales de infraestructura son totalmente diferentes.



Foto 4. Foto aérea Universidad de Concepción, Campus Concepción, archivo UdeC 2019.

En Campus Concepción, que es el más antiguo de nuestra casa de estudios, posee edificaciones de hace más de 100 años, lo que hizo que se declarase un polígono Monumento Nacional (Decreto N°0393, 2016). Si bien esto dificulta el proceso de diseño y ejecución de adecuaciones de accesibilidad no es un impedimento, ya que se determina las intervenciones desde el concepto de patrimonio y accesibilidad con estándares internacionales, sobre todo los aplicados en España a través de UNE-EN 17210, para que puedan ser aprobados internamente ante el Comité de Patrimonio y posteriormente ante el Consejo de Monumentos Nacionales (entidad pública).



Imagen 1. Polígono declarado Monumento Nacional, Decreto N°0393, 2016. Consejo Monumento Nacionales.

Desde el año 2004, que existe documentación de adecuaciones en infraestructura, siendo la primera en el edificio de la Facultad de Química, con la incorporación de rampa y ascensor producto del ingreso de una estudiante usuaria en silla con ruedas a la carrera de Cs. Químicas.



Foto 4. Fotografía incorporación ascensor Facultad Cs. Químicas 2004, elaboración propia.

Las adecuaciones de infraestructura tanto de edificaciones como de espacio público en los tres Campus han ido avanzando según los requerimientos anuales por la llegada de estudiantes y/o personal universitario con discapacidad, generado una universidad más accesible e inclusiva, con la construcción de rampas, baños accesibles, pasamanos, ascensores, mobiliario adaptado, plataformas elevadoras, adecuaciones en auditorios e incorporación de estacionamientos exclusivos para PcD (UdeC, 2021). Si bien las adecuaciones en infraestructura han sido tónicas de resolver por la llegada de persona con discapacidad a alguna facultad, se hace imperante la elaboración de un Plan Maestro de Accesibilidad, por lo que fue elaborado y validado por equipo INCLUEC, Vicerrectoría y Dirección de Docencia en febrero 2020.

El plan de accesibilidad se reactivó en el presente año (ya que se vio paralizado por contingencia sanitaria), siendo lo primero, la elaboración del diagnóstico de accesibilidad, el cual se está llevando a cabo por 8 estudiantes en práctica de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Geografía de nuestra casa de estudios.

3. Metodología

A continuación, se entrega una sistematización de la línea de acción y de los indicadores del diagnóstico y de las adecuaciones realizadas en infraestructura universitaria, tanto de edificaciones como de espacios universitarios de los 3 Campus.

Para ello se revisó la documentación del programa INCLUDEC y otras unidades colaboradoras, como la Dirección de Servicios a través de la Unidad de Proyectos.



Foto 5. Clínica Pacientes Especiales, Facultad de Odontología, 2016. Elaboración propia.

4. Resultados

La articulación del programa INCLUDEC con las diferentes unidades dentro de la organización de la institución, hacen que se lleve a cabo el levantamiento de necesidades de la comunidad universitaria con discapacidad, así, por ejemplo, la articulación generada con la Dirección de Servicios (Unidad de Proyectos), se ha podido avanzar en las adecuaciones y ajustes razonables en infraestructura de edificios y espacios públicos para los 3 campus de la Universidad: Concepción, Chillán y Los Ángeles.

Como mencionábamos anteriormente, la Universidad había hecho los esfuerzos de hacer las adecuaciones de infraestructura para EScD antes de la creación del programa INCLUEDEC, pero tras la creación del programa se ha impulsado un trabajo más eficiente y articulado con los requerimientos específicos de las PcD de la comunidad universitaria.

Uno de los pilares fuertes fue la aprobación de la Política Institucional de Inclusión, Atención y Valoración de la Diversidad en nuestra casa de estudios, en octubre del 2022, donde se revisan los nuevos estándares en accesibilidad sensorial, físico, cognitivo y psicosocial en infraestructura llevando a la validación del Plan Maestro de Accesibilidad por unidades especializadas en temas de inclusión y accesibilidad como también por la comunidad universitaria.

Dentro del Plan Maestro de Accesibilidad se encuentra un insumo que revela indicadores de edificios y/o espacios públicos universitarios existentes; Ficha de Informe de Diagnóstico de Accesibilidad Universitaria (Ficha IDA), que se elaboró en el año 2016 en base a la ficha elaborada por SENADIS, para el diagnóstico de edificaciones de uso público.

La ficha institucional para edificaciones y para espacios de uso público, ha ido en constante modificaciones, agregándose nuevos ítem según las consultas participativas sobre infraestructura universitaria a EScD y a PcD en general, en el proceso de la elaboración de la Política Institucional.

Los ítems considerados para el diagnóstico de la infraestructura se basan en la cadena de accesibilidad, la cual propone las siguientes preguntas para evaluar los espacios: cómo acceder, cómo recorrer, cómo me informo, cómo uso y cómo evaquo (SENADIS, 2022).

Con la Ficha IDA institucional, se evalúan los edificios existentes en los tres campus, para poder contar con indicadores cuantitativos. A partir de su implementación, se ha podido levantar información en relación con el número de ascensores, rampas de acceso a edificios, rampas de conectividad y servicios higiénicos, ya que hasta el año 2021 solo se enmarcaba las adecuaciones en acceso al edificio, adecuación de servicio higiénico y ascensor (si era pertinente). Con esto observamos solo una parcialidad de lo que es accesibilidad e inclusión, que está enfocado solamente en eliminar barreras a las personas con discapacidad física, olvidando por completo que la Accesibilidad es para TODAS LAS PERSONAS.

La gestión de ajustes y/o adecuaciones en infraestructura se visualiza según procedimiento elaborado y validado por estamentos internos de nuestra casa de estudios, que se trabajó en conjunto con la elaboración de la Política Institucional, tanto para estudiantes como para trabajadores universitarios (funcionarios y docentes).

1. Procedimiento para solicitud de adecuaciones de infraestructura existente, mobiliario urbano y mobiliario adaptado por parte de estudiantes con discapacidad.

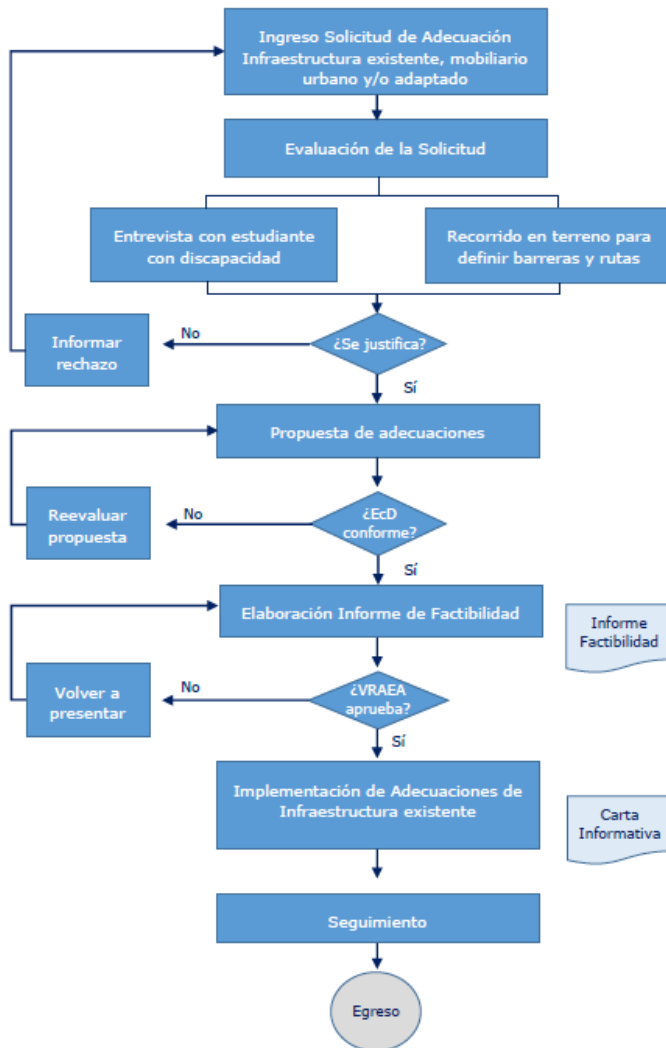


Imagen 2. Flujograma proceso para adecuación de infraestructura o mobiliario para Estudiante con Discapacidad.

2. Procedimiento sobre ajustes necesarios para trabajadores y trabajadoras con discapacidad de la Universidad de Concepción.

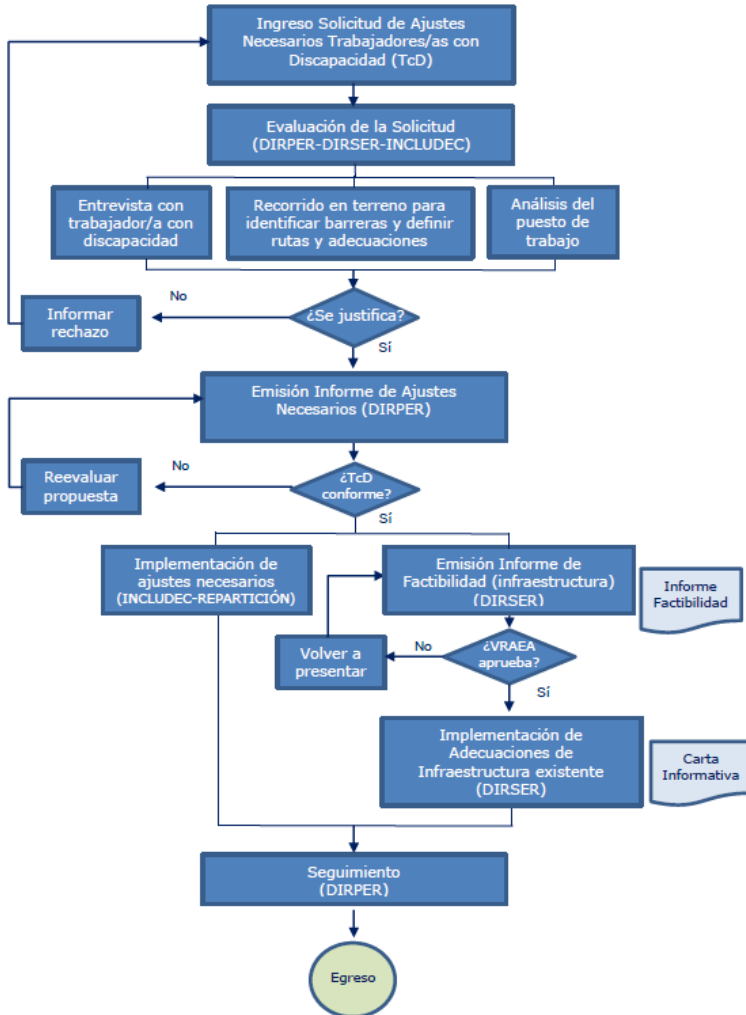


Imagen 3. Flujograma proceso para adecuación de infraestructura o mobiliario para Trabajadoras/es con Discapacidad.

Por otra parte, debemos siempre rescatar que a pesar que no hubiese un plan maestro hasta el 2020, siempre se ha tratado de priorizar las adecuaciones a las edificaciones y espacios públicos existentes por el uso de estudiantes o trabajadoras/es con

discapacidad; sin embargo, tal como plantea el Plan Maestro de Accesibilidad, ya es hora de sistematizar y resolver de qué manera continuaremos el desarrollo de las adecuaciones en nuestros 3 Campus.

Para esto se definió dos grandes ejes:

1. Eje de percepción de la comunidad universitaria

Información diagnóstica que levantó el Proyecto UCO 2095 *Fortalecimiento de la política, cultura y práctica de la inclusión y atención a la diversidad* (UdeC, 2020), desarrollando cuestionarios virtuales, conversatorios y mesas de trabajo, para ver los lineamientos y las brechas en tema de inclusión y accesibilidad de nuestra casa de estudios, con la participación de toda la comunidad, tanto estudiantes, docentes como administrativos/as. En este eje se hace fundamental la participación de PcD, ya que las adecuaciones de infraestructura deben venir de las necesidades y valoraciones de ellas, teniendo una visión real de las necesidades de adecuación y ajustes razonables en el espacio público e infraestructura.

2. Eje técnico

En este eje técnico se consideran cinco fases, con sus puntos relevantes para cumplir con un proyecto global accesible e incluyente, las cuales son las siguientes:

1. Fase Información Campus Concepción:

- 1.1. Datos duros de los tres campus y sus edificaciones.
- 1.2. Planimetría actualizada de los campus y sus edificaciones.
- 1.3. Identificación de rutas accesibles existentes, tanto verticales como horizontales, de uso habitual con o sin adecuaciones.

2. Fase Diagnóstico:

- 2.1. Diagnóstico de cada Campus (área urbana) y en cada edificio, identificando barreras de entorno en infraestructura y comunicaciones (señalética-braille-mapas).

- Conocer el grado de accesibilidad.
- Establecer si existe una ruta accesible contemplando los siguientes criterios:
 - Estacionamientos.
 - Veredas.
 - Acceso a Edificios (Rampas).
 - Mesón de Atención.
 - Servicio Higiénico.
 - Oficina / Sala de Clases / Laboratorios / Bibliotecas etc. Según el caso.
 - Circulación Vertical Ascensor y Escalera.
 - Circulación Horizontal.
 - Evacuación.

2.2. Aplicación de Ficha IDA (Informe de Diagnóstico de Accesibilidad) en una ruta accesible:

- Acceso (acercamiento y acceso a edificios, estacionamientos).
- Circulación (vertical y horizontal en edificios, veredas y pasos peatonales, evacuación).
- Uso (áreas verdes, mobiliario, servicio higiénico, oficinas, auditorios, salas de clase y laboratorios).
- Comunicación (señalética auditiva y visuales).

Se deberá considerar dependiendo del tipo de edificio (uso) por lo menos un espacio accesible (oficina, secretaría, auditorio, biblioteca, etc.).

2.3. Evaluación de resultado, según normativa de Chile, del Campus (DS30/2023) y Edificio (DS50/2016), con el criterio siguiente:

ACCESIBLE

Cuando un espacio o edificación se ajusta a los requisitos funcionales y dimensionales que garanticen su utilización autónoma, cómoda y segura para todas las personas. (Ley 20422)

ACCESIBLE (CON REPAROS)

Cuando un espacio o edificación por sus características, aún sin ajustarse a todos los requisitos de la normativa, este está adaptado y permite su uso autónomo, cómodo y seguro para todas las personas.

ACCESIBLE (CON AYUDA PUNTUAL)

Cuando un espacio o edificación por sus características, aún sin ajustarse a todos los requisitos de la normativa, este está adaptado y permite su uso autónomo, cómodo y seguro para las personas en general, sin embargo, algunas podrían necesitar ayuda de terceros.

ACCESIBLE (CON AYUDA CONTINUA)

Cuando un espacio o edificación por sus características, aún sin ajustarse a todos los requisitos de la normativa, este está adaptado, pero no permite su uso autónomo de las personas con discapacidad.

NO ACCESIBLE

Cuando un espacio o edificación por sus características, no se ajusta a todos los requisitos funcionales y dimensionales que garanticen su utilización autónoma, cómoda y segura para todas las personas.

3. Fase Valoración:

- 3.1.** Elaboración de encuesta a comunidad universitaria: usuarios/as, estudiantes, personal administrativo y académicos/as, para obtención de datos duros en importancia de accesibilidad en infraestructura.
- 3.2.** Estrategias de intervención para mejorar la accesibilidad de los campus e infraestructura existente con una estimación de costo de estas obras.
- 3.3.** Elaboración de un plan, por etapas, de obras en plazos 3, 5 y a 10 años, según impacto a cantidad de personas y costo monetario.
 - Alta: imprescindibles a 3 años.
 - Media: imprescindibles a 5 años.
 - Baja: ejecución libre, imprescindibles a 10 años.

4. Fase Solución.

4.1. Plan de Accesibilidad, propuesta de diseño separado en:

- Infraestructura mayor, en conjunto con Unidad de Proyectos.
- Infraestructura menor, en conjunto con Unidad de Proyectos.
- Señalización, en conjunto con Dirección de Comunicaciones.
- Protocolos, en conjunto con Dirección de Servicios y Dirección de Personal (elaborado en la Política Institucional, 2022)
- Mantención, en conjunto con Unidad de Mantención.

4.2. Elaboración de fichas de solución en los diferentes aspectos considerados para la ruta accesible en cuanto a los criterios de accesibilidad, por ejemplo: ficha en eje patrimonial Diseño de rampas (en proceso).

4.3. Establecer las rutas accesibles según la adopción de medidas, valoración y costos. (conexiones verticales y horizontales).

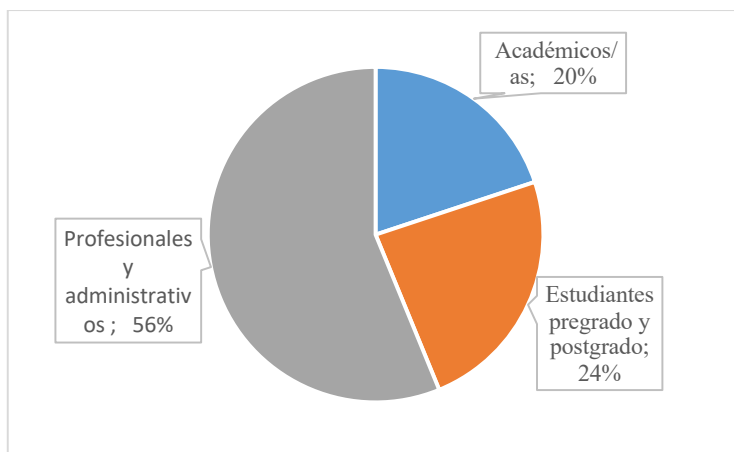
5. Gestión de Accesibilidad (transversal y continuo)

5.1. Propuesta de criterios ante nuevos casos, diseño y planificación.

5.2. Sensibilización y capacitación del estudiantado, administrativos/as y docentes.

Si bien los resultados expuestos describen que se ha avanzado en implementación de infraestructura, con una visión participativa, tomando en cuenta la opinión y necesidades de las PcD. Una Universidad que cuenta con una población estudiantil y de trabajadores/as con discapacidad sobre las 200 personas, donde cada persona con discapacidad es una diversidad de ajustes y adecuaciones donde siempre necesitará nuevos accesos y mantención de la infraestructura, por lo que es clave la coordinación de las distintas unidades y servicios relacionados al tema.

GRÁFICO 1. Participación por estamento en Diálogos por la Inclusión UdeC. Extraído de documento de síntesis de informe final de resultados Diálogos por la inclusión y la diversidad. Proyecto UCO 2095, 2021



En cuanto a las barreras para la inclusión, se realizó una revisión de los principales temas tratados en la elaboración de la Política Institucional, lo cuales fueron amplios y diversos, sin embargo, fue posible reconocer ciertas temáticas transversales y recurrentes que se plantearon en la mayoría de los grupos de trabajo. (UdeC, 2021).

TABLA 2. Extraída de documento de síntesis de informe final de resultados Diálogos por la Inclusión y la Diversidad. Diagnóstico Participativo Proyecto Inclusión UdeC (2021)

Dimensión	Barreras para la inclusión
Prácticas	Prácticas actitudinales inadecuadas (trato, lenguaje, disposición hacia la diversidad).
Cultura	Valores, tradiciones y costumbres de la sociedad en general que impiden el avanza hacia una cultura inclusiva (individualismo, competitividad, respuestas reactivas en vez de proactivas, asistencialismo, falta de conocimiento y valoración de la diversidad).
Políticas	Falta fortalecer las Instancias formales de capacitación y formación a docentes y funcionarios/as sobre inclusión. Barreras en accesibilidad de infraestructura y en plataformas, material e insumos para personas en situación de discapacidad. Falta una Política Institucional de Inclusión.

En la tabla 3, es posible observar propuestas, las cuales se traducen en una solución a las barreras detectadas en una primera instancia.

TABLA 3. Principales propuestas para construir Instituciones de Educación Superior Inclusivas

	Propuestas para la inclusión
1.	Generar y potenciar procesos de formación y capacitación de docentes y funcionarios/as.
2.	Política de inclusión institucionalizada.
3.	Política de infraestructura inclusiva bajo el Diseño Universal
4.	Accesibilidad igualitaria de plataformas, material e insumos para personas en situación de discapacidad.
5.	Actualización de instrumentos de caracterización (Catastro) acorde a criterios de inclusión y diversidad que permita conocer la realidad de estudiantes, docentes, y no docentes.
6.	Integración de contenido formativo sobre inclusión y diversidad en programas curriculares.
7.	Plan comunicacional con campañas de difusión, visibilización y valoración de la inclusión y la diversidad a nivel institucional.

5. Reflexiones

El programa INCLUEDEC desde su creación hace casi 10 años ha contribuido a algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, principalmente al ODS4, ODS4, ODS 9, ODS 10 y ODS 11, como también a sensibilizar, visibilizar y capacitar a la comunidad universitaria, organismos externos regionales, nacionales e internacionales en temas de accesibilidad, inclusión y discapacidad, fomentando así una cultura inclusiva.



Foto 6: Imagen Objetivos de Desarrollo Sostenible, agenda 2030, CEPAL.

El programa INCLUDEC, desde una mirada transversal al agrupar diferentes profesionales expertos en estas temáticas de inclusión, accesibilidad y discapacidad hacen que el trabajo colaborativo y articulado dentro y fuera de la institución pueda lograr los objetivos planteados desde su creación, consolidando acciones, prácticas y políticas inclusivas, con valoración y respeto a la diversidad.

Aún existen brechas en infraestructura, falta de procesos, mayor difusión en las labores y una coordinación interna con diferentes unidades de nuestra universidad, esto hace que se requiera el trabajo y la empatía de toda la comunidad universitaria para una verdadera universidad inclusiva.

Referencias bibliográficas

Centro interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2019). *Educación Superior Inclusiva*. Colección Gestión Universitaria. Recuperado el 25 de octubre de 2022 de <https://drive.google.com/file/d/1m679TzAr988l4y9DV0TuMxlxGsfHR9Hw/view?usp=sharing>

- CEPAL (2023). *Objetivos Desarrollo Sostenible, ODS*. Recuperado el 28 de septiembre 2023 de <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), Universidad de Chile (2022). *Resultados Participación PSD 2018-2022*. Recuperado el 25 de octubre de 2022 de <https://demre.cl/inclusion/solicitudAjustes>
- Decreto Supremo 50 de 2015, Santiago de Chile, Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2015. Recuperado el 25 de octubre de 2022 de <https://www.minvu.cl/wp-content/uploads/2019/05/DS-N-50-2015-Accesibilidad-Universal-OGUC.pdf>
- Dirección de Servicios, Universidad de Concepción (mayo de 2021). *Accesibilidad e Inclusión en la Universidad de Concepción*, (no publicado).
- Ley 20422 de 2010. «Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de Personas con Discapacidad». *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile. Recuperado el 28 de octubre de 2022 de https://www.senadis.gob.cl/pag/195/1432/ley_n20422#:~:text=El%2010%20de%20febrero%20de,intersectorialidad%2C%20participaci%C3%20B3n%20y%20di%C3%A1logo%20social
- Ley 21091 de 2018. Ley Sobre Educación Superior. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile. Recuperado el 28 de octubre de 2022 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001). Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud [CIF-IA]. Recuperado el 28 de octubre de 2022 de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado el 28 de octubre de 2022 de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Red G9. Universidades Públicas no estatales (2022). *Nuestras Universidades*. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de <https://redg9.cl/nuestras-universidades/>
- Rodríguez, G. y Valenzuela, B. (2019). Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica*, 53, 1-16. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2019000200002&script=sci_arttext#:~:text=En%20Chile%2C%20los%20mecanismos%20de,a%20criterio%20de%20cada%20institución
- Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS). (2011). *Acta de la Primera Jornada en Educación Superior*. Concepción 2011 (no publicado).

- Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS). (2015). *Segundo estudio nacional de Discapacidad*. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad
- Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS). (2022). *Medidas de accesibilidad e inclusión para personas con discapacidad*. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de <https://www.senadis.gob.cl/documentos/listado/140/material-grafico-senadis/page/2>
- Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS). (2022). Ingreso y Apoyos de Instituciones de Educación Superior para estudiantes con discapacidad. (Guía de Alternativas de Ingreso y Apoyos de Instituciones de Educación...) Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de <https://demre.cl/inclusion/documentos/guia.ingreso.y.apoyo.admesp.pdf>
- Solis-Grant, M. J., Espinoza-Parçet, C., Sepúlveda-Carrasco, C., Pérez-Villalobos, C., Rodríguez-Núñez, I., Pincheira-Martínez, C., Gómez-Varela, J. P. y Aránguiz-Ibarra, D. (2022). Inclusion at universities: Psychometric properties of an inclusive management scale as perceived by students. *PLoS One*, 2022 Jan 7, 17(1): e0262011. doi: 10.1371/journal.pone.0262011. PMID: 34995314; PMCID: PMC8741060.
- Universidad de Concepción (2013). *Sistemas de Admisión Especial para discapacitados visuales*. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de <http://artiuc.udec.cl/wp-content/uploads/2015/08/2013-Disc-Visuales.pdf>
- Universidad de Concepción (2014). *Informe anual de funcionamiento Programa INCLUEC Universidad de Concepción, (no publicado)*.
- Universidad de Concepción (noviembre de 2019). *Plan maestro de accesibilidad universal Universidad de Concepción, (no publicado)*.
- Universidad de Concepción (2020a). *Fortalecimiento de la política, cultura y prácticas de inclusión y atención a la diversidad en el sistema de educación superior de la región del Biobío*. («UCO2095 Fortalecimiento de la política, cultura y prácticas de ...») *Proyecto Inclusión UdeC, UCO 2095* (no publicado).
- Universidad de Concepción (2020). *Plan Estratégico Institucional 2021-2030*. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de <https://pei.udec.cl/pei-2021-2030/#:~:text=Garantizar%20un%20proceso%20formativo%20integral,la%20responsabilidad%20social%20y%20medioambiental>.
- Universidad de Concepción (2021). *Síntesis de informe final de resultados Diálogos por la Inclusión y la Diversidad. Diagnóstico Participativo Proyecto Inclusión UdeC, UCO 2095* (no publicado).
- Universidad de Concepción (2022). *UdeC en cifras*. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de <https://www.udec.cl/pexterno/node/16>
- Universidad de Concepción (2022b). *DECRETO U. DE C. N°2022-128 Política Institucional de Inclusión, Atención y Valoración de la Diversidad*.

Recuperado el 11 de noviembre de 2022 de http://documentos.udec.cl/sites/default/files/decreto%202022-128_compressed.pdf

Zuzulich, M., Achiardi, C., Hojas, A. y Lissi, M. (2014). Inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades chilenas: mecanismos de admisión y recursos para su implementación. *Propuestas para Chile* (55-88). Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/05/Propuestas-para-Chile-2014_Capítulo-2_Zuzulich.pdf

Inclusive University in an ecosystem perspective: implementation proposals of the University of Macerata

Catia Giaconi, Arianna Taddei
Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo
*Department of Education, Cultural Heritage and
Tourism of University of Macerata*
arianna.taddei@unimc.it

1. Introduction

The Italian national guidelines (CNUDD, 2014) and the scientific research (Paviotti *et al.*, 2021; D'Angelo, Del Bianco, 2019; Pace *et al.*, 2018) highlight both theoretical and practical guidelines that guide Italian universities in their mission to ensure full accessibility and inclusion of all University students, including those with disabilities.

In the current context of digital and cultural evolution, universities face new and various educational challenges. These challenges can be addressed by creating virtual and sustainable educational spaces, as suggested by the concept of 'educational ecosystems' (Giaconi *et al.*, 2023). Collaborative approaches involving local communities are increasingly being used to develop strategies that promote values capable of sustaining today's complex society

This approach acknowledges the importance and value of networks with specific purposes, collaborative partnerships, and educational agreements involving communities and territories (Giaconi *et al.*, 2023).

In this perspective and to address the issue of access to higher education, universities are called upon to examine their position regarding the accessibility of educational spaces and processes.

The increase in the number of students with disabilities enrolled in Italian universities (Giaconi *et al.*, 2019; Rivera *et al.*, 2019; Pace *et al.*, 2018; Caldin, 2017; Pino, Mortari, 2014) has therefore prompted both local and University institutions to reconsider more equitable ways of providing services and inclusion strategies (Ghedin, 2021; Bonaccio *et al.*, 2020; Caldin, 2017; Zappaterra, 2012; Lepri, 2009; Del Bianco. *et al.*, 2021). The University should therefore reconsider its mission, which is not only of an institutional nature but also of creating inclusive environments and opportunities, even for the most vulnerable students, so that they can experience roles and social growth (Bocci *et al.*, 2020; Gariboldi *et al.*, 2020; Gilson *et al.*, 2020; Galimberti *et al.*, 2016; d'Alonzo, 2009).

Based on these considerations, with its strong humanities background, the University of Macerata fosters highly interdisciplinary initiatives within the Ecosystem project. This project, called 'Ecosystem Innovation, Digitisation and Sustainability for the Diffuse Economy of Central Italy,' focuses mainly on economic and financial aspects and aims to foster the development and transfer of innovation to improve the competitiveness of regional economies, to increase sustainability and quality of life in different social contexts.

Making University life more accessible to students and facilitating their access to the necessary services and information is crucial for full integration (de Anna, Covelli, 2018; Santi, Di Masi, 2017; Kopcha *et al.*, 2016), this paper emphasizes the importance of implementing actions dedicated to the inclusion of University students, ensuring equal opportunities in creating high-quality life paths.

2. Students with disabilities and SpLDs at the University: pedagogical reflections

Data from recent Italian reports (ANVUR-CNUDD, 2019; 2021) raise reflections on the need to promote educational environments in universities that are increasingly capable of supporting the diverse characteristics and needs of students, offering them opportunities for personal and professional development (Antonietti *et al.*, 2020; Pace *et al.*, 2018; d'Alonzo, 2009). Universities, indeed, should respond

to the various requirements of students through the implementation of diversified and personalised intervention strategies (Mura, 2018; Caldin, 2017). Among the solutions adopted by Italian universities, we believe that the turning point may derive from the active participation of students with disabilities and Specific Learning Disorders (SpLDs) in designing and implementing initiatives to promote inclusive learning environments.

Starting from these considerations, numerous researches (Pavotti *et al.*, 2021; D'Angelo, Del Bianco, 2019; Caldin, 2017; Pavone, 2015; de Anna, 2016) have been conducted to identify factors that facilitate or hinder learning in the academic environment.

In this sense, we mention the importance of the study area called Student Voice (SV) (Pavone, 2018; Pace *et al.*, 2018; Grion, 2017; Cook-Sather, 2014; Beardon, 2009). Within this conceptual framework, it emerges how, through co-research, in which University students become 'agents of change', traditional academic culture can evolve towards inclusive pathways that take into account the diverse characteristics of students (Blau, Shamir-Inbal, 2018; Read *et al.*, 2001). Therefore, it is paramount to involve students with disabilities and Specific Learning Disorders (SpLDs) in the design practices of innovative, inclusive education, not only as beneficiaries but also as active players in the processes of co-design and provision of initial, ongoing, or final feedback.

In the latter sense, we believe that co-design actions can also be supported by digital technologies that can «become a tool for diminishing status differences between lecturers and students and equalizing status differences among students themselves» (Blau, Shamir-Inbal, 2018, p. 319). The use of technological devices allows great potential for Student Voice to gain a prominent place in the University context (Byker *et al.*, 2017). In this regard, the literature (Hart, Rush, 2007; Thompson *et al.*, 2014; Shamir-Inbal, Blau, 2017; Byker *et al.*, 2017; Blau, Shamir-Inbal, 2018) has questioned how the concept of Student Voice in the academic context can be mediated by technological devices. In particular, Byker and collaborators' (2017) research revealed strategies to help teachers incorporate educational technology into their lessons with the intention of giving students the chance to voice their opinions in the classroom community.

In general, participation in the SV movement raises awareness and initiates empowerment and self-determination processes. These processes are crucial for developing life projects for students with disabilities and SpLDs, serving as a significant starting point for their professional success beyond University studies.

Starting from the assumption that Universities could be actors within the network of services that support the Life Projects at a territorial level, we present the project called Inclusion 3.0, conducted by the Chair of Special Pedagogy at the University of Macerata.

3. The University of Macerata: the project Inclusion 3.0

The University of Macerata, in line with the CNUDD guidelines, launched the Inclusion 3.0 project in 2017 to enhance services and offers dedicated to students with disabilities and SpLDs (Giaconi, Del Bianco, 2018). Specifically, the project is oriented toward implementing educational and social strategies with the aim of customizing personalized pathways. This choice was motivated, on the one hand, by the institutions' need to pay adequate attention to the meaningful experience of students' as they progress through their University careers. On the other hand, it was motivated by the desire to increase the number of students with disabilities and Specific Learning Disorders enrolled at the University. In this direction, the University has recorded a significant increase from 23 students in 2012/2013 to 150 students in 2022/2023.

This situation has called for implementing several key strategies, based on research conducted both nationally and internationally, to develop inclusive University pathways for students with disabilities and SpLDs (Del Bianco *et al.*, 2020). Precisely, the main strategic lines implemented include:

- Accommodation and orientation services.
- Acquisition and dissemination of technology and software.
- Personalized organization of study.
- Accessible learning materials.
- University life.
- Personalized pathways for internship.

All these strategies are designed to ensure a more inclusive and accessible University environment, enabling students with disabilities and SpLDs to fully participate in higher education and develop their skills for professional pathways.

3.1. Accommodation and orientation services

The accommodation and orientation service is crucial in facilitating student transitions from the beginning of their University and academic careers. Additionally, the University's strategic decision to invest in the Inclusion 3.0 project marks a turning point for the advancement of personal goals and aspirations. This strategic choice also plays a fundamental role in facilitating students' transition to adult life and their entry into the professional world. Usually, the accommodation and orientation service is activated at student enrolment, but the support continues throughout the University process, up to graduation and entry into the labor market. For students with disabilities, these stages, full of change and novelty, can be challenging if the education system does not adequately support them. In addition, the University should strive to collaborate with territorial offices to foster a closer connection between students and the world of work.

During the critical phase of the pandemic and lockdown, a specialized psychological service was established to mitigate the risk of reduced participation among the most vulnerable students at the University. Since then, psychological support has become an essential component of academic management.

3.2. Technological devices and software

After a careful analysis of the most appropriate technologies to support the study process, the University of Macerata has put in place four technological workspaces to improve the accessibility of services and facilitate the learning process. These «corners» are equipped with special devices such as backlit keyboards, mouse scanners, trackballs, and screens suitable for visually impaired

students, as well as various specialized software such as voice synthesis and conceptual mapping software. All students have access to these resources. To encourage the creation of inclusive student communities for collaborative study, peer tutoring, and cooperative learning, workspaces have been strategically placed in educational libraries and computer labs. Moreover, as part of the Inclusion 3.0 project, an integrated system of technologies has been designed and implemented, recognizing that assistive devices are not always user-friendly on their own. The primary goal is to create a solution that consolidates various study resources into a single platform, ultimately enhancing the accessibility and usability of educational materials for all students. The integration of different learning tools into a single system streamlines access to content, making it more convenient and user-friendly.

3.3. Personalized organization of study

The personalized organization of study is a process that involves the development of relationships with lecturers and administrators and the guidance of each student on their journey, based on confidence in their abilities to achieve the best possible results in their academic career. The guidance is provided by specialized tutors and peers. Specialist tutors are external experts with a background in the pedagogic field who work with students to support their personal and academic development. The University of Macerata has adopted more flexible approaches to inclusion in addition to the structured pedagogical methods offered by educational professionals. One of these is the «disciplinary tutor», where students who are experts in a particular discipline offer to help struggling students, thus enriching their learning. In addition, peers can take on the role of «inclusion buddy», to include students with disabilities or SpLDs in academic and extracurricular activities. In this way, they can support students who are having academic challenges both academically and in their overall University life, contributing to creating a more inclusive community.

3.4. Accessible learning materials

A dedicated strategy was implemented to assist professors and tutors in developing teaching materials that adhere to accessibility and usability standards. This strategy for developing «Inclusive Text & Materials» provides clear guidelines based on the European Agency for Special Needs and Inclusive Education's «Guidelines on Information Accessibility» (2015) and the Agency for Digital Italy's «Guidelines on IT Tool Accessibility» (2020). Several key elements are prioritized in recognition of the critical importance of accessibility and user-friendliness. These include ensuring that texts are formatted for voice synthesizer compatibility, using easily readable fonts, providing audio descriptions and subtitles, and using appropriate line spacing and contrasting colors. In addition, a repository is being created to improve the accessibility of video lessons and adapt materials created by professors with the help of trained tutors. These initiatives' overarching goal is to ensure that all learners, including those with disabilities or special needs, have access to comprehensive and well-structured learning materials. As a result, everyone benefits from effective and accessible learning.

3.5. University life

The interaction and communication dimension was carefully considered in the context of the Inclusion 3.0 project during the pandemic. The project's goal was to facilitate student relationships by developing two pedagogical approaches: the first is to form working groups and use tools for exchanging and creating materials, whereas the second is more focused on promoting the self-advocacy of people with disabilities. Prior to the onset of the COVID-19, several initiatives had been taken to support the self-representation pathways of people with disabilities, including awareness-raising events aimed at promoting and highlighting inclusive experiences on both national and international levels. The organization of these events regularly involved students with disabilities. These events encouraged their active participation in the organisation, management, planning, and execution of various

activities. Within this particular context, Inclusion 3.0 places emphasis on the implementation strategies employed by University services, as well as the arrangement of awareness-raising events on an international and national level; The primary goal of Inclusion 3.0 is to improve academic policies and practises,, while simultaneously establishing supportive procedures that contribute to the academic achievements of individual students.

3.6. Personalized paths for internships

The last strategy focused on the design and implementation of personalized internships for students with disabilities and SpLDs. The Inclusion 3.0 project laid the foundations for establishing links between students, businesses, and civil society actors in the Marche region. In order to achieve this aim, the project has enabled the development of personalized internship programmes. These have enabled students to gain experience in a work environment during their academic studies. The project established accessible and inclusive work environments and procedures to address individual needs. These initiatives have a significant impact on students' opportunities for self-determination and their perceptions of their ability to shape their future careers.

4. Conclusions

In line with several studies conducted by the Special Pedagogy scientific community aimed at improving pathways to adulthood for people with disabilities and SpLDs, ((Taddei *et al.*, 2023; Mura *et al.*, 2021; Bocci *et al.*, 2020; Del Bianco, 2019; Caldin, 2017; Aiello *et al.*, 2017; Cottini, 2016; Cornacchia, 2015; d'Alonzo, 2009; Goussot, 2009; Pavone, 2009; Lascioli, Menegoi, 2006), the presented case study demonstrates how it is possible to promote both self-determination and the assumption of a professional and social role for young students with disabilities and SpLDs.

The dedication of the University of Macerata to the integration of students with disabilities and Specific Learning Differences

(SpLDs) provides an additional benefit in terms of collaboration with other universities located in socioeconomically and culturally disadvantaged environments. In light of the ongoing pandemic, these universities have embarked on a multifaceted effort to reform their policies and practices in order to foster inclusivity (Taddei *et al.*, 2023; Taddei *et al.*, 2021). The strategic lines adopted by the University of Macerata have been echoed internationally. The pandemic, in particular, has certainly marked an irreversible turning point. The urgent necessity to undergo digital transformation in higher education institutions necessitated the integration of technologies, as well as the transformation of pedagogical and didactic approaches, and the cultivation of novel professional skills. Unfortunately, the emergency timeframe did not allow for optimal conditions. In response to these contingencies, educators sought out innovative solutions, engaging in a process of simultaneous learning and doing. This demonstrated their valuable adaptability and flexibility in terms of course design and content. In this regard, UNESCO (2020) has proposed some highly relevant principles for academic policies to follow, which remain relevant even after the pandemic. These are the principles:

- Guarantee all persons' right to higher education within a framework of equal opportunities and non-discrimination. The primary responsibility for guaranteeing this right lies with country-specific authorities which must create regulatory references and adequate funding measures, and promote and support programmes and initiatives of an inclusive nature, ensuring relevance and quality.
- Leave no student behind, in line with the goals of the UN Agenda 2030 (UN, 2015). The crisis continues to affect student profiles to varying degrees, increasing existing inequalities and generating new ones. It is our duty to meet, as a priority, the pedagogical, economic and socio-emotional needs of young people who, due to their personal or socio-economic characteristics, may have experienced, or are experiencing, greater difficulties in continuing their education in non-traditional ways.
- Governments and higher education institutions (HEIs) should create concerted mechanisms to move forward together in

enhancing greater resilience of the higher education sector in the face of future crises, regardless of their nature. It is essential to involve students, teaching and non-teaching staff in designing the responses required by emergency situations (pp. 36-37).

Robles and Robles (2020) state that for education to be inclusive, it must include four main characteristics that will be crucial for the formulation of policies, plans and programmes that are also valid in emergencies that have unfortunately become increasingly frequent, including:

- Adopt an approach that supports the development of policies that consider the presence, participation, and learning outcomes achieved by each individual.
- Pursue the unrestricted search for appropriate trajectories to respond to differences through dynamic processes.
- Facilitate and make visible the identification, understanding, and elimination of barriers to successful learning and participation for each student, physically, attitudinally and culturally.
- Prioritize policies and programmes for groups of students most at risk of marginalisation, with insufficient levels of academic achievement.

Robles and Robles (2020) argue that «although there is progress, higher education institutions still require courses of action for monitoring and securing persons with disabilities against COVID-19 in higher education, processes that begin with the application for admission» (p. 135).

In the light of these considerations, the perspective of an ecosystem-based intervention in the target areas assumes strategic importance for the development of inclusive universities. This ambitious objective can only be achieved by promoting integrated social and educational policies capable of involving allies of different kinds in the reference communities.

In order to activate meaningful networking, we believe it is advisable to implement good and widespread practices that can be shared in other social, cultural, and institutional contexts.

It is advisable to implement good and widespread practices that can also be shared in other social, cultural and institutional contexts to activate meaningful networking. In this sense, we re-launch the idea of drafting guidelines that promote and guide inclusive processes.

References

- Antonietti, M., Comodi, S., Giliberti, E., Gariboldi, A., & Guaraldi, G. (2020). L'Università si apre ai non studenti: un progetto di partecipazione e di apprendimenti per giovani con disabilità intellettiva in una Università italiana. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 350-371.
- ANVUR (2022). Gli studenti con disabilità e dsa nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare. <https://www.anvur.it/news/presentazione-del-rapporto-gli-studenti-con-disabilita-e-dsa-nelle-universita-italiane-una-risorsa-da-valorizzare/>
- Beardon, L., Martin, N., & Woolsey, I. (2009). What do students with Asperger syndrome or high-functioning autism want at college and university? *Good Autism Practice (GAP)*, 10, 35-43.
- Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2018). Digital technologies for promoting «student voice» and co-creating learning experience in an academic course. *Instructional Science*, 46(2), 315-336.
- Bonaccio, S., C., Catherine. E., Gellatly, I. R. *et al.* (2020). The Participation of People with Disabilities in the Workplace Across the Employment Cycle: Employer Concerns and Research Evidence. *J Bus Psychol*, 35, 135-158.
- Byker, E. J., Putman, S. M., Handler, L., & Polly, D. (2017). Educational Technology and Student Voice: Examining Teacher Candidates' Perceptions. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 9(3), 119-129.
- Caldin, R. (2017). Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 187-197.
- CNUDD (2014). Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità. Linee guida. <https://www.cru.it/cnudd.html>
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. New York: John Wiley & Sons.
- D'Alonzo, L. (2009). Il protagonismo del figlio disabile adulto: lavoro, università. In M. Pavone (ed.). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita all'età adulta*. Trento: Erickson, pp. 77-98.

- D'Angelo, I., & Del Bianco, N. (2019). *Inclusion at university*. Milano: Franco Angeli.
- De Anna, L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. Milano: Franco Angeli.
- De Anna, L., & Covelli, A. (2018). La Didattica inclusiva nell'Università: innovazione e successo formativo degli studenti con Special Educational Needs. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 333-345.
- Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive*. *Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco, N., Paviotti, G., Perry, V., & Giacconi, C. (2020). Inclusive processes at the University during the COVID-19 time: strategic guidelines and case studies from the Inclusion Project 3.0. *Nuova Secondaria*, pp. 511-529.
- Del Bianco, N., Giacconi, C., Gison, G., D'Angelo, I., Aparecida, & Capellini, S. (2021). Inclusion at the University through technology: A case study in Italy. *International Journal of Special Education and Information Technologies*, pp. 1-15.
- Ghedin, E. (2021). «La pedagogia tra inclusività e specialità: Il valore dell'accessibilità alle opportunità di apprendimento». *Italian Journal of special education for inclusion*, 9, 346-369.
- Giacconi, C. & Del Bianco, N. (2018). *Inclusione 3.0*. Milano: Franco Angeli.
- Giacconi, C. & Del Bianco, N. (2018). *In azione. Prove di inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Giacconi, C., Capellini, S. A., Del Bianco, N., Taddei, A., & D'angelo, I. (2019). Study Empowerment for inclusion. *Education Sciences and Society-OpenAccess*, 9(2), 166-183.
- Giacconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Kraus, A. (2020). New perspectives for Inclusive University Teaching: EduPlan4Inclusion. *Education Sciences and society*, pp. 159-168.
- Giacconi, C., Ceccacci, S., Caldarelli, A., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Capellini, S. A. (2023). Il feedback aptico nella pedagogia e didattica speciale: uno studio esplorativo. In C. Giacconi, L. D'Alonzo & A. L. Zurru (coords.). *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive metodologiche*. Milano: Franco Angeli, pp. 128-140.
- Giacconi, C., D'Angelo, I., Caldarelli, A., & Capellini, S. A. (2021). University teaching and inclusion during the COVID-19 outbreak: a pilot study in Italy. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 5(4).
- Giacconi, C., D'Angelo, I., Marfoggia, A., & Gentilozzi, C. (2023). *Ecosistemi Formativi Inclusivi*. Milano: Franco Angeli.
- Gilson, C B., Gushanas, C., M., Li, Y. F., Foster, K. (2020). Defining Inclusion: Faculty and Student Attitudes Regarding Postsecondary Education for

- Students With Intellectual and Developmental Disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 58(1), pp. 65-81.
- Grion, V. (2017). Student Voice' in Italy: the State of the Art. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 1(20), 1-4.
- Hart, M., & Rush, R. (2007). E-learning and the development of 'voice' in business studies education. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 68-77.
- Kopcha, T. & Rieber, L., & Walker, B. (2015). Understanding university faculty perceptions about innovation in teaching and technology. *British Journal of Educational Technology*, 47, 945-957.
- Mura, A. (2018). Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione, *op. cit.*; Mura, A. Prefazione. In R. Bellacicco (ed.). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: Franco Angeli, pp. 8-10.
- Mura, A. (2011). *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: Franco Angeli.
- Pace, S., Pavone, M., & Petrini, D. (coords.) (2018). *Universal inclusion. Rights and opportunities for students with disabilities in the academic context*. Milano: Franco Angeli.
- Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: a systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20, 346-369.
- Paviotti, G., D'Angelo, I., Capellini, S. A., & Giaconi, C. (2021). Inclusion in university contexts and the role of internships in the education of students with disabilities: Critical issues, perspectives and good practices. *Education Sciences & Society-OpenAccess*, 12(1), 197-218.
- Paviotti, G., D'Angelo, I., Capellini, S. A., & Giaconi, C. (2021). Inclusion in university contexts and the role of internships in the education of students with disabilities: Critical issues, perspectives and good practices. *Education Sciences and society*, 1, 197-218.
- Pavone, M. (2015). Tecnologie e disabilità in università. Accessibilità, personalizzazione, inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(4), 336-338.
- Read, B., Francis, B., & Robson, J. (2001). 'Playing Safe': Undergraduate essay writing and the presentation of the student voice. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 387-399.
- Rivera C. J., Wood C. L, James, M., & Williams S. (2019). Improving Study Outcomes for College Students With Executive Functioning Challenges. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(3), 139-147.
- Robles, M. R., & Robles, L. R. (2020). La realidad de las personas con discapacidad frente a la COVID-19 en educación superior. In M. N. Alvarado,

- R. Muñoz, M. Victor & M. R. Robles (coords.). *La Pandemia de la COVID 19 Como oportunidad para repensar la educación Superior en México. Políticas, prácticas y experiencias*. Mexico: Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco.
- Santi, M., & Di Masi D. (coords.) (2017). *InDeEP University Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2017). *Promoting digital wisdom through involvement of students in pedagogical design of an academic course*. Paper presented at the 17th biennial EARLI 2017, conference for research on learning and instruction, Finland: Tampere.
- Taddei, A., Escalante Escalante., K. Y., & Vasquez de Cortes, B. R. (2023). Inclusion e formazione integrale: traiettorie trasformative della didattica universitaria salvadoregna. In L. D'Alonzo, & C. Giaconi, A. L. Zurru (coords.). *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive innovative*. Milano: Franco Angeli.
- Taddei, A., Azahar Lopez, E., & Recinos Reyes, R. A. (2021). Children with Hearing Disabilities during the Pandemic: Challenges and Perspectives of Inclusion. *EducationSciences&Society, 1*, 180-198.
- Thompson, C., Gray, K., & Kim, H. (2014). How social are social media technologies (SMTs)? A linguistic analysis of university students' experiences of using SMTs for learning. *The Internet and Higher Education, 21*, 31-40.
- UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. New York: UNESCO.
- UN (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for the Sustainable Development Goals*. New York: UN.

Discapacidad y emancipación: diálogo de saberes entre la universidad y la comunidad

Adriana Miranda Pimentel
Fernanda Reis
Alexandre Sousa
Juliano Matos
Estela Rozeno dos Santos
Universidade Federal da Bahia
adriana.pimentel@ufba.br

1. Introducción

Este trabajo es destinado a presentar una experiencia vivida al poner en práctica una asignatura de extensión universitaria denominada «Actividad Curricular en la Comunidad y Sociedad —ACCS— Discapacidad y Emancipación experiencias y participación»¹, que fue incorporada al plan de estudios del Instituto de Humanidades, Artes y Ciencias Profesor Milton Santos da Universidad Federal de Bahía (UFBA), Brasil en 2022. El objetivo de dicha actividad es la creación de espacios sociales, con la participación y organización de la comunidad, para establecer un diálogo entre los saberes, produciendo prácticas y experiencias entre las personas con y sin discapacidad, con otros grupos e instituciones de la ciudad de Salvador, estado de Bahía. La propuesta favorece el diálogo entre los estudiantes, de los diferentes campos y áreas del conocimiento, y los empleados y profesores, aproximando los sectores

1. El título de la actividad es «Deficiência e Emancipação: experiências e participação». En Brasil utilizamos la terminología «pessoa com deficiência» em conformidade com la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Brasil, 2007).

de la Universidad a las personas, organizaciones e instituciones externas y promoviendo entre ellos interlocuciones que fomenten la emancipación.

La finalidad de la asignatura es la de aproximar los campos de saberes y las prácticas en una perspectiva interdisciplinaria, dando a los estudiantes de diversas carreras de grado, la oportunidad de participar en un territorio geográfico específico con personas, instituciones, saberes y prácticas distintas del saber académico. Esta ACCS también pretende aproximar los/as estudiantes a la temática de la discapacidad, en una perspectiva de estudio crítico y de producción social, diferente de la que es ofrecida en las graduaciones del área de la salud y de la educación que son orientadas por un modelo predominantemente biomédico, que comprende la discapacidad como un problema a ser tratado por especialistas del área de la rehabilitación (Vaz *et al.*, 2019).

En Brasil, el concepto de discapacidad no la considera como un «atributo de un individuo, sino un complejo conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social» (OMS, 2004, p. 21). La definición de Inclusión, presente en la Ley Brasileira, reconoce como persona con discapacidad aquella que posee un impedimento a largo plazo, sea de naturaleza física, mental, intelectual o sensorial, el cual, en interacción con una o más barreras, podría obstruir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás personas (Ley 13146, 2015).

No obstante, la participación social de la persona con discapacidad continúa siendo un ideal lejos de ser alcanzado. Lo que influye en esa barrera es el capacitismo (*disablism*), un término que ha sido utilizado para denominar a «un tipo de discriminación que se materializa mediante el uso de mecanismos de interdicción y de control biopolítico de los cuerpos con base en la premisa de la (in)capacidad, o sea, en lo que las personas con discapacidad son capaces o no de realizar» (Mello, 2016, p. 3267).

El capacitismo, así como el racismo, el sexismo y otras formas de opresión, son reproducidos en un conjunto de prácticas históricas, culturales e institucionales. Por eso, pueden ser analizados a la luz de la interacción interpersonal y comprendidos como un tipo de discriminación estructural, el capacitismo estructural,

postulado por la 'corponormatividade' de nuestra estructura social que jerarquiza sujetos en función de la adecuación de sus cuerpos a un ideal de belleza y de capacidad (Mello, 2016).

Orientadas por una perspectiva crítica y decolonial, las provocaciones suscitadas por Yarza de los Ríos *et al.* (2019) nos llevan a pensar que existen crisis, tanto desde el punto de vista de saber-hacer como también del poder, sobre las personas con discapacidad. A lo largo de los últimos siglos se vislumbran movimientos de cambio; saliendo, aunque no totalmente, de la lógica de la tragedia personal para ir transitando hacia la lógica de los derechos humanos, especialmente desde el punto de vista legal y discursivo. Pero aún se mantienen algunas prácticas y acciones que de hecho no consiguen modificar substancialmente las condiciones de existencia de estas personas.

Pese a que se advierta un discurso sobre la 'participación social' de las personas con discapacidad y de preocupación de los profesionales de la salud, afirmando como necesarias las «actividades» cotidianas, percibimos que se trata de un discurso sesgado por una perspectiva correctiva y normalizadora de los cuerpos, para la ejecución de movimientos y para la obtención de comportamientos ajustados, pero que no se propone crear y ampliar los espacios de participación.

Por consiguiente, entendemos que resulta urgente diseñar acciones orientadas por perspectivas teóricas y metodológicas que involucren una pluralidad de sujetos con discapacidad, considerando el entorno en el que viven y realizan sus actividades. Del mismo modo que es necesario reflexionar sobre la temática y promover una formación de universitarios orientada hacia una práctica liberadora (Hooks, 2013; Raciére, 2019; Freire, 1975), descolonizadora y que incluya a las personas con discapacidad en un proceso dialógico e intercultural.

Otro punto de reflexión impostergable es el distanciamiento entre los/as estudiantes, que a corto plazo se convertirán en profesionales de la salud, y la diversidad del universo formado por las personas con discapacidad en Brasil, nordeste brasileiro, ciudad de Bahía, estado de Salvador. Lugares que se caracterizan por la concentración de poblaciones negras, comunidades remanecientes de esclavos negros, indígenas, trabajadores rurales, pescadores,

históricamente desconocidas y olvidadas por las graduaciones en salud y del área de la educación.

Por los motivos expuestos, en esta ACCS se han definido los siguientes objetivos específicos: i) conocer en mayor profundidad el territorio vivo de un barrio pobre de la ciudad de Salvador, especialmente las instituciones y las personas con discapacidad allí se localizan, entre otros grupos en situación de vulnerabilidad; ii) facilitar el acceso y el uso de los espacios institucionales para las prácticas sociales; iii) producir actividades artístico-culturales, educativas y sociales, con la participación de jóvenes y adultos con y sin discapacidad; iv) organizar grupos y eventos culturales del barrio con otros foros, redes y organizaciones de la ciudad de Salvador; v) integrar el barrio con la comunidad académica, particularmente, los estudiantes de la UFBA; vi) promover acciones que viabilicen el ingreso de las personas con discapacidad a la Universidad. Con la pretensión de acercar los estudiantes a contextos diferentes de los que viven en la universidad, para que: a) conozcan otras realidades y formas de crear/inventar prácticas sociales y comunitarias que involucren a personas con discapacidad; b) actúen de forma participativa en el desarrollo de estrategias de cambio en barrios pobres de la ciudad de Salvador, Bahía, Brasil.

2. Aspectos metodológicos

La ACCS está siendo orientada bajo una perspectiva que identifica a las personas con discapacidad no sólo como individuos con una pérdida de estructura o función del cuerpo, o con algún tipo de limitación, sino como sujetos de conocimiento y productores de prácticas que se realizan en un contexto social que no está dado, sino que es construido por ella/os a partir de sus historias y de los recursos que tienen a su alcance. En este sentido, cobran relevancia los conocimientos, las acciones y las producciones de las personas con discapacidad, entre otros grupos en situación de vulnerabilidad, vinculadas al lugar donde viven y desarrollan sus actividades, pero también a un contexto más global en el que también están inmersos. Así, el lugar es fundamental para entender estas actividades.

Las prácticas de la asignatura propuesta se desarrollaron en una localidad pobre del estado de Salvador, específicamente en un barrio llamado García. Conocer el barrio, sus recursos y su historia son aspectos necesarios para entender y gestionar las posibilidades de desarrollarse en él, posibilidades que han de ser construidas por estos grupos, instituciones y organizaciones comunitarias. Por consiguiente, el aprovechamiento de los materiales académicos y documentales ya producidos sobre el barrio, conocerlos y partir de ellos definir el modo de explorar el espacio físico del barrio García, es fundamental para iniciar las acciones con las personas, grupos e instituciones.

Sobre las principales referencias metodológicas utilizadas en el presente estudio, la investigación colaborativa y no extractiva y las metodologías de intervención comunitaria y territorial nos proporcionaron la base para realizar la investigación, elaborar proyectos sociales y desarrollar acciones, involucrando a los profesionales, a los líderes y a personas de la comunidad con y sin discapacidad (Fasanello, 2018; Santos, 2019; Cornejo y Rufer, 2020). De esta forma, nos reunimos semestralmente con un total de 30 estudiantes de grado y posgrado, de diferentes carreras de la Universidad, incluyendo las Licenciaturas Interdisciplinarias en Artes, Salud, Humanidades y Ciencia y Tecnología, así como también con estudiantes de la carrera de Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Logopedia, Danza, Género y Diversidad, Ciencias Sociales, entre otros.

Nuestro equipo estaba compuesto por dos docentes, una de la carrera de Terapia Ocupacional y la otra de lo Bacharelado Interdisciplinar en Salud; estudiantes en período de prácticas del Programa de Postgrado en Ciencias de la Rehabilitación, ayudantes de cátedra con una beca financiada por la Pro-Rectoría de Extensión de la UFBA y profesionales de la salud del Centro de Salud de la Familia del Departamento Municipal de Salud de Salvador, Bahía.

Los encuentros se iniciaron con la lectura, reflexión y debate sobre la temática discapacidad, redactados por autores del pensamiento decolonial y de los estudios críticos sobre la discapacidad; apoyados también por material audiovisual que contextualiza la historia de los movimientos sociales de las personas con discapacidad en el Brasil y en el mundo; y por discusiones en torno al trabajo territorial y comunitario. Los alumnos también realizaron

investigaciones sobre el barrio, para conocer el lugar desde el punto de vista espacial, sociodemográfico y epidemiológico, así como para comprender la situación de las personas con discapacidad en la ciudad, en la región administrativa y en el estado en que se realizaron las prácticas.

Al mismo tiempo en que se iniciaban las lecturas y discusiones, ocurrían las visitas al barrio, realizando reuniones con los líderes barriales y asociaciones de residentes, profesionales de la salud y de la educación y con personas con discapacidad que viven en el barrio García. Por medio de estos encuentros e intercambios nos fue posible iniciar la elaboración de los proyectos de acción que se llevaron a cabo en los encuentros siguientes, concibiendo cada vez más las propuestas y realizando las acciones no solo para las personas con discapacidad, sino preferencialmente contando con su colaboración.

3. Resultados y discusión

Desde que iniciamos la cátedra en 2022 hemos desarrollado varias acciones vinculando la comunidad universitaria con las escuelas públicas, los Centros de Salud, las asociaciones de vecinos y personas con y sin discapacidad del barrio. A continuación, presentaremos algunas de las acciones que se han sido y que están siendo realizadas, clasificadas aquí en cuatro frentes: (a) apoyo al proceso de inclusión escolar y apoyo familiar en una escuela municipal; (b) fortalecimiento de los vínculos entre la universidad y los adolescentes y jóvenes; (c) producción de material audiovisual sobre el tema; y (d) sistematización de la información sobre las personas con discapacidad.

Un primer frente de acción ha sido desarrollado con la colaboración de las escuelas públicas del barrio. Una de ellas es la Escuela Municipal Hildete Lomanto, que recibe alumnos de 3 a 14 años cursando la etapa infantil y la educación primaria, y que tiene la particularidad de contar con un aula destinada a la Atención Educativa Especializada (AEE) para niños y adolescentes con discapacidad. A dicha escuela asisten actualmente aproximadamente 50 alumnos con discapacidad, que en su mayoría han sido diagnosticados con

discapacidad intelectual y Trastorno del Espectro Autista (TEA), y cuenta con el apoyo de dos pedagogos que se ocupan directamente del seguimiento de estos niños y adolescentes. El colegio ha acogido muy bien el proyecto que estamos desarrollando y ha favorecido las acciones que propusimos. Entre ellas, los talleres artísticos y las actividades corporales con los niños y jóvenes, con y sin discapacidad, como un recurso para poder abordar los temas relacionados con las diferencias, las singularidades y la convivencia en el contexto escolar.

Además, como resultado del diálogo que hemos establecido con la comunidad escolar, ha surgido un nuevo espacio de intervención, que se refiere al «cuidar de los que cuidan», es decir, de las madres y los cuidadores. Con un formato de círculos de conversación, práctica de yoga y con la creación de espacios de sociabilidad han sido realizados debates sobre las condiciones de vida y del cuidado de las mujeres que cuidan a niños y jóvenes con discapacidad.

Otra de las escuelas que participaron es el Centro Educativo Edgar Santos, que recibe alumnos de la educación secundaria, técnica y de Educación Secundaria para Adultos (ESA). En el primer contacto que mantuvimos con la escuela identificamos que no había registros de matrículas de jóvenes con discapacidad. Hubo informes de situaciones de angustia psicológica vividas por los jóvenes, particularmente después de la pandemia del COVID-19. Poco a poco, debido a nuestro creciente involucramiento con la escuela, hemos podido identificar diferentes situaciones de jóvenes con algún tipo de limitación, también reportadas por algunos profesores y coordinadores. Teniendo esto en cuenta, hemos desarrollado actividades dirigidas al acercamiento de los alumnos de secundaria a la universidad.

Diversas acciones hemos llevamos a cabo, tanto internas como externas a la escuela, con el fin de presentar las Políticas de Acción Afirmativa para el ingreso y permanencia en la educación superior de estudiantes negros, egresados de escuelas públicas y con discapacidad. Además, hemos realizado visitas a la Universidad para que los estudiantes pudieran conocer las unidades académicas, las carreras ofrecidas por medio de la Feria de Profesiones; y también visitamos el Centro de Apoyo a Estudiantes con Necesidades

Especiales tomando conocimiento sobre sus recursos y tecnologías de apoyo a los estudiantes y profesores. Esta acción ha sido llevada a cabo por grupos de estudiantes que buscan, mediante las acciones que han promovido, construir una universidad abierta que respete la diversidad y que ponga en práctica los esfuerzos de los movimientos que luchan por los derechos de las personas con discapacidad.

Un aspecto que cobra destaque en el diálogo que iniciamos con las escuelas en 2022, aún en el contexto de la pandemia en la ciudad, ha sido las dificultades ocasionadas por el regreso de las clases presenciales. Durante las reuniones que realizamos han sido recurrentes los relatos de alumnos con trastornos de ansiedad y depresión, dificultad para permanecer en clase, agresividad y, especialmente, un caso reciente de suicidio de una joven alumna, agravando aún más la situación de otros/as alumnos/as y profesores/ras en una de las escuelas.

Desde el punto de vista de los/as profesores/as, estos aspectos han disminuido aún más la motivación de los alumnos/as con respecto a las perspectivas de futuro y al acceso a la enseñanza superior. Este panorama no difiere del que ha sido vivido dentro de la universidad. En que se registra un crecimiento en el número de casos de alumnos que padecen de estrés, ansiedad, depresión, dolor, angustia y acuden a los servicios de salud mental, algo que ya era motivo de preocupación y suscitó la realización de algunos estudios en la UFBA (Santos y Pimentel, 2023; Santana y Pimentel, 2022).

Un tercer frente, entre las acciones que hemos desarrollado, ha sido la producción de audiovisuales. La primera producción titulada «Tejiendo Vidas» fue un video documental sobre la historia de vida de una mujer discapacitada de 98 años que vive en el barrio y es artesana. Esta acción surgió tras realizar visitas a los domicilios de algunas de las personas con las que habíamos dialogado en el marco del proyecto. El documental forma parte de una serie que hemos ido planificando y poniendo en práctica, sobre historias de vida de las personas con discapacidad que viven en contextos de vulnerabilidad en la ciudad. Las historias de vida retratadas en los videos documentales permiten dar visibilidad a las personas con discapacidad del barrio. Sus historias son contadas por ellos

mismos y adquieren una nueva dimensión trasponiendo los límites del espacio doméstico, dando a conocer aspectos de su vida cotidiana y sus estrategias de supervivencia.

Otra producción audiovisual ha sido realizada por un grupo de alumnos con el objetivo de dar a conocer el proyecto, tanto en el barrio como dentro de la Unidad, difundiendo las informaciones en un vlog. La propuesta surgió tras una de las visitas realizadas a una asociación cultural del barrio, que también alberga una Radio Comunitaria y una web TV, por la inquietud de los alumnos sobre las diversas actividades y propuestas en marcha, pero que aún eran desconocidas para gran parte de los vecinos. A esto se unen las dificultades encontradas por el equipo y los estudiantes para acceder a las personas del barrio con discapacidad. Esto se debe, en parte, a la geografía del barrio, que se estructura en torno a una o dos calles centrales por las que circulan los coches y autobuses, y de las cuales bajan algunas calles estrechas, callejuelas y laderas donde vive un número considerable de personas con discapacidad, siendo las zonas más degradadas y empobrecidas del territorio.

Teniendo en cuenta esta invisibilidad, evaluamos la necesidad de organizar el mapeo de las personas con discapacidad que residen en el barrio, lo cual se convirtió en otro frente entre las acciones desarrolladas. Así, empezamos a recopilar datos sobre esta población, pero no hallábamos información significativa, sólo datos más generales, como el porcentaje de personas con discapacidad en la ciudad, por tipo de discapacidad, grupo de edad e ingresos, informaciones que se refieren mayormente al perfil epidemiológico y sociodemográfico de la población de la ciudad y omiten informaciones sobre la situación real de las personas, dónde y cómo viven en el barrio.

A partir de esa constatación decidimos comenzar por un levantamiento de datos locales, a partir de las visitas realizadas a las instituciones de referencia, tanto estatales como municipales, sanitarias, de educación y de asistencia social, entre otras, con el objetivo de preparar un material que pudiera perfeccionar nuestra comunicación con las personas, con vistas al desarrollo de futuras acciones de organización y movilización social. Hemos evaluado la urgencia de actualizar los datos y las informaciones sobre la

situación del barrio y de las personas con discapacidad, además de avanzar en la consolidación de un diálogo más eficaz con las instituciones locales para provocar debates en el barrio, del mismo modo que los hemos celebrado en la universidad.

4. Consideraciones finales

Hasta aquí hemos presentado algunas de las acciones que se han llevado a cabo a lo largo de tres semestres lectivos, contando con la participación de aproximadamente 80 estudiantes de grado y de posgrado, profesionales municipales y estatales sanitaristas y de la educación, así como también de líderes vecinales, personal de la universidad y, en particular, personas con discapacidad y sus familias.

La realización de una asignatura de carácter extensionista ha sido un desafío en muchos aspectos para muchos profesores de las universidades públicas brasileñas. La escasez de recursos financieros asignados a las instituciones de enseñanza superior en los últimos años ha comprometido y desalentado la realización de actividades extramuros con seguridad y con la atención que merecen.

Asociado a esto, la sobrecarga soportada por los docentes, que acumulan funciones de investigación, extensión y gestión, distanciándose de las actividades prioritarias dirigidas a una formación de excelencia de los alumnos de la educación superior, entre otros factores, han contribuido para que fueran dejadas en segundo plano las actividades de extensión.

Sin embargo, uno de los mayores retos que enfrentamos ha sido el realizar un trabajo de campo con miras a la participación social de las personas con discapacidad en contextos vulnerables, como bien lo indica el objetivo de esta asignatura. Las múltiples situaciones de violencia en las que actualmente se encuentran inmersas las personas que residen en estos espacios y la falta de perspectivas en los barrios pobres de la ciudad de Salvador nos han dificultado el acercamiento a la comunidad y una mayor implicación de las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores, así como la de los profesionales colaboradores.

Otro punto para considerar se refiere a la creciente ausencia de espacios de sociabilidad y organización social en los barrios. En particular, destacamos la falta de asociaciones de vecinos que actúen en foros y organizaciones y que podrían intermediar las acciones en barrio con la universidad. Es posible que esto ocurra debido a las secuelas sociales de la pandemia en los últimos años, que agrava aún más la situación de vulnerabilidad de algunos grupos, como las personas con discapacidad que viven en estos barrios.

Por otro lado, el haber invertido en el diseño en un programa de formación en un entorno comunitario ha estimulado la reflexión crítica en los estudiantes sobre las condiciones de vida de las personas con discapacidad y otras poblaciones vulnerables, algo que no es posible alcanzar por medio de metodologías tradicionales de enseñanza dentro de los muros de la universidad. Las provocaciones decoloniales y la complejidad del tema en cuestión se vuelven concretas en el barrio, lo que permite no sólo el procesamiento cognitivo de los contenidos teóricos a los que se accede, sino también el desenvolvimiento de habilidades y actitudes que sólo pueden desarrollarse en el contexto de la vida real.

La ausencia de protocolos definidos para la práctica comunitaria y la experimentación con lo inesperado desafía a los estudiantes a explorar sus posibilidades de acción y aprendizaje. En este contexto, tanto los errores como los aciertos son atributos fundamentales para el aprendizaje individual y colectivo. Al finalizar la experiencia, ambos han sido igualmente valorados como etapas de su desarrollo profesional.

Las personas con discapacidad que participan de la propuesta se enfrentan diariamente a innumerables barreras: económicas, informativas, urbanísticas, arquitectónicas y actitudinales. Ante ello, la organización de espacios de participación facilitados por la ACCS permite, por un lado, vivenciar una experiencia colegiada de resolución de problemas, instigando a los actores implicados en la búsqueda de formas creativas para intervenir en determinado contexto. Por otro lado, el intento de hacer frente a estas barreras revela la urgencia de abordar el capacitismo estructural, no sólo con los estudiantes, sino también con las personas con discapacidad y sus familias. Visto que la recurrencia histórica de estas barreras estructurales relacionadas con la discapacidad a menudo

obliga a las personas a conformarse con las injusticias que enfrentan diariamente.

El carácter longitudinal de la propuesta educativa de la asignatura presentada, ya en su tercera edición, es también un aspecto para destacar. La continuidad de las acciones bianuales permite el acercamiento de los residentes del barrio a los participantes en el proyecto favoreciendo el surgimiento de un sentido de permanencia y de pertenencia, ampliando el vínculo y la disponibilidad para realizar acciones conjuntas. La acumulación de experiencias también resulta sumamente valiosa para los alumnos de las nuevas promociones, que pueden inspirarse en las acciones realizadas en semestres anteriores y avanzar en los retos señalados por sus predecesores.

Este texto es también uno de los resultados de esa producción cotidiana de reflexiones y elaboraciones entrecruzadas de muchas personas que se han permitido poner en práctica un saber y una forma de construir la vida respetando toda su riqueza y diversidad.

Referencias bibliográficas

- Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (2007). *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*. Brasília. Recuperado el 27 de septiembre de 2023 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Cornejo, I. y Rufer, M. (eds.). (2020). *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*. Buenos Aires: Clacso; México: Calas.
- Diniz, D. et al. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *SUR*, 6(11), 65-77.
- Fasanello, M. T. et al. (2018) (out-dez). Metodologias colaborativas não extrativistas e comunicação: articulando criativamente saberes e sentidos para a emancipação social. *Reciis. Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde*, 12(4). www.reciis.icict.fiocruz.br
- Freire, P. (1975). *Educação como prática de liberdade* (5.ª edición). Campinas: Paz e Terra.
- Hooks, B. (2020). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

- Ley 13146, que instituye la Ley de Inclusión de la Persona con discapacidad (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília: 2015. Recuperado el 24 de marzo de 2023 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Martins, B. y Fontes, F. (2016). *Deficiência e emancipação social: para uma crise da normalidade*. Coimbra: Almedina.
- Mello, A. G. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3265-3276.
- OMS. Organização Mundial da Saúde (2004). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Direção Geral de Saúde*. Lisboa. Recuperado el 14 de mayo de 2022 de http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf
- Pino Morán, J. A. y Tiseyra, M. V. (2019). Encuentros entre la perspectiva decolonial y los estudios en discapacidad. *Revista Colombiana en Ciencias Sociales*, 10(2), 497-521. <https://bit.ly/2ExY9wW>
- Racière, J. (2019). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (3.ª edición). Belo Horizonte: Autêntica.
- Santana, E., Pimentel, A. M., y Vêras, R. M. (2020). A experiência do adoecimento na universidade: narrativas de estudantes do campo da saúde. *Interface*, Botucatu, 24.
- Santos, B. de Souza (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Santos, J. B. L. y Pimentel, A. M. (2023). Assistência à saúde mental de estudantes universitários: experiências de cuidado na Universidade Federal da Bahia. En M. B. Barreto do Carmo, R. M. Vêras y C. F. Teixeira. *Formação acadêmica, saúde e qualidade de vida na universidade*. Salvador: Edufba (en prensa).
- Vaz, D. V. et al. (2019). Tensões e possibilidades no campo da reabilitação sob a ótica dos estudos da deficiência. *Cad. Bras. Ter. Ocup., São Carlos*, 27(4), 917-928.
- Yarza de los Rios, A., Sosa, L. R. y Pérez Ramirez, B. (coords.) (2019). *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Ciudad de México: CLACSO-UNAM.

Estándares y formación docente para la educación inclusiva: tránsitos de enfoques en la formación inicial en Chile

Andrea Figueroa-Vargas
Universidad de Salamanca
andrea.figueroa@usal.es

Víctor Tejedor Hernández
Universidad de Salamanca

Ana Belén Sánchez-García
Universidad de Salamanca

1. Introducción

La inclusión educativa es un proceso que contribuye a vencer las barreras que impiden la participación y el logro educativo del alumnado (UNESCO, 2017). Para alcanzar esta meta, el profesorado de los distintos niveles es una pieza clave: mediante su práctica cotidiana y su formación respecto de la inclusión están en posibilidad de responder a las demandas de una sociedad diversa y cambiante, teniendo a la inclusión social y educativa como principio preponderante (Navarro-Montaña, 2017).

Posterior a la Declaración de Salamanca y le marco de acción sobre necesidades educativas especiales (1994), los países Iberoamericanos han incorporado progresivamente en la formación docente un enfoque sobre la inclusión como un concepto revitalizador que permite construir un otro mundo, desde el espacio educativo.

La formación docente, por tanto, entrega una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que coadyuvan a guiar la práctica

dentro del aula a partir de las diferencias de los sujetos en formación y las características contextuales de los espacios educativos. En este sentido, la inclusión como concepto se trata de un proceso esencialmente dilemático (Duk y Murillo, 2016) que refiere a una política o una práctica educativa que pueda conseguir la presencia, aprendizaje y participación completa de todos los estudiantes (Echeita *et al.*, 2011).

La formación inicial docente representa un ámbito complejo donde se entrelaza una diversidad de costumbres, tendencias, profesionales, instituciones y procesos (Marcelo y Vaillant, 2018) prevaleciendo el conocimiento pedagógico por sobre el conocimiento de la disciplina en las carreras de Educación Inicial (Educación Infantil, Educación Básica y Educación Especial) (Figueroa-Vargas y Sanchez-García, 2023); los que se armonizan estos con definiciones específicas sobre el marco epistémico en el que se enmarca la disciplina.

En un sistema educativo cada vez más complejo, el profesorado requiere habilidades, conocimientos, actitudes y valores que den respuesta a los retos y constantes cambios. La formación inicial, por tanto, considera experiencias formativas que enseñen a las y los futuros docentes resolver problemas, respetar a los otros, trabajar colaborativamente y convivir con la diversidad (Bolick *et al.*, 2019), considerando que la inclusión representa una búsqueda constante de mejoras con el fin de responder a la diversidad del alumnado (Rivera y Espíndola, 2015) y un derecho que implica ofrecer una educación de calidad para todos y todas sin distinciones de origen, sexo, nivel socioeconómico, salud, etnia o cualquier otra situación (Simón y Echeita, 2013) de exclusión.

Desde el punto de vista epistémico, la educación inclusiva se concibe como un proceso pedagógico y ético, orientado al logro de una estructura social justa (Medina, 2017) que considere en su base posibilidades de aprendizaje y la participación de un profesorado comprometido y habilitado para enfrentar sus desafíos (Anilan y Kayacan, 2015) en temas de inclusión. Su materialización, en los planes formativos para el profesorado evidencia una ausencia de elementos teóricos en los programas curriculares, así como una formación en lo afectivo, que conlleve a establecer relaciones inclusivas en el aula (Castillo y Miranda, 2018).

En este sentido, los rediseños curriculares han integrado estas líneas en tres dimensiones i) como un eje transversal de la formación (Florian et al. 2010), ii) como una dimensión de la formación práctica (Waitoller & Kozleski, 2010) o iii) como un foco en cursos o unidades específicas (Forlin & Chambers, 2011); en cada uno de los casos, a nivel macrocurricular o microcurricular los planes de estudios han considerado estos aspectos. Ello con el objeto de adquirir y apropiarse de conocimientos teóricos y prácticos e iniciar procesos transformadores en los centros educativos (Castillo, 2021).

En Chile, la educación inclusiva en la formación de profesores ha relevado nuevas conceptualizaciones en el campo de la educación especial, necesarias para el ejercicio de la docencia actual en el sistema educativo. Particularmente, para Herrera-Seda *et al.*, (2021) las competencias del profesorado para abordar la educación inclusiva comprenden i) la valoración positiva de la diversidad, ii) el apoyo al estudiantado y iii) gestionar un clima de aula para todos, iv) trabajo en equipo y agencia profesional y v) formación continua.

Considerando los marcos regulatorios en la formación docente en Chile sobre la incorporación de estándares para la formación docente, (Mineduc, 2021) como criterio de acreditación las carreras de pedagogía, es necesario analizar la incorporación de estos a los planes de estudios y las definiciones de los diseños curriculares en sus perfiles de egreso.

2. Metodología

El estudio se basa en un enfoque cualitativo (Creswell, 2017) de diseño exploratorio y fué realizado a través de un análisis documental de documentos oficiales tales como los estándares de formación docente y perfiles de egreso de carreras de Educación especial.

El objetivo de la investigación fue determinar los tránsitos en la formación docente en Chile para la generación de nuevas conceptualizaciones en el campo de la educación inclusiva.

El análisis de datos fue realizado a través de un **análisis de contenido, definiendo una codificación temática en la que se establecieron categorías** predeterminadas y emergentes (Flick, 2007). Para cada análisis fue utilizado instrumentalmente el Software Atlas Ti.

El proceso de análisis de la información, estuvo diseñado en tres momentos en particular de acuerdo a lo siguiente:

- Etapa inicial: esta etapa tuvo como propósito organizar y seleccionar la información a tratar como, asimismo, el contenido a analizar.
- Etapa intermedia: la segunda etapa tuvo como propósito principal categorizar y clasificar, de acuerdo a criterios, la información recopilada proveniente de los instrumentos curriculares —estándares de formación inicial docente— y los perfiles de egreso de carreras de educación especial, con apoyo de software.
- Etapa final: esta etapa tuvo como propósito analizar la información del estudio considerando para ello las dos fuentes de información utilizadas para ello.

A continuación, la Tabla 1 expone el resumen del estudio con las respectivas categorías de análisis contempladas en el presente estudio.

TABLA 1. Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Inclusión	Educación inclusiva. Enfoque inclusivo y de derechos.
Aprendizaje inclusivo	Flexibilización y adecuación curricular. Barreras para el aprendizaje. Apoyos para el aprendizaje inclusivo.
Comunidad educativa	Comunidad inclusiva.

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados y discusión

De acuerdo a lo establecido en el Decreto 309 (2017) los estándares para la formación inicial docente refieren a elementos o «pautas que explicitan y definen el conjunto de habilidades, conocimientos y disposiciones que debe tener un profesional de la educación una vez finalizada su Formación Inicial» (Art. 2) buscan relevar la función crucial de la FID en el logro de aprendizajes significativos, complejos y desafiantes de todos los estudiantes del sistema escolar. Así, los estándares disciplinarios para la educación especial refieren a lo siguiente:

TABLA 2. Estándares disciplinarios para la educación inclusiva

Estándares disciplinarios
<ol style="list-style-type: none">1. Maneja un cuerpo de conocimientos que le permite analizar críticamente el sistema educativo y el rol de la educación especial, su evolución, sus enfoques y paradigmas, sus implicancias y las tensiones que va experimentando en su relación con la educación inclusiva, asociando estos enfoques a las políticas que regulan la educación general y especial.2. Comprende las relaciones entre aprendizaje y desarrollo desde una perspectiva interactiva y contextual, para potenciar una formación integral en quienes requieren apoyos especializados, asociados a discapacidad u otros factores personales y sociales.3. Reconoce en el currículum vigente y en sus enfoques didácticos oportunidades de flexibilización y adecuación para asegurar la participación y el progreso en la trayectoria educativa de todos/as los/as estudiantes y, en particular, de quienes presentan necesidades de apoyo4. Analiza los factores que facilitan el desarrollo de comunidades educativas inclusivas y los relaciona con la cultura escolar, las políticas y las prácticas para orientar decisiones de mejora que favorezcan la convivencia, el aprendizaje y la participación de todos/ as los/as estudiantes en particular de quienes están en riesgo de marginación y exclusión.5. Diseña e implementa procesos de evaluación con el fin de identificar potencialidades y necesidades de apoyo específico, cautelando el progreso de los estudiantes en su trayectoria educativa, desde un enfoque ecológico e interdisciplinario.6. Diseña, implementa y evalúa en forma colaborativa procesos de diversificación y adecuación curricular para favorecer la participación y el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes y en particular de quienes requieren apoyos especializados.

Estándares disciplinarios

7. Implementa diversas medidas y recursos de apoyo que potencien el acceso, el aprendizaje y la participación de los/as estudiantes en su trayectoria educativa —en especial de aquellos/as que enfrentan **mayores barreras para aprender**— para contribuir a una mejor calidad de vida.
8. Implementa prácticas de colaboración con docentes, otros profesionales y familias para responder a las necesidades de aquellos/ as estudiantes que enfrentan **mayores barreras al aprendizaje y la participación**, desde una perspectiva interdisciplinar e inclusiva.
9. Manifiesta una actuación ética que valora la diversidad, promueve el reconocimiento y la dignidad de cada estudiante desde un **enfoque inclusivo y de derechos**, para contribuir al aprendizaje, la participación y la calidad de vida de todos/as los/as estudiantes, en particular de quienes se encuentran en mayor riesgo de exclusión y discriminación.

En este sentido, los perfiles de egreso, y sus contenidos pedagógicos ratifican los enfoques y énfasis descritos anteriormente.

Diseña e implementa **procesos educativos inclusivos**, innovadores, articulados, lúdicos y pertinentes, basados en sustentos teóricos y empíricos de ciencias y disciplinas que contribuyen a la pedagogía, liderando el trabajo con el equipo de aula, la familia y la comunidad buscando favorecer el bien-estar y el aprendizaje de calidad en los niños y niñas.

(Perfil de egreso, 1).

[...] desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y **oportunidades de aprendizaje significativo** pertinentes a los diversos contextos en los que se desempeñe.

(Perfil de egreso, 2).

Cuenta con competencias pedagógicas **específicas para fomentar y gestionar procesos de inclusión social y educativa** pertinentes a las particularidades de estudiantes sordos o con dificultades en el aprendizaje y en la comunicación y en el lenguaje. Su desempeño se fundamenta desde un enfoque de derecho y justicia social, abordando necesidades educativas a través del trabajo colaborativo y en equipos interdisciplinarios, para favorecer oportunidades de aprendizaje en distintos contextos sociales y educativos.

(Perfil de egreso, 3).

Cuenta con competencias pedagógicas específicas **para fomentar y gestionar procesos de inclusión educativa pertinentes a las particularidades de personas con discapacidad** visual asociado o no a otra discapacidad, desde un enfoque de derecho y justicia social, abordando sus necesidades en un trabajo colaborativo con equipos interdisciplinarios a través de propuestas pedagógicas y proyectos innovadores pertinentes a las personas en distintos niveles, modalidades escolares y etapas del ciclo vital en sus respectivos contextos.

(Perfil de egreso, 4).

[...] para organizar apoyos especializados en función de optimizar y promover procesos **de desarrollo y de aprendizaje de personas que presenten Discapacidad Mental y riesgos en su desarrollo durante todo el ciclo vital.**

(Perfil de egreso, 5).

Sin embargo, durante el ejercicio profesional, las y los educadores enfrentan una amplia diversidad de situaciones que demandan su atención, haciendo necesario que desde la formación inicial (FI) se les prepare para crear contextos escolares inclusivos en colaboración con el centro (Liesa et al., 2019).

4. Conclusiones

Los resultados del estudio revelan que en la formación docente se observan tránsitos en la formación docente, en torno a los paradigmas en los que concibe la inclusión en el sistema universitario en Chile.

A nivel de formación pedagógica general, en la última década, las universidades la han integrado como un eje transversal de la formación (Florian *et al.* 2010), como una dimensión de la formación práctica (Waitoller & Kozleski, 2010) o como un foco en cursos o unidades específicas (Forlin & Chambers, 2011).

Por su parte, la inclusión se observa una fuerte presencia de la noción y conceptualización de inclusión tanto en los estándares de formación docente y los perfiles de egreso. Sin embargo,

el concepto de inclusión es abordado desde la discapacidad y las barreras para el aprendizaje.

Asimismo, la noción de aprendizaje inclusivo, refiere principalmente, a las oportunidades de aprendizaje de calidad deben ser accesibles para todos, considerando para ello no tan solo las barreras para el aprendizaje sino también adecuaciones curriculares y la flexibilización como criterio establecido para abordar y organizar los aprendizajes.

En este sentido, los tránsitos para la formación inicial docente inclusiva, se aproximan a redefinir el concepto de la educación diferencial (abordado desde la diferencia y con enfoque la discapacidad sobre el cuerpo) a la educación especial (de base a una conceptualización sobre la inclusión y el marco de derecho).

Los perfiles de egreso analizados, en materia de saberes pedagógicos, relevan i) el diseño e implementación de procesos educativos inclusivos, ii) desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y oportunidades de aprendizaje, iii) el fomento y gestión procesos de inclusión social y iv) la promoción de procesos de desarrollo.

Los tránsitos en estas concepciones, a nivel curricular, refieren a los últimos 5 años lo que ha significado un cambio en la concepción de formación docente en Chile y en la ampliación y complejización para abordar la formación en Chile; articulando con las bases epistémicas de la disciplina de la educación especial.

Referencias bibliográficas

- Anilan, H. y Kayacan, G. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. 74-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43713>
- Bolick, C. M., Glazier, J. y Stutts, C. (2019). Disruptive experiences as tools for teacher education: Unearthing the potential of experiential education. *Journal of Experiential Education*, 43(1), 21-36. <https://doi.org/10.1177/1053825919877212>
- Castillo, P. y Miranda, C. (2018). Actitud hacia la Inclusión de los Estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 133-148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133>

- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *REXE*, 20(43), 359-375. <http://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Creswell, J. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. XXX. Los Angeles, Estados Unidos: Sage Publications Inc.
- Decreto 309 (2017). Modifica decreto supremo N°96, de 2009, del Ministerio de Educación, que reglamenta los contenidos y forma de ejecución del programa de fomento a la calidad de la formación inicial de docentes para el año 2009.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M. y López, M. (2011). *Módulo I: Inclusión educativa y diversidad. diplomado «escuelas inclusivas. enseñar y aprender en la diversidad»*. Madrid: OEI-Universidad Central de Chile.
- Figueroa-Vargas, A. y Sánchez-García, A. B. (2023). Nuevos caminos en las prácticas innovadoras docentes del ecosistema educativo. *Saberes pedagógicos en la formación del profesorado en Chile*. España: Editorial Dykinson, pp. 733-748.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40. 369-386. 10.1080/0305764X.2010.526588.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Forlin, C. y Chambers, D. (2011). Preparación docente para la educación inclusiva: aumentar el conocimiento, pero generar preocupaciones. *Revista Asia-Pacífico de formación*.
- Herrera-Seda, C., Castillo Armijo, P., Figueroa, L., Gallego Concha, C. y Leiva Contardo, R. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. *Sophia Austral*, 27, 19. <https://dx.doi.org/10.22352/saustral202127002>

- Kozleski, E. B. y Waitoller, F. R. (2010). Aprendizaje docente para una educación inclusiva: comprender la enseñanza como una práctica cultural y política. *Revista Internacional para la Educación Inclusiva*.
- Liesa, M., Guillén, A., Latorre, C. y Vázquez, A. (2019). La formación inicial de los graduados de magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades: retos y oportunidades para la educación inclusiva. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 45-66. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11428>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 27-32. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/72701/1/articulo-vaillant-marcelo-cuadernos-de-pedagogia.pdf>
- Medina, M. (2017). *La educación Inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad*. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. CINCA.
- Ministerio de Educación (2021). Estándares de la formación docente. Carrera de pedagogía de educación especial/diferencial.
- Navarro-Montaño, M. J. (2017). Mejorar la calidad de la educación inclusiva: propuesta de indicadores. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 122-143.
- Rivera, F. y Espíndola, J. (2015). Marco teórico y conceptual de la educación inclusiva y su vinculación con la educación para la paz. *Ra Ximhai*, 11(1), 153-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401008>
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). *Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica*, Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela (pp. 33-65). Wolters Kluwer España.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y el marco de acción sobre necesidades educativas especiales.
- UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje.



**Empleo, emprendimiento
y nuevas oportunidades
profesionales**

Inclusión laboral de personas con discapacidad: desafíos legislativos y soluciones prácticas

María Castaño-Morcillo, José Manuel Ortiz-Marcos,
Marta Medina-García y Ana Isabel Invernón-Gómez

1. Introducción

La inclusión laboral de personas con discapacidad es un tema de creciente relevancia en la sociedad actual, que va más allá de ser una mera cuestión económica. El empleo y el emprendimiento para estas personas no solo representan una fuente de ingresos esencial, sino que también tienen un impacto significativo en su bienestar emocional, mental y social. Desde una perspectiva psicológica, el empleo brinda un sentido de dignidad, autoestima y pertenencia, contrarrestando el estigma y los conceptos negativos de sí mismos que puedan experimentar. Además, ofrece oportunidades para el desarrollo de habilidades laborales y personales, lo que no solo beneficia a nivel profesional, sino que también se traduce en una mayor calidad de vida.

En el contexto legal, las leyes de no discriminación prohíben la exclusión laboral basada en la discapacidad en numerosos países, garantizando igualdad de oportunidades tanto en la contratación como durante el empleo. Estas leyes también exigen que los empleadores realicen adaptaciones razonables en el lugar de trabajo para acomodar las necesidades individuales de las personas con discapacidad. Sin embargo, persisten desafíos legislativos que requieren una atención crítica para lograr una inclusión laboral efectiva. Un elemento esencial en el proceso de inclusión laboral de personas con discapacidad es el papel de los preparadores laborales, profesionales altamente especializados que desempeñan una

función esencial al brindar orientación y apoyo personalizado. Desde la evaluación inicial hasta la integración exitosa en el lugar de trabajo, los preparadores laborales trabajan en estrecha colaboración con las personas con discapacidad, identificando oportunidades laborales, desarrollando habilidades y facilitando adaptaciones razonables.

Sin embargo, los desafíos legislativos actuales plantean obstáculos en este proceso. La falta de reconocimiento legal explícito del papel de los preparadores laborales, la falta de normativas específicas y la ambigüedad en la legislación son problemas que requieren atención. El fortalecimiento del reconocimiento legal de los preparadores laborales es esencial para garantizar una inclusión laboral efectiva y promover la igualdad de oportunidades en el ámbito laboral. Este análisis exhaustivo abordará en detalle los impactos del empleo y el emprendimiento en la vida de las personas con discapacidad, el rol fundamental de los preparadores laborales y los desafíos legislativos que persisten en la inclusión laboral de este grupo. La comprensión de estos aspectos es esencial para avanzar hacia una sociedad más inclusiva, donde todas las personas tengan igualdad de oportunidades en el mercado laboral y puedan contribuir plenamente al progreso de la sociedad.

2. La Importancia del Empleo para Personas con Discapacidad

El empleo para las personas con discapacidad es un tema de gran relevancia que va más allá de ser una simple fuente de ingresos económicos (Ursic, 2022). Desde una perspectiva psicológica, el empleo tiene un impacto significativo en el bienestar emocional y mental de las personas con discapacidad. Como se indica en la literatura científica (de Araujo *et al.*, 2022) el empleo proporciona una fuente de ingresos esencial que les permite mantener su independencia financiera y, en muchos casos, reducir su dependencia de la asistencia gubernamental o familiar. Esto no solo tiene un impacto positivo en su calidad de vida, sino que también les brinda un sentido de dignidad y autoestima (Gómez *et al.*, 2020). El empleo les permite sentirse valoradas y útiles en la sociedad, lo que puede

contrarrestar cualquier estigma o autoconcepto negativo que puedan experimentar (Licite-Kurbe & Sevcuna, 2023).

A parte de los beneficios económicos y emocionales, el empleo también ofrece oportunidades para el desarrollo de habilidades (Ikutegbe *et al.*, 2023). Las personas con discapacidad pueden aprender nuevas competencias laborales y mejorar sus habilidades de comunicación, trabajo en equipo y resolución de problemas (Voermans *et al.*, 2021). Estas habilidades no solo son valiosas en el entorno laboral, sino que también se pueden aplicar en otros aspectos de la vida cotidiana (Wen *et al.*, 2023). El empleo también tiene un impacto significativo en el bienestar psicológico de las personas con discapacidad. Proporciona una estructura diaria, un sentido de pertenencia y un propósito en la vida, lo que puede contrarrestar la depresión, la ansiedad y otros problemas de salud mental (Scholz & Ingold, 2021). Asimismo, promueve la inclusión social al permitir que estas personas interactúen con colegas, clientes y la comunidad en general, lo que reduce el aislamiento social y aumenta el sentido de pertenencia (Jordan, 2018).

Desde una perspectiva legal, existen importantes consideraciones relacionadas con la inclusión laboral de personas con discapacidad (McNeill *et al.*, 2017). Las leyes de no discriminación prohíben la discriminación laboral basada en la discapacidad en muchos países, garantizando así que estas personas tengan igualdad de oportunidades en el proceso de contratación y durante su empleo (Baumberg *et al.*, 2018). Además, se requiere que los empleadores realicen adaptaciones razonables para acomodar las necesidades de las personas con discapacidad en el lugar de trabajo (McKinney & Swartz, 2021). Esto puede incluir ajustes en la infraestructura o cambios en las políticas y prácticas laborales (Jochmaring & York, 2023). El reconocimiento legal de figuras como los preparadores laborales es un tema importante en algunos países (Ho *et al.*, 2022). Las leyes que reconocen oficialmente su papel pueden fortalecer su capacidad para facilitar la inserción laboral de personas con discapacidad y colaborar con los empleadores en la creación de entornos de trabajo inclusivos (Agredo & Montenegro, 2022).

El empleo para personas con discapacidad va más allá de ser una fuente de ingresos; tiene un impacto psicológico significativo en su bienestar emocional y mental (Ameri *et al.*, 2023). Asimismo,

las leyes y regulaciones que promueven la igualdad de oportunidades y la inclusión laboral son fundamentales para garantizar que las personas con discapacidad tengan un acceso justo y equitativo al empleo y para fortalecer su posición legal en el mercado laboral (Norstedt & Germundsson, 2022).

2.1. Desarrollo de cómo el empleo y el emprendimiento pueden impactar positivamente en la vida de las personas con discapacidad

La inclusión laboral de las personas con discapacidad es un tema de importancia creciente en la sociedad actual (Arnaud *et al.*, 2021). El empleo y el emprendimiento son elementos fundamentales que pueden marcar una gran diferencia en la vida de estas personas. A continuación, se explora en detalle cómo el empleo y el emprendimiento pueden tener un impacto positivo en la vida de las personas con discapacidad (Ditchman *et al.*, 2022):

- **Fuente de Ingresos Económicos:** Uno de los impactos más obvios y significativos del empleo y el emprendimiento es proporcionar una fuente de ingresos económicos. Esto permite a las personas con discapacidad ser financieramente autosuficientes y reducir su dependencia de la asistencia gubernamental o familiar.
- **Mejora del Bienestar Psicológico:** Tener un empleo o un negocio propio aporta una sensación de logro y autoestima. Proporciona un propósito en la vida y puede contrarrestar sentimientos de inutilidad o aislamiento que a menudo enfrentan las personas con discapacidad. El trabajo puede ofrecer una estructura diaria y un sentido de pertenencia a un grupo, lo que contribuye a la salud mental y emocional de estas personas.
- **Desarrollo de Habilidades:** El empleo y el emprendimiento ofrecen oportunidades para el desarrollo de habilidades profesionales y personales. Las personas con discapacidad pueden aprender nuevas habilidades específicas del trabajo, mejorar sus habilidades de comunicación y aprender a trabajar en equipo. Estas habilidades no solo son valiosas en el

- entorno laboral, sino que también se pueden aplicar en otros aspectos de la vida diaria.
- **Inclusión Social:** El trabajo proporciona un punto de acceso a la sociedad y la comunidad en general. Facilita la interacción con colegas, clientes y la comunidad en general, lo que promueve la inclusión social. La participación en el entorno laboral también puede ayudar a desafiar los estereotipos y prejuicios sobre las personas con discapacidad, fomentando una mayor aceptación y comprensión.
 - **Mejora de la Calidad de Vida:** La estabilidad financiera y la independencia que ofrece el empleo o el emprendimiento pueden mejorar significativamente la calidad de vida de las personas con discapacidad. Esto incluye acceso a mejores viviendas, atención médica, educación y oportunidades recreativas.
 - **Contribución a la Comunidad:** Las personas con discapacidad pueden ofrecer valiosas contribuciones a la comunidad y la economía a través de su trabajo y emprendimiento. Sus habilidades y perspectivas únicas pueden enriquecer diversos sectores y promover la diversidad.
 - **Modelo a Seguir:** El éxito en el empleo y el emprendimiento por parte de personas con discapacidad puede servir como un poderoso modelo a seguir para otros. Puede inspirar a jóvenes con discapacidad a establecer metas laborales y emprendedoras y a creer en su capacidad para lograrlas.

Tal y como indican autores como Alriksson-Schmidt *et al.* (2014) el empleo y el emprendimiento son más que simples fuentes de ingresos para las personas con discapacidad. Tienen el potencial de transformar sus vidas al mejorar su bienestar, desarrollar sus habilidades, promover la inclusión y contribuir a la sociedad (Ipsen & Repke, 2022). Fomentar la inclusión laboral de personas con discapacidad es no solo un acto de justicia social, sino también un medio para construir una sociedad más diversa, inclusiva y enriquecedora para todos (Niazi *et al.*, 2023).

2. El Rol de los Preparadores Laborales

El rol de los preparadores laborales en el apoyo a personas con discapacidad en su búsqueda y mantenimiento de empleo es de crucial relevancia. Estos profesionales desempeñan una función esencial al proporcionar orientación y asistencia personalizada, lo que permite a las personas con discapacidad adaptar sus necesidades y habilidades individuales a las oportunidades laborales disponibles (Myers & Cox, 2020).

La labor de un preparador laboral comienza con una evaluación integral de las habilidades, intereses y necesidades específicas de la persona con discapacidad. Esta evaluación individualizada es fundamental para determinar las oportunidades laborales que mejor se ajusten al perfil de la persona. Una vez que se han identificado las metas laborales y se ha evaluado el conjunto de habilidades de la persona, los preparadores laborales colaboran en la búsqueda de oportunidades de empleo que concuerden con dicho perfil. Esto implica la revisión de anuncios de trabajo, la identificación de empresas que priorizan la diversidad e inclusión, y la asistencia en la preparación de solicitudes de empleo y currículums (Guerrero *et al.*, 2021).

Los preparadores laborales ofrecen capacitación y apoyo destinado a mejorar las habilidades para el trabajo, esto puede incluir el desarrollo de habilidades de comunicación, entrenamiento para entrevistas y la mejora de habilidades técnicas específicas relacionadas con el empleo, ya que durante el proceso de apoyo no se limita a la búsqueda de empleo: acompañan a las personas con discapacidad en entrevistas de trabajo, proporcionando consejos sobre cómo abordar preguntas relacionadas con la discapacidad y brindando apoyo emocional durante el proceso de selección y asisten en la negociación de condiciones laborales y salariales (Ditchman *et al.*, 2022).

Una vez que se ha logrado la colocación en un empleo, los preparadores laborales pueden trabajar en conjunto con el empleador para garantizar que se realicen adaptaciones razonables en el lugar de trabajo para acomodar las necesidades específicas de la persona con discapacidad. Esto podría incluir modificaciones en la infraestructura, ajustes en las políticas laborales

o la incorporación de tecnología asistiva. El seguimiento y apoyo continuo en el lugar de trabajo son componentes esenciales del trabajo de los preparadores laborales. Esto incluye la resolución de problemas, la mediación en conflictos y la búsqueda de oportunidades de desarrollo profesional para asegurar que la persona con discapacidad se adapte y progrese satisfactoriamente en su entorno laboral.

Indistintamente de su trabajo directo con las personas con discapacidad, los preparadores laborales desempeñan un rol importante en la educación de los empleadores sobre la inclusión laboral y la importancia de aprovechar el talento diverso de su fuerza laboral. Esta colaboración con empleadores contribuye a fomentar un entorno de trabajo inclusivo y accesible.

Los preparadores laborales son actores clave en la facilitación de la inclusión laboral de las personas con discapacidad, brindando un apoyo personalizado que abarca desde la evaluación inicial hasta la integración exitosa en el entorno laboral. Su labor no solo beneficia a las personas con discapacidad, sino que también contribuye a promover la igualdad de oportunidades y la diversidad en el mundo laboral.

3.1. Definición y función de los preparadores laborales

Los preparadores laborales se definen como profesionales altamente especializados que desempeñan un papel fundamental en el proceso de inclusión laboral de las personas con discapacidad (Lindsay *et al.*, 2015). Su labor abarca desde la evaluación inicial hasta la integración exitosa en el mercado laboral, y su enfoque principal se centra principalmente en proporcionar un apoyo integral y personalizado a las personas con discapacidad en cada etapa del proceso (Tabla 1).

TABLA 1. Proceso de inclusión laboral de las personas con discapacidad

Evaluación Integral y Personalizada	Los preparadores laborales inician su trabajo con una evaluación exhaustiva de las habilidades, intereses y objetivos de cada persona con discapacidad. Esta evaluación individualizada es esencial para identificar las oportunidades laborales que mejor se adaptan a su perfil. Además, permite diseñar un plan de acción específico para cada individuo.
Búsqueda de Empleo y Adaptación de Oportunidades	Una vez que se ha definido el perfil de la persona con discapacidad, los preparadores laborales desempeñan un papel activo en la búsqueda de empleo adecuado. Esto incluye la revisión de anuncios de trabajo, la identificación de empresas que valoran la diversidad e inclusión, y la asistencia en la preparación de solicitudes y currículums. Además, adaptan las oportunidades laborales a las habilidades y necesidades individuales de cada persona.
Desarrollo de Habilidades Profesionales	Los preparadores laborales no se limitan a la búsqueda de empleo; también se involucran en el desarrollo de habilidades necesarias para el entorno laboral. Esto abarca la mejora de habilidades de comunicación, el entrenamiento para entrevistas y la adquisición y perfeccionamiento de competencias técnicas específicas relacionadas con el empleo.
Apoyo Continuo en el Lugar de Trabajo	Una vez que la persona con discapacidad ha obtenido un empleo, los preparadores laborales continúan brindando apoyo en el lugar de trabajo. Esto puede incluir la negociación de condiciones laborales y salariales justas, la resolución de problemas en el entorno laboral y la búsqueda de oportunidades de desarrollo profesional. Su presencia continua es fundamental para asegurar una transición y adaptación exitosa
Sensibilización y Colaboración con Empleadores	Los preparadores laborales también desempeñan un importante papel en la sensibilización de los empleadores sobre la inclusión laboral. Educando a los empleadores sobre la importancia de aprovechar la diversidad en su fuerza laboral, contribuyen significativamente a la creación de entornos de trabajo inclusivos. Estas colaboraciones benefician tanto a las personas con discapacidad como a las empresas.

Nota. Perez-Conesa *et al.* (2020)

Los preparadores laborales son esenciales para la inclusión laboral de las personas con discapacidad, ya que proporcionan un apoyo completo y personalizado en todas las etapas del proceso. Su labor no solo beneficia a las personas con discapacidad al facilitar su inserción laboral, sino que también contribuye a la promoción de la igualdad de oportunidades y la diversidad en el ámbito laboral, lo que enriquece a la sociedad en su conjunto.

4. Desafíos Legislativos y la Necesidad de Reconocimiento Legal

Los desafíos legislativos que rodean la necesidad de reconocer plenamente el papel de los preparadores laborales en el marco legal son una cuestión crítica en la promoción de la inclusión laboral de las personas con discapacidad (Kobus-Ostrowska & Papakonstantinou, 2020). La legislación desempeña un papel fundamental en la creación de un entorno laboral más inclusivo y en la garantía de igualdad de oportunidades para todos los individuos, independientemente de sus capacidades (McKinney & Swartz, 2021):

Desafíos Legislativos Actuales:

- **Falta de Reconocimiento Formal:** Uno de los desafíos más evidentes es la falta de reconocimiento legal explícito de la función de los preparadores laborales en muchos sistemas jurídicos. Esto puede dar lugar a la falta de claridad y, en algunos casos, a la subestimación de su importancia.
- **Falta de Normativas Específicas:** En muchos países, no existen leyes o regulaciones específicas que aborden directamente el papel y las responsabilidades de los preparadores laborales. Esta falta de normativas puede dificultar su trabajo y limitar su capacidad para efectuar un cambio significativo.
- **Necesidad de Adaptaciones Razonables:** La legislación suele establecer la obligación de que los empleadores realicen “adaptaciones razonables” para acomodar a las personas con discapacidad en el lugar de trabajo. Sin embargo, la definición y aplicación de estas adaptaciones pueden variar ampliamente y no siempre tener en cuenta el papel crucial de los preparadores laborales en la facilitación de estas adaptaciones.

La Necesidad de Reconocimiento Legal:

- Fortalecimiento del Papel de los Preparadores Laborales: Reconocer legalmente a los preparadores laborales como actores clave en el proceso de inclusión laboral es esencial para fortalecer su posición y legitimar su labor. Esto les permite desempeñar un papel más influyente y efectivo en el mercado laboral.
- Claridad y Responsabilidad Definidas: La legislación que establece el papel y las responsabilidades de los preparadores laborales brinda claridad tanto a las personas con discapacidad como a los empleadores. Esto asegura que las expectativas estén definidas de manera adecuada y que se cumplan las obligaciones legales en la inclusión laboral.
- Promoción de Políticas de Contratación Inclusivas: La legislación que respalda a los preparadores laborales puede impulsar la creación de políticas de contratación inclusivas y el compromiso de los empleadores con la diversidad y la igualdad de oportunidades.
- Garantía de Igualdad de Oportunidades: La legislación que protege y respalda el papel de los preparadores laborales en la inclusión laboral asegura que las personas con discapacidad tengan igualdad de oportunidades en el proceso de búsqueda de empleo y en el lugar de trabajo. Esto es fundamental para abordar la discriminación y la exclusión laboral.

En conclusión, los desafíos legislativos en torno al reconocimiento de los preparadores laborales son una cuestión vital en la promoción de la inclusión laboral de las personas con discapacidad (Antonova *et al.*, 2021). La legislación que respalda y define su papel contribuye a fortalecer su capacidad para facilitar la inserción laboral de personas con discapacidad y, al mismo tiempo, promueve una mayor igualdad de oportunidades y diversidad en el ámbito laboral. La adopción de políticas y leyes que aborden estos desafíos es esencial para construir una sociedad más inclusiva y equitativa (Ameri *et al.*, 2023).

4.1. *Identificación de los desafíos legislativos que persisten en la inclusión laboral de personas con discapacidad.*

La identificación de los desafíos legislativos que persisten en la inclusión laboral de personas con discapacidad constituye un área de análisis fundamental en el marco de la promoción de la igualdad de oportunidades en el ámbito laboral. Esta problemática ha sido objeto de estudio por parte de investigadores y expertos en legislación laboral y derechos humanos, con el propósito de evaluar la eficacia de las normativas vigentes y proponer posibles mejoras en este contexto (Ameri *et al.*, 2023).

En primer lugar, se destaca la relevancia de analizar las disposiciones legales existentes en diferentes jurisdicciones, ya que la legislación varía considerablemente de un país a otro. Estas normativas suelen abordar aspectos fundamentales como la no discriminación en la contratación, la adaptación de los lugares de trabajo, la promoción de medidas de accesibilidad, y la garantía de un entorno laboral inclusivo. Sin embargo, a pesar de los avances en esta materia, persisten desafíos legislativos que obstaculizan la plena integración de las personas con discapacidad en el mercado laboral.

Ambigüedad y falta de precisión en la legislación: Uno de los principales obstáculos es la ambigüedad o falta de claridad en la redacción de las leyes. Las normativas a menudo utilizan términos vagos como “ajustes razonables” o “discapacidad calificada”, lo que deja margen para interpretaciones variadas y puede llevar a litigiosidad. Es esencial que las leyes establezcan definiciones precisas y criterios claros para garantizar que tanto las personas con discapacidad como los empleadores comprendan sus obligaciones y derechos (McKinney & Swartz, 2021).

Cuotas de empleo y cumplimiento: Algunos países han implementado cuotas de empleo que requieren que las empresas contraten un cierto porcentaje de personas con discapacidad. Sin embargo, el cumplimiento de estas cuotas puede ser un desafío. Las sanciones por incumplimiento pueden no ser lo suficientemente disuasorias, y las empresas pueden recurrir a estrategias para evitar el cumplimiento, como pagar multas en lugar de contratar a personas con discapacidad. La legislación debe abordar esta

cuestión para garantizar que las cuotas se cumplan de manera efectiva. Para comprender mejor esta problemática, es necesario profundizar en algunos de los aspectos clave que afectan la efectividad de las leyes y regulaciones relacionadas con la inclusión laboral de personas con discapacidad (Guerrero *et al.*, 2021).

Uno de los desafíos más recurrentes es la falta de claridad y precisión en la redacción de las leyes relacionadas con la inclusión laboral de personas con discapacidad. Muchas normativas presentan terminología ambigua o abierta a interpretaciones diversas, lo que dificulta su aplicación efectiva (Wen *et al.*, 2023). Esto puede dar lugar a conflictos legales y a la incertidumbre tanto para las personas con discapacidad como para los empleadores. Otro desafío legislativo es la falta de incentivos adecuados para que las empresas cumplan con las cuotas de empleo de personas con discapacidad, cuando estas cuotas están contempladas en la legislación (Perez-Conesa *et al.*, 2020). En algunos casos, las sanciones por incumplimiento pueden resultar insuficientes para motivar a las empresas a contratar a más personas con discapacidad, lo que limita el alcance de los objetivos de inclusión laboral. Además, es importante señalar la necesidad de una mayor supervisión y control por parte de las autoridades competentes para asegurar el cumplimiento de las normativas. La falta de mecanismos efectivos de fiscalización puede conducir a un incumplimiento generalizado de las obligaciones legales por parte de los empleadores (Perez-Conesa *et al.*, 2020).

Por otro lado, la educación y la concienciación sobre la inclusión laboral de personas con discapacidad también son áreas donde la legislación puede desempeñar un papel crucial. Las leyes deben promover la sensibilización y la formación de empleadores y trabajadores en relación con la discapacidad, así como fomentar la creación de entornos laborales inclusivos y libres de estigma (Ursic, 2022).

En conclusión, la identificación de los desafíos legislativos que persisten en la inclusión laboral de personas con discapacidad es esencial para avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria (Norstedt & Germundsson, 2022). Abordar estos desafíos requiere de un análisis detenido de la legislación existente, la corrección de ambigüedades y lagunas legales, el fortalecimiento de los incentivos y sanciones, y la promoción de la concienciación y la formación

en este ámbito. Solo a través de un enfoque integral y coordinado se podrán superar los obstáculos y garantizar la plena inclusión laboral de las personas con discapacidad (Perez-Conesa *et al.*, 2020).

5. Conclusiones

Recapitulando todo lo que se ha obtenido a través de la literatura científica, se entiende que la inclusión laboral de personas con discapacidad es un tema de gran importancia que va más allá de la simple obtención de ingresos económicos. El empleo y el emprendimiento pueden tener un impacto positivo en la vida de estas personas al proporcionarles independencia financiera, mejorar su bienestar psicológico, desarrollar sus habilidades, fomentar la inclusión social y contribuir a la comunidad. Además, la legislación desempeña un papel fundamental en garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión laboral.

Los preparadores laborales juegan un papel crucial en este proceso al ofrecer apoyo personalizado, desde la evaluación inicial hasta la integración exitosa en el lugar de trabajo. Su labor abarca desde la búsqueda de empleo y la adaptación de oportunidades hasta el desarrollo de habilidades y el apoyo continuo en el lugar de trabajo. Además, desempeñan un papel importante en la sensibilización de los empleadores sobre la inclusión laboral.

No obstante, persisten desafíos legislativos que obstaculizan la plena inclusión laboral de personas con discapacidad. Estos desafíos incluyen la ambigüedad en la legislación, la falta de reconocimiento formal de los preparadores laborales, la falta de normativas específicas y la necesidad de garantizar adaptaciones razonables en el lugar de trabajo. Para abordar estos desafíos, es esencial fortalecer el reconocimiento legal de los preparadores laborales, proporcionar claridad en las responsabilidades legales, promover políticas de contratación inclusivas y garantizar igualdad de oportunidades.

En última instancia, la identificación de estos desafíos legislativos es fundamental para avanzar hacia una sociedad más inclusiva y equitativa, donde todas las personas, independientemente de sus capacidades, tengan acceso al empleo y la oportunidad de contribuir plenamente a la sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Agredo, V. V. y Montenegro, G. (2022). Empleabilidad de las personas con discapacidad «una revisión narrativa»: alternativas desde la inclusión laboral. *CES Derecho*, 13(1), 147-168. <https://doi.org/10.21615/cesder.6308>
- Alriksson-Schmidt, A., Hägglund, G., Rodby-Bousquet, E. y Westbom, L. (2014). Follow-up of individuals with cerebral palsy through the transition years and description of adult life: the Swedish experience. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 7(1), 53-61. <https://doi.org/10.3233/PRM-140273>
- Ameri, M., Kruse, D., Park, S. R., Rodgers, Y. y Schur, L. (2023). Telework during the pandemic: Patterns, challenges, and opportunities for people with disabilities. *Disability and health journal*, 16(2), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2022.101406>
- Antonova, V., Prisyahniuk, D., & Ryabichenko, T. (2021). Investment and inclusion as a norm of life: attitudes of russian hr-managers to inclusive employment. *Journal of social policy studies*, 19(3), 373-388. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2021-19-3-373-388>
- Arnaud, C., Duffaut, C., Fauconnier, J., Schmidt, S., Himmelmann, K., Marcelli, M., Pennington, L., Alvarelhao, J., Cytera, C., Rapp, M., Ehlinger, V. y Thyen, U. (2021). Determinants of participation and quality of life of young adults with cerebral palsy: longitudinal approach and comparison with the general population – SPARCLE 3 study protocol. *BMC Neurol* 21, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12883-021-02263-z>
- Baumberg, B., Garthwaite, K., Warren, J. y Bambra, C. (2018). Assessing work for social security benefits: International models for the direct assessment of work capacity. *Disability and Rehabilitation*, 40(24), 2962-2970. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1366556>
- De Araujo, ACPL., Sampaio, MADS., Costa, EM., Khan, AS., Irffi, G. y Costa, RA. (2022). The quotas law for people with disabilities in Brazil: is it a guarantee of employment? *International review of applied economics*, 36(4), 494-523. <https://doi.org/10.1080/02692171.2021.1962257>
- Ditchman, N., Thomas, J. A., Johnson, K., Haak, C. y Rafajko, S. (2022). The impact of employment on quality of life for adults with brain injury. *Journal of vocational rehabilitation*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.3233/JVR-211168>
- Gómez, N. E., Pérez, A. L., López, D. M. y Medina, M. F. (2020). Personas con discapacidad: barreras de acceso al empleo y algunas alternativas de inclusión en Colombia. *CES Derecho*, 11(2), 3-24. <https://doi.org/10.21615/cesder.11.2.1>

- Guerrero, J. S., Mocha-Bonilla, J. A., Zapata-Mocha, E., Rios, S. C., Auer, M. E. y Tsiatsos, T. (2021). Design of an Accessible Web Portal for the Labor Insertion of People with Blindness. *Internet of things, infrastructures and mobile applications*, 1192, 897-908. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49932-7_83
- Ho, J. A., Bonaccio, S., Connelly, C. E. y Gellatly, I. R. (2022). Representative-negotiated i-deals for people with disabilities. *Human resource management*, 61(6), 681-698. <https://doi.org/10.1002/hrm.22118>
- Ikutegbe, P., Randle, M., Sheridan, L., Gordon, R. y Dolnicar, S. (2023). Factors and key interactions influencing successful employment outcomes for people with disabilities, 1-25. <https://doi.org/10.1111/1744-7941.12377>
- Ipsen, C. y Repke, M. (2022). Reaching people with disabilities to learn about their experiences of social connection and loneliness. *Disability and health journal*, 15(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101220>
- Jochmaring, J. y York, J. (2023). Inclusion Opportunities of Work 4.0? Employment Realities of People with Disabilities in Germany. *Scandinavian journal of disability research*, 25(1), 29-44. <https://doi.org/10.16993/sjdr.896>
- Jordan, D. J. (2018). Welfare grunTERS and workfare monsters? An empirical review of the operation of two UK 'Work Programme' centres. *Journal of Social Policy*, 47(3), 583-601. <https://doi.org/10.1017/S0047279417000629>
- Kobus-Ostrowska, D. y Papakonstantinou, D. (2020). Labor Market Integration of People with Disabilities According to Polish and Greek Legislation. *Comparative economic research-central and eastern europe*, 23(1), 111-126. <https://doi.org/10.18778/1508-2008.23.07>
- Licite-Kurbe, L. y Sevcuna, L. (2023). Scenarios for the employment of people with disabilities by work integration social enterprises in latvia. *Serbian journal of management*, 18(1), 133-152. <https://doi.org/10.5937/sjm18-43001>
- Lindsay, S., Hartman, L. R. y Fellin, M. (2015). A systematic review of mentorship programs to facilitate transition to post-secondary education and employment for youth and young adults with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 38(14), 1329-1349. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1092174>
- McKinney, E. L. y Swartz, L. (2021). Employment integration barriers: Experiences of people with disabilities. *The International Journal of Human Resource Management*, 32(10), 2298-2320. <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1579749>
- McKinney, E. L. y Swartz, L. (2021). Employment integration barriers: experiences of people with disabilities. *International journal of human*

- resource management*, 32(10), 2298-2320. <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1579749>
- McNeill, J., Scullion, L., Jones, K. y Stewart, A. (2017). Welfare conditionality and disabled people in the UK: Claimants' perspectives. *Journal of Poverty and Social Justice* 25(2), 177-180. <https://doi.org/10.1332/175982717X14943392083755>
- Moreno, M., Cortés, E., Cárdenas, A., Giraldo, Z. y Mena, L. (2013). Valoración ocupacional: Un desplazamiento conceptual basado en la capacidad de las personas con discapacidad. *Revista de Salud Pública*, 15(5), 764-777.
- Myers, C. y Cox, C. (2020). Work motivation perceptions of students with intellectual disabilities before and after participation in a short-term vocational rehabilitation summer programme: An exploratory study. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 33(5), 898-904. <https://doi.org/10.1111/jar.12711>
- Niazi, M., Farhadian, A., Khodakarmian, N. y Omidvar, A. (2023). The Rights of Disabled People in Iran: A Meta-synthesis Study. *Archives of Rehabilitation*, 24(1), 56-75. <https://doi.org/10.32598/RJ.24.1.3359.1>
- Norstedt, M. y Germundsson, P. (2022). Self-Employment for People with Disabilities: Barriers to and (Im)possibilities in Starting and Running Their Own Business. *Scandinavian journal of disability research*, 24(1), 239-252. <https://doi.org/10.16993/sjdr.909>
- Perez-Conesa, F. J., Romeo, M. y Yepes-Baldo, M. (2020). Labour inclusion of people with disabilities in Spain: the effect of policies and human resource management systems. *International journal of human resource management*, 31(6), 785-804. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1380681>
- Scholz, F. e Ingold, J. (2021). Activating the 'ideal jobseeker': Experiences of individuals with mental health conditions on the UK Work Programme. *Human Relations*, 74(10), 1604-1627. <https://doi.org/10.1177/0018726720934848>
- Ursic, A. (2022). Employment in social enterprises within the typology of employment models for people with disabilities. *Teorija in praksa*, 59(3), 745-765. <https://doi.org/10.51936/tip.59.3.745-765>
- Voermans, M. A. C., Taminiau, E. F., Giesbers, S. A. H. y Embregts, P. J. C. M. (2021). The value of competitive employment: in-depth accounts of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34, 239-249. <https://doi.org/10.1111/jar.12802>
- Wen, B., van Rensburg, H., O'Neill, S. y Attwood, T. (2023). Autism in the Australian workplace: the employer perspective. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 61(1), 146-167. <https://doi.org/10.1111/1744-7941.12333>

Inclusión en la Universidad. Claves del abandono y el éxito académico de los estudiantes con diversidad funcional en la universidad

Gemma Rodríguez Infante
Universidad de Málaga
gri@uma.es

Rocío Lavigne Cerván
Universidad de Málaga
rlc@uma.es

Rocío Juárez Ruiz de Mier
Universidad de Málaga
rjrm@uma.es

Marta Romero González
Universidad de Málaga
martarogo@gmail.com

1. Introducción

En la actualidad, aproximadamente el 1,5 % del total de estudiantes matriculados en las universidades españolas presentan una discapacidad acreditada (Fundación Universia, 2021). Estos estudiantes, al igual que en otras etapas educativas y formativas, precisan de un contexto inclusivo, provisto de los recursos necesarios, para poder desarrollar sus estudios con éxito. Son numerosas las publicaciones que describen las características institucionales que favorecen la inclusión en la universidad, uno de los más recientes, por ejemplo, es el informe coordinado por Nyssen (2023). Entre estas características se encuentra, por ejemplo, la existencia de

servicios y programas dirigidos a la comunidad universitaria con discapacidad, la posibilidad de cambios en el diseño y la organización del currículum y la eliminación de las barreras arquitectónicas, de la información y de la comunicación.

En la última década ha habido un avance significativo, tanto en la investigación como en las políticas dirigidas a favorecer el desarrollo de los estudios universitarios de los/as estudiantes con discapacidad. Sin embargo, la realidad entorno al contexto universitario y las personas con discapacidad es bastante compleja, con multitud de variables que influyen en el desarrollo académico de estos estudiantes, como las variables institucionales. A la gran cantidad de variables se une la falta de datos como la tasa de éxito o la tasa de abandono de la población universitaria nacional con discapacidad. Estos datos nos podrían ofrecer una radiografía mucho más nítida sobre la situación actual entorno a la discapacidad y la universidad. De hecho, se conoce que la tasa de abandono del estudiantado universitario asciende al 21,7 % (Ministerio de Universidades, 2020), por el contrario, no se conoce esta tasa en los/as estudiantes universitarios que presentan alguna discapacidad.

La literatura sobre universidad y discapacidad nos acerca a las características de una universidad inclusiva, contándose con numerosos estudios e informes¹ que han ayudado y son de gran utilidad en el avance de esta temática. Sin embargo, este camino ya comenzado no debe acabar aquí, pues se ha seguir indagando en aspectos aún poco o nada estudiados, profundizando en las variables, especialmente las institucionales, que están directamente relacionadas con el abandono o el éxito académico de las personas con discapacidad en la universidad. En este documento se ofrece una amplia justificación de la necesidad de investigar y determinar qué variables institucionales están directamente relacionadas y son responsables de que una persona con discapacidad abandone o termine con éxito una titulación. Profundizar y analizar estos aspectos, a través de nuevos proyectos y estudios, permitirá seguir con

1. Ejemplo de estudios y publicaciones, entre otras, son las de Nyssen (2023), Márquez *et al.* (2021), Moriña y Carballo (2020), Sanahuja, Muñoz y Gairín (2020), Collins, Azmat y Rentschler (2019), Moriña, Sandoval y Carnerero (2018) y Sánchez, Díez y Martín (2016).

el avance científico ya iniciado y fomentar la inclusión de las personas con discapacidad en la universidad, pues permitirá perfilar las políticas que favorezcan el éxito académico de estos/as estudiantes.

2. Antecedentes y estado actual del tema: fracaso y éxito académico en la universidad

El fracaso y el éxito académico del alumnado con discapacidad es un tema de estudio habitual en las etapas educativas preuniversitaria. Sin embargo, en el sistema universitario español este fenómeno ha recibido menos atención, repercutiendo en una menor cantidad de publicaciones sobre su incidencia y los factores implicados. Una de estas publicaciones es el *Informe de Datos y Cifras del Sistema Universitario Español 2019/2020* (Ministerio de Universidades: 2020). Este informe cifra en un 21,7 % la tasa de abandono del estudiantado en la universidad, una cifra bastante elevada, que nos ofrece una visión general del fracaso académico. Estudios como los de Fleming, Plotner y Oertle (2017), realizados en Estados Unidos, afirman que la proporción de estudiantes con discapacidad que finalizan sus estudios universitarios es inferior a las de sus compañeros sin discapacidades, sin embargo, en España son inexistentes los datos sobre la tasa de graduación y la tasa de abandono de este colectivo.

3. Fracaso y éxito académico: acercamiento conceptual

El fracaso académico en la universidad es considerado, siguiendo a Marín, Infante y Troyano (2000), como el abandono de los estudios universitarios, definido por Cabrera *et al.* (2006), como la situación en la que el/la estudiante, habiendo iniciado una determinada titulación, la abandona antes de finalizar, no matriculándose en la misma por dos cursos consecutivos y pudiendo decidir el cambio a otra titulación o el abandono definitivo de la universidad elegida. Siguiendo esta definición, entendemos el éxito académico como la superación de asignaturas del plan de estudios de una titulación oficial en una universidad, dentro del periodo máximo

de permanencia establecido por la universidad². En este sentido, se ha de especificar que el no superar todos los créditos mínimos exigidos para un determinado curso, no se trata de un caso de fracaso académico. Existen múltiples factores, a veces ajenos al propio estudiante y la institución donde estudia, que pueden incidir en un avance más lento en el desarrollo de los estudios universitarios. Por ello, consideramos que, mientras que el estudiante siga superando créditos, dentro del periodo máximo de permanencia, se entenderá como éxito académico. Además, en caso de necesitar más tiempo del establecido, existen regulaciones para ayudar a los/as estudiantes que desean seguir estudiando pero que, por diferentes motivos, han de abandonar por un tiempo los/as estudios.

Con respecto a los indicadores sobre el éxito o el fracaso académico, estos varían atendiendo a la propia definición reciban ambos conceptos. Así, por ejemplo, Rosas (1992), lo entiende en términos de notas, proporción de créditos aprobados, tiempo de estudio, satisfacción con el estudio, desarrollo social, intelectual y/o afectivo alcanzado, permanencia o abandono en el estudio elegido etc.

Partiendo de la conceptualización dada anteriormente sobre el éxito o fracaso académico en la universidad, se puede considerar como indicador del éxito académico de un/a estudiante su graduación (superación de los créditos exigidos por la titulación desarrollada) o su permanencia en la universidad (la matriculación en la universidad dentro de los parámetros de permanencia establecidos por la institución), y como indicador de fracaso académico, el abandono de la titulación universitaria (la no matriculación en dos

2. Las universidades pueden regular la permanencia de sus estudiantes. Por ejemplo, en la Universidad de Málaga, la permanencia en los estudios universitarios oficiales correspondientes a una titulación de Grado será de un máximo de 8 cursos académicos matriculados para los/as estudiantes en régimen de dedicación al estudio a tiempo completo y cuando se combinen períodos de dedicación al estudio a tiempo completo y a tiempo parcial, se añadirá un año académico más por cada curso con dedicación al estudio reconocida a tiempo parcial, hasta un máximo de doce cursos académicos matriculados. Los/as estudiantes de Grado de las titulaciones incluidas en la rama de conocimiento de Ingeniería y Arquitectura, con régimen de dedicación a tiempo completo podrán permanecer cursando los citados estudios un máximo de 10 años, incrementándose de forma proporcional cuando tengan reconocida la situación de estudiantes a tiempo parcial.

cursos académicos de la titulación donde inicialmente se matriculó, pese a no haber superado todos los créditos de la titulación).

4. Cifras de éxito y fracaso académico en España

Los datos más actuales y relacionados con el abandono y éxito académico en las universidades españolas son los ofrecidos por el informe comentado anteriormente del Ministerio de Universidades (2020). Según este informe (que nos ofrece datos sobre el alumnado universitario en general, pero no sobre los que presentan una discapacidad), el 21,7 % de los/as estudiantes de nuevo ingreso el curso 2015-2016 abandonaron la titulación elegida el primer año, un 18,7 % en el caso de las mujeres y un 25,1 % en el caso de los hombres. Un dato algo inferior a la tasa de abandono de los/as estudiantes de nuevo ingreso en el curso 2013-14, que ascendía a 33.9 %. Como dato interesante, destacar que la tasa de abandono es mayor en las titulaciones de Arte y Humanidades (28.4 % del alumnado matriculado) e Ingeniería y Arquitectura (25.1 % del alumnado matriculado), y menor en Ciencias de la Salud (17.4 % del alumnado matriculado). Así mismo, se encuentran también datos significativos en la nota de acceso a la universidad, de modo que a menor nota de acceso mayor proporción de estudiantes que abandonan los estudios universitarios, estando la proporción de estudiantes con notas de entre 5 y 5,5, en un 45.1 % de abandono, mientras que entre estudiantes con nota entre 12 y 14, la proporción es del 8.8 %.

Con respecto a datos sobre el éxito académico universitario, un indicador que nos ofrece información aproximada³ es la tasa de graduación del alumnado. El Ministerio de Universidades (2020)

3. La tasa de graduación nos ofrece datos sobre el porcentaje de los/as alumnos/as universitarios de primer ingreso que finalizan su programa de estudios en un plazo equivalente al 150 por ciento de la duración publicada del programa. Sin embargo, no se puede considerar el único indicador de éxito académico. No todos los alumnos matriculados finalizan sus estudios en el tiempo que establece la tasa de graduación, y no por eso sufren fracaso académico. Existen estudiantes que precisan más tiempo para finalizar sus estudios, por motivos de salud, por estar ejerciendo una actividad laboral etc.

muestra que el 48,6 % de los/as estudiantes de nuevo ingreso en el estudio del curso 2013-2014 finalizó sus estudios (tasa de graduación). Dichos valores son sensiblemente inferiores en la rama de Ingeniería y Arquitectura y mayores para Ciencias de la Salud. Se trata de un dato que nos acerca a la información sobre el éxito académico, pero, como se ha comentado anteriormente, también se debe tener en cuenta aquellos/as estudiantes que desarrollan sus estudios en un tiempo superior al establecido en la Tasa de Graduación.

Las universidades, anualmente, dentro de sus políticas de calidad, suelen publicar la tasa de abandono y graduación de sus estudiantes. Son datos que surgen como indicadores de la calidad de una institución, pero que son también útiles para estudiar el grado de éxito y fracaso académico. En España, podemos encontrar datos al respecto gracias al informe de Jiménez, Huete, Otaola y González-Badía (2022), donde se proporciona la tasa de rendimiento⁴, la tasa de evaluación⁵ y la tasa de éxito⁶ de los/as estudiantes universitarios españoles con discapacidad del curso 2018-19. Y, aunque no facilitan datos sobre la tasa de abandono o de graduación, concluyen e inciden en la necesidad de obtener estos indicadores para poder seguir avanzando en las políticas de inclusión en la universidad. Los datos sobre la tasa de abandono o la tasa de graduación de estudiantes universitarios con discapacidad son inexistentes en España. En otros países, como, por ejemplo, Australia, gracias a Australian Disability Clearinghouse on Education and Training (2021), se conoce que la tasa de retención de estudiantes universitarios con discapacidad, es decir, los/as alumnos/as de primer año que continúan en la misma titulación durante su segundo año, es ligeramente más baja que la de los/as estudiantes

4. Relación porcentual entre el número de créditos ordinarios superados en un determinado curso por los/as estudiantes y el número de créditos en los/as que los/as estudiantes han estado matriculados en dicho curso.

5. Relación porcentual entre el número de créditos presentados a examen por los/as estudiantes en un curso académico y el número total de créditos en los/as que están matriculados en dicho curso académico.

6. Relación porcentual entre el número de créditos superados por los/as estudiantes matriculados en un curso y el número total de créditos presentados a examen en dicho curso académico.

sin discapacidad, es decir, que durante el primer año la proporción de estudiantes que abandonan los estudios es mayor en alumnado con discapacidad.

5. Causas del fracaso y el éxito académico del estudiantado con discapacidad en la universidad

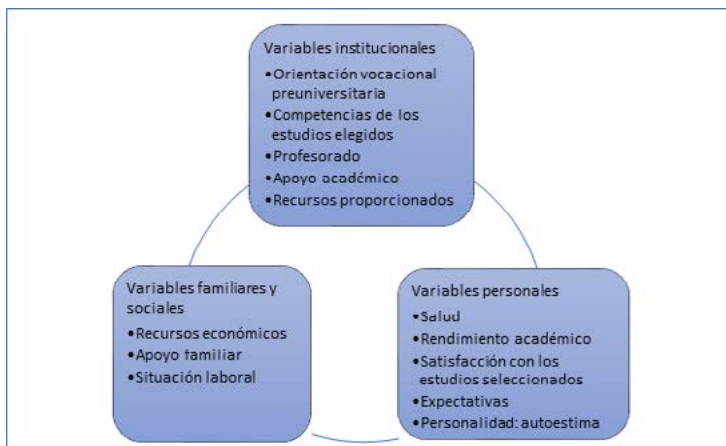
Con respecto a las causas del abandono y del éxito académico en la universidad, su identificación es de vital importancia, y en especial, en el caso del alumnado universitarios con discapacidad, para poder establecer las políticas y actuaciones concretas que favorezcan su permanencia y graduación.

Tuero, Cervero, Esteban y Bernardo (2018) diferencian, a la hora de identificar los factores del abandono de estudiantes universitarios, entre variables previas a la entrada en la universidad, como la elección adecuada de la titulación, la discrepancia de expectativas, el rendimiento académico previo, las estrategias de aprendizaje adquiridas y la orientación educativa y profesional recibida, y variables posteriores a la entrada en la universidad, como la asistencia a clase, la adaptación a las exigencias metodológicas del Espacio Europeo de Educación Superior, la relación profesor-alumno, los factores económicos y los factores personales.

Rué (2013) sintetiza los principales factores causantes del abandono entre factores personales (actitudes, formación previa, situación de salud, inteligencia etc.), socio-emocionales (personalidad, capacidad de interacción social etc.), socio-económicos (recursos económicos, becas etc.), curriculares y organizativos, metodológicos e institucionales y de normativa académica.

En general, las variables identificadas en estudios sobre el éxito o el fracaso académico en la universidad (Hernández y Pozo, 1999; López, 2019; Mainardi, 2018, Marín, Infante y Troyano, 2000; Oloriz y Fernández, 2020; Rué, 2013 y Tuero, Cervero, Esteban y Bernardo, 2018) son numerosas y variadas. En la figura siguiente se ofrece un resumen de las variables relacionadas con el éxito y el fracaso académico en la universidad:

FIGURA 1. Variables relacionadas con el éxito y el fracaso académico en la universidad



Nota: La figura representa las diferentes variables relacionadas con el éxito y el fracaso académico organizadas en tres bloques: a) Variables institucionales; b) variables familiares y sociales; c) variables personales.

En el caso de estudiantes universitarios con discapacidad nos planteamos las siguientes preguntas, ¿las variables señaladas son válidas también para explicar su fracaso o éxito académico? ¿hay otras variables implicadas?, si hay otras variables implicada ¿de qué tipo son? y, por último, ¿qué grado de influencia tiene cada variable?

Al igual que las conclusiones ofrecidas por Tuero, Cervero, Esteban y Bernardo (2018), con respecto al fracaso y el éxito académico de estudiantes universitarios en general, en el caso de estudiantes con discapacidad, O'Shea y Meyer (2016) también señalan la importancia de las variables previas a la entrada en la universidad, con especial mención a las experiencias positivas vividas en el instituto y el éxito académico en dicha etapa educativa.

En el caso del alumnado universitario con discapacidad, cobran especial relevancia los factores institucionales, relacionados con la existencia o no de barreras, y de políticas inclusivas en la universidad. Las personas con alguna discapacidad motriz o sensorial severa, como señala Rué (2013), son un grupo de riesgo con mayores posibilidades de abandono académico, por razones ajenas a sus potencialidades personales, como la existencia de barreras y la ausencia de los apoyos específicos que precisan. Estudios como el

realizado por Oloriz y Fernández (2020) muestran como, los apoyos institucionales a través de acciones en accesibilidad y becas, resultan efectivos para retención y la mejora del rendimiento académico de estudiantes con discapacidad.

En su estudio, Fleming, Plotner, y Oertle (2017), identifican como posibles predictores de un mayor rendimiento académico del alumnado universitario con discapacidad el apoyo de los/as compañeros/as, los servicios de atención a la diversidad, la enseñanza del profesorado y el clima del campus.

Las dificultades del alumnado con discapacidad en la universidad son muchas y variadas, pero, según Pérez, de la Rosa y Aguilar (2012), con las medidas adecuadas de adaptación de la enseñanza, con una atención más personalizada, con programas y guías de orientación específicas, etc. pueden alcanzar los objetivos establecidos para la titulación. A estas necesidades se añaden otras como las identificadas en el estudio de Moriña y Carballo (2020), un servicio de orientación laboral, una actitud abierta y proactiva del profesorado, procesos de enseñanza y aprendizaje accesibles, metodologías docentes adaptada a sus necesidades, el uso de las tecnologías en el aula y docentes formados en inclusión. La existencia de normativa específica y de servicios de apoyo a la diversidad, son también facilitadores en el desarrollo de los estudios universitarios de las personas con discapacidad (Cotán, 2017).

6. Inclusión y universidad

Está sobradamente demostrado que la existencia de medidas de atención a la diversidad en la universidad contribuye a que sea más inclusiva. De hecho, en la normativa vigente se contemplan una serie de medidas dirigidas a favorecer el acceso de los/as estudiantes con discapacidad al sistema universitario público español. Entre ellas se encuentran el derecho a la adaptación de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) o Selectividad⁷, la re-

7. Regulado en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas

serva del 5 % de plazas del total de plazas disponibles en cada titulación⁸, y la exención total o parcial de tasas y precios públicos⁹. Estas medidas se complementan con otras como, por ejemplo, la existencia en las universidades de recursos específicos para el alumnado con discapacidad o la posibilidad de cambios en el diseño y la organización de las diferentes asignaturas. En todo caso, hablar de inclusión en la universidad supone la eliminación de todas las barreras y obstáculos institucionales con los que puede encontrarse una persona con discapacidad en el aprendizaje de las competencias profesionales a adquirir en la titulación universitaria que se desarrolla.

En este sentido, contamos con numerosas publicaciones que describen las características de una universidad inclusiva, y que pueden servir de guía, como, entre otras, las de Nyssen (2023), Márquez *et al.* (2021), Moriña y Carballo (2020), Sanahuja, Muñoz y Gairín (2020), Collins, Azmat y Rentschler (2019), Moriña, Sandoval, y Carnerero (2018) y Sánchez, Díez, y Martín (2016). Entre las características identificadas por estos autores se encuentran, por ejemplo, la existencia de servicios y programas dirigidos a la comunidad universitaria con discapacidad, la aplicación de adaptaciones curriculares y la eliminación de las barreras arquitectónicas, de la información y de la comunicación.

Díez *et al.* (2011), establecen una serie de indicadores que podrían utilizarse para evaluar el nivel de inclusión de una universidad: accesibilidad a documentos y materiales; accesibilidad de instalaciones, herramientas y equipos de trabajo; accesibilidad web;

y el Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

8. Regulado en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas y el Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

9. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

accesibilidad a actividades prácticas; elaboración y aplicación de adaptaciones no significativas; existencia de servicios de apoyo a la discapacidad; desarrollo de un lenguaje y una comunicación positiva hacia las personas con discapacidad; respeto a confidencialidad de la información; introducción en la institución del diseño universal para el aprendizaje; diseño accesible del currículum; vías accesibles de divulgación de la información relevante; adaptación y accesibilidad a los procedimientos de evaluación de los aprendizajes; existencia de actividades de formación, información y sensibilización sobre discapacidad, existencia de medidas de apoyo para los distintos tipos de discapacidad; existencia de políticas inclusivas y de procedimientos diseñados teniendo en cuenta a las personas con discapacidad; disponer de productos de apoyo; existencia de medidas de atención a los/as trabajadores con discapacidad.

Por lo tanto, como se muestra en la Figura 1 los estudios sobre inclusión y universidad identifican una serie de medidas institucionales de atención a la diversidad.

FIGURA 2. Variables institucionales que favorecen el desarrollo de los estudios universitarios de los/as estudiantes con discapacidad



Nota: La figura representa las diferentes variables institucionales que favorecen el desarrollo de los estudios universitarios a las personas con discapacidad.

Las características de una universidad inclusiva están extensamente estudiadas, identificándose una gran variedad de rasgos institucionales que facilitan el desarrollo de estudios universitarios a las personas con discapacidad, pero ¿cuáles están directamente relacionados con el éxito o el fracaso académico? Se precisa una mayor profundización en las causas del abandono y del éxito de los/as estudiantes universitarios con discapacidad, donde se identifiquen aquellos factores institucionales directamente implicados y cómo se relacionan entre ellos.

7. Conclusión

Como se ha expuesto, se precisan datos sobre la proporción de estudiantes universitarios con discapacidad que abandonan la universidad o se gradúan. Además, aunque son numerosos los estudios que describen las características de una universidad inclusiva, es necesario profundizar en los factores institucionales directamente relacionados con la tasa de graduación o abandono de este alumnado.

En base a la justificación ofrecida en este documento, se plantea la necesidad de proyectos de investigación descriptivos donde se obtenga una imagen más nítida y un análisis más profundo de la situación actual de los/as estudiantes universitarios con discapacidad. Se pueden plantear a nivel nacional y/o autonómico, pero también es bastante idóneo que sean proyectos desarrollados desde cada universidad. Investigar en una universidad con una gran representación de estudiantes con discapacidad, además de ofrecernos una muestra amplia, nos permitiría homogeneizar la muestra y controlar las variables institucionales, pues los recursos que reciben los/as estudiantes con discapacidad son diferentes dependiendo de la universidad, contando algunas con más recursos y políticas de inclusión que otras. La metodología e instrumentos utilizados en los primeros estudios que se desarrollen, podrían servir de base a otras universidades e investigadores.

En la Universidad de Málaga, formando parte de su Plan Propio de Investigación, se está desarrollando un proyecto dirigido a la identificación del número de estudiantes con discapacidad que

abandonan, es decir, que fracasan académicamente y el número de estudiantes con discapacidad que permanecen o se gradúan, es decir, que presentan éxito académico. Así mismo, entre sus objetivos, se encuentran también la detección y el análisis de los factores institucionales directamente relacionados con el abandono o no de la universidad, desarrollando para ello, instrumentos de investigación específicos.

La realización de investigaciones descriptiva-explicativa sobre el fracaso y el éxito académico en estudiantes universitarios con discapacidad, en este caso en la Universidad de Málaga, son necesarias para el desarrollo de planes y programas que favorezcan el éxito académico de este colectivo en la universidad, pues, como afirma Abreu (2021), las investigaciones descriptivas pueden producir datos ricos que conducen a importantes recomendaciones.

Los resultados de esta nueva línea de investigación favorecerán el avance científico y social de la temática de estudio, pudiendo ofrecer información de gran utilidad con un impacto muy positivo en la construcción de un sistema universitario más inclusivo. Las conclusiones que se obtengan servirán para desarrollar políticas inclusivas más efectivas, tanto en la Universidad de Málaga como en el resto de universidades. Se trata de un proyecto con un gran potencial de transferencia de conocimiento al tejido socioeconómico nacional.

Referencias bibliográficas

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, método y diseño de investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197.
- Alegre, M., Agudo, Y. y Vallés, A. (2019). Discapacidad, becas y logro educativo en la educación superior. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 183-204.
- Australian Disability Clearinghouse on Education and Training (ADCET). Higher Education Statistics (2020)*. Recuperado el 21-10-2021. Disponible en: <https://www.adcet.edu.au/inclusive-teaching/understanding-disability/higher-education-statistics>
- Cabrera, L., Benítez, J. T. B., Alfonso, M. G. y Pérez, P. A. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1).

- Collins, A., Azmat, F. y Rentschler, R. (2019). *Bringing everyone on the same journey: revisiting inclusión in higher education. Studies in Higher Education, 44*(8), 1475-1487.
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad, 5*(1), 43-61.
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M. A., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S., Calvo, I. y Moral, E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Salamanca: Ed. INICO.*
- Fleming, A., Plotner, A. y Oertle, K. (2017). College Students with Disabilities: The Relationship between Student Characteristics, the Academic Environment, and Performance. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 30*(3), 209-221.
- Fundación Universia (2021). *Universidad y discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad.* Madrid: Fundación Universia.
- Hernández, J. M. y Pozo, C. (1999). El fracaso académico en la universidad: diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Psicología Educativa, 5*(1), 27-40.
- Jiménez, A., Huete, A., Otaola M. P. y González-Badía, J. (2022). *El rendimiento académico de los estudiantes universitarios con discapacidad en España.* Madrid: Fundación ONCE.
- López, C. (2019). ¿Son diferentes los motivos de abandono en la educación superior para estudiantes españoles y daneses? *Revista d'Innovació Docent Universitària, 11*, 65-76.
- Mainardi-Remis, A. I. (2018). Incidencia de factores institucionales y de la autoestima en las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Superior, 9*(26), 171-190.
- Marín, M., Infante, E. y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la Universidad: Aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista latinoamericana de Psicología, 32*(3), 505-517.
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V. y Elizalde, B. (2021). Evaluación de la inclusión en Educación Superior mediante indicadores. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(3), 39-59.
- Ministerio de Universidades (2020). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español 2019/2020.* Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades.

- Moriña, A. y Carballo, R. (2020). Universidad y Educación Inclusiva: Recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educ.Soc, Campinas, 41*, 1-16.
- Moriña, A., Sandoval, M. y Carnerero, F. (2018). Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. *Higher Education. Research & Development, 39(6)*, 1202-1216.
- Nyssen, J. M. (coord.) (2023). *Marco para la autoevaluación de las universidades en la mejora de sus actuaciones en materia de inclusión de personas con discapacidad y personas con necesidades de apoyo en el ámbito académico*. Madrid: ANECA.
- Oloriz, M. y Fernández, J. M. (2020). El rendimiento académico de los estudiantes en situación de discapacidad. *Retos XXI, 4(1)*.
- O'Shea, R. y Meyer, R. A (2016). Qualitative Investigation of the Motivation of College Students with Nonvisible Disabilities to Utilize Disability Services. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 29(1)*, 5-23.
- Pérez, P. R., De La Rosa, O. M., y Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva, *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 18(2)*, 3.
- Rosas, R. (1992). Éxito Académico Universitario: Problemas de su Definición, Medición y Predicción, *Psykhé, 1(1)*.
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de docencia universitaria, 12(2)*, 281-306.
- Sanahuja, J. M., Muñoz, J. L. y Gairín, J. (2020). Tutoring students with disabilities at the university (La tutorización de los estudiantes con discapacidad en la universidad), *Culture and Education, 32(1)*, 65-77.
- Sánchez, S., Díez, E. y Martín, R. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la Educación. Una revisión de casos de éxito en la Universidad, *Contextos Educativos, 19*, 121-131.
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M. y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono, *Educación XX1, 21(2)*, 131-154.

Programa CEU Apoyo a Deportistas Paralímpicos

Carmen Delgado, Alejandra Fernández-Velilla,
Cristina Peralta, Marina Mollá, Higinia Fernández-
Peña, Elena Sanz-Madrigal y Ángel Bartolomé
Universidad CEU San Pablo
sou@ceu.es

1. Introducción

El deporte paralímpico, que inicialmente surgió como una práctica deportiva destinada a la rehabilitación de personas con discapacidad, ha experimentado una transformación gradual y positiva a lo largo del siglo XX, consolidándose como una forma de deporte de alto rendimiento (Salazar y Manzo-Lozano, 2021). Este proceso de transformación ha llevado al deporte paralímpico a regirse por los mismos estándares y parámetros que el deporte olímpico en cuanto a la duración, densidad, volumen (acorde a la discapacidad), número de sesiones, equipo médico, competiciones y logística (Ruiz, 2012).

Los Juegos Paralímpicos constituyen el máximo exponente a nivel mundial del deporte de competición practicado por personas con discapacidad (Torralba *et al.*, 2017). Los primeros Juegos Paralímpicos se celebraron en Roma en 1960. Su crecimiento ha sido exponencial, pasando de 400 deportistas de 23 países en Roma en 1960, a más de 4 400 deportistas de 160 países en Tokio en 2020 (Comité Paralímpico Español, s.f.).

Al menos el 3 % de la población que posee discapacidad se encuentra federada en alguna disciplina deportiva (Torralba *et al.*, 2017). Concretamente en España, los deportistas paralímpicos suelen entrenar y, en ocasiones, vivir en Centros de Tecnificación Deportiva (CTD), cuyo objetivo es ofrecer las mejores condiciones en

su carrera deportiva y facilitar la compaginación entre deporte y estudios (Miró *et al.*, 2018).

En este contexto, es importante destacar que los deportistas se enfrentan a múltiples dificultades al intentar conciliar sus estudios universitarios con sus compromisos deportivos, particularmente durante la transición de la etapa de bachillerato a la universidad (Miro *et al.*, 2018). La búsqueda de una carrera dual, que les permita sobresalir tanto en el ámbito académico como en el deportivo, no se presenta como una tarea sencilla. La intensa dedicación a sus actividades deportivas suele tener un impacto adverso en su rendimiento académico, al tiempo que la inversión de tiempo en sus estudios puede influir negativamente en su capacidad para cumplir con las exigencias y metas en el ámbito deportivo (López de Subijana *et al.*, 2014). Esta compleja dinámica entre la vida académica y deportiva representa un desafío significativo que los deportistas deben afrontar en su búsqueda de la excelencia en ambas carreras (Reyes-Hernández, 2021).

Por otro lado, la retirada deportiva y la posterior entrada en el mundo laboral, ha generado mucho interés en la literatura científica en el área de la psicología deportiva, ya que supone un gran reto para los deportistas de élite (Bundon *et al.*, 2019). La transición desde el mundo deportivo al mundo laboral viene marcada por la dificultad para aceptar la retirada, comenzar o iniciar un nuevo camino académico o laboral, reconstruir su identidad personal y renovar sus hábitos de ocio y sociales (European Union, 2012; Bundon *et al.*, 2019).

A nivel laboral, la Unión Europea hace referencia a este sector de la población, defendiendo que los atletas se encuentran en una posición de desventaja en comparación con otros trabajadores en el mercado laboral, ya que la evidente priorización del deporte sobre otra actividad no les permite desarrollar, al mismo tiempo que los demás, las competencias requeridas en el mundo del trabajo (European Union, 2012). Más allá, la búsqueda de balance entre estas dos áreas es en muchos casos un importante estresor que puede tener consecuencias psicológicas en los deportistas (Vitali *et al.*, 2017; Miró *et al.*, 2018; Soto-Lagos *et al.*, 2020; European Union, 2012).

Es por ello que diversos autores coinciden en la importancia de compatibilizar la carrera deportiva con formación y/o experiencia laboral, con el fin de estar preparados para el momento de la retirada deportiva, y de manera que el deportista pueda tener más oportunidades en la inserción laboral (Bundon *et al.*, 2019).

En resumen, la retirada supone para los deportistas un auténtico reto, sin embargo, este reto es aún mayor cuando se trata de deportistas paralímpicos, ya que su entrada en el mercado laboral puede verse afectada por la falta de oportunidades y discriminación (Bundon *et al.*, 2019). Además, la carrera dual presenta aún más dificultades para ellos, ya que los deportes paralímpicos cuentan generalmente con menos financiación y altos costes en servicios y materiales, lo que se traduce en dificultades económicas (Ruiz, 2012).

2. Objetivo y Justificación

Generar conciencia y visibilidad en torno a la necesidad académica y de empleabilidad de los deportistas paralímpicos, destacando la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades en las universidades españolas, y de facilitar la inserción al mundo laboral mediante la adecuada integración del estudiante a los diferentes programas de enseñanza y servicios que ofrece la universidad, necesarios para su adaptación a la vida universitaria y posterior salida al mercado laboral.

3. Programa CEU Apoyo a Deportistas Paralímpicos

CEU Apoyo a Deportistas Paralímpicos surge de la fusión de dos programas de la universidad CEU San Pablo que apoyan e impulsan el acceso y continuidad a la formación universitaria de las personas con discapacidad y de los deportistas que acreditan ciertas categorías. Este programa está abalado por el Comité Paralímpico Español.

En una primera instancia, surge CEU Apoyo a Deportistas, un proyecto piloto que se inicia a finales del curso 2020-2021, que

pretende conceder la mejor ayuda y las herramientas que les permitan compaginar su vida deportiva con los estudios universitarios. Este programa está abalado por el Consejo Superior de Deportes.

El programa CEU Apoyo a Estudiantes con Discapacidad se lanza en el curso 2021-2022, aunque previamente ya se trabajaba de manera activa con estos estudiantes. La implementación del programa permite ofrecer un acompañamiento y apoyo sólido, promoviendo el pleno desarrollo de las personas con discapacidad en el entorno académico. Este programa está abalado por la Fundación ONCE e ILUNION.

Por ello, desde la Universidad se ha creado un programa a disposición de estos perfiles de estudiantes, que les proporcionan una formación universitaria completa e inclusiva sin que tengan que dejar de lado su carrera como deportistas profesionales.

3.1. Oferta Educativa

La Universidad CEU San Pablo cuenta con una oferta educativa de más de 70 titulaciones, repartidas en grados, dobles grados y grados bilingües, y más de 60 másteres, distribuidos en dos campus: el Campus de Montepríncipe; donde se ubican las Facultades de Medicina, de Farmacia y la Escuela Politécnica Superior y el Campus de Moncloa; donde se encuentran la Facultad de Derecho, la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación.

3.2. Objetivos del Programa

El Programa CEU Apoyo a Deportistas Paralímpicos pretende preparar a los estudiantes a nivel académico y personal, para fomentar su inserción en el mundo laboral, contribuyendo a que la discapacidad no obstaculice sus carreras académicas y ayudarles de forma específica una vez finalizada su etapa deportiva.

Como objetivos específicos se contemplan:

- Promover la autonomía y pleno desarrollo de los estudiantes en sus estudios universitarios.
- Garantizar la igualdad de oportunidades mediante una adecuada integración del estudiante a los diferentes programas de enseñanza.
- Conseguir que el rendimiento académico de los estudiantes no se vea afectado negativamente por la práctica deportiva y puedan alcanzar la excelencia académica.
- Preparar a los estudiantes a nivel académico y personal para su inserción en el mundo laboral y acompañarlos hasta la consecución de su primer empleo, ayudándoles de esta forma a que acometan con éxito el fin de la carrera deportiva.

3.3. Destinatarios del Programa

Una vez que el estudiante se encuentra admitido en la universidad CEU San Pablo, puede optar al programa si cumple los siguientes requisitos: acreditar una discapacidad igual o superior al 33 % y, además, ser considerado deportista de élite. Para ello, debe certificar categoría DAN (Deportista de Alto Nivel) o DAR (Deportista de Alto Rendimiento), o ser deportistas del plan ADO (Asociación de Deportes Olímpicos) y ADOP (Plan Apoyo al Deporte Objetivo Paralímpico), deportistas convocados por una Selección Autonómica o Nacional, deportistas que han participado en Campeonatos de Europa o mundiales; entrenadores, preparadores y otros técnicos en activo que estén profesionalmente vinculados con DAN; o deportistas profesionales y deportistas de élite retirados.

3.4. Características del Programa

3.4.1. Itinerario Académico a Medida

Se trata de un itinerario elaborado entre el estudiante, el responsable académico de la facultad correspondiente y la orientadora del Servicio de Orientación Universitaria. En el diseño de este itinerario se tienen en cuenta las preferencias y cualidades del

estudiante, su etapa vital y deportiva, el deporte que practica y sus necesidades. Una vez confeccionado, se plantean las adaptaciones convenientes a desarrollar a lo largo del curso académico.

Adaptaciones de acceso al programa formativo. Se tienen en cuenta las siguientes consideraciones:

- En función de la disponibilidad del estudiante, este puede solicitar la dedicación a tiempo parcial en los estudios de grado, matriculándose de un número inferior a los 60 ECTS.
- El estudiante está exento de presencialidad en circunstancias en las que existe solapamiento de la actividad docente con la actividad deportiva, a excepción de las prácticas obligatorias, donde se plantean alternativas para realizarlas en otro horario.
- En las fechas en las que el estudiante tenga competición, viaje por competición o encuentro competitivo deportivo y le coincida con exámenes parciales o finales, estos se pueden flexibilizar, siempre y cuando sea dentro del margen de fechas establecidas para la convocatoria oficial de exámenes.

Adaptaciones de accesibilidad. Se analizan las necesidades de accesibilidad universal respecto a las capacidades del estudiante, valorando la accesibilidad al campus y a la facultad y los espacios (aulas, aseos, cafetería, etc.) en los que desarrollará diariamente las actividades propias de su formación. Una vez identificadas, se realizan las intervenciones oportunas para que el estudiante pueda acceder a las instalaciones de la universidad.

Adaptaciones del calendario de prácticas. En los casos en los que exista un solapamiento entre el calendario de prácticas presenciales y los entrenamientos, se plantean modificaciones de grupo para que el estudiante pueda cursarlas, siempre, dentro del año académico en curso.

3.4.2. Acompañamiento a través de los Tutores

Los estudiantes cuentan con diferentes figuras de referencia dentro de la institución educativa.

El Tutor Académico, profesor que imparte docencia en el mismo grado que cursa el estudiante y que tiene como objetivo orientarlo y acompañarlo, contribuyendo a la mejora de su rendimiento académico. El estudiante recibe una atención personalizada a través de reuniones periódicas, donde se pretenden abordar temas como la adaptación a la vida universitaria, la información relativa a la normativa, la estructura de la enseñanza, la orientación en la titulación y en las prácticas, y el acompañamiento en la toma de decisiones, entre otros.

La figura del Tutor Deportivo está representada por el director del Servicio de Deportes, quien realiza un seguimiento de las necesidades de los deportistas, así como su evolución y desarrollo en el mundo deportivo al que pertenece cada uno de ellos. El Tutor Deportivo tiene formación específica en coaching, lo que permite guiar al estudiante con el fin de desarrollar su máximo potencial y hacer que se sienta acompañado por parte de la universidad.

También cuenta con la ayuda de los docentes que imparten cada asignatura, poniendo a disposición del estudiante el refuerzo online, con la posibilidad de realizar tutorías a través de las plataformas digitales que garanticen la continuidad de los estudios si el estudiante se encuentra fuera por una competición.

3.4.3. Programas de Mentorización

La Universidad CEU San Pablo oferta dos programas de mentorización. El Buddy Program es un programa de acompañamiento entre iguales, que ofrece al alumnado que acaba de ingresar en la universidad la posibilidad de ser mentorizado por estudiantes de cursos superiores para que les guíen y acompañen en sus primeros meses. Además, el programa ofrece actividades lúdicas y gratuitas donde poder conocer a otros estudiantes. Otro programa es «Growth Path for Students» (GPS), que está enfocado al crecimiento personal y profesional de los estudiantes. Se divide en dos partes: GPS I, destinado a estudiantes de primer y segundo curso, acompañados por un mentor-docente para guiar al estudiante en su desarrollo, acelerando su autoconocimiento, y una segunda parte: GPS II, destinado a estudiantes de últimos cursos, quienes

tendrán a su disposición un mentor profesional con una larga trayectoria laboral con el objetivo de orientar y acompañar antes de la salida al mundo laboral.

3.4.4. Becas y Ayudas

La Universidad ofrece un Sistema de Becas Universitarias dirigido a este perfil de estudiantes. Estas becas suponen la reducción de entre el 30 % y el 100 % de los honorarios de enseñanza para la titulación elegida, con una renovación anual por curso académico, ya que la situación del estudiante deportista puede variar con el tiempo.

3.4.5. Apoyo Psicopedagógico

Este grupo de estudiantes tiene a su disposición el Servicio de Orientación Universitaria (SOU), contando con el apoyo y seguimiento personalizado de un psicopedagogo que les orientará en su vida universitaria. Desde la universidad se potencia la actividad deportiva como parte fundamental del cuidado y la salud mental, y la ayuda psicológica es necesaria para mantener un rendimiento óptimo, adecuado y equilibrado en la vida de este tipo de alumnado.

Desde este servicio se ofrece apoyo en el área personal, ayudando al estudiante a gestionar situaciones de estrés, ansiedad, gestión emocional, rupturas, duelos y pérdidas; y en el área académica, proporcionando estrategias y habilidades para mejorar el rendimiento, técnicas de estudio, gestión del tiempo, afrontamiento de exámenes y organización.

3.4.6. Servicio de Orientación Profesional

Por último, como pilar fundamental de este programa y del acceso al empleo de este grupo de estudiantes, se destaca el valor del Servicio de Carreras Profesionales, que tiene como objetivo promover la inserción laboral de los estudiantes. La primera toma

de contacto con el mundo laboral será a través de la realización de las prácticas curriculares, por lo que desde el servicio se les guiará en la búsqueda de prácticas en el portal, en la elaboración de un CV y en el afrontamiento de una entrevista de trabajo. También se pone a disposición del estudiante una amplia bolsa de empleo.

3.4.7. Reconocimiento de Competencias

Las *soft skills* están adquiriendo cada vez mayor protagonismo en los procesos de selección de las empresas, por lo que desde la universidad se lanzan los badges digitales, que permiten reconocer y certificar competencias o méritos del estudiante a través de la red social profesional LinkedIn. Las empresas podrán acceder a una base de datos para comprobar la autenticidad de la competencia y cuáles son las evidencias que la acreditan.

Se reconocen competencias de autoconocimiento como el desarrollo personal (la evidencia será registrada a través de la participación en el programa GPS I), la competencia social (cuya evidencia se obtiene a través de la participación en el *Buddy Program*) y el desarrollo profesional (cuya evidencia se obtiene mediante el registro de la asistencia y participación a las sesiones del Título de liderazgo). Se reconocen también competencias de crecimiento personal (a través de la obtención del premio de creatividad y de asistencia a actividades deportivas). Las competencias en liderazgo que se evidenciarán en la participación de las juntas directivas de los clubs universitarios, del *Buddy Program* participando como *Buddy Senior*, en el ejercicio de delegado de grupo, de titulación y/o de universidad, así como en el rol de embajador digital. También se reconocen competencias en el área de comunicación mediante la participación en el Club de Debate, Club de Teatro e Improvisación teatral. Las competencias de trabajo en equipo son reconocidas en el torneo de debate, en la participación de producciones audiovisuales o en los clubs universitarios y otras competencias como son la innovación y el emprendimiento.

3.4.8. Espacios Deportivos

La Universidad pone a disposición de los estudiantes diversos espacios deportivos tanto en el Campus de Moncloa como en el Campus de Montepríncipe. Cuentan con pistas de pádel y de tenis, gimnasio y entrenador personal.

3.4.9. Acceso a los Servicios de Salud

El estudiante contará con los servicios de profesionales sanitarios pertenecientes a las Clínicas CEU que le ayudarán en su día a día a conseguir el máximo rendimiento. Los estudiantes contarán con condiciones especiales en las especialidades de medicina, fisioterapia, odontología y nutrición.

4. Conclusiones y Limitaciones

El trabajo se centra principalmente en la situación en España y, aunque se mencionan problemas generales de los deportistas paralímpicos, no aborda a fondo las diferencias en desafíos y oportunidades en diferentes países.

La transición desde la carrera deportiva al mundo laboral es un reto importante para los deportistas de élite, y esto es especialmente relevante para los deportistas paralímpicos, quienes pueden encontrar más barreras en su salida al mundo laboral.

Es crucial, por tanto, garantizar la igualdad de oportunidades educativas y laborales accesibles para los deportistas paralímpicos, reconociendo los desafíos únicos que enfrentan en ambos ámbitos.

Referencias bibliográficas

Bundon, A., Ashfield, A., Smith, B. y Goosey-Tolfrey, V. L. (2018). Struggling to stay and struggling to leave: The experiences of elite para-athletes at the end of their sport careers. *Psychology of Sport and Exercise*, 37, 296-305.

- Comité Paralímpico Español (s.f.). *Tokio 2020*. <https://www.paralimpicos.es/tokio-2020#:~:text=Pa%C3%ADses%20participantes%3A%20Al%20menos%20160,227%20femeninos%20y%2040%20mixtos>
- European Union (2012). *EU Guidelines on Dual Careers of Athletes*. https://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final_en.pdf
- López de Subijana, C., Barriopedro Moro, M., Conde Pascual, E., Sánchez Sánchez, J., Ubago Guisado, E. y Gallardo Guerrero, L. (2015). Análisis de las barreras percibidas por los deportistas de élite españoles para acceder a los estudios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 265-274.
- Miró, S., Perez-Rivases, A., Ramis y Torregrossa, M. (2018). ¿Compaginar o elegir?: La transición del bachillerato a la universidad de deportistas de alto rendimiento. *Revista de psicología del deporte*, 27(2), 59-68.
- Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Walle, J., Núñez, A., Ponseti, F. J., Viñas, J., Reyes, S. y García-Mas, A. (2021). El proyecto ERASMUS+ ELIT-in: «Integración de los deportistas de élite al mercado laboral». *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(47), 59-68.
- Ruiz, S. (2012). Deporte paralímpico: una mirada hacia el futuro. *Revista UDCA Actualidad & Divulgación Científica*, 15, 97-104.
- Salazar, C. M. y Manzo-Lozano, E. G. (2021). Deporte paralímpico: plataforma para la superación social, personal y profesional. En E. Cortés-Romero et al. (eds.). *Deporte universitario. El entrenamiento como camino a la victoria* (pp. 96-101). Río Subterráneo Editores.
- Soto-Lagos, R., Navarrete, M., Freire, S., López, J. C., Martínez, S., Vélez, J., Cortés, A. C. y Quijada, N. (2021). Argumentos para reconocer a los deportistas como trabajadores públicos civiles: más allá de la carrera dual. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 43.
- Torralba, M. Á., Braz Vieira, M. y Rubio Hurtado, M. J. (2017). Motivos de la práctica deportiva de atletas paralímpicos españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 40-60.
- Vitali, F., Tabarini, N. y Schena, F. (2017). Supporting dual career and employability of active and former elite athletes: Italian contributions to B-WISER project. *7th International Congress Mountain, Sport, & Health*.

Prácticas laborales para jóvenes universitarios con discapacidad intelectual: inclusión en el entorno laboral

Cristina Torres Muñoz
Directora de Carreras profesionales

Miriam de los Santos López
*Responsable del Servicio de atención a la Diversidad y
directora del Departamento de Orientación*

Joanne Mampaso Desbrow
*Directora académica del programa universitario
en competencias sociolaborales
Universidad Camilo José Cela*
jmampaso@ucjc.edu

1. Introducción

La reciente incorporación de jóvenes con discapacidad intelectual en el entorno universitario español mediante formaciones específicas no oficiales ha significado una vía de inclusión y ha incrementado, considerablemente, la oferta académica de propuestas formativas. A nivel nacional podemos identificar una gran cantidad de iniciativas universitarias que son subvencionadas y que se desarrollan al mismo tiempo en universidades públicas y privadas a través del programa UNIDIVERSIDAD.

Desde el año 2017 la Fundación ONCE, a través de la cofinanciación del Fondo Social Europeo ha puesto en marcha un proyecto con gran impacto en las universidades españolas. Se trata del programa UNIDIVERSIDAD. A través de sus convocatorias anuales, públicas y abiertas ha establecido las bases para garantizar una

fórmula de acceso al entorno universitario a jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista a la universidad. A través de una formación (programa, curso, certificado o similar) los estudiantes deberán cursar formaciones, diseñadas por las universidades, asociadas al desarrollo de las competencias sociolaborales de forma que al finalizar se esté acompañando, desde la comunidad universitaria, en una certificación óptima para acceder el empleo y promover su autonomía y desarrollo personal.

En este contexto nace el programa universitario en competencias sociolaborales en la Universidad Camilo José Cela. El diseño, toma de partida las bases de la convocatoria y propone, anualmente, el desarrollo de una formación académica y práctica para que los jóvenes seleccionados formen parte de la vida universitaria mientras aprenden, al igual que el resto de los jóvenes universitarios, las habilidades y competencias sociolaborales más demandadas por las empresas.

Además, como parte del programa se asegura el desarrollo de al menos tres experiencias.

TABLA 1. Experiencias universitarias: académica, universitaria y personal

Experiencia académica	El programa cuenta con actividades formativas divididas entre seminarios focalizados, jornadas, simulacros curriculares y extracurriculares. Los estudiantes comparten, en algunas asignaturas aula y contenido, en las clases inclusivas, con otros estudiantes de la universidad. Además, con objetivo de reforzar los contenidos formativos se realizan visitas externas vivenciales.
Experiencia universitaria	El programa permite disfrutar de instalaciones deportivas, clubes y actividades de la vida del campus. Las semanas temáticas forman parte del programa formativo destinadas a: búsqueda de oportunidades laborales, deporte e inclusión, bienestar y nutrición y plataformas laborales: encuentro alumnos/alumnis.
Experiencia personal	Los estudiantes cuentan con el programa My Mentoring, en el que cada estudiante contará con un mentor/a, que le guiará en su proceso de descubrimiento personal y vocacional. Al finalizar el programa los estudiantes cuentan con un portfolio profesional y un dossier de aprendizaje que incluye: informe de evaluación académica, informe interpretativo, individualizado ideado para descubrir e identificar su orientación vocacional.

Fuente: Elaboración propia.

Entre los objetivos del programa y asociados a las prácticas laborales se pueden destacar los siguientes:

- Dotar a los estudiantes de las habilidades, herramientas y actitudes necesarias para su inclusión en el entorno laboral a través del fomento del autoconocimiento, la autonomía personal y la adquisición de competencias de mejora de la empleabilidad.
- Mejorar la confianza y seguridad en uno mismo para fomentar la autonomía personal.
- Conocer la importancia de una autoestima adecuada en el desarrollo personal y profesional.
- Afrontar y resolver los problemas haciendo frente a situaciones a través de la toma de decisiones en la vida diaria y en el entorno profesional.
- Desarrollar la escucha activa y fórmulas de expresión oral y escrita como habilidades de comunicación con los demás, para obtener mayor eficacia en las competencias profesionales.
- Hablar en público con seguridad, convicción y credibilidad, haciendo llegar el mensaje de una manera eficaz.
- Trabajar en equipo para fomentar la inclusión en el entorno laboral.
- Ser capaz de emplear tecnologías de información y de la comunicación (TICS) como herramienta de búsqueda de empleo y fomento de autonomía profesional.
- Conocer el potencial para poder mejorar y gestionar el talento personal para dirigirlo hacia nuestros objetivos y metas.
- Conocimiento de la empresa ordinaria y sus normas de funcionamiento.
- Favorecer la actitud emprendedora y participativa en redes sociales laborales.

En lo que respecta a las practicas externas existen experiencias realizadas y documentadas por la comunidad científica que confirman la necesidad de realizar un proceso personalizado, buscar la inclusión en las empresas, así como considerar que la propia Fundación ONCE desde su propia idiosincrasia y filosofía que subyace en sus programas, garantiza (Miguel y Moreno, 2016).

En el programa universitario en competencias sociolaborales cabe mencionar que las prácticas, al igual que en otras propuestas formativas, suponen al estudiantado interactuar con empresas co-laboradoras (Belmonte, Mirete, y Galián, 2020).

2. Organización de las prácticas laborales

Las prácticas externas del programa universitario en competencias sociolaborales están integradas por dos materias. Una primera materia titulada y orientada al diseño individualizado del itinerario de prácticas cuya duración es de 1 ECTS. La segunda materia dotada de 5 ECTS y cuyo eje vertebrador se focaliza en el desarrollo del periodo de prácticas denominada «prácticas externas».

Para el desarrollo del diseño individualizado del itinerario de prácticas se realizan, al menos seis actividades (ver tabla 2), que se desarrollan en varias sesiones y que ayudan a observar intereses, percepciones y reflexiones que pretenden favorecer la identificación del mejor itinerario por estudiante.

TABLA 2. Actividades realizadas para favorecer el desarrollo del diseño individualizado del itinerario de prácticas

Actividad	Herramientas: descripción de la actividad
Autoevaluación de competencias	Escala de competencias: personales, sociales y transversales.
Ejercicio de reflexión I	Rutinas, actividades e intereses.
Ejercicio de reflexión II	Prioridades e intereses laborales.
¿Cómo sería y día de trabajo?	Redacción que incluya aspectos prácticos tales como alusiones: compañeros, horarios, cercanía de casa, etc.).
Identificación de áreas vocacionales	Identificación de intereses y áreas vocacionales asociados a esos intereses.
Tutoría personal	Presentación al estudiante, de forma individual de la información recogida en formato «informe técnico individualizado».

Fuente: Elaboración propia.

Finalizada la materia se entregan los resultados, a través de un informe técnico de la asignatura diseño individualizado de itinerario de prácticas en lectura fácil. Este informe se realiza atendiendo a lo que el estudiante manifiesta mediante actividades reflexivas e identificando sus áreas vocacionales, autoevaluando sus competencias y enfocando sus objetivos con respecto a su futura inserción profesional.

Las prácticas laborales cuentan con una segunda materia cuyo eje vertebrador se focaliza en el desarrollo del momento o periodo de prácticas denominada «prácticas externas». Se materializa, por tanto, en el desarrollo del denominado «periodo de prácticas» en entidades colaboradoras, preferentemente, en entorno no protegido.

El objetivo de ambas materias en su conjunto es tratar de que los estudiantes disfruten y aprendan a través de la oportunidad de poner en práctica lo aprendido, en el entorno real, en un momento del año que les permite:

- Desarrollar la capacidad de aplicar de manera contextualizada e integrada las competencias trabajadas a lo largo del curso.
- Desarrollar habilidades reflexivas sobre sus inquietudes personales-profesionales.
- Proporciona autonomía al alumno para desenvolverse en entornos profesionales.
- Aumenta la autonomía personal con respecto al desarrollo profesional.
- Desarrollar habilidades de comunicación con su preparador/a laboral (responsable de su desarrollo en las prácticas en el entorno real).
- Asumir responsabilidades de las tareas encomendadas.
- Conocer en mayor profundidad los entornos profesionales productivos.
- Poner en valor el cuidado de la salud en entornos profesionales, mediante la prevención de riesgos laborales.
- Desarrollar habilidades reflexivas sobre la práctica profesional.
- Desarrollar habilidades comunicativas en equipos de trabajo y en entornos reales.

Para el desarrollo de periodo de prácticas, se sigue la metodología del EcA (Empleo con Apoyo). El programa cuenta con un equipo de preparadores/as laborales a estos efectos.

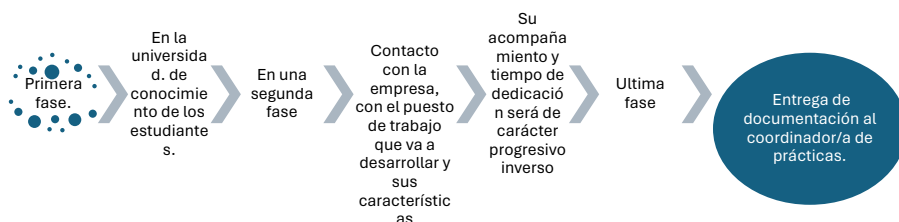
El perfil del preparador/a laboral (PL) seleccionado/a es un, trabajador/a social, psicólogo/a, educador/a social, terapeuta ocupacional o con titulación o experiencia profesional demostrada de más de tres años en el puesto a desempeñar. Este perfil cuenta con habilidades de trabajo en equipo, empatía, escucha activa, capacidad de negociar y mediar.

Entre las funciones que desarrollan como PL, antes, durante y después del periodo de prácticas cabe destacar las siguientes:

- Identificar las habilidades requeridas del puesto de trabajo y las funciones a desarrollar en el mismo.
- Capacitar al equipo de la empresa que estará con el estudiante.
- Apoyar a los alumnos en el tránsito al periodo de prácticas.
- Acompañar en la transferencia de las competencias y contenidos clave trabajados a lo largo del curso académico.
- Favorecer la adaptación al entorno laboral.
- Realizar las evaluaciones del periodo de prácticas, dando apoyo en la cumplimentación del cuaderno de prácticas.
- Realizar la adaptación de las funciones y tareas que lo requieran.
- Fomentar la actitud proactiva dentro de empresa.

Así, el PL da soporte en el entrenamiento previo con los estudiantes de las competencias, que las empresas delimiten en cada práctica, en función de las siguientes fases de ejecución diseñadas a estos efectos (ver figura 1).

FIGURA 1. Fases del proceso de acompañamiento en el periodo de prácticas externas



La clave del éxito será el análisis previo de los PL, de forma que sea coherente la propuesta y ajuste del perfil con la intención de favorecer las prácticas laborales a realizar por los estudiantes. Una vez realizados los procesos y gestionada la documentación asociada a cada perfil participante, de cara a que queden correctamente formalizadas acorde a la legalidad vigente, así como para hacer seguimiento y evaluación de la práctica y tener las evidencias registradas de cada práctica se comparten los siguientes elementos propios del proceso de aprendizaje que se asocia a las prácticas laborales por ser una asignatura del programa formativo (ver tabla 2).

TABLA 2. Documentación para los/as preparadores/as laborales

• Guía de desarrollo de prácticas para los/las PL.
• Convenios con cada entidad colaboradora.
• Guía para tutores/as de las entidades de prácticas.
• Documento de evaluación para las entidades colaboradoras.
Documento de evaluación para el /la PL.
Anexo de prácticas firmado por el estudiante.

3. Periodo de desarrollo de las prácticas laborales

El desarrollo de prácticas en entidades colaboradoras cuenta con un mínimo de 125 horas de prácticas efectivas. Se realizan en horario laboral, durante el periodo académico y de forma presencial.

De cara la asignación de los/ las PL, cabe mencionar que según la edición se cuenta con 5/6 preparadores/as laborales para el total de estudiantes (15/18) teniendo una ratio de tres estudiantes por cada PL. Respecto a las horas de dedicación, se cuenta con un mínimo de 75x5 horas, en este periodo.

Con objeto de reflejar el modelo de acompañamiento, tanto en lo que refiere a la distribución de horas de dedicación, acompañamiento y seguimiento, se presenta un ejemplo de organización en la tabla 3.

TABLA 3. Horas de acompañamiento de los/las PL

Nº de semana	Horas de acompañamiento de PL en la universidad
1	10 horas
Nº de semana	Horas de acompañamiento de PL a sus estudiantes en entorno real
2	20 horas
3	10 horas
4	10 horas
5	10 horas
6	5 horas
Nº de semana	Entrega de documentación y cierre
7	Las que sean necesarias

* Será considerado como un modelo flexible y cabe la posibilidad de ser adaptado a las necesidades específicas de los estudiantes.

De forma más concreta se especifica, a continuación, algunos de los hitos más relevantes que se suceden en estas semanas. Así la semana 1, tiene lugar antes de la incorporación, tiene una duración total de 10 horas de trabajo previo de los preparadores con los estudiantes, en la universidad. Esta dedicación y horas de trabajo pretenden favorecer la incorporación a las entidades y el buen desarrollo de sus prácticas. Para su desarrollo se organizan encuentros formales e informales que facilitan el proceso de conocimiento más específico, se comparten expectativas previas, se analizan qué entrenamientos parece que serán necesarios para la incorporación a la empresa, etc.

Las cinco siguientes semanas posteriores serán de prácticas en las entidades colaboradoras. En este periodo se suceden los entrenamientos, planificación y apoyos en las funciones in situ hasta la retirada progresiva propia de la metodología empleada (EcA).

La última y séptima semana se emplea para organizar, repasar y asegurar presentar la documentación definitiva asociada al seguimiento de las prácticas.

4. Entidades colaboradoras/empresas en las que se llevarán a cabo las prácticas. Proceso de asignación

Tras seis ediciones se ha consolidado un modelo académico que toma como partida la necesidad de desarrollar, tanto en el desarrollo del programa universitario como en sus prácticas (por ser reflejo de éstas) el desarrollo de las cinco «C». Así, las competencias como comunicación, pensamiento crítico, creatividad, curiosidad y colaboración suponen, entre otras y mediante acciones de refuerzo pilares a practicar, en el periodo asociado.

La asignación de estudiantes a entidades colaboradoras (posiciones de prácticas) se realiza atendiendo a los siguientes criterios:

- A los resultados del informe de itinerario personalizado de inserción, que le será facilitado a la entidad colaboradora, como desarrollo de la asignatura
- La Jornada de Orientación Vocacional, los resultados de las pruebas, sus inquietudes manifiestas a lo largo del programa, etc.
- Mapa-Matching por parte de la coordinación de prácticas y puesta en común con la Comisión de Coordinación Pedagógica, para aprobación definitiva.
- A los criterios logísticos y necesidades de los estudiantes y entidades colaboradoras.

Además, y respuesta a los intereses manifiestos por los estudiantes se cuenta, anualmente, con empresas y entidades para el desarrollo de las prácticas que reflejen muchos de los posibles ámbitos en los que podrían estar interesados. Así, se cuenta con representación de entidades del ámbito sanitario, tecnológico, jurídico, administración pública, social, de gestión empresarial, del deporte y del ámbito del motor.

Las entidades colaboradoras contarán con un tutor/a y tendrán encomendadas las siguientes funciones, que deberán ser supervisadas por el PL que le haya sido asignado al estudiante en cuestión:

- Fijar el Plan de trabajo del alumno, tareas encomendadas.
- orientar y ayudar al alumno en sus dudas y dificultades.

- Expedir al alumno al finalizar un informe-valoración del tutor/a de entidad colaboradora.

5. Evaluación

El proceso de evaluación se realiza considerando a todos los agentes que acompañan al estudiante en el periodo de prácticas. Además, de los indicadores identificados como parte de esta, en lo que a los contenidos y competencias profesionales se refiere, cabe para dar respuesta a la necesidad de evaluar desde lo que se ha denominado «análisis integral». Para ello, se solicita considerar las tareas encomendadas mediante una evaluación de carácter cualitativo con informe específico por estudiante, incidiendo en las fortalezas y aspectos a mejorar teniendo en cuenta los siguientes parámetros, que serán los valorados en cada estudiante:

- Soft Skills:
 - Habilidades generales
 - Habilidades relacionadas con la tarea
 - Habilidades personales
 - Habilidades de relación
 - Actitud hacia la formación en entorno real
- Hard Skills:
 - Competencias específicas del puesto
 - Organización y control
 - Formación
 - Atención al cliente (interno-externo)
- Habilidades informáticas
- Prevención de riesgos-Seguridad e Higiene

Para garantizar el seguimiento individualizado el/la PL al finalizar el periodo de prácticas laborales llevará a cabo un registro documental de firma y presencialidad en todas las horas destinadas al Módulo IV de Prácticas Profesionales en documento específico creado a estos efectos.

Para el seguimiento durante el periodo de prácticas la coordinadora de prácticas recibe información semanal con la información más relevante del desarrollo de las prácticas de todos los

estudiantes del programa. Eleva a la dirección académica y al resto de la Comisión de Coordinación Pedagógica en la reunión quincenal establecida.

Antes de su incorporación los estudiantes deben de preparar el momento. Para ello, desde el programa se incluyen varias sesiones de entrenamiento, por aproximaciones sucesivas a las tareas, gestión de emociones, refuerzo de aspectos asociados a la vestimenta, refuerzo de habilidades sociales, y explicación detallada de la documentación que necesitarán durante ese gran momento. Esta anticipación supone un proceso de acercamiento al proceso de cambio de entorno y tareas esperadas a las que se enfrentarán.

Además, al igual que al PL, se le hace entrega de la documentación esencial antes de su incorporación y cuenta con una guía de apoyo específica para el estudiante en prácticas. Así, entre la documentación esencial cuenta con una plantilla del diario-memoria que deberá entregar al finalizar.

6. Relación entre las prácticas laborales y el trabajo final

La elaboración, ejecución y defensa del trabajo final de los estudiantes, tiene relación directa y vinculación con el desarrollo de las prácticas laborales.

El trabajo final del programa universitario en competencias sociolaborales se realiza en formato defensa oral, pública y ante un tribunal constituido por, al menos, tres miembros externos a la universidad.

La selección de miembros de tribunal, que mínimo suelen ser de nueve miembros por edición, se realiza mediante invitación a los tutores/as, personal directivo y jefes/as de los departamentos o del departamento de recursos humanos en los que han realizado el periodo de prácticas. Además, se invita a las entidades colaboradoras del programa.

Respecto a la temática del trabajo final cabe mencionar que puede versar sobre la defensa de su autocandidatura para optar a un puesto laboral o puede ser una propuesta de innovación. La propuesta de innovación supone que el estudiante proponga a la

empresa en la que han realizado las prácticas laborales qué retos le han quedado por cubrir durante su estancia. Así, la propuesta de innovación les supone realizar una respuesta a un reto específico identificado, incluso a veces compartido, impulsado e identificado por los tutores/as de la entidad y, deberán de dar respuesta a través de una propuesta contextualizada en la que se incluyan las competencias sociolaborales asociadas.

La preparación y acompañamiento en el trabajo final toma como punto de partida el programa «Mentoring UCJC» que emplea la asignación inicial que se hace a los estudiantes del programa y al claustro del programa. Así, cada estudiante cuenta con su mentor/a que le acompaña desarrollando actividades durante el curso académico, realizando momentos de encuentro informales y, por supuesto, supone su apoyo y guía en el desarrollo del trabajo final. Días previos a la presentación el equipo de Coordinación Pedagógica y el claustro acompañan en simulacros a lo que será la defensa oral.

La defensa oral del trabajo final asegura la demostración del máximo desarrollo del potencial de los estudiantes, dado que exige la puesta en escena de varias competencias de forma simultánea. Así, se destaca entre otras capacidades el uso de la comunicación, hablar en inglés o, por ejemplo, el manejo de competencias tecnológicas asociadas.

De esta forma, los estudiantes tienen la oportunidad de trasladar su CV destacando, a través de éste, su marca personal y muestran las competencias adquiridas. Tras este proceso, el profesional/empresas asistentes, con la ayuda de una rúbrica elaborada a estos efectos y de forma similar a lo que se realiza en cualquier acto de defensa académico universitario evalúan las habilidades y competencias identificadas y evaluables. La media de todas las calificaciones otorgadas supone la nota final de la asignatura trabajo final. Como valor añadido, anualmente, se solicita que cada tribunal valore qué candidato/a merecería un especial reconocimiento.

7. Conclusiones

Los programas universitarios que incluyen prácticas profesionales parecen encontrar en la empresa una mayor sensibilización hacia el colectivo en diferentes entornos profesionales reales (UCJC, 2021).

Resulta muy enriquecedor la descripción de los aprendizajes adquiridos e identificados con el estudiante tanto en el diseño individualizado del itinerario de prácticas como en las prácticas externas de forma que no sólo refleja el proceso de aprendizaje. Supone sumar herramientas en la búsqueda activa de oportunidades profesionales.

El estudiante universitario con discapacidad intelectual encuentra, en estas experiencias académicas- profesionales un verdadero espacio de crecimiento profesional, pero, además, una aproximación a lo que podría ser su futuro laboral. Aprende sobre el proceso de aproximación a través de los momentos que comparte en el programa universitario y que pretenden dotarle de mayor número de herramientas para afrontar, con mayores garantías de éxito, el momento.

El programa universitario en competencias sociolaborales, a través de su modelo académico, pretende dotar de contenido enriquecido el momento de aplicación de lo aprendido a través del descubrimiento de sus talentos, competencias, fortalezas y necesidades de apoyo lo que a su vez supone una verdadera experiencia de aprendizaje.

Las prácticas laborales para jóvenes universitarios con discapacidad intelectual ayudarán a su inclusión en el entorno laboral dado que suponen un valor añadido en la medida que favorece la oportunidad de valorar nuevas posiciones profesionales susceptibles de ser cubiertas.

Para finalizar, se considera que las prácticas laborales favorecen mayor número de experiencias en otros sectores profesionales que promueven expectativas positivas, reales y, además, generan mejores oportunidades asociadas a la incorporación, al ámbito laboral de forma inclusiva, de jóvenes con discapacidad.

Referencias bibliográficas

- Belmonte, M. L., Mirete, L. y Galián, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario «Todos Somos Campus dirigido a personas con discapacidad intelectual». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(1), 263-279.
- Gobierno del Perú (2020). Capacitan a personas con discapacidad para potenciar su empleabilidad con buenas prácticas en empresas privadas. CE Noticias Financieras, CE Noticias Financieras. Recuperado el 25 de septiembre de 2023 de <https://www.gob.pe/institucion/conadis/noticias/296812-capacitan-a-personas-con-discapacidad-para-potenciar-su-empleabilidad-con-buenas-practicas-en-empresas-privadas>
- Miguel Belda, L. M. (2016). Ejemplos de buenas prácticas en la incorporación a la empresa de personas con Discapacidad. En R. Moreno Rodríguez (coords.). *Discapacidad vs empleo. Aspectos a considerar para la inclusión en el empleo ordinario*, vol. 1, Dykinson, pp. 47-50.
- UCJC (2021) (14 de junio de 2021). Prácticas profesionales del curso Experto en Competencias sociolaborales de la UCJC [Video-YouTube]. Recuperado el 10 de septiembre de 2023 de <https://youtu.be/hqHNmZ5K6lg>

Inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual y su contribución a la generación de actividad económica de su entorno. Cátedra de Discapacidad y Dependencia. FDCS

Fernando E. Callejas Albiñana
Catedrático, área de Econometría. Decano Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Ciudad Real, FDCS. Universidad de Castilla-La Mancha
Fernando.callejas@ucml.es

María Martín Sánchez
(Profesora Titular, área de Derecho Constitucional. Vicedecana del Grado de Derecho, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Ciudad Real, FDCS. Universidad de Castilla-La Mancha)
Maria.martin@uclm.es

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDCS) cuenta con la Cátedra Derecho y Discapacidad, uno de cuyos ejes es la incorporación de las personas con discapacidad intelectual a la Universidad y su preparación para insertarse en el ámbito laboral, fundamentalmente mediante dos vías:

- (1) *Curso Universitario de Formación Avanzada (CUFA): Incluye e Inserta-Ciudad Real «Actividades auxiliares en entornos privados».*
- (2) *Estudio con encuestas y reuniones con hosteleros para diseñar acciones de formación y desarrollo laboral, para el caso de Down.*

En la comunicación que presentamos, daremos cuenta de estas dos vías mencionadas, llevadas a cabo en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en la Universidad de Castilla-La Mancha.

1. Curso Universitario de Formación Avanzada (CUFA): Incluye e Inserta-Ciudad Real «Actividades auxiliares en entornos privados»

Se trata de un título propio, cuya finalidad es proporcionar a jóvenes con discapacidad intelectual una formación universitaria de calidad e inclusiva para su inserción en la empresa privada. El objetivo de este curso es la formación socio-laboral de personas con discapacidad intelectual en la Universidad.

Para ello, se ha llegado a acuerdos con Grandes Superficies (Carrefour) con presencia en la provincia de Ciudad Real, habiendo firmado convenios de formación y de prácticas.

Pero antes de referirnos directamente al curso universitario que se presenta, es imprescindible abordar algunas cuestiones esenciales que explican el porqué de la existencia de este tipo de programas formativos para personas con discapacidad intelectual.

Aunque de forma muy breve, nos referiremos a tres ideas principales:

- Igualdad, diversidad y derecho a una educación integral.
- Realidad de las personas con discapacidad intelectual en la educación universitaria: la realidad en cifras.
- Universidad y atención a la diversidad: «Programa Incluye e Inserta Ciudad Real, UCLM».

1.1. Igualdad, diversidad y derecho a una educación integral

La atención a la diversidad es imprescindible para que la educación cumpla con los fines exigidos constitucionalmente: «el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales»¹. Y por imperativo internacional:

[...] la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades².

1. Artículo 27. Constitución española.

2. Artículo 29.1. Convención de los derechos del Niño.

La educación es el medio de transmisión de conocimientos, pero también de recursos y habilidades para enfrentar una sociedad diversa y compleja desde el respeto a las diferencias, la no discriminación y la libertad, porque la educación también nos hace libres³.

La educación es un derecho de todas las personas, sin calificativos, sin importar cuál sea su identidad. Educar en el respeto a la diferencia y la diversidad, es el medio más eficaz para resolver el problema endémico de la desigualdad, así como la restricción de derechos asentada sobre patrones socioculturales instalados en la sociedad y que se manifiestan sobre todos los ámbitos de la vida: familiar, político, laboral, cultural, por citar algunos.

Es un espacio de convivencia en el que existe la obligación, no solo de no discriminar a ningún estudiante por sus diferencias, sino también el compromiso de integrarlos y vigilar que todos sean respetados por sus eventuales diferencias con los demás. Diferencias que los hacen más vulnerables frente al trato discriminatorio.

La educación inclusiva es un derecho⁴. La misma proclamación de la educación como derecho humano, se traduce en atención a la diversidad y en inclusión⁵. En la actualidad, uno de los retos del sistema educativo.

La UNESCO define la inclusión educativa como: «derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas», de manera que abarca los principios de pertenencia, igualdad,

3. Véase el trabajo de Fernando Rey sobre la estrecha conexión la libertad y la igualdad con la educación: Rey Martínez, F. (2021). *Segregación escolar en España. Marco teórico desde un enfoque de derechos fundamentales y principales ámbitos: socioeconómico, discapacidad, etnia, género*. Madrid: Marcial Pons.

4. Pérez García, M.L. «La educación inclusiva de los discapacitados en la España constitucional: ¿un derecho atenuado?», comunicación presentada al XVIII Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España (ACE), en donde afirma que: «El derecho a la educación inclusiva es el derecho a la educación sin cortapisas. Es decir, el derecho de todos de acceso y permanencia al sistema educativo ordinario en condiciones de igualdad y a no sufrir discriminación alguna, tampoco por razón de discapacidad».

5. Así lo definen autores como Brito, S., Basualto, L. y Reyes, L. (2019). Inclusión social/educativa en Clave de Educación Superior, *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), Santiago, cuando se refiere a la inclusión: «[...] considerada como un derecho humano, por tanto, intrínsecamente inclusiva».

equidad y justicia social, imprescindibles en las políticas educativas. De no ser así, no habrá una verdadera inclusión, al contrario: «la inclusión continuará, paradójicamente, siendo excluyente»⁶.

Se trata de un proceso de extraordinaria complejidad, ambicioso e inacabado, con el que se persigue aprender a convivir con la diversidad y también valorarla como positiva y enriquecedora⁷.

Pero, la realidad pone de manifiesto que el sistema educativo necesita una transformación atendiendo a una demanda social cada vez más fuerte que reclama una *educación para todos*⁸: educación inclusiva y educación integral.

La diversidad y las necesidades educativas especiales no se manifiestan solo en la escuela⁹, sino en cualquier nivel educativo. En la universidad también, aunque la labor de educar en la diversidad y en el respeto comienza en la escuela. De hecho, igual que en las escuelas se cuenta con equipos de orientación, en las universidades existen mecanismos de prevención y represión de comportamientos discriminatorios, y se crean servicios de atención que trabajan para su inclusión.

De hecho, la propia *Convención sobre los Derechos del Niño* se refiere expresamente a la educación, la capacitación y la formación para el empleo:

«En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste [...] estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el

6. Brito, S., Basualto, L. y Reyes, L., (2019). Inclusión social/educativa en Clave de Educación Superior, *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), Santiago, *op. cit.*

7. Parra Dussan, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, 139-150 y 142.

8. Concepto acuñado en la *Declaración de Salamanca (1994)*, aprobada en el marco de la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, en la que por primera vez se empezó a hablar de la educación inclusiva.

9. «Los Estados Parte reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad» (Artículo 23.1, Convención sobre los Derechos del Niño).

desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible»¹⁰.

Entre los instrumentos jurídicos orientados a la inclusión de la discapacidad, adquiere especial relevancia por su carácter integral la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*¹¹, que hace referencia expresa a la educación:

«Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación»¹².

Las discapacidades físicas se identifican fácilmente y eso facilita también una respuesta. Sin embargo, muchas capacidades son invisibles, y resulta especialmente complejo tanto identificarlas como dar una respuesta acertada.

Es más, no existe un catálogo de diferentes capacidades, es imposible determinar cuántos tipos de capacidades, discapacidades o supercapacidades existen, y más aún cómo se manifiesta cada una de ellas, lo que depende en gran parte tanto de la persona que las sufre como del contexto en que se mueve y la atención que recibe. Algunas capacidades están diagnosticadas y esto puede orientar a padres, educadores y centros educativos. Pero, otras no cuentan con un diagnóstico que les ponga nombre o que directamente las reconduzca a un tipo de atención u otra (a veces incluso no son reconocidas por la familia), sino que son los propios educadores quienes tienen que identificarlas.

Las discapacidades suponen un reto en el ámbito educativo, en el que están involucrados legisladores, familias, educadores, educandos, toda la comunidad educativa en conjunto, y que parece haber encontrado respuesta en la inclusión educativa, como modelo exigido desde la dignidad, la libertad y el derecho a no ser discriminado:

10. Artículo 23.3 Convención sobre los Derechos del Niño.

11. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de 13 de diciembre de 2006.

12. Artículo 24.1 Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

«Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un **sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida**, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre»¹³.

La inclusión educativa de las personas con discapacidad¹⁴ ha sido un proceso de evolución en el que se han ido dando distintas

13. Artículo 24.1 Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

14. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, artículo 24: (continúa):

«3. Los Estados Parte brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas: a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Parte 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 [...] y, en especial: a. Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos

respuestas, desde la inicial exclusión a la inclusión, pasando antes por la segregación y la integración.

1.2. Plena inclusión y plenitud del derecho: Programas como Incluye e Inserta: ejemplos de otras universidades

A nivel global, las personas con discapacidad sólo están representadas en un 1,5 % en los estudios universitarios de grado y el porcentaje disminuye progresivamente en estudios de posgrado, máster o doctorado¹⁵. De ellos, los alumnos con discapacidades intelectuales o del desarrollo solo representan un 11,8 %¹⁶. Si tenemos en cuenta además el género, aún menor es la presencia de mujeres¹⁷.

grados y tipos de enseñanza; b. Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; c. A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o d. Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana».

15. «Al igual que en ediciones anteriores del estudio, observamos que la proporción de estudiantes con discapacidad presentes en la universidad es menor a medida que avanza el nivel formativo. Así, de los 19 910 del total de estudiantes con discapacidad matriculados en el curso 2019-2020, la mayoría (16 959 estudiantes) se encuentra cursando estudios de grado (primer y segundo ciclo), lo que supone un 1,5 % del total de estudiantes de este colectivo. Los estudiantes con discapacidad cursando estudios de posgrado/máster son 1 766, es decir, el 1 % respecto al total de estudiantes de ese nivel de estudios. Por último, hay 631 estudiantes con discapacidad matriculados en programas de doctorado, lo que representa el 0,8 % respecto al total de doctorandos matriculados en las universidades españolas» (*V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. 2018. Universidad de Salamanca*).

16. «Respecto a los tipos de discapacidad, la mayoría de estudiantes matriculados en las universidades españolas durante el curso 2019-2020 presenta una discapacidad física u orgánica (30,4 %), seguida de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo (11,8 %), las personas con discapacidad sensorial (10 %) y, por último, las personas con discapacidad psicosocial o relacionada con salud mental (3,9 %), si bien el número de estudiantes con una discapacidad no incluida en la clasificación anterior o que no consta, asciende a un 44 % del total» (*V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. 2021. Universidad de Salamanca*).

17. «Desde la perspectiva de género, el porcentaje que representaron las mujeres con discapacidad respecto al total de estudiantes matriculados en las universidades fue del 1,2 %, frente al 1,6 % de hombres que lo hicieron durante ese mismo

Solamente entre el 5 % y 6 % de las personas con discapacidad tienen estudios universitarios hoy en España, a pesar de que la Estrategia Europea 2020 habla de un horizonte del 40 %¹⁸.

Es una realidad que los estudiantes con discapacidad que han cursado estudios universitarios han tenido mayores oportunidades laborales, con la consiguiente oportunidad de conseguir una mejor calidad de vida. Además, el desarrollo personal en plenitud pasa también por el desarrollo profesional.

Ante este panorama, las Universidades tienen que reaccionar y trabajar para potenciar programas que faciliten el acceso de las personas con discapacidad intelectual y de desarrollo, asumiendo su responsabilidad institucional y ante la sociedad. Y concienciados del enriquecimiento que esto supone para el estudiantado, para la sociedad y para ellas mismas.

1.3. *Universidad y atención a la diversidad: «Programa Incluye e Inserta Ciudad Real, UCLM»*

En respuesta a esta demanda social, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Ciudad Real (UCLM) ha puesto en marcha el *Curso Universitario de Formación Avanzada (CUFA): Incluye e Inserta-Ciudad Real «Actividades auxiliares en entornos privados»* que dará comienzo en el curso 2023/2024, tras una experiencia previa de seis ediciones en la Facultad de Derecho de Albacete¹⁹.

Se trata de un Curso Universitario de Formación Avanzada que abarca dos especialidades, con una duración de un curso académico cada una de ellas: «*Actividades auxiliares en entornos privados*», y «*Actividades auxiliares en entornos privados*».

La primera de ellas —entornos privados— está orientada a la formación de los estudiantes de cara a su inserción laboral en la

curso» (*V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. 2021. Universidad de Salamanca*).

18. *V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. 2021. Universidad de Salamanca.*

19. El Título propio Incluye e Inserta fue implado en la Universidad de Castilla-La Mancha, en el Campus de Albacete en el curso 2017/2018, y un año más tarde en el Campus de Talavera de la Reina.

empresa privada; la segunda —entornos públicos— se enfoca a la formación de los estudiantes para su acceso al ámbito de la función pública.

Este programa ofrece a jóvenes con discapacidad intelectual una formación universitaria inclusiva y de calidad, que podría definirse como formación INTEGRAL:

- FORMACIÓN ACADÉMICA. Se imparte docencia de calidad, contando con una plantilla docente de académicos universitarios de diferentes disciplinas: idioma, lenguaje, habilidades sociales, marketing, digitalización, prevención de riesgos laborales.
- FORMACIÓN LABORAL. Se cuenta con una plantilla de formadores externos a la universidad, expertos en formación orientada a la práctica laboral.
- AUTONOMÍA Y DESARROLLO PERSONAL. Una mejora de su autonomía, a través de la experiencia que supone la propia vida universitaria y la convivencia con otros estudiantes universitarios (algo no menos importante que la mera formación académica o profesional).
- PRÁCTICAS EN EMPRESAS. Se han firmado Convenios de colaboración con importantes empresas de la provincia para colaborar en la formación, así como para la realización de prácticas en sus establecimientos. Así, se establecen nuevas vías de colaboración con la sociedad a través de prácticas académicas en entidades públicas y privadas.
- TUTORIZACIÓN PERSONALIZADA. Junto al equipo docente, directivo y administrativo del curso, se cuenta además con la colaboración de Laborvalía, asociación de la provincia de Ciudad Real formada por 16 entidades que prestan servicios a personas con discapacidad. Laborvalía dará apoyo a docentes y estudiantes del curso, realizando un seguimiento y tutorización personalizados.
- FORMACIÓN COMPLEMENTARIA: La integralidad de la formación del Programa Incluye e Inserta se caracteriza también por la impartición de talleres de trabajo, charlas, seminarios y jornadas organizadas como actividades complementarias de formación, en las que participarán profesionales y profesores de diferentes disciplinas para abordar cuestiones de interés para el grupo.

La Universidad de Castilla-La Mancha, comprometida con los estudiantes con discapacidad intelectual²⁰, apuesta en este Programa por un modelo de educación universitaria inclusiva y profesionalizante, para estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo puedan acceder a una formación universitaria.

En definitiva, el objetivo de este programa de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDCS) de Ciudad Real es crear Redes que proporcionen recursos económicos, sociales, humanos y técnicos para mejorar su calidad educativa, potenciando el papel social de las universidades en la economía del conocimiento y en la mejora de la calidad de vida y empleabilidad de las personas con discapacidad intelectual. Desde la formación universitaria inclusiva e integral, se persigue una mayor INSERCIÓN SOCIAL Y LABORAL.

2. Estudio con encuestas y reuniones con hosteleros para diseñar acciones de formación y desarrollo laboral, para el caso de Down

Se mide el grado de inclusión en las empresas de la provincia de Ciudad Real, para realizar un diagnóstico e incrementar los puestos laborables que podrían desarrollar.

Siempre, se cuenta con la colaboración y consenso de la Asociación Laborvalía.

El objeto de esta propuesta consiste en la elaboración de un análisis de situación y propuesta de acciones de mejora, para las personas con Síndrome de Down en nuestra área geográfica.

El estudio contempla, por un lado, de los datos aportados por los responsables de cada una de las Asociaciones de la provincia, en la materia que nos ocupa (tabla 1), pudiéndolo considerar como «demanda laboral potencial»; y, por otro lado, la oferta, el sector de la hostelería en Ciudad Real.

Para llegar a establecer este «mercado laboral», donde pudieran confluir Demanda y Oferta, necesitamos saber (al igual que hay una demanda potencial), la oferta potencial, la disponibilidad de los empresarios para contar con estos trabajadores en sus instalaciones.

20. La UCLM trabaja desde 2017/2018 con la puesta en marcha de diversos programas Unidiversidad, para la integración de las personas con discapacidad intelectual.

Con ello, proponer formación y posibles nichos laborales, por edades, según posibilidad de oferta. Para ello, previamente, es totalmente necesario realizar ese trabajo de campo, con encuesta a empresarios.

El asesoramiento tiene como finalidad caracterizar el perfil de personas con Síndrome de Down durante los últimos años, valorar cuáles pueden ser los recursos más necesarios para estas personas, así como plantear la futura evolución de las posibles necesidades en nuevos servicios.

El asesoramiento tendrá lugar en el marco de las actividades de la Cátedra Derecho de las Personas con Discapacidad y Dependencia (DYD), y será completamente gratuita para la entidad.

Concretando:

El OBJETIVO perseguido es analizar y llegar a concretar un Mercado laboral para personas con síndrome de Down en el sector de la hostelería.

Como evidencia, podemos atestiguar que hace unos meses, en Valencia, al acudir a un Congreso de decanos de Derecho, antes de llegar al lugar de la reunión, paramos a tomar un café.

Allí estaba Carlos (chaval con síndrome de Down, de unos veintipocos años, de edad). Cuando estábamos en la barra, en taburetes altos, Carlos estaba al otro lado, secando copas de vino y colocándolas en los soportes correspondientes.

Al poco, el encargado (estaban 3 camareros más en barra, entrando y saliendo a mesas, más 2 personas en cocina), cuando Carlos acabó de limpiar y colocar las copas, le dijo que saliese a recoger las mesas de los clientes que ya habían finalizado. Carlos salió, comenzó a recoger, yendo y viniendo con un recipiente grande de plástico, una bayeta y un cepillo de mesa). En estas idas y venidas, los clientes iban rotando (nosotros, permanecíamos, como espectadores y casi ya, admiradores de Carlos) y observamos que llegan algunos grupos de 2, 3 y 4 personas, que lo primero que hacían era saludar a Carlos, con una sonrisa amplia, y él, iba rápido, con una sonrisa, aún mayor y a algunos de ellos, incluso, les daba un gran abrazo.

Ese momento, nos ha llevado a esta propuesta. Y, el Objetivo, con evidencias como ésta, se ve más alcanzable. Por ello, consideramos viable proponer la creación de este «mercado laboral concreto».

Para ello, seguiremos una METODOLOGÍA consistente en elaborar un informe final, dentro del ámbito de la Cátedra de Discapacidad y Dependencia, que determine los términos más eficientes y factibles para crear este mercado de trabajo.

Para poder comenzar, lo primero es contar con Recursos, tanto humanos, como materiales y relacionales.

En este sentido, el equipo de RRHH, concreto, para este estudio (elaboración del informe), estará compuesto por las siguientes personas:

- Profesor del área de Econometría de la FDCE de Ciudad Real, de la UCLM.
- 2 becarios de 4º de ADE.
- Empresarios del sector de la Hostelería de la provincia de Ciudad Real (municipios donde haya demanda potencial, determinada ésta, por la Asociación Down correspondiente de esas localidades).
- Auspicio y asesoramiento permanente de personal de Laboralía.

A este respecto, las personas integrantes de la Cátedra Derecho y Discapacidad, de la FDCE, garantizan el cumplimiento de sus deberes legales y deontológicos de secreto profesional, manteniendo la confidencialidad de los datos recibidos de la entidad.

La Cátedra Derecho y Discapacidad, como responsable del tratamiento de los datos personales, se compromete a tratarlos de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016, y exclusivamente con las finalidades propias derivadas de la presente relación y en el marco de la misma, de tal modo que sólo los conservará mientras sea necesario para la prestación de los servicios contratados, destruyéndolos, con las medidas de seguridad apropiadas, según la normativa vigente, cuando cese la finalidad de su actual tratamiento. La Cátedra Derecho y Discapacidad se compromete también a no comunicar sus datos personales a terceros, salvo que resulte legalmente obligado, e informa de que pueden ejercer los derechos de acceso, rectificación, portabilidad y supresión de sus datos personales, así como los de limitación y oposición a su tratamiento, dirigiéndose a (catedra.dyd@uclm.es) y el derecho de reclamación ante la Agencia Española de Protección de Datos (www.agpd.es).

Para el estudio, se enviará una encuesta a los empresarios del sector de la hostelería, para poder determinar:

- Aceptación y validación de la propuesta. Es decir, en primer lugar, si consideran que la propuesta es factible y si ellos, cada uno, contrataría a personas con síndrome de Down (teniendo en cuenta, que tendrían cierta formación y se complementaría con las funciones de destino que el empresario propusiese, siendo por parte de la Cátedra, a través de Incluye e Inserta, esa formación).
- Puestos de trabajo más adecuados para estos trabajadores.
- Formación necesaria para el desarrollo de las funciones encomendadas a los demandantes potenciales.
- Todo ello, buscando propuestas de apoyo financiero, estatales, regionales, locales e institucionales.

Con los RESULTADOS obtenidos de este estudio, la Cátedra de DyD, Laborvalía y la Asociación de empresarios de la hostelería, concretaríamos un plan de formación específico, para poner en marcha este Mercado de trabajo, específico.

Todos experimentamos el cariño y la simpatía que generosamente nos regalas las personas con síndrome de Down, es una oportunidad para aprovechar esa humanidad tan sincera y entrañable, a la vez que podemos corresponder con la oferta de una actividad en la que ellos pueden desarrollarse como personas (competencia relacional) como profesional. Es una propuesta que persigue una ganancia de todos los implicados:

- Los propios demandantes, las personas con síndrome de Down, por las razones anteriores, personales y profesionales
- Los empresarios, por tener trabajadores con habilidades especiales, diligentes, y que despliegan alegría y cariño. Además de las ventajas fiscales, posibles.
- Las familias, al ver crecer en independencia y autoestima a sus hijos e hijas
- Las Instituciones, al implicarse en estos proyectos con resultados positivos e integradores.
- La Sociedad en general, al ver reflejado, dado el resultado, valores fundamentales como: esfuerzo, superación, amabilidad, alegría, compañerismo, inclusión, etc.

Actualmente, ya hemos contactado con la Asociación de Empresarios de la Hostelería y Turismo, para enviar, en los municipios donde hay potenciales demandantes, los cuestionarios.

La distribución personas entre 21 y más de 35 años, es la que aparece en la Tabla 1. Probablemente, en principio, sería conveniente llevar a cabo la propuesta con el grupo 21-35 años de hombres y mujeres (33, en total), en 14 municipios. Posteriormente, si es exitosa la experiencia, podría ampliarse a más edad, y a otros sectores.

TABLA 1. Personas con Síndrome de Down

Provincia		Hombres 21-35	Mujeres 21-35	Hombres > 35	Mujeres > 35	TOTAL
Municipio1	Asociación1	1	0	0	1	2
Municipio2	Asociación 2	0	0	0	2	2
Municipio3	Asociación3	0	2	1	4	7
Municipio4	Asociación4	0	0	0	0	0
Municipio4	Asociación5	8	6	3	5	22
Municipio4	Asociación6	0	0	11	5	16
Municipio5	Asociación7	0	0	3	2	5
Municipio6	Asociación8	0	1	1	0	2
Municipio6	Asociación9	0	0	0	0	0
Municipio7	Asociación10	0	0	5	4	9
Municipio8	Asociación11	1	1	1	1	4
Municipio9	Asociación12	2	0	6	2	10
Municipio10	Asociación13	1	4	8	12	25
Municipio11	Asociación14	0	2	5	11	18
Municipio12	Asociación14	1	2	8	6	17
Municipio13	Asociación15	0	1	1	5	7
Municipio14	Asociación16	0	0	5	1	6

Éxito universitario en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: factores personales y contextuales de estudiantes graduados con discapacidad

Roberto Carlos Pecellín Marchena / Ruth María Cabeza Ruíz
Estudiante / Profesora Contratada Doctora
Universidad de Sevilla
rpecellin@us.es / ruthcr@us.es

1. Fundamentos teóricos

1.1. *Éxito Universitario en el Contexto de la Educación Superior*

Actualmente, encontrar estudiantes con discapacidad en las universidades es posible, sin embargo sigue siendo una excepción (Pereira Leite *et al.*, 2023). Cada año el número de personas con discapacidad que acceden a estudios universitarios va en aumento (Sandoval *et al.*, 2020). Durante el curso 2017-2018 accedieron a estos estudios superiores unos 18 418 personas con discapacidad, frente a los 21 435 durante el curso 2019-2020, lo que corresponde con un incremento de 3,1 % (Fundación Universia, 2021).

España posee una media superior a la Unión Europea en cuanto al número de alumnado con discapacidad en sus universidades. Este aumento se debe tanto a unas normativas como a la creación de servicios de apoyo, lo que ha facilitado dicho aumento (Tregón Martín, 2019). Destacar la Ley Orgánica de Universidades 4/2007, que establece el derecho a la igualdad de oportunidades, la gratuidad de la matrícula o la creación de programas específicos de ayuda y apoyo a la aplicación de adaptaciones docentes; o el Real Decreto 1/2013, del 29 de noviembre, donde se incluía la ampliación

del número de convocatorias de exámenes y la adaptación de las pruebas a las características de la discapacidad del alumnado (Carballo *et al.*, 2021). Todas estas mejoras aún no son suficientes para garantizar la permanencia y que el alumnado con discapacidad alcancen el éxito universitario (Moriña, 2017).

Hablar de éxito en el contexto universitario, conlleva encontrar una amplia literatura sobre el tema, sin embargo, son menos frecuentes las investigaciones que se realizan desde la perspectiva del alumnado con discapacidad que ha egresado en sus estudios universitarios (Moriña y Carballo, 2017), y prácticamente inexistentes en el caso concreto del alumnado con discapacidad del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En dichos estudios, el concepto y definición de éxito no llega a ser contemplado de la misma forma, debido a que no se analizan los mismos factores así como no haber un consenso en que el éxito universitario está relacionado tanto con factores contextuales como con los personales de los propios estudiantes con discapacidad (Accardo *et al.*, 2019). El éxito en la universidad ha llegado a ser definido por graduadas y graduados con discapacidad, como un concepto muy complejo, subjetivo, polifacético y dinámico, que depende de múltiples factores (Moriña, 2017). Hay estudios que definen el éxito como resultados medibles como, p. ej., el expediente académico o la obtención de buenas calificaciones (Becker y Chapin, 2021). El éxito universitario se ha estudiado por medio de indicadores cuantitativos y cualitativos, siendo estos segundos menos frecuentes (Mastropieri *et al.*, 2019).

1.2. Una visión de los factores personales implicados en el éxito universitario

En diferentes estudios se asume que los factores internos responden a características personales que están relacionadas con la autodefensa, el autoconocimiento o la autodeterminación (Goegan y Daniels, 2020). Otros trabajos concluyen que el alumnado con discapacidad reconoce su propia determinación y tenacidad, así como su propio conocimiento sobre su discapacidad y sus necesidades, como factores clave de su éxito (Gow *et al.*, 2020). El

alumnado con discapacidad se define a sí mismo con diversas características, las cuales suelen compartir, como que son independientes, que son unos luchadores que se vuelcan en lograr sus metas y objetivos, y que ven la discapacidad como una oportunidad, ya que están acostumbrados a evitar y sortear las barreras y los obstáculos que se les presentan, por lo que suelen ser resilientes (Accardo *et al.*, 2019).

La mayoría de los estudios, identifican una serie de factores internos o personales que se relacionan con el éxito, como la auto-determinación, la autodefensa, el autoconcepto, la autodisciplina, la autoestima, la resiliencia y la función ejecutiva (Moriña y Biagiotti, 2021).

1.3. Acercamiento a los factores contextuales implicados en el éxito universitario

Son frecuentes los estudios que se centran en analizar los factores contextuales desde el prisma del modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979), desde el cuál se pueden entender los diferentes procesos del desarrollo humano, donde el sujeto percibe su entorno y a la vez interactúa con éste desde dentro. En el modelo ecológico de la discapacidad, se tienen en cuenta a diferentes y complejos sistemas, como son la familia de la persona con discapacidad, o la sociedad que la rodea, o cómo interactúan todos estos sistemas y la persona con discapacidad (Wise, 2016).

En cuanto a los factores contextuales, en la literatura se encuentran aquellos que son una fuente de apoyo externa al propio individuo, como es el caso de las familias, las amistades, los compañeros de la universidad, la propia institución universitaria, los servicios de apoyo al alumnado con discapacidad, el personal de administración y servicios, el personal docente e investigador y las instituciones externas al ámbito universitario (Moriña y Biagiotti, 2022).

2. Método

2.1. *Diseño de la investigación*

Esta investigación se basa en el proyecto I+D+i titulado «Historias de Éxito Universitario de Graduados con Discapacidad: Un Análisis Ecológico de Factores Personales y Contextuales» (HEUD), PID2020-112761RB-I00 y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, 2021-2025 y dirigido por las profesoras Anabel Moraña y Beatriz Morgado.

El diseño de investigación de este trabajo se enmarca en el método cualitativo, concretamente se utilizará un análisis comparativo (Riessman, 2008). Con ello, se pretende conocer y describir los factores de éxito personales y contextuales que han permitido a las seis egresadas y egresados con discapacidad en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte lograr el éxito académico y social durante sus años de estudio en la universidad (Plummer, 2001).

2.2. *Participantes*

Para la selección de la muestra, se determinaron previamente unos criterios establecidos por medio de un muestreo de selectivo atendiendo a unas características y rasgos relevantes: graduadas y graduados con discapacidad en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, disponibilidad para participar, voluntariedad e interés. Para este trabajo se contó con la colaboración de seis graduadas y graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte pertenecientes a tres universidades públicas españolas (Universidad de Cádiz, Universidad de Sevilla y Universidad Politécnica de Madrid).

En cuanto al perfil de los participantes, su edad en el momento del estudio oscilaba entre 23 y 43 años. En relación al género, dos eran mujeres (33,3 %) y cuatro eran hombres (66,6 %). Las tipologías de las discapacidades se caracterizan por ser: auditiva (N=1, 1,66 %); visual (N=3, 50 %); y física (N=2, 33,3 %). En cuanto a la formación, todos los participantes han estudiado el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En la Tabla 1 se recogen los datos descriptivos de los y las participantes.

TABLA 1. Perfil de las participantes

Código	Edad	Titulación	Discapacidad	% Discapacidad
PA	43	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomatura Magisterio de EF • Licenciatura en CCAFD • Máster en Formación • Máster en Investigación 	Física – Displasia de Cadera de Grado I – Adquirida	58 %
PB	24	<ul style="list-style-type: none"> • Grado en CCAFD • Máster de Alto Rendimiento Deportivo 	Visual – Toxoplasmosis Congénita	78 %
PC	23	<ul style="list-style-type: none"> • Grado en CCAFD (1 curso realizado en Universidad de Valencia) • Máster Universitario en Formación del Profesorado (MAES) 	Auditiva – Congénita	41 %
PD	33	<ul style="list-style-type: none"> • Grado en CCAFD 	Visual – Sobrevenida	79 %
PE	24	<ul style="list-style-type: none"> • Grado en CCAFD 	Física – Congénita	67 %
PF	26	<ul style="list-style-type: none"> • Grado en CCAFD (1 curso realizado en Universidad Autónoma de Madrid) 	Visual – Distrofia de Cono – Congénita	75 %

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Instrumento de recogida de datos

Se diseñó un instrumento *ad hoc* para poder elaborar las entrevistas de las participantes en este estudio. Para ello, se desarrolló una entrevista de preguntas abiertas, centradas en los factores externos para conocer el éxito a nivel contextual de las participantes. Este instrumento fue validado mediante la técnica de Juicio de Expertos.

2.4. Procedimiento de recogida de datos

En este estudio se garantizó en todo momento el anonimato de los participantes. Mediante un documento de Consentimiento Informado, siguiendo las directrices de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. De las seis entrevistas, solo una en una de ellas, se realizó de forma presencial, las otras cinco se realizaron de forma virtual empleando la aplicación de videollamadas Meet de Google. Todas las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción literal. Se aplicaron los dos instrumentos seguidos, teniendo cada entrevista individual una duración media de 2 horas y 25 minutos. A los seis participantes se les enviaron las transcripciones de las entrevistas para su revisión, modificación, supresión y aprobación previa al análisis de esta investigación.

2.5. Análisis de datos

Tras la transcripción de las entrevistas, se procedió a analizar la información obtenida, elaborando un sistema de categorías y códigos, para poder dar sentido a la información obtenida. Teniendo en cuenta toda la información aportada por las participantes, se procedió al análisis de los resultados por medio del software cualitativo MAXQDA 2022. Este análisis de los datos se realizó por medio del análisis comparativo de toda la información recogida por las personas participantes, realizando un análisis estructural.

3. Resultados

A continuación se presenta el análisis comparativo de la información obtenida tras las entrevistas a las seis participantes, a través del cual se pretende mostrar los factores personales y contextuales que han permitido alcanzar el éxito universitario a seis graduadas y graduados con discapacidad en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

En lo referente a los factores personales, los resultados nos indican que los participantes se definen empleando una serie de cualidades o características como luchadores, participativos, proactivos y positivos, lo que nos demuestra el autoconcepto que tienen de sí mismos.

«Me defino como una persona que soy bastante proactiva, me gusta siempre estar haciendo cosas nuevas». (PB).

«Es que no tengo palabras para definirme, pero sí que soy una persona muy positiva. Muy luchadora». (PC).

Se puede observar que tanto la disciplina como la constancia han destacado como características de la autodeterminación. Quedaría constancia de dicho factor por la forma en la que se planifican, su persistencia y en la constancia a la hora de conseguir sus objetivos y metas.

«Bueno, si no lo puedo sacar en cuatro lo sacaré en cinco o en seis, me tomaré el tiempo que haga falta, pero, pero el objetivo seguía siendo terminar el grado siempre». (PB).

La proactividad de los participantes a la hora de solicitar ayudas y apoyos, así como buscar estrategias que les permitieron afrontar las dificultades que se les presentaron durante los estudios, ha sido destacable en los resultados, muy relacionada con la autoeficacia.

«Y en cuanto al deporte que no fuera de mar, cuando me quitaba los audífonos hacia observación, yo estaba más pendiente de lo que se tenía que hacer a lo que escuchaba». (PC).

Para finalizar los factores internos, encontramos la resiliencia. El total de los participantes (N=6) se consideraban resilientes, indicando que si los son es debido a las dificultades vividas, así como por su propia discapacidad.

«Sí, sí, al cien por cien. Bueno, al cien por cien no, pero yo creo que soy una persona resiliente. Creo que es principal y obligatorio para alguien que tenga algún tipo de dificultad de cualquier tipo». (PF).

Pasando ya a los factores contextuales, las familias destacan como un factor muy importante a destacar. Según los participantes (N=6), las familias han sido el principal apoyo que han tenido durante sus estudios de grado.

«Mi madre. Si no hubiera sido por ella, no hubiera seguido. Ehh, vamos, no hubiera seguido, es que es ella el pilar de todo». (PA).

«Principalmente mi familia, y en especial mi madre que es con la que vivo». (PE).

Los participantes nos hablan de la importancia que han tenido sus familias a nivel moral y afectivo. Según los resultados, las familias parecen ser clave en la permanencia y finalización de los estudios, debido a diferentes cuestiones, como el apoyo moral, el financiero, así como cubrir las necesidades o adaptaciones que pudieron necesitar los participantes. En los resultados podemos observar que apoyo moral y los cuidados habrían beneficiado a las participantes, debido a que les permitió tener más tiempo para dedicar a sus estudios, ya que notaban el respaldo y el apoyo de sus familias en el proceso educativo.

Tan sencillo como, como tener la comida preparada. Tan sencillo como estar y preguntarte qué necesitas. El hecho de vivir con alguien que te está cuidando, ya te está quitando mucha responsabilidad de hacer. Ese tiempo lo puedes dedicar en tu preparación. (PA).

Las familias también destacan por el apoyo financiero, debido a que pudieron cubrir las necesidades de los participantes, que les permitieron poder seguir el ritmo de las clases universitarias, como p. ej., comprándoles los recursos necesarios según su discapacidad.

Siempre han sido fundamentales en todos los ámbitos de mi vida, y por supuesto en la universidad. El estar con ellos es un apoyo, tanto económicamente si he necesitado algún tipo de adaptación, de material, ellos me lo han proporcionado. En mi caso me han facilitado telelupa. (PB).

Otro de los factores contextuales a destacar que aparece en los resultados es el personal docente e investigador. Podemos observar una serie de cualidades que definen al docente que ha propiciado el éxito de los participantes, destacando que se mostraban flexibles ante las necesidades que tenían, proporcionando material previamente a las clases y por las diferentes adaptaciones a la hora de evaluar sus asignaturas.

«Flexibilización en algunos tiempos de, de, como me tenía que ir a las consultas médicas o lo que fuera, pues tenía esa flexibilización» (PA).

«Me daban sobre todo apuntes, hay profesores que me decían, pues mira, léete esto porque es lo que he comentado en el aula» (PC).

Los participantes, plantean otros aspectos positivos de los docentes universitarios que no estaría relacionado con lo estrictamente curricular sino con cuestiones personales del propio docente, como la escucha activa, querer informarse por las necesidades que pudieran tener o un trato cercano.

«Lo que sentí era que tenían una relación más cercana conmigo que con el resto de compañeros para, sobre todo informarse, ver cuáles eran mis necesidades y cuáles eran mis limitaciones» (PB).

Un factor a destacar según los participantes (N=6) son los compañeros de clase. Según los resultados obtenidos, los compañeros destacaban por ser un apoyo emocional, preocuparse por sus necesidades o ser un motivo para no abandonar los estudios.

Preguntar. «Venga, ¿qué necesitas? ¿Necesitas, te has traído el cojín? Y esto y lo otro. Pero venga no corras, no te preocupes yo voy contigo». Todo es así, que siempre al final, en los grupos encuentras algún apoyo, siempre (PA).

«Justo de mis compañeros (risas), fueron una de las razones de peso por las que llegué a completar los estudios universitarios». (PF).

Además, dicho apoyo se presentaba de otras maneras, como facilitar apuntes, ayudar a preparar exámenes, orientar cuando se encontraban perdidos o incluso tomar apuntes por ellos.

«Los llamé yo y me lo leían. Es más, yo les llamaba y les decía preguntame. Me decían que me hacía preguntas más difíciles que las que iban a poner seguro (risas)» (PD).

Para finalizar con los resultados, encontramos la gran importancia que tienen las entidades para los participantes. Según indicaron los participantes con discapacidad visual (N=3), el apoyo que recibieron de su entidad les permitió poder acceder a una serie de adaptaciones y recursos que de otra forma no podían haber adquirido, permitiendo así conseguir sus metas y objetivos académicos. De igual forma, el apoyo recibido por algunos profesionales de entidades ha sido un factor clave, destacando los técnicos de apoyo de la ONCE. Estos recursos y apoyos son valorados por los participantes de una forma muy positiva.

Para mí la ONCE la valoro muy muy positivamente, creo que tener un punto de referencia, el tener el dónde acudir si tienes un problema que te solucionen pues tus dudas, tus inquietudes, que te enseñen lo que, las posibilidades que tienes dentro del mundo de la discapacidad visual, posibilidades me refiero a adaptaciones o lo que sea. Yo creo que el apoyo de la ONCE sí que ha sido **fundamental** para la finalización del grado (PB).

4. Discusión

Podemos considerar y conocer cuáles han sido los factores de éxito tanto personales como contextuales que han llevado a los seis participantes a alcanzar el éxito en sus estudios de grado.

En cuanto los factores personales que más se han reflejado en los resultados son autoconcepto, la autodeterminación y la resiliencia, ya definidos por Accardo *et al.* (2019) y Moriña y Biagioti (2021), y que aparecen en muchos estudios relacionados con el éxito universitario (Goegan y Daniels, 2020; Gow *et al.*, 2020). Estos

factores internos denotan una serie de cualidades en los participantes, como son la toma de decisiones, la autonomía e independencia, comprensión de su propia discapacidad, espíritu de lucha y ganas por esforzarse en conseguir sus metas mediante una buena planificación (Accardo *et al.*, 2019).

En cuanto a los factores contextuales la familia despunta como uno de los factores más importantes, debido al apoyo moral, social y financiero que aportan, así como de los recursos y las adaptaciones necesarias para que puedan poder conseguir sus metas a nivel universitario (Accardo *et al.*, 2019; Moriña y Biagiotti, 2021).

Por otro lado, los compañeros destacan como otro de los factores más importantes en las historias de los seis participantes, debido al apoyo académico y social que éstos aportan. Las relaciones sociales y los vínculos que se crean permitieron al alumnado con discapacidad poder vivir experiencias universitarias inclusivas (Accardo *et al.*, 2019).

Los docentes universitarios, han destacado debido a las cualidades que les convierten en agente de éxito, como la flexibilidad, un trato cercano, realizar adaptaciones curriculares según las necesidades y facilitar material de clase, como por ejemplo, diapositivas (Moriña y Biagiotti, 2022).

Resalta cómo las entidades externas al contexto universitario han destacado como un factor contextual de éxito importante, al menos en el caso de los participantes con discapacidad visual, siendo la ONCE la entidad que les ha ofrecido una serie de servicios, adaptaciones y ayudas que permitieron que los participantes pudieran alcanzar sus objetivos académicos, al igual que sus pares sin discapacidad (Goegan y Daniels, 2020).

Añadir que con este trabajo se han percibido algunas limitaciones. Una de ellas, es la dificultad de conseguir participantes para este trabajo. Esto indica que el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, en nuestro país, sigue siendo una carrera universitaria poco inclusiva. Por otro lado, al solo contar con seis participantes, la información obtenida solo da luz sobre los factores de éxito de estos seis graduados y graduadas con discapacidad, de los muchos que hay. Por tanto, al tener una participación reducida, solo se puede dar voz a sus seis historias.

Recalcar la poca literatura encontrada o que hay sobre factores de éxito en graduadas y graduados con discapacidad y en

particular, en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Esta última limitación, puede servir como incipiente para abrir futuras líneas de investigación que se relacionen con esta temática, ya que reforzarían y/o complementarían los hallazgos obtenidos en este trabajo.

6. Conclusiones

Una lectura general de los resultados de este trabajo puede llevar a concluir que, para los seis participantes, los factores personales y contextuales que nos han ido contando con las entrevistas, les han permitido finalizar sus estudios de grado con éxito.

Los argumentos aportados por los seis participantes en las entrevistas nos han permitido conocer que los factores personales pueden variar según cada historia y cada tipo de discapacidad, como la autosuficiencia para pedir adaptaciones adecuadas para sus discapacidades y, la resiliencia, ya que se han ido creciendo antes las diferentes adversidades que han encontrado en sus vidas.

De igual forma, ha ocurrido con los factores contextuales como la familia, pilar fundamental de las graduadas y graduados con discapacidad, que les han permitido finalizar con éxito sus estudios, gracias al apoyo y a los recursos que les facilitaron durante esos años. Por otro lado los compañeros serían otro de los pilares fundamentales, siendo un factor importante para alcanzar el éxito. De igual manera, los docentes, serían otro de los factores contextuales importantes, siempre que atiendan a las necesidades educativas, como las entidades, apoyando y acompañando durante los años de estudio.

Para finalizar, no podemos acabar sin dejar de reflexionar y señalar la importancia de seguir dando voz a las historias del alumnado con discapacidad. El contexto universitario aún debe de cambiar y evolucionar hacia una educación superior inclusiva. Es necesario revisar y mejorar de las prácticas de toda la comunidad universitaria, para hacer de la universidad y de los estudios superiores un lugar de plena inclusión, donde todas las personas con discapacidad alcancen sus metas, se desarrollen plenamente y alcance el éxito académico y social.

Referencias bibliográficas

- Accardo, A., Bean, K., Cook, B., Gillies, A., Edgington, R., Kuder, J. y Bomgardner, E. (2019). College access, success and equity for students on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 4877-4890.
- Becker, C. y Chapin M. (2012). Contributing Factors to Academic Performance for Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 34(1), 65-75.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Carballo, R., Morgado, B. y Cortés-Vega, M. D. (2021). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 843-859.
- Fundación Universia (2021). *Universidad y Discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad [University and disability. V study on the degree of inclusion of the Spanish university system with respect to the reality of disability]*. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). Recuperado el 11 de julio de 2023 de https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V_Estudio_Universidad_y_Discapacidad_2019_20.pdf
- Goegan, L. y Daniels, L. (2020). Students with LD at Postsecondary: Supporting Success and the Role of Student Characteristics and Integration. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(1), 45-56.
- Gow, M., Mostert, Y. y Dreyer, L. (2020). The promise of equal education not kept: Specific learning disabilities – The invisible disability. *African Journal of Disability*, 9(1), 1-10.
- Mastropieri, M., Berkeley, S., Mcduffie, K., Graff, H., Marshak, L., Conners, N. y Cuenca-Sanchez, Y. (2009). What is published in the field of special education? An analysis of 11 prominent journals. *Exceptional Children*, 76(1), 95-109.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Moriña, A. y Biagiotti, G. (2021). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 1-18.
- Moriña, A. y Biagiotti, G. (2022). Inclusion at university, transition to employment and employability of graduates with disabilities: A systematic review. *International Journal of Educational Development*, 93, 102647. Recuperado el 12 de julio de 2023 de <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102647>

- 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.
- Pereira Leite, L., Martins, S., Moriña, A. y Morgado Camacho, B. (2023). Concepciones sobre la discapacidad de estudiantes universitarios españoles. *Alteridad: Revista de Educación*, 18(1), 122-135.
- Plummer, K. (2001). *Documents of life: An invitation to a critical humanism*. Vol. 2. Sage Publications.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Sandoval, M., Morgado, B. y Domenech, A. (2020). University students with disabilities in Spain: faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*, 26(5), 730-749.
- Tregón Martín, N. (2017). *Orientación educativa para la diversidad funcional visual en Nicaragua. Diseño y evaluación de un programa de formación para el profesorado*. Doctoral dissertation, Universitat Jaume I.
- Wise, J. (2016). Deepened Ecological Model: A Fresh Perspective on the Experience of Disability. *Therapeutic Recreation Journal*, 1(3), 199-212.

Peer2Peer at U. Porto: building sustainable careers through empowerment and inclusion

Maria Júlia Mello
Psychologist at Talent and Career Office
University of Porto
mjmello@reit.up.pt

Maria Inês Ferreira
Psychologist at Talent and Career Office
University of Porto
milferreira@reit.up.pt

Fernanda Correia
Psychologist at Talent and Career Office
University of Porto
fmcorreia@reit.up.pt

Alice Ribeiro
Coordinator at the Inclusion Office
University of Porto
malice@letras.up.pt

1. Introduction and Theoretical Framework

The University of Porto (U. Porto), situated in Portugal, has embarked upon an innovative endeavor aimed at adapting and implementing a career development program designed to promote inclusive employability and facilitate the career progression of its diverse student body.

In a time characterized by an increasing acknowledgment of the significance of diversity and inclusion across all facets of life, Institutions of Higher Education bear a pivotal responsibility in nurturing

an inclusive society. Within this context, U. Porto has undertaken the challenge of customizing and implementing the Peer2Peer program, a pioneering initiative geared towards fostering inclusivity, diversity, and equipping students for the challenges and opportunities presented by the contemporary workforce.

In the current context, the transition to the labor market is a complex challenge, requiring the development of technical skills to meet new demands and the competitiveness of companies and other employers. Several studies indicate that, in the era of the fourth industrial revolution and technological omnipresence, human skills, such as creativity and flexibility, have acquired a fundamental role as a competitive advantage for companies (World Economic Forum, 2019). In this sense, in the transition to the job market, in addition to technical and professional skills, it is essential to develop personal and social skills that are considered essential in highly competitive contexts. In order to reduce the gap between the personal and technical skills provided by universities to their students, it is crucial to promote activities focused on employability and student development.

The European Union, alongside various international initiatives and political measures, including the European Commission's European Strategy on Disability 2010-2020 and the United Nations' 2030 Agenda for Sustainable Development, have been developing several measures to support the transformation of universities into more inclusive institutions. The implemented policies and strategies have led to a growing enrollment of students with disabilities in higher education (Carballo *et al.*, 2021; Villouta and Villarreal, 2022), but Global reports, such as the UNESCO report from 2020, highlight that individuals with disabilities are employed at less than half the rate of those without disabilities.

In Portugal, the report «People with Disabilities in Portugal - Human Rights Indicators 2022» (6th edition), authored by the Disability and Human Rights Observatory (ODDH/ISCSP-ULisboa), highlights that despite some progress that has been made in the human rights of people with disabilities in Portugal, in some areas too — such as access to employment and exposure to the risk of poverty or social exclusion — disparities persist, affecting women more than men with disabilities in some contexts. In the area

of labor and employment, the report «People with Disabilities in Portugal —Human Rights Indicators 2022» shows improvements in the registered unemployment of people with disabilities: in September 2022 there were around 13,000 registered unemployed people with disabilities (mainland Portugal), a decrease of 4,6 % compared to December 2021. However, in the general population, in the same period, the decrease in people registered as unemployed was much faster, at 17 per cent. This data reflects the increased difficulties faced by people with disabilities in accessing employment, which is happening more slowly, despite the current context of almost full employment in Portugal. When analyzing the same indicator according to gender, there has been a steady increase in the number of disabled women registering at job centers since 2011 (ODDH, 2022).

Considering the Academia, at the University of Porto, the number of students requesting the status of students with special needs at the U. Porto has been increasing, as well as the number of students from diverse cultural and socio-economic backgrounds at U. Porto (e.g., in 2023 U. Porto has more than 4 500 international students and more than 2 100 incoming mobility students). and the number of students with specific needs that are requesting career management support from U. Porto Careers Offices'. So, beyond accessibility, it is imperative to ensure their sustained presence, foster their academic success, integrate them into the inclusive campus community, support their graduation, and facilitate their entry into the workforce.

Besides these facts, also the companies in Portugal are contacting in a more proactive way the Career Office's since they're trying to recruit people with disabilities. We believe that this recruitment needs are related to the Law 4/2019 of 10 January (in Portugal), which establishes a system of employment quotas for disabled people with a degree of disability equal to or greater than 60 % in the private sector, as well as in public sector bodies, companies with more than 1,001 employees must reserve 5 % of their vacancies for this group, medium-sized companies, with between 75 and 249 employees, must employ not less than 1 % of their staff with disabilities and large companies, with 250 or more employees, are required to have a quota of at least 2 %).

That being considered, the Inclusion Support Office and the Talent and Career Center sought to develop an intervention program that, on the one hand: would enable the development of skills for the employability of students with specific needs and, on the other hand, would contribute to a paradigm shift and recognition of the added value of diversity and inclusion at the University.

Developed by the Inclusive Community Forum (Portugal), the original Peer2Peer Program is considered as a capacity programme revolving around facilitating meaningful interactions between university students and individuals with disabilities who were actively seeking employment outside the academic sphere.

Therefore, Peer2Peer was implemented at U. Porto as a pilot project under the fundings of the POCH Project «Skills for a Next Generation U. Porto,» co-financed by the Human Capital Operational Program (POCH-02-5312-FSE-000005), on Axis 3: Employability and Entrepreneurship. Recognizing the transformative potential of the Peer2Peer program within the university community, the University of Porto embraced the challenge of internalizing Peer2Peer with some adaptations. The program was restructured to exclusively include U.Porto's students, not including individuals outside the academic context. This decision was made in consideration of the high number of our students who have sought specific support in accordance with the University of Porto's Regulations for Students with Special Needs. It is important to note that our project was open to all students, regardless of whether they had formally requested this Regulations or not. So, the programme was carried out only with U. Porto students, creating opportunities for students from all areas and academic years, with and without specific needs and increased contact and approach to the labor market, through peer visits to companies of their interests and by helping the students to apply for (real) job/internship opportunities and involving them into the companies' assessment processes such as the selection interviews with employers.

2. Methodology and Implementation

The U. Porto Peer2Peer program spanned from October 2022 to June 2023, encompassing a duration of 18 weeks, and was structured into three distinct phases: preparation, implementation, and evaluation. The program aimed to engage a diverse group of students within the Faculty of Arts and Humanities (FLUP), which was chosen as the focal point for the initial program implementation. A notable feature of Peer2Peer is the selection of students to collaborate in managing the project, and fostering closer connections with the academic community. Thus, from early beginning three students were selected to compose the organizing team as Project Managers (PMs), comprising two international students and one national student with autism spectrum disorder.

In the Peer2Programme at U. Porto we had the participation of 21 students, mainly attending the first degree courses related to Sociology and Journalism and Communication. Since these courses are characterized by a high percentage of female students, we had more women than men attending the programme-2 men and 19 women. Related to the students with specific needs, we had students who were blind, deaf, deafblind, and those with mobility impairments. We also involved students from the CPLP community (Community of Portuguese-speaking Countries). All endeavors were made to accommodate their needs by adapting materials into formats such as Braille and large print, and by providing sign and tactile sign language interpreters.

Our vision was to create an inclusive project that embraces various dimensions of diversity, and thus, our motto was «a program for all students». It was decided that students would benefit from working in pairs regardless of their individual circumstances. Therefore, in addition to the formation of pairs between students with disability and specific needs and people without it (or students that recognized themselves without having specific needs), the existence of pairs made up of national and international students was also considered. This way, the program was adapted to suit all students, regardless of their specific needs, promoting an inclusive approach and valuing the diversity present in the

academic community, fostering interactions between diverse cultures and backgrounds, as well.

The Peer2Peer program at U. Porto was founded on a student-centered approach, emphasizing active participation, collaboration, and experiential learning. Students were paired up, and group dynamics played a pivotal role in their journey. Through collaborative efforts, students delved into self-discovery and gained insights from the experiences and lessons of their peers. Thus, with 35 hours of contact, the program comprised a dynamic interplay between workshops and career sessions, one-to-one sessions between pairs, and interactions with companies and organizations. By addressing both the academic and career-related needs of students with disabilities, universities are not only fostering inclusivity within their campus communities but also contributing to their long-term professional success, ensuring that these students have the resources and support required to excel in their chosen careers.

The workshops, each lasting approximately 1 hour and 30 minutes, had a primary focus on cultivating employability skills among students. They aimed to equip students with the necessary tools and knowledge to navigate the competitive job market effectively. The topics covered in these workshops included self-knowledge, building resumes, mastering interview techniques, effective networking, and personal branding.

There was a proposal intent to start with self knowledge, considering that people with disabilities often have reduced job self-efficacy (Zhu *et al.*, 2018), concept that defines the employee's confidence in their ability to complete their overall job (Tierney & Farmer, 2002). It must also be considered that societal oppression imposes barriers on people with disabilities, hindering their ability to engage and excel in various activities. This limitation in their participation diminishes their enactive mastery experience (situations where you take action intending to create a desired outcome; learning by doing), which results from successful past experiences and is a critical source of self-confidence (Bandura, 1997). This underscores how social oppression leads to fewer successful past experiences for people with disabilities, ultimately affecting their self-confidence. Collaborating with students to help them

recognize their competencies, achievements, and abilities contributes to empower them with the confidence and skills necessary to start working on their strengths and launch their careers. Of course, 1h30 is not enough, therefore we provided additional materials and encouraged them to work their self knowledge with these resources throughout the program.

During the middle of the workshop sessions, a particularly impactful segment featured testimonials from professionals with disabilities who had successfully integrated into the labor market. This provided students with the valuable opportunity to learn from a diverse range of career experiences. Throughout the program, we emphasized the concept of «careers» as dynamic, non-linear processes that prioritize personal and professional development across the lifespan. Given the importance of building meaningful careers, it is essential that these are aligned with their values, interests, goals and passions, thus increasing their satisfaction and professional fulfillment (De Vos *et al.*, 2015). Recognizing that careers evolve and adapt over time, we endeavored to support students and graduates in developing strategies and adaptability skills to confront life's transitions, including those related to their careers (Savickas, 1997, 2005, 2013). Moreover, we emphasized the acquisition of various competencies as a means to incentivize career adaptability, a psychosocial construct reflecting an individual's readiness to navigate different vocational tasks and career transitions. Furthermore, we acknowledged the importance of prioritizing career development for students at all academic levels, hence our efforts to engage also first-year students. Our rationale was grounded in the understanding that employment is merely about securing a job, while employability entails education and the ability to navigate market shifts, adapt, and achieve lifelong success. Thus, instilling this knowledge early on was deemed crucial.

The four One2One sessions represented a valuable opportunity for direct interaction with peers, serving not only as means to reinforce the concepts covered during the workshops but also as a platform for fostering mutual support. The peers would autonomously schedule encounters to work together, fomenting also their sense of responsibility. These sessions served as a forum for both academic enrichment and social bonding, reinforcing the inclusive

and supportive ethos of the Peer2Peer program. Working in pairs not only enhances academic performance but also fosters socialization and promotes the healthy mental development of students, thereby contributing significantly to the attainment of educational objectives (Biju, 2019).

Additionally, students had opportunities to interact with over ten different companies and organizations through job shadowing (in three different companies) and interview role-playing activities (with the participation of six company's representatives). This hands-on experience allowed students to gain insights into various industries, to understand different organizational cultures, and grasp the demands and expectations of the job market. A speed recruitment activity was also incorporated, simulating the fast-paced nature of the recruitment process and exposing students to real-world scenarios, thereby refining their interviewing skills. This segment offered students a chance to apply their acquired knowledge and receive constructive feedback from professionals.

The interaction with the corporate world extended beyond student engagement, culminating in an event aimed at sensitizing companies. On March 16, 2023, the event titled «Employability in Transformation: Diversity and Inclusion» joined academia, government organizations, social organizations, companies and the business community. The event's objective was to foster the sharing of experiences and discussions on perspectives and the evolution of measures related to the promotion of diversity and inclusion in Portugal. Spanning 4 hours and 30 minutes, the event attracted a full house of participants, with over 30 companies representatives, and sought to raise awareness among employers and the academic community regarding the importance of inclusive recruitment practices. Additionally, it aimed to inform attendees about the available support for citizens and organizations, with the presence of the Employment and Professional Training Institute from Portugal (IEFP). Overall there was an attempt on emphasizing each individual's contribution to creating a more inclusive society and job market. Finally, during the event, the Peer2Peer U. Porto Program was presented and the organizations were invited to participate in its activities.

3. Results

The program's evaluation was gauged through a combination of qualitative and quantitative indicators. Feedback from participants and companies played a pivotal role in assessing the program's effectiveness. Moreover, satisfaction evaluations were conducted to access the different moments of the Program. The Peer2Peer program at the University of Porto generated positive outcomes and development suggestions for the future of this initiative.

For the quantitative dimension, a satisfaction survey was carried out which had a completion rate of 33,3 % (7 out of 21 students), while the qualitative dimension, in addition, had the participation of all 21 students. Quantitatively, using a 5-point Likert scale, we can check the level of satisfaction with the:

- Structure of the program (timetable and theoretical-practical methods used): 28,6 % very satisfied; 71,4 % satisfied.
- Proposal to work in pairs: 71,4 % very satisfied; 14,3 % satisfied; 14,3 % neither satisfied nor dissatisfied.
- Session trainers: 100 % very satisfied.
- Communication with the Organizing Team: 71,4 % very satisfied; 28,6 % satisfied.
- Proposal to work together with such diverse participants: 85,7 % very satisfied; 14,3 % satisfied.
- Contact with other participants: 71,4 % very satisfied; 28,6 % neither satisfied nor dissatisfied.

It is worth mentioning that 100 % of the participants who completed the quantitative survey mentioned that they would recommend Peer2Peer to a colleague and considered that the diversity of participants, organizers and guests was an asset to their learning. For the qualitative evaluation, the closing session explored some important feedback questions, and then there were moments of evaluation of the program between the PMs and each pair of students, in order to understand their opinion of the program.

Greater awareness of the issue of inclusion and diversity is evident: *«I had never had contact with people with physical and visual limitations before, and I felt that these are people who need to be*

included and not have programs only designed for people without limitations.» (FLUP, student), as well as a development of employability skills and the ability to recognize skills in themselves and others, especially for students with disabilities, is also notable: *«I take away connections, a different understanding, a well-crafted CV, a smooth interview, and better impressions».* (FLUP student) *«I adapted to the circumstances for the project and received support throughout. I never found it difficult to access everything the project provided, I didn't find anything difficult, everything was accessible to me».* (FLUP student). Furthermore, these students have gained more robust tools for setting career goals and identifying resources, difficulties, and strategies when entering the job market: *«I gained self-knowledge, communication skills, and a deeper understanding of the job market.»* (FLUP student).

4. Limitations and Suggestions

Nevertheless, with this evaluation significant contributions were made to enhance the following editions of Peer2Peer at U. Porto. Firstly, extending the duration of sessions to 2 hours will provide more time for in-depth discussions and engaging activities. This extension will allow for a deeper exploration of topics and better engagement with participants. Secondly, introducing new sessions to cover contemporary employability themes, such as LinkedIn usage and time management, will ensure that students are even more equipped with the latest knowledge and skills relevant to the job market. Thirdly, although there is a specific workshop on self knowledge, there is a need to delve deeper into critical subjects like self-awareness, value proposition, personal branding tools, approaching companies, and crafting motivational letters. Additionally, creating a comprehensive action plan will empower students to take concrete steps towards their career goals. To assess the program's impact rigorously, pre-tests should be conducted with both PMs and participants before the program begins. This will provide valuable baseline data for evaluation.

Even more, Team Building activities should be introduced early in the program or divided into different moments to foster

stronger connections among participants, enhancing their collaborative experiences. Customizing the Job Shadowing and Speed Recruitment phases based on participants' sector preferences, identified during enrollment, will enhance the program's relevance to each individual's career interests. Lastly, organizing a session to raise awareness among entities focused on the inclusion of people with disabilities will contribute to the program's commitment to diversity and inclusivity.

It is planned to carry out a follow up with the participants and the three students project managers in order to understand whether the participation in the programme has enabled them to develop more international strategies to achieve the objectives they set in their plans, whether they have refined these objectives and plans, whether they have mobilized, identified or created other resources and strategies.

5. Conclusion

In conclusion, the Peer2Peer program's multifaceted approach, comprising workshops, one-to-one sessions, and interactions with companies and organizations, has been instrumental in equipping (all) students with the skills necessary to better understand their careers and possible paths, within the adaptations needed. It also promotes the importance of personal and professional development, emphasizing that careers are dynamic and non-linear processes. The program's focus on self-knowledge and self-awareness addresses the unique challenges faced by each person, and how they can use their strengths to identify their goals related to their personal and professional interests, to develop their action plans and to mobilize their internal and external resources to achieve their milestones.

The program's interaction with companies through job shadowing, interview role-playing, and recruitment activities has provided students with real-world insights and practical experience and also bridged the gap between academia and industry, especially considering the broader gap for students with disabilities.

The Peer2Peer program was not only an approach to the labor market for students but also a promoter of inclusive recruitment by disseminating knowledge on the subject among the companies and organizations.

References

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Biju, S. (2019). Benefits of Working in Pairs in Problem Solving and Algorithms - Action Research. *Athens Journal of Education*, 6(3), 223-236. <https://doi.org/10.30958/aje.6-3-4>
- Carballo, R., Morgado, B., & Dolores Cortés-Vega (2021). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7). <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>
- De Vos, A., Van der Heijden, B., & Akkermans, J. (2020). Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior*, 117(103196). <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.011>
- Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH). (2022). *Pessoas com Deficiência em Portugal*. ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/600-relatorio-oddh-2022>
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). John Wiley & Sons, Inc..
- Savickas, M. L. (1995). Constructivist Counseling for Career Indecision. *The Career Development Quarterly*, 43(4). <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1995.tb00441.x>
- Savickas, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2ª. edição, pp. 147-183). Wiley.
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1137-1148. <https://doi.org/10.2307/3069429>
- UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. <https://doi.org/10.54675/ASIM9654>
- Villouta, E., & Villarreal, E. (2022). University access policies for persons with disabilities: Lessons from two Chilean universities. *International Journal*

of *Educational Development*, 91(102577). <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102577>

Zhu, X., Law, K., Sun, C., & Yan, D. (2018). Thriving of employees with disabilities: The roles of job self-efficacy, inclusion, and team-learning climate. *Human Resources Management*, 58(1). <https://doi.org/10.1002/hrm.21920>

La inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad psicosocial (salud mental) en la Universitat de Girona: el proyecto La Foixarda (Fundació Drissa)

Hugo Rovira de Saralegui
Fundador y coordinador del proyecto La Foixarda (Fundació Drissa)

Núria Martínez Barderi
Directora de la Fundació Drissa

Mónica Mutós Peró
Jefa del Área Social de la Fundació Drissa

Sílvia Lloveras Pimentel
Directora de la Unidad de Compromiso Social i Orientación Profesional (UCSOP) de la Universitat de Girona (UdG)

Montse Castro Belmonte¹
Técnica de inclusión de la UdG
lafoixarda@fundaciodrissa.com y inclusio@udg.edu

1. Introducción

Esta comunicación tiene como objeto presentar a la comunidad universitaria española e internacional congregada en esta edición del CIUD y a los distintos agentes implicados en el proceso de la educación inclusiva el proyecto social La Foixarda (Fundació

1. Hugo Rovira de Saralegui, fundador y coordinador del proyecto La Foixarda (Fundació Drissa); Núria Martínez Barderi, directora de la Fundació Drissa; Mónica Mutós Peró, jefa del Área Social de la Fundació Drissa; Silvia Lloveras Pimentel y Montse Castro, directora y técnica de inclusión respectivamente de la UCSOP de la Universitat de Girona (UdG).

Drissa) y su puesta en práctica en la Universitat de Girona (en adelante, UdG), que se realiza en colaboración con el Área de Inclusión de la UCSOP de esta universidad pública catalana.

En primer lugar, se hará una presentación y contextualización generales del proyecto (en qué consiste, por qué y para qué lo hacemos y cómo lo hacemos). En segundo lugar, se tratará sobre la implementación del proyecto en la UdG como ejemplo concreto de práctica universitaria inclusiva, pues nuestro proyecto también se está llevando a cabo en otros centros y niveles educativos desde la educación secundaria hasta la superior, como por ejemplo la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona), donde se realiza, también en colaboración con su programa de inclusión, de manera similar a la UdG. En tercer y último lugar, se mostrará el impacto logrado por el proyecto, presentando los resultados conseguidos y ofreciendo un testimonio en 1.ª persona de una estudiante de Medicina de la UdG actualmente graduada como exusuaria de nuestros servicios de apoyo en el aprendizaje y la participación y entre iguales (grupo de ayuda mutua).

2. La Foixarda: un proyecto social pionero a caballo entre la salud mental comunitaria y la educación inclusiva

La Foixarda, fundada en 2017 por iniciativa de un emprendedor social e implementada en 2018 en colaboración con la UCSOP de la UdG y con el apoyo de la Red de Salud Mental y Adicciones del Institut d'Assistència Sanitària (IAS)², es un proyecto social pionero especializado en la atención a la salud mental en el ámbito de la educación.

Se desarrolla desde el año 2020 en la Fundació Drissa (Girona)³ para completar sus servicios de inserción laboral para personas

2. Empresa pública que forma parte del sistema sanitario de utilización pública de la Generalitat de Catalunya y que presta distintos servicios sanitarios en la región sanitaria de Girona, entre los cuales, todos los de salud mental.

3. La Fundació Drissa (Girona) es una entidad sin ánimo de lucro, fundada en 1999 por el IAS y dos empresarios a título individual y considerada de referencia en la provincia de Girona, cuyo objeto social principal es la mejora de la calidad de vida de las personas con problemas de salud mental, especialmente las que tienen un diagnóstico de trastorno mental grave. Para desarrollar este objeto social se realizan dos líneas de trabajo (la inserción laboral y la vivienda) y se prestan distintos servicios sociales y productivos, entre los cuales y de manera especial,

con problemas de salud mental y forma parte de la red y el modelo comunitarios de atención a la salud mental de la demarcación de Girona, considerado de referencia nacional e internacional.

Se trata, pues, de una práctica a caballo entre la salud mental comunitaria y la educación inclusiva cuya necesidad social se justifica por las razones y los objetivos siguientes:

- 1) Garantizar el derecho a la educación de las personas con trastorno mental, ya que pueden y suelen tener hándicaps (dificultades asociadas a los trastornos mentales que, en comparación con la población de referencia, les ponen en una situación de desventaja educativa) que, si no se atienden mediante la prestación de apoyo, resultan barreras que les obstaculizan el aprendizaje y la participación en el ámbito educativo en condiciones de igualdad con el resto de estudiantes, dado que las adaptaciones como estudiantes con necesidades-barreras educativas son necesarias pero insuficientes por sí solas para garantizarles la igualdad de oportunidades y, por lo tanto, para promover su éxito y prevenir su fracaso y abandono educativos.
- 2) Promover el éxito y prevenir el fracaso y abandono educativos porque los trastornos mentales se consideran predictores y, además, suelen empezar a la infancia, la adolescencia y la primera edad adulta y, por lo tanto, en etapas educativas.
- 3) Mejorar su empleabilidad y, así, favorecer su ocupación, puesto que las personas con trastorno mental tienen un menor nivel educativo logrado que la población general (el 43 % de las personas con discapacidad demandantes de ocupación tiene solo estudios primarios; el 32 % tiene solo educación secundaria; solo el 13,26 % tiene formación profesional y solo el 4,73 % tiene educación superior) y experimentan exclusión social (solo el 17,1 % tenía una ocupación en España en 2020 según el INE, una de las tasas de ocupación más bajas de todas las personas con discapacidad).

los servicios laborales (servicio prelaboral, servicio de mercado laboral ordinario o centro especial de trabajo) y los servicios de vivienda (servicio de atención domiciliaria, servicio de hogar con apoyo o el programa de autonomía al propio hogar).

- 4) Favorecer su recuperación porque el mantenimiento o la recuperación del proyecto de vida a través de la educación y la formación y, después, del trabajo se considera un factor psicosocial básico para el favorecimiento de la recuperación.
- 5) Promocionar la salud mental y prevenir los trastornos, dado que suelen empezar en la infancia, la adolescencia y la primera edad adulta y, por lo tanto, en etapas educativas, siendo el ámbito educativo, en consecuencia, un medio propicio y estratégico para la prevención y la promoción de la salud mental.

Para ello, prestamos distintos servicios:

- a) De apoyo al alumnado:
 - a. Servicio de apoyo en el aprendizaje y la participación.
 - b. Servicio de apoyo entre iguales (grupo de ayuda mutua de estudiantes mayores de edad con trastorno mental).
 - c. Servicios psicoeducativos de prevención y promoción de la salud mental.
- b) De formación:
 - a. para la atención educativa al alumnado con trastornos de salud mental, dirigida al profesorado, personal docente e investigador (PDI), personal de administración y servicios (PTGAS), etc.
 - b. para la convivencia en la diversidad, dirigida al alumnado y al profesorado.

Todos estos servicios se prestan desde la educación secundaria hasta la superior en toda Cataluña, de manera presencial o telemática según el caso y en colaboración con distintas instituciones además de la UdG, como los Servicios Territoriales de Educación en Girona del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, la Escola Universitària de les Arts de Girona (ERAM-UdG), la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona), la Universitat de Lleida, la Universitat d'Andorra, la escuela oficial de formación profesional Escola de Cicles Formatius Girona (CIFOG) o el colegio Montjuïc Girona International School, entre otros centros educativos.

La prestación de estos servicios en todas las etapas educativas desde la educación secundaria hasta la superior es un aspecto

fundamental de nuestro proyecto, puesto que el apoyo continuado, de manera similar a la continuidad asistencial, favorece y promueve el éxito educativo en clave de transición educación-educación, educación-trabajo o trabajo-educación y, por lo tanto, en lo relativo a la inclusión educativa en el ámbito de la universidad en concreto, cubrimos no solamente la etapa universitaria en sí misma, sino también la preuniversitaria (e. g., el acceso a la universidad, una de cuyas barreras principales es la situación socioeconómica, que, no obstante su considerable aumento gracias a la gratuidad por razón de la discapacidad, sigue siendo todavía un factor de abandono educativo, como puede observarse en las figuras 1 y 2 respectivamente) y la posterior a la promoción o graduación, que, en el caso de que el estudiante quiera incorporarse al mercado laboral en lugar o además de continuar en la universidad cursando otro grado, un postgrado o un doctorado, los servicios laborales de nuestra entidad pueden prestarle apoyo e, inversamente, cuando desean retomar los estudios son derivados por estos servicios a nuestro proyecto, lo cual puede a su vez entenderse como éxito en clave de retorno al sistema educativo cuando provienen de experiencias de fracaso y abandono.

De quin tipus d'escola venen els estudiants de cada universitat?

Percentatge d'alumnes que accedeixen en universitats públiques segons la titularitat del centre de secundària d'origen.

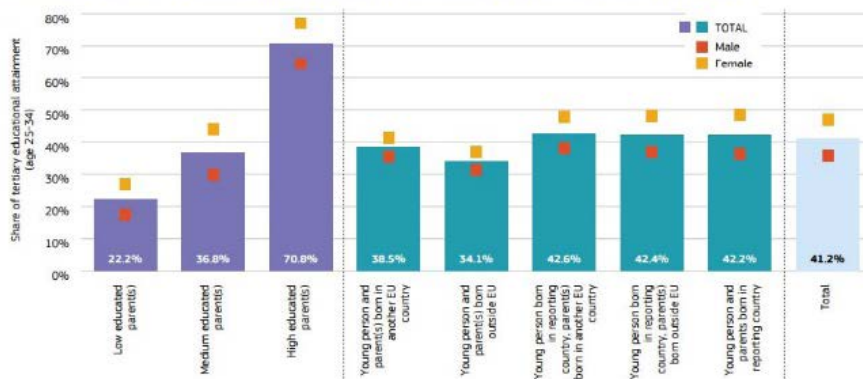
Universitat	Privat o concertat	Públic
1 UPF	54,35%	43,00%
2 UPC	49,89%	48,43%
3 UB	46,77%	51,5%
4 Total general	40,63%	58,19%
5 UAB	34,22%	63,86%
6 UdL	32,24%	63,77%
7 URV	25,62%	71,12%
8 UdG	21,18%	77,04%

Curs 19/20. Accés a la universitat via Proves d'accés a la Universitat (PAU) o Cicles Formatius de Grau Superior (CFGS).

Font: eIntrac.cat - Creat amb Datawrapper

Fig. 1. Porcentaje de estudiantes que acceden a las universidades públicas catalanas según la titularidad (pública, concertada o privada) del centro de educación secundaria de origen. Obsérvese que la UdG es la que tiene una mayor equidad en el acceso según esta variable, con un 77,04 % de estudiantes que acceden provenientes de una escuela pública, frente a solo un 21,18 % que lo hace desde una privada o concertada.

Figure 18. **New evidence sheds light on parental education and parental country of birth**



Source: Eurostat (EU Labour Force Survey 2021 ad hoc module for parental education and EU Labour Force Survey 2021 for parental country of birth and total).
 Download data [Monitor Toolbox](#)
 Note: parental education denotes the highest level of education successfully completed between the father and the mother of the respondent.

Fig. 2. El 70,8 % de los jóvenes de la Unión Europea (UE) cuyos padres tienen estudios superiores finalizan los estudios superiores, mientras que solo el 22,2 % de los jóvenes de la UE cuyos padres tienen un nivel educativo logrado bajo acaban los estudios superiores.

Por todo ello, nuestro proyecto, La Foixarda, da así cumplimiento a lo que dispone la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) para hacer efectivo, mediante la prestación de apoyos y el acceso a adaptaciones, el derecho humano a la educación de las personas con necesidades o barreras educativas asociadas a un diagnóstico de trastorno mental, teniendo en cuenta, además, que la educación inclusiva y la salud mental comunitaria comparten el mismo principio (Jiménez Pascual, 2023, p. 11) y considerando, por último, la prevalencia de problemas de salud mental en la población estudiantil en general y en la universitaria en particular (Ariño, 2022, p. 83) (vid. fig. 3).

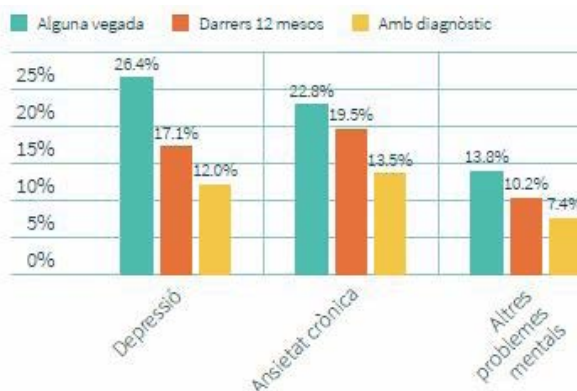


Fig. 3. Prevalencia de problemas de salud mental entre la población estudiantil universitaria de las universidades de habla catalana en el período 2020-2022, según el informe *Via Universitària (2020-2022)*, de la Xarxa Vives d'Universitats (Ariño, 2022, p. 83).

3. La inclusión educativa de los estudiantes con trastorno mental en la Universitat de Girona: la implementación de la Foixarda en la UDG

La falta de adaptaciones y apoyos a los estudiantes con necesidades o barreras educativas asociadas a un trastorno mental —medidas contempladas en la CDPD— condicionan, según la evidencia disponible, su fracaso y abandono educativos (Melián, 2022, pp. 1-2), toda vez que los trastornos mentales se consideran predictores. Por ello, el proyecto La Foixarda ha implementado, desde el curso 2018-2019, sendos servicios de apoyo al estudiantado de la UdG con necesidades o barreras educativas asociadas a un trastorno mental, los cuales se realizan en colaboración con el Área de Inclusión de la Unidad de Compromiso Social de esta universidad.

El objetivo es completar las adaptaciones que se hacen regularmente desde el Área de Inclusión de la UdG para hacer efectivo su derecho humano a la educación garantizándoles la igualdad de oportunidades, promover su éxito y prevenir su fracaso y abandono educativos, mejorar su empleabilidad y favorecer su recuperación mediante el desarrollo de un proyecto de vida a través de la educación y, después, del trabajo.

Principalmente, la práctica en la UdG consiste en un servicio de apoyo en el aprendizaje y la participación comunitario, gratuito y personalizado que se presta, de manera coordinada, conforme a las necesidades de los estudiantes y potenciando sus capacidades.

El apoyo se realiza mediante sesiones individuales presenciales o telemáticas cuya duración y frecuencia —generalmente, una hora de duración y una frecuencia media quincenal y, cuando es necesario, semanal— se adaptan a las necesidades fluctuantes de apoyo del estudiante. Este apoyo está orientado a la adquisición por el estudiante de una serie de competencias para el aprendizaje y la participación que responden a sus necesidades y potencian sus capacidades y se lleva a cabo mediante un plan de apoyo (vid. figuras 4 y 5) que se determina, de manera consensuada entre el estudiante y el profesional de apoyo y con carácter revisable, a partir de una autoevaluación de competencias que realiza el estudiante mismo y de una evaluación de competencias que realiza su profesional de apoyo.

**PLA D'ACOMPANYAMENT A LA PERSONA
FULL DE SEGUIMENT DEL PROGRAMA
NOM I COGNOMS:
SERVEI: La Foixarda**

COMPETÈNCIES	DATA EVALUACIÓ	COMPETÈNCIES TREBALLADES	VALORACIÓ	COMPETÈNCIES A TREBALLAR	METODOLOGIA	OBSERVACIONS
COMPETÈNCIES EN L'APRENENTATGE	09/11/2022	ORIENTACIÓ A LA FITA	Pendent	<ul style="list-style-type: none"> - Establir petits objectius diaris o setmanals per tal d'anar assolint les tasques acadèmiques que se li requereixen. - Afavorir, d'aquesta manera, la seva motivació per acabar els estudis. 	Assistir a les sessions individuals de La Foixarda de manera telemàtica. Revalorar la possibilitat d'assistir a sessions del GAM.	Comenta que no coneix els seus punts forts i/o dèbils en relació a l'aprenentatge i que necessita que algú ho analitzi de manera externa.
		AUTOCONeixEMENT EN RELACIÓ A L'APRENENTATGE	Pendent	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar els punts forts i els dèbils en relació a l'aprenentatge. - Buscar altres activitats que afavoreixin la capacitat d'aprenentatge (p.e.: fer esport de manera regular i controlada, sortir a passejar, etc.). - Tenir en compte les estones d'oci i de descans per tal de poder desconnectar i, conseqüentment, garantir una millor qualitat d'estudi. 		
		ACCIONS	<p>Millora És més capaç de demanar ajuda quan la necessita i d'aprofitar els recursos que hi ha al seu al voltant.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demanar ajuda quan té dubtes, quan pot aconseguir facilitar-se una feina, etc. Això inclou ser capaç de preguntar a un/a professor/a, company/a, a La Foixarda, etc., quan creu que pot tenir dificultats o que pot facilitar resoldre algun assumpte. - Aprofitar el suport educatiu que ofereix la UdG (Departament d'inclusió). 			

Fig. 4. Plan de apoyo de un estudiante del grado Psicología de la UdG (curso 2022-2023) usuario de nuestro servicio de apoyo en el aprendizaje y la participación.

COMPETÈNCIES EMOCIONALS I SOCIALS	09/11/2022	CONSCIÈNCIA EMOCIONAL	Pendent	- Ajudar-lo a identificar les seves emocions i els seus estats emocionals davant de diverses situacions.	Assistir a les sessions de La Foixarda de manera telemàtica. Revalorar la possibilitat d'assistir a sessions del GAM.	Comenta que li costa identificar les emocions. Comenta que té una màscara (de defensa) que ja funciona gairebé com una personalitat externa i que és un intent d'encaixar en la societat. És una persona que l'incomoda el contacte social. No obstant, es segueix enfrontant a les situacions socials cada dia.
		GESTIÓ EMOCIONAL	Millora És més capaç de comunicar què el posa ansiós. També ha millorat respecte el fet de poder estar en grups (per fer treballs)	- Buscar estratègies (parlar, buscar ajuda a temps, etc.) per intentar evitar l'acumulació d'estats emocionals desagradables i, consegüentment, afavorir l'increment d'ansietat. - Buscar estratègies per tractar l'ansietat en si i per poder mirar d'estar més tranquil en les situacions que requereixen un contacte social.		
		INTEL·LIGÈNCIA INTERPERSONAL	Millora Ha pogut establir un mínim vincle amb alguns companys (basant focalitzat als treballs en grup). Per qui reflexió, està més còmode en les situacions socials.	- Poder aplicar les habilitats socials bàsiques com, per exemple, saludar a un company, demanar un favor, donar les gràcies, etc. - Conèixer les "normes" socials bàsiques per poder estar més a gust i més tranquil a l'hora de fer qualsevol cosa. - Intentar establir un mínim de vincle amb algunes persones de classe per poder tenir un grup amb qui fer els treballs grupals, o per resoldre qualsevol dubte que pugui tenir, per demanar algun favor si ho necessita, etc.		
		AUTOESTIMA	Millora S'hi veu més segur d'ell mateix. Aprèn mica en mica, a valorar molt més tota	- Tenir més present totes les seves virtuts i característiques positives així com els seus assoliments i èxits (acadèmics i personals).		

Fig. 5. Plan de apoyo de un estudiante del grado Psicología de la UdG (curso 2022-2023) usuario de nuestro servicio de apoyo en el aprendizaje y la participación.

Tal y como se observa en las figuras 4 y 5, estas competencias, a caballo entre lo pedagógico y lo psicológico, se agrupan, principalmente, en dos grupos (competencias en el aprendizaje y competencias emocionales y sociales) e incluyen, entre las más usuales, el método, las acciones, el autoconocimiento en el aprendizaje o la orientación al objetivo respecto de las competencias en el aprendizaje y, en cuanto a las competencias emocionales y sociales, la conciencia, regulación y expresión emocionales, la autoestima o la inteligencia interpersonal.

Antes de la prestación de este servicio de apoyo, se realiza una acogida en el servicio, donde el estudiante, una vez informado y resuelto, firma la cláusula de protección de datos y el contrato asistencial y se le facilita el régimen interno. Se trata, pues, de un requisito previo fundamental, pues no solamente se adquiere un compromiso y una responsabilidad por ambas partes, sino que también posibilita una de las características esenciales de nuestra práctica: la posibilidad, cuando es necesario, de coordinarnos con todos los agentes implicados en su proceso educativo,

singularmente sus referentes sanitarios (i.e., psiquiatra, psicólogo o trabajador social), educativos (e. g., la técnica de inclusión de la UdG) o sociales (e. g., entidades tutelares).

Esta coordinación es un aspecto especialmente relevante del servicio, puesto que nos permite intervenir según lo que requiere cada situación de acuerdo con el conocimiento que tenemos sobre la misma gracias a la frecuencia de atención directa al usuario y al vínculo que se establece con el profesional de apoyo, vehiculado a través de su proyecto vital y, además, en un recurso netamente comunitario.

En este sentido, se puede poner como ejemplo paradigmático de este trabajo coordinado el caso de éxito de un estudiante de último curso del grado en Biología de la UdG, atendido en el Área de Inclusión de la UdG y también usuario de nuestro servicio de apoyo, actualmente graduado. Se trata de un estudiante con un diagnóstico de trastorno mental grave o severo y un grado de la discapacidad del 65 %, usuario de distintos recursos de la red de salud mental (centro de salud mental de adultos, centro de día, piso con apoyo o servicio prelaboral de nuestra entidad), que presentaba múltiples dificultades (por ejemplo, un estilo de afrontamiento evitativo que, en consecuencia, afectaba significativamente su proceso de aprendizaje, como el mero hecho de poder hacer, aun de manera telemática, nuestras sesiones de apoyo o las tutorías del trabajo de fin de grado) y, además, con expectativas de éxito muy altas por parte de su entorno y, a la vez, experiencias previas de fracaso y abandono respecto de los mismos estudios. La intervención consistió, principalmente, en un trabajo coordinado entre nuestra profesional de apoyo, la técnica de inclusión de la UdG, su psicólogo clínico del CSMA y su tutor de la UdG del trabajo de fin de grado (TFG), un apoyo intensivo (semanal) y sostenido en el tiempo desde el inicio del curso hasta su evaluación en la convocatoria de septiembre y una flexibilización en la evaluación (i. e., adaptaciones) también fundamental para que pudiera afrontar la defensa del TFG sin dejar de satisfacer las exigencias académicas de cualquier otro estudiante (e. g., competencias). Gracias en parte a todo esta intervención coordinada, intensiva, sostenida y transversal, logro así, finalmente, tener éxito educativo en clave de rendimiento (aprobó la última asignatura que, además, del TFG le

restaba para poder graduarse, con la dificultad añadida de ser en inglés) y de promoción (superó el TFG, habiéndolo también de defender en inglés, y, en consecuencia, se graduó en Biología), lo cual, además, le hizo plantearse cursar estudios de postgrado, cuando partía de un riesgo significativo de fracaso y abandono educativos.

En cuanto al acceso al servicio, puede ser tanto por iniciativa propia del estudiante como por derivación de sus referentes sanitarios, educativos o sociales. A este respecto, la técnica de inclusión de la UdG informa o deriva a los posibles beneficiarios e, inversamente, nuestras profesionales de apoyo informan o derivan a nuestros usuarios al Área de Inclusión de la UdG en el caso de que no tengan adaptaciones como estudiantes de la UdG con necesidades-barreras educativas asociadas a un diagnóstico de trastorno mental⁴.

Este servicio de apoyo en el aprendizaje y la participación se complementa con la facilitación del **apoyo entre iguales** mediante un **grupo de ayuda mutua** (GAM) de estudiantes mayores de edad con trastorno mental de distintos centros y niveles educativos (vid. fig. 6). Este servicio de apoyo entre iguales fue el primero de los servicios de nuestro proyecto que se implementó en la UdG (curso 2018-2019), con el objetivo facilitar a los estudiantes con un diagnóstico de trastorno mental atendidos en su Área de Inclusión un medio que favoreciera sus relaciones interpersonales (que es uno de principales factores protectores y de bienestar) y a través del cual pudieran realizar un proceso mediante el cual fortalecer su potencial en términos educativos, sociales, etc. Está moderado, desde el inicio, por dos voluntarias en 1.^a persona (una titular y otra suplente) y tiene una frecuencia semanal o quincenal y una hora y media o dos horas de duración y, en todo caso, según lo

4. Es necesario notar aquí que el acceso a adaptaciones u apoyos educativos por parte de estudiantes universitarios con trastorno mental es un proceso que presenta múltiples barreras, pues, entre otros aspectos también constatados por nuestra experiencia profesional, los estudiantes universitarios con discapacidades no aparentes (p. ej., con trastorno mental) tienen una mayor dificultad para revelar, son menos propensos a hacerlo y la revelación suele ser tardía o no darse (Meilán, 2022, p. 2). Por ello, las instituciones educativas deben ser proactivas realizando acciones orientadas a su supresión, vale decir promoviendo la accesibilidad (psico)social en la universidad (Bull, 2020, pp. 2-4).

pacten los participantes mismos. Inicialmente, el GAM se realizaba de manera presencial en un aula de la UdG del Campus Montilivi próxima al Área de Inclusión y facilitada por ésta, pero, a raíz de la pandemia, pasó a hacerse de manera telemática y, además, se abrió a estudiantes de otros centros y niveles educativos, como los de la Universitat Pompeu Fabra (en este sentido, podría decirse que es interuniversitario, si bien, como se ha dicho antes, está abierto a estudiantes de otras instituciones y etapas educativas). Finalmente, el acceso a este servicio también es por iniciativa propia y, en el caso de los estudiantes de la UdG atendidos en el Área de Inclusión, previa información y ofrecimiento al estudiante por la técnica de inclusión de la UdG, similarmente al servicio de apoyo en el aprendizaje y la participación.

SERVEI DE SUPORT ENTRE IGUALS (GAM)	
▪ % de participants sobre el total de persones usuàries majors d'edat	30%
○ % de dones	55,55%
○ % d'homes	44,44%
▪ Número de participants	
○ Dones	5
○ Homes	4
○ No binaris	0
○ Trans	0
○ Total	9
▪ Número d'altres	4
▪ Número de baixes	6
▪ Número de sessions programades	24
▪ % de participació i número de sessions realitzates sobre el total de sessions programades	54,16% (13)
▪ Grau de satisfacció (sobre 10)	10

Fig. 6. Tabla de resultados del curso 2022-2023 del servicio de apoyo entre iguales (GAM).

De manera también complementaria a estos servicios de apoyo, se presta también un **servicio formación** al PDI i al PTGAS para que el alumnado con problemas de salud mental reciba también una atención adecuada en el medio educativo mismo de la UdG. Esta formación trata sobre las barreras y los hándicaps que obstaculizan o dificultan el aprendizaje y la participación de este alumnado en el ámbito universitario, se hacen unas recomendaciones para situar y orientar a los asistentes en su atención educativa y, finalmente, se realiza un abordaje de casos o supuestos que los asistentes se encuentran en su práctica docente.

Los objetivos son la toma conciencia sobre dichas barreras (principalmente, las de las creencias, los valores, las actitudes y los comportamiento, las de la desatención educativa como estudiantes con necesidades-barreras educativas y las de las categorías interrelacionadas, como la clase social), conocer los hándicaps en el aprendizaje y la participación que tienen y saber qué puede hacer el profesorado en relación con estas dificultades-desventajas educativas, situarlos como docentes (qué les corresponde hacer y qué no hacer), conocer los recursos disponibles (especialmente, los de la universidad misma) y saber cómo proceder ante los supuestos principales (e. g., revelación, detección, derivación) y, finalmente, plantear casos o supuestos mediante una encuesta previa que son abordados por los formadores en la parte final, la cual también cumple la función de ser un espacio donde los docentes, mediante una puesta en común, pueden compartir sus experiencias con sus otros colegas.

En este sentido, el curso 2022-2023 se impartió una formación al PDI i al PTGAS de la Escuela Universitaria de las Artes de Girona (ERAM-UdG), centro adscrito a la UdG donde se imparten los grados en Comunicación Audiovisual y Multimedia, en Artes Escénicas e Interpretación y en Moda (vid. fig. 7), y este curso 2023-2024 estamos programando sendas formaciones dirigidas al PDI y el PTGAS de cada uno de los tres campus universitarios de la UdG, en colaboración con el Área de Inclusión y el Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la UdG, encargado, entre otros objetivos, de la formación permanente del personal académico de la UdG.

SERVEI DE FORMACIÓ	
▪ Número de formacions	
○ ERAM-UdG	1
○ Universitat d'Andorra (UdA)	1
○ Montjuïc Girona International School (MGIS)	1
Total	3
▪ Grau de satisfacció	
○ ERAM-UdG	9
○ UdA	7,5
○ MGIS	9,5
Mitjana	9,60

Fig. 7. Tabla de resultados del curso 2022-2023 del servicio de formación.

Finalmente, se presta también un **servicio psicoeducativo** (vid. figura 8) para la prevención y la promoción de la salud mental. Se trata de una intervención sanitario-educativa grupal en la que se ofrece a los estudiantes (generalmente sin diagnóstico, pero con cierto grado de malestar o, incluso, sintomatología, como por ejemplo ansiedad) información específica sobre las dificultades que atraviesan y se les dan herramientas para manejarlas, con el fin de conseguir un cambio en la visión de un problema para mejorar la adaptación a una situación, explicando estas dificultades y adquiriendo herramientas para sostener el proceso educativo, previniendo también así su fracaso y abandono y promoviendo su éxito. Cada una de las cinco sesiones de trabajo consisten en la explicación de los conceptos a trabajar y la realización de una tarea mediante la cual trabajarlos, de forma que los participantes puedan integrarlos y relacionarlos con sus propias vivencias y, así, les ayude a mejorar su actividad educativa. Además de preventiva, esta actividad también les permite adquirir consciencia de que, cuando las dificultades les desbordan, es importante recurrir a un profesional especializado para que les ayude. Se explica en ella,

pues, de manera simple y clara la importancia de la salud mental y del cuidado de la misma, qué la refuerza (e. g., factores protectores) y qué le afecta de manera negativa (e. g., factores de riesgo), haciendo un recorrido por distintos aspectos (p. e., el estrés o la consciencia, regulación y expresión emocionales) y dando unas pautas psicoeducativas que les permitan soportar una situación de la manera más saludable posible, con una metodología que les ayude a apropiarse de tales conceptos y, así, puedan aplicarlos a su vida personal, académica, etc.

Como puede verse a continuación en la figura 8, este último curso 2022-2023 se han hecho dos cápsulas psicoeducativas en la mencionada Escuela Universitaria de las Artes de Girona (ERAM-UdG) y el curso anterior (2021-2022) se hizo un grupo psicoeducativo para los estudiantes del grado de Medicina de la UdG, en colaboración con la asociación de estudiantes de Medicina de la UdG AEM-UdG.

SERVEI PSICOEDUCATIU	
▪ Número d'intervencions	2
○ Càpsules psicoeducatives	2
▪ Número d'assistents	19
▪ Grau de satisfacció (sobre 10)	9,60

Fig. 8. Tabla de resultados del curso 2022-2023 del servicio psicoeducativo.

4. Los resultados del proyecto y de su práctica en la UdG

El impacto del proyecto se constata por los resultados generales del mismo logrados hasta el curso 2021-2022: el 90,52 % de los usuarios no abandona sus estudios, el 70,79 % tiene éxito educativo, el 66,62 % estudia con adaptaciones y el 66,02 % lo hace con apoyo entre iguales.

En cuanto a la práctica en concreto en la UdG, los datos de atención de este último curso 2022-2023 se cifran en un total de 11 usuarios atendidos en nuestro servicio de apoyo en el aprendizaje y la participación, correspondientes a distintos grados universitarios (Filología Hispánica, Criminología, Biología, Psicología,

Medicina o Ciencias Ambientales) y con un total de 128,45h de atención directa y coordinaciones, tal y como puede observarse a continuación en las figuras 9 y 10:

Número participants atesos	7
Participants del GAM	3
Estudis matriculats	Grau de Criminologia (1 estudiant) Grau de Psicologia (3 estudiants) Grau de Medicina (1 estudiant) Grau de Biologia (1 estudiant) Grau de Ciències Ambientals (1 estudiant)
Total hores dedicades (sessions individuals + coordinacions)	60h45m

Fig. 9. Cuadro de atención del servicio de apoyo en el aprendizaje y la participación y del servicio de apoyo entre iguales (GAM) en la UdG correspondiente al primer semestre del curso 2022-2023.

Número participants atesos	7
Participants del GAM	3
Estudis matriculats	Grau en Criminologia (1 estudiant) Grau en Psicologia (2 estudiants) Grau en Filologia Hispànica (2 estudiants) Grau en Biologia (1 estudiant) Grau en Ciències Ambientals (1 estudiant)
Total hores dedicades (sessions individuals + coordinacions)	68
Número participants atesos anualment	11

Fig. 10. Cuadro de atención del servicio de apoyo en el aprendizaje y la participación y del servicio de apoyo entre iguales (GAM) en la UdG correspondiente al segundo y último semestre del curso 2022-2023.

Con respecto a los resultados conseguidos por la práctica en la UdG este último curso 2022-2023, un 87,5 % del total de usuarios que se han evaluado con el apoyo de nuestro servicio de apoyo en el aprendizaje y la participación lo ha hecho también con adaptaciones, de los cuales un 75 % no ha abandonado sus estudios y, además, ha tenido éxito educativo como rendimiento, tal y como puede verse a continuación en la figura 11, donde se puede también observar que no ha habido este curso, a diferencia del anterior (2021-2022), ningún resultado de éxito educativo en clave de promoción (i. e., graduación) ni de transición educación-educación porque ninguno de los estudiantes a los que se les ha dado apoyo este último curso 2022-2023 estaban en el último curso de sus respectivas carreras.

Servei de suport en l'aprenentatge i la participació a la UdG el curs 2022-2023	
Total de persones usuàries	11
o % i número de dones	72,72%
o % i número d'homes	27,27%
o % i número de no binàries	0%
o % i número de trans	9,09%
Altes	6
Baixes	4
Plans de suport	9
% usuaris amb no abandonament educatiu sobre el total d'usuaris que s'han avaluat amb suport	75 %
% usuaris amb èxit educatiu com a rendiment sobre el total d'usuaris que s'han avaluat amb suport	75 %
% usuaris amb èxit educatiu com a promoció sobre el total d'usuaris que s'han avaluat amb suport	0%
% usuaris amb èxit educatiu com a transició educació-educació sobre el total d'usuaris que s'han avaluat amb suport	0 %
% usuaris amb adaptacions sobre el total d'usuaris que s'han avaluat amb suport	87,5%
% usuaris que participen al GAM sobre el total d'usuaris	45,45%
% usuaris amb atenció a la SM sobre el total d'usuaris	100 %

Fig. 11. Tabla de resultados del curso 2022-2023 del servicio de apoyo en el aprendizaje y la participación en la UdG.

Para finalizar, quisiéramos dar voz a los estudiantes mismos, verdaderos protagonistas de del proyecto, con este testimonio de una estudiante del grado de Medicina de la UdG usuaria, desde el comienzo del proyecto, de nuestros servicios de apoyo en el aprendizaje y la participación y entre iguales (GAM) que nos allegó con motivo de su graduación el curso 2021-2022 y que, actualmente, está preparando el MIR:

Buenos días [...]

Después de unos años con vosotros, he decidido darme de baja de La Foixarda. He mejorado muchísimo en mi salud mental, y esto lo he conseguido en gran parte gracias a vosotros. Quería darte las gracias, porque cuando estaba en mi peor momento me tendisteis la mano y recibí una ayuda que ha sido imprescindible para mí en todo este proceso. Gracias por haber creado una organización en la que se vela por la salud mental tanto como se haría por cualquier otro problema de salud, sin estigmas ni prejuicios.

También quiero dar las gracias por el GAM en el que pude participar. Cada una de las personas que lo formaban eran únicas, con su forma de ser particular, y a la vez todos conectábamos compartiendo las mismas experiencias y sensaciones y nos comprendíamos los unos a los otros. Estoy muy agradecida de haberlos conocido y los recordaré siempre con mucho cariño.

Por todo ello, muchísimas gracias [...]

Espero que todo vaya genial.

Un abrazo muy grande [...]

Referencias bibliográficas

- Ariño Villarroya, A. (dir.) et al. (2022). *Via Universitària: accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorn dels estudis universitaris (2020-2022)*. Castelló de la Plana: Xarxa Vives d'Universitats. Recuperado el 1 de septiembre de 2023 de <https://www.vives.org/book/via-universitaria-acces-condicions-daprenentatge-expectatives-i-retorns-dels-estudis-universitaris-2020-2022/>
- Bull, J. (2020). More than a ramp. Rethinking accessibility for people with psychosocial disabilities. *Mental Health Europe*, 2020. Recuperado el 1 de septiembre de 2023 de <https://www.mhe-sme.org/wp-content/uploads/2020/09/MHE-reflection-paper-accessibility.pdf>
- Jiménez Pascual, A. M. (coord.) (2023). Escuela inclusiva, salud mental positiva. *Cuadernos técnicos*, 22, 1-69. Recuperado el 1 de septiembre de 2023 de <https://aen.es/escuela-inclusiva-salud-mental-positiva-escuela-inclusiva-y-ninos-ninas-y-adolescentes-con-problemas-mentales-graves-2/>
- Melián Ferrándiz, E. (2022). Getting ahead in the online university: disclosure experiences of students with apparent and hidden disabilities. *International Journal of Educational Research*, 114, 1-9. Recuperado el 1 de septiembre de 2023 de https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/148733/1/Melian_IJER_Getting.pdf

Abriendo nuevas oportunidades laborales a jóvenes con discapacidad intelectual a través de la formación en la Universidad Complutense de Madrid

Esther Rodríguez Quintana
Vicedecana de Calidad e Innovación
Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid
estherrq@ucm.es

Teresa Encinas Cerezo
Departamento Farmacología y Toxicología Facultad de
Veterinaria. Universidad Complutense de Madrid

Alberto Sánchez Alonso
Coordinador Diploma Universitario Liceo Asociación Achalay
alberto@achalay.es

David Tanarro Colodrón
Coordinador Diploma Universitario Liceo Asociación Achalay

1. Antecedentes

Los/as jóvenes con discapacidad intelectual (DI) están sobreexplotados a una exclusión que se observa a nivel educativo, social y económico.

1.1. Exclusión educativa

Dentro de la Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible, aprobada en Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 y desarrollada como «plan de acción en favor de las personas, el planeta

y la prosperidad», se incluye en su objetivo número 4 «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (Naciones Unidas, 2015). Este objetivo ha sido ratificado recientemente por el Consejo de Ministros español el 3 de mayo de 2022 (Estrategia Española sobre Discapacidad, 2022).

Por el carácter que tiene la educación como derecho habilitante, se convierte en un instrumento poderoso que permite participar plenamente en la vida de la comunidad. La educación cobra un papel especialmente importante en los colectivos más vulnerables, entre los que se encuentran las personas con discapacidad intelectual, quienes viven una clara exclusión educativa debida a la escasez de opciones de formación una vez terminada la etapa escolar (comparado con el número de posibilidades que tienen sus coetáneos sin discapacidad).

En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual que hayan podido titular en la ESO, las posibilidades de formación son hipotéticamente las mismas que una persona sin discapacidad, con la clara diferencia de la necesidad de apoyos, que van desapareciendo en esta etapa y que hace que la hipótesis, en este caso, no se cumpla. Aquellos estudiantes que no hayan titulado en la ESO y hayan terminado su etapa escolar por la vía de la educación especial, ni siquiera tienen abiertas estas posibilidades, al ser obligatorio este título para acceder a Bachillerato, Formaciones Profesionales y Grados.

Según datos de la Comunidad de Madrid, hay un total de 6 547 jóvenes con DI entre 16 y 24 años (Comunidad de Madrid, 2023). Estas personas, una vez terminada su etapa escolar, disponen de no más de una veintena de opciones formativas, ligadas en su mayoría a aquellos sectores laborales que, a día de hoy, han abierto sus puertas a la inclusión laboral de las personas con DI. Estos sectores profesionales aún son muy escasos, por lo que la oferta formativa carece aún de una variedad suficiente como para atender a las demandas y a la vocación de los/as jóvenes con DI.

Esta situación se agrava en el caso de aquellos/as jóvenes con mayores necesidades de apoyo, quienes, una vez terminada su formación en un centro de educación especial, no reúnen las

competencias laborales necesarias para acceder a un recurso de formación para el empleo.

La exclusión educativa limita las oportunidades de desarrollo y participación en la sociedad. No poder acceder a una formación prelaboral de calidad, que les permita tener opciones entre las que escoger, merma su calidad de vida e imposibilita el empoderamiento que, como adultos, deben y quieren tener para participar plenamente en la sociedad.

Tenemos pues, una situación de absoluta desigualdad en el ámbito de la formación de los/as jóvenes en nuestra sociedad, paradójica si pensamos que, evidentemente, las personas con DI necesitan más tiempo y apoyos para conseguir sus objetivos curriculares.

1.2. Exclusión económica

Según el 12º informe AROPE del año 2022, el 33 % de las personas con discapacidad están en riesgo de pobreza (Alguacil *et al.*, 2022).

Estos datos están muy vinculados con los ingresos derivados del desempeño profesional, donde las personas con discapacidad intelectual tienen muy complicado su acceso (tasa de empleo de apenas un 20 %) y cuyos sueldos son inferiores al de las personas sin discapacidad según el mismo informe.

Pero los problemas económicos para las familias comienzan mucho antes de esta etapa. Ya desde su nacimiento, las personas con DI necesitan de recursos que suponen un sobreesfuerzo económico acumulativo año tras año que incide directamente en la capacidad adquisitiva de las familias. Estos sobrecostes no están compensados a día de hoy por las prestaciones de protección social, por lo que las familias, en muchas ocasiones, se ven obligadas a acogerse a una reducción de su jornada laboral o a la contratación de servicios de apoyo. La excesiva dependencia de recursos privados agrava el gasto que las familias deben asumir en recursos vinculados a la mejora de la calidad de vida de sus hijos/as.

1.3. Exclusión Social

La exclusión social se puede analizar y entender como un proceso multidimensional, que tiende a menudo a acumular, combinar y separar, tanto a individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política, a los que otros colectivos sí tienen acceso y posibilidad de disfrute y que terminan por anular el concepto de ciudadanía (Jiménez-Ramírez *et al.*, 2008).

A la situación de exclusión educativa, laboral y económica de las personas con DI, se suma la dificultad de acceso y disfrute de otros recursos por falta de sistemas de apoyo (Anaut y col., 2017). A pesar de que, en los últimos años, cada vez más, proliferan acciones para combatir estas desigualdades, como pueden ser los textos en lectura fácil, lo cierto es que aún estamos muy lejos de conseguir la igualdad que la sociedad necesita.

Se han sentado las bases para la inclusión social de las personas con DI apostando por la inclusión en centros educativos ordinarios. Bases en las que hay que seguir trabajando, pero que suponen un beneficio para todos/as, al normalizarse la interacción entre niños y niñas con y sin discapacidad. Lamentablemente, estas oportunidades de interacción se ven mermadas una vez terminada la etapa escolar.

2. Acciones UCM-Achalay

La UCM, junto con la Asociación Achalay, desde 2017 realiza una serie de acciones para combatir la exclusión de los/as jóvenes con DI.

- Abogando por una formación inclusiva en un entorno universitario, donde acuden miles de jóvenes cada día con intereses y aficiones comunes. Con el objetivo de favorecer la interacción entre los miembros de la comunidad educativa, se fomentan acciones donde jóvenes con y sin discapacidad intelectual puedan disfrutar juntos de actividades lúdicas y culturales fuera de su horario lectivo. También se organizan acciones formativas inclusivas, donde participan en clases

impartidas por docentes de los diferentes grados oficiales dentro de la Universidad.

- Desde 2019, la Facultad de Educación de la UCM trabaja junto con la Asociación Achalay en la accesibilidad cognitiva de sus espacios, a través de señalética y códigos de color que permitan a cualquier persona desenvolverse de manera autónoma. Estos proyectos se realizan con la participación activa de los jóvenes con DI, quienes analizan los distintos espacios para determinar cuáles son los apoyos necesarios para conseguir dicha autonomía y convirtiéndose en protagonistas de un cambio que beneficia al resto de la comunidad.
- UCM y Achalay trabajan también con el objetivo de paliar la exclusión económica que sufren las personas con discapacidad intelectual y sus familias, facilitando el acceso al programa formativo mediante un sistema de becas y con especial atención a la no discriminación por género.
- Toda persona tiene derecho a formarse y además, a poder escoger qué quiere estudiar dentro de un abanico de posibilidades que respondan a sus intereses y necesidades. El Diploma Universitario de Formación Permanente Liceo (Diploma Liceo) es un programa formativo que defiende el derecho a la formación, el derecho a escoger y el derecho a hacerlo en un entorno ordinario e inclusivo como es la UCM ocupando el rol que le corresponde de «joven universitario». Esta formación, integral y de calidad, favorece el desarrollo de competencias y habilidades claves para la participación social, así como para la inserción laboral en nuevos nichos de empleo, favoreciendo el desarrollo de una sociedad más inclusiva y equitativa.
- Apostando por la inclusión de las personas con DI con acciones que impliquen el contacto entre jóvenes con y sin discapacidad, tanto en actividades de ocio como en actividades curriculares dentro de Proyectos de Aprendizaje y Servicio, Proyectos de Cooperación o Proyectos de Innovación Educativa dentro de la Universidad.

2.1. Misión y valores del diploma universitario liceo

La misión del Diploma Liceo es facilitar a jóvenes con DI opciones innovadoras de formación y desarrollo, dándoles así la oportunidad de tener el rol que les pertenece por su etapa vital.

Los valores que sustentan el modelo de trabajo son:

- El valor de la diversidad. Muchos esfuerzos en el sector de la discapacidad están puestos en el desarrollo de habilidades que hagan a las personas con DI más capaces de incluirse en la sociedad. Este objetivo debe compartirse con otro que implique la transformación de la sociedad en espacios más inclusivos gracias a los valores que las personas con DI aportan.
- Participación inclusiva. Los/as estudiantes, principales protagonistas, deben ser agentes activos en su propio proceso formativo y de desarrollo. Cualquier joven, a partir de cierta edad, debe empezar a tomar sus propias decisiones y que estas sean escuchadas y atendidas en la medida de lo posible. Los/as estudiantes del Diploma Liceo toman decisiones importantes sobre los contenidos de las asignaturas, las salidas profesionales y la forma de impartir las clases a través de cuestionarios y entrevistas individuales y grupales.
- Creencia en las personas: Creemos en las capacidades de todas las personas. Mejorando la autoconfianza, mejoramos la calidad de vida de las personas con DI y las posibilidades de que puedan demostrar su potencial. Todo individuo se compone de limitaciones y capacidades; capacidades a potenciar y limitaciones a apoyar.
- Innovación: Estar al día de los avances en pedagogía, tecnología educativa, gestión del conocimiento, así como apoyar la investigación en el campo de la formación de las personas con DI de la mano con la UCM, nos permite ofrecer una educación de alta calidad, con grandes posibilidades de éxito en los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes.
- Equidad: La diversidad de los perfiles que acuden a formarse al Diploma Liceo requieren de diversos métodos de apoyo. Una experiencia satisfactoria pasa por brindar las ayudas

que cada estudiante necesita con el objetivo de sacar el máximo provecho a su estancia en el programa formativo.

- **Resiliencia:** Si hay algo que las personas con DI nos han enseñado a los profesionales en nuestros años de experiencia laboral, es a adaptarnos a las circunstancias y hacerlo con ánimo y eficacia. Para ello es clave invertir un gran esfuerzo en las relaciones entre estudiantes y profesionales, creando un clima de confianza y respeto mutuo que permita atender las necesidades individuales de cada persona.
- **Responsabilidad:** Tenemos el compromiso de ayudar a las personas con DI a conquistar sus derechos, así como acompañarlas en el desarrollo de sus deberes como agentes sociales de cambio desde el contexto más próximo, al más lejano.

3. Objetivos

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece en su Artículo 24 el derecho a la educación, a través del cual los Estados Partes se obligan a asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida para desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad, la autoestima, reforzar el respeto por los derechos humanos; desarrollar al máximo la personalidad, las aptitudes mentales y físicas, así como hacer posible que las Personas con Discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. Este propósito es el objetivo general que persigue el Diploma Liceo.

Siendo conscientes del contexto social en el que se desarrolla la formación, y los agentes participantes (comunidad universitaria, empresas, entidades, familias, etc), es necesario concretar una serie de objetivos muy presentes en el Diploma.

3.1. *Objetivo general*

La formación de jóvenes con DI en un entorno inclusivo universitario, que permita su desarrollo personal y profesional en tareas

vinculadas con la vocación en distintas áreas de conocimiento: Cuidado de Animales; Imagen y Sonido; y Atención Social y Salud

3.2. *Objetivos específicos*

- Apoyar y orientar a los estudiantes con DI del Diploma Liceo y a sus familias, en la planificación académico-laboral y desarrollo de la vocación.
- Formar a jóvenes con DI en competencias que mejoren su desarrollo personal y su desarrollo profesional.
- Sensibilizar y formar a jóvenes estudiantes de la UCM acerca de la discapacidad intelectual de cara a conseguir una convivencia que permita la plena inclusión.
- Sensibilizar y formar a docentes de la UCM para poder participar en la formación de los jóvenes del Diploma Liceo y conseguir una formación de calidad gracias a sus conocimientos en materias específicas y al uso de los recursos de la Universidad.
- Proporcionar experiencias inclusivas, dando visibilidad a los jóvenes con DI dentro de la comunidad universitaria.
- Sensibilizar a las entidades colaboradoras, de cara a favorecer la plena inclusión de las personas con DI en la sociedad.

4. Metodología

El Diploma Liceo se estructura en una serie de asignaturas funcionales, humanísticas y profesionales, que se complementan con actividades extracurriculares en el Campus, actividades compartidas con alumnos/as universitarios de titulaciones (grados y postgrados) oficiales y otras actuaciones que se consideren pertinentes de cara a la inclusión de las personas con DI.

La configuración educativa del Diploma Liceo se extiende a dos cursos académicos. Ambos cursos cuentan con una serie de asignaturas comunes que son necesarias para el desarrollo personal del estudiante y unas asignaturas específicas de cada una de las especialidades que se ofrecen en el Diploma y que responden a la

vocación de los/as estudiantes: Imagen y Sonido, para aquellos/as jóvenes que estén interesados en formarse en competencias relacionadas con el cine, la televisión, la radio, la fotografía y la publicidad; Cuidado de Animales, para estudiantes interesados en la formación en competencias relacionadas con los animales; Atención Social y Salud, destinada a estudiantes con vocación por el cuidado y atención de personas dependientes.

Las asignaturas de las especialidades son impartidas por docentes de la UCM, de la Facultad de Ciencias de la Información en el caso de la especialidad de Imagen y Sonido, de la Facultad de Veterinaria en el caso de la especialidad de Cuidado de Animales y de las Facultades de Educación, Enfermería y Odontología en el caso de la especialidad de Atención Social y Salud.

Nuestra visión de la formación como adquisición de competencias supone que los esfuerzos del profesorado vayan hacia que los estudiantes conozcan, comprendan y utilicen estos conocimientos pertinentemente.

Desde esta perspectiva las exigencias del aprendizaje eficaz se caracterizan por ser un proceso constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo, donde el/la estudiante se convierte en el protagonista del aprendizaje. Los profesores del proyecto van cediendo terreno en favor del estudiante, el cual va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje. Para ello se recurre a un conjunto de oportunidades y condiciones ofrecidas a los estudiantes, organizados de manera sistemática e intencional que, aunque no promueven directamente el aprendizaje, crean un entorno con alta probabilidad de que esto ocurra (Gómez-Puerta y Lorenzo, 2018).

La metodología didáctica del proyecto formativo combina la lección expositiva interactiva, el trabajo grupal dirigido, el trabajo individual y la tutorización continuada del estudiante que pretenden promover el aprendizaje del estudiante (Núñez, 2016).

La participación del alumno es nuestra seña de identidad, de tal manera que la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso. Las actividades son más formativas que meramente informativas, pretendiendo que generen aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y faciliten la transferencia a contextos más heterogéneos.

Bajo este paradigma los docentes del Diploma se centran en dos tareas:

- Planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios.
- Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Algunos de los métodos de aprendizaje que utilizamos en el Diploma Liceo son:

- Aprendizaje cooperativo: estrategias de enseñanza en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo (Solís-García y col., 2022).
- Aprendizaje orientado a proyectos: Estrategia en la que el producto del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se articulan todas las actividades formativas (Vardan, 2017).
- Aprendizaje basado en problemas (ABP): Estrategia en la que los estudiantes aprenden en pequeños grupos, partiendo de un problema, a buscar la información que necesitan para comprender el problema y obtener una solución, bajo la supervisión de un tutor (Neville, 2009).
- Exposición / Lección magistral: Presentar de manera organizada información (profesor-alumnos; alumnos-alumnos). activar la motivación y los procesos cognitivos.
- Estudio de casos: Es una técnica en la que los alumnos analizan situaciones profesionales presentadas por el profesor, con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces.
- Simulación y juego: Dan a los estudiantes un marco donde aprender de manera interactiva por medio de una experiencia viva, afrontar situaciones que quizá no están preparados para superar en la vida real, expresar sus sentimientos respecto al aprendizaje y experimentar con nuevas ideas y procedimientos.

5. Resultados

Desde el año 2017, un total de 135 estudiantes con DI han estudiado o están estudiando en el Diploma Liceo en un entorno universitario inclusivo gracias a la UCM y la Asociación Achalay. De todos/as ellos/as, 57 estudiantes eligieron la especialidad de Imagen y sonido, 56 estudiantes eligieron la especialidad de Cuidado de Animales y 22 estudiantes eligieron la especialidad de Atención Social y Salud.

El 96 % de las familias de los estudiantes que han estudiado o están estudiando en el Diploma Liceo, recomendarían el Diploma a otras familias con hijos/as con DI, puntuando con una media de 3,85 sobre un total de 4 puntos su satisfacción con el mismo.

El 94 % de los/as estudiantes de Liceo muestran su satisfacción porque el Diploma se llevó a cabo en un entorno universitario como el de la Complutense y el 90 % recomendarían el Diploma a otros/as compañeros/as.

Desde el año 2022 y tras numerosas experiencias prácticas en los ámbitos relacionados con cada una de las especialidades ofertadas, los/as estudiantes del Diploma Liceo del segundo curso, tienen la oportunidad de realizar prácticas formativas en centros de trabajo vinculados con su vocación. De esta manera, cada estudiante realiza entre 100 y 120 horas de prácticas formativas entre los meses de febrero y junio del segundo año de formación.

Once centros de trabajo han colaborado por el momento con el Diploma ofreciendo plazas de prácticas formativas. El 100 % de ellas declaran que repetirían la experiencia; el 75 % la calificaría como actividad muy satisfactoria, valorándolas como satisfactoria el 25 % restante. El 95 % de los/as estudiantes manifiesta su satisfacción con el período de prácticas y el 90 % repetiría la experiencia.

6. Conclusiones

Según datos del Instituto Nacional de Estadística, la tasa de empleo en personas con DI en España en 2021 era del 17,2 %. Las causas de este bajo porcentaje son variadas e incluso debatibles,

pero sin duda una de ellas es la escasa oferta laboral que existe hoy en día abierta y accesible para personas con DI.

La tendencia, hasta ahora, era adaptar la formación al mercado laboral, por lo que la oferta formativa también era escasa, reduciéndose en su mayoría, al aprendizaje de competencias vinculadas con el ámbito de auxiliar administrativo.

La UCM, en colaboración con la Asociación Achalay, pretende mejorar esta tasa de empleo a través de la formación, abriendo nuevas oportunidades de desarrollo en competencias vinculadas con la vocación de los/as estudiantes y explorando de esta forma nuevos nichos laborales distintos a los que tradicionalmente ya han abierto sus puertas a la incorporación de personas con DI. Defendemos la convicción de que, ampliando la oferta formativa de los/as jóvenes con DI, en el futuro permitiremos crear nuevos puestos de trabajo en ámbitos inexplorados con anterioridad o con experiencias muy puntuales en la inserción laboral de personas con DI.

En línea con los retos estratégicos en cuanto a inclusión social y participación de las personas con discapacidad de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030, con la incorporación del período de prácticas formativas en el segundo año del Diploma Liceo, se abre un nuevo camino para la inclusión de las personas con DI en el mundo laboral, dando la oportunidad no solo a los/as estudiantes de acercarse a él, sino también permitiendo a nuevos centros de trabajo conocer la realidad de la discapacidad.

Por otro lado, el hecho de que el Diploma Liceo esté incluido en el catálogo de formación permanente de la UCM y que sus estudiantes puedan acudir a diario a un entorno universitario permite, además de la inclusión de los/as jóvenes con DI en un ambiente educativo como este, construir una sociedad más inclusiva, donde la discapacidad sea más conocida por los futuros profesionales que se forman en los grados y postgrados de la UCM y, por lo tanto, más normalizada en el ámbito laboral futuro.

El Diploma Liceo permite capacitar a estudiantes mejor formados/as y preparados/as para afrontar la vida laboral y poder hacerlo con una mayor motivación, al tener la oportunidad de hacerlo en entornos de trabajo relacionados con su vocación.

Referencias bibliográficas

- Alguacil, A., Ariza, J., Llano, J. C., Quiroga, D. (2022). *XII Informe: El Estado de la pobreza en España. Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2030. 2015-2021*. Madrid: Ed. EAPN España.
- Anaut, S., Arza, J., Álvarez, M. J. (2017). La exclusión social, una problemática estructural entre las personas con discapacidad. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 36, 167-181.
- Bisquerra, R. (2004). *Métodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial Arco Libros-La Muralla.
- Comunidad de Madrid (2022). Base de Datos del Reconocimiento del Grado de Discapacidad de la Comunidad de Madrid 2022. Información estadística de las personas con discapacidad en la Comunidad de Madrid. Recuperado el 26 de septiembre de 2023 de <https://www.comunidad.madrid/servicios/servicios-sociales/informacion-estadistica-personas-discapacidad-comunidad-madrid>
- Gómez-Puerta, M., Lorenzo, G. (2018). El desarrollo de la accesibilidad cognitiva como estrategia para la mejora de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *International Studies on Law and Education*, 29-30, 91-104.
- Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 34(1), 173-186.
- Ministerio de Asuntos Sociales y Agenda 2030 (2022). Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030 para el acceso, goce y disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad.
- Naciones Unidas. Objetivos para el Desarrollo sostenible. Recuperado el 26 de septiembre de 2023. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Neville, A. J. (2009). Problem-Based Learning and Medical Education Forty Years On. A Review of its Effects on Knowledge and Clinical Performance. *Medical Principles and Practice*, 18(1), 1-9.
- Núñez, M. M. I. (2016). Las TIC y Discapacidad Intelectual, una búsqueda para generar nuevas estrategias que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza- aprendizaje*, pp. 2588-2595.
- Solís García, P., Gallego-Jiménez, M. G. y Real Castelao, S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Pág. Educ.*, 1(2) [citado 2023-09-26], 1-21.
- Tanarro, D. y Sánchez, A. (2020). Diploma Liceo: un programa formativo para jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad Complutense de Madrid. En A. M. Porto, J. Muñoz, M. y C. I. Ocampo (eds.).

Libro de Actas del XX Congreso Internacional de Investigación Educativa.
Santiago de Compostela: Edicions USC, pp. 1507-1515.

Vardan, M. (2017). Project-based learning for students with intellectual disabilities. En P. L. Epler (coord.). *Instructional strategies in general education and putting the individuals with disabilities act (IDEA) into practice*. Hersey (USA): IGI Global, pp. 196-221.

Universidad y discapacidad. Buenas prácticas y desafíos para la inserción profesional de personas con trastornos de aprendizaje y trastorno del espectro del autismo

Teresa Martín García
*Universidad de Salamanca, Profesora Ayudante en el
Departamento de Sociología y Comunicación*
teresam@usa.es

Purificación Morgado Panadero
*Universidad de Salamanca, Profesora Titular en el
Departamento de Derecho del Trabajo y Trabajo Social*
Morgado@usal.es

1. La educación universitaria y los estudiantes con discapacidad o necesidades especiales de aprendizaje

En los últimos años las universidades han incrementado su compromiso para desarrollar buenas prácticas que garanticen el acceso y la acogida de estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje.

Según datos de la Fundación Universia (2021) en 2021 se matricularon en las universidades 23 851 alumnos con discapacidad, aumentando en 1 033 con respecto al año anterior, una cifra récord hasta el momento. Sin duda, estos datos suponen un avance para la inclusión aunque aún sean mucho los desafíos y los esfuerzos necesarios.

En este sentido, las instituciones académicas deben seguir acrecentando sus programas específicos e intensificando esfuerzos para promover la accesibilidad, desarrollar estrategias de

actualización docente, creación de políticas públicas o diseñar programas de atención para el apoyo de estos estudiantes (Paz, 2020).

El profesorado también tiene un papel clave en este proceso transformación y de inclusión y, además,

la legislación en España es clara, no es el alumnado quien se tenga que adaptar al profesor, es el profesor quien se tenga que adaptar a las particularidades del alumno. [...]. Hay que favorecer que estén en las mismas condiciones que los demás. (Autismo España, 2023).

Más allá de estas necesidades, hay que tener presente que el reto es también para los propios estudiantes con discapacidad o con necesidades especiales de aprendizaje. En muchos de los estudios recientes (Melián, Meneses, 2020; Reyes, Meneses, Melián, 2021; de la Fuente, Cuesta, 2017), se destaca cómo a menudo estos estudiantes deben hacer frente a la dificultad añadida que supone comunicar su discapacidad o el hecho de querer evitar un estigma o ser etiquetados e intentar preservar su credibilidad como alumno universitario. Esto, según la investigación desarrollada hasta el momento, se traduce en su intento por pasar desapercibidos para no explicar o hacer notar su dificultad de aprendizaje o su discapacidad.

Tampoco hay que olvidar cómo, en ocasiones, pueden impactar los prejuicios o ciertas actitudes por parte de compañeros, que puede suponer la existencia de barreras adicionales para la inclusión de estos alumnos. Al respecto, un estudio elaborado por Fundación Universidad (2021) en colaboración la ONCE y la CRUE puso de manifiesto que 1 de cada 3 estudiantes con algún tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje se ha sentido aislado respecto a los demás compañeros. Además, el 21 % afirmaron haber sentido discriminación por parte del profesorado.

1.2. Estudiantes con trastorno del espectro del autismo en la Universidad

El trastorno del espectro del autismo (TEA) «es una condición de origen neurobiológico que afecta a la configuración del sistema

nervioso y al funcionamiento cerebral» (Confederación Autismo España, 2023). Adicionalmente, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha definido el TEA como:

«un grupo de afecciones diversas. Se caracterizan por algún grado de dificultad en la interacción social y la comunicación. Otras características que presentan son patrones atípicos de actividad y comportamiento; por ejemplo, dificultad para pasar de una actividad a otra, gran atención a los detalles y reacciones poco habituales a las sensaciones». (OMS, 2023).

Aunque en el caso de España aún no existen cifras concretas sobre el número de estudiantes en el espectro del autismo que estudia un Grado u otros estudios superiores pero el acceso de la Universidad por parte de estudiantes con TEA parecer ser ya una realidad cada vez más frecuente aunque siga siendo baja. Según datos ofrecidos por Estados Unidos un tercio de los jóvenes con TEA irá a la universidad (Alonso, 2022).

Estos indicadores hacen especialmente importante que se revisen las posibles dificultades para el acceso a la universidad pero sobre todo, que se aumenten los esfuerzos para asegurar cumplir con las necesidades que tienen estos estudiantes en su etapa universitaria. En este sentido, es interesante tener presente estas necesidades recogidas en el informe sobre *La Educación Universitaria para Estudiantes con Tea* (Autismo España, 2023):

De acuerdo a las características que presentan las personas con TEA, algunos aspectos que hay que tener en cuenta en relación a las demandas que se presentan en el contexto universitario son:

Comunicación e interacción social

- Muchas y nuevas oportunidades de relación social.
- Grupos de compañeros/as grandes y cambiantes, trabajar en grupo.
- Necesidad de utilizar registros o estilos distintos de comunicación (formal, informal...).

Inflexibilidad

- Contexto regido por normas.
- Actividades en torno a temas específicos que coinciden con los intereses de la persona.

- Cambios de asignaturas, profesores/as, compañeros/as.
- Dinámicas flexibles en las diferentes asignaturas.
- Tiempos muertos y cambios de última hora.
- Flexibilidad en la organización de las asignaturas, asistencia a clases, realización de prácticas, elección de compañeros/as en grupos de trabajo.

Procesamiento sensorial

- Aulas, laboratorios, espacios grandes y ruidosos.
- Saturación de anuncios y carteles.
- Mucha gente, muchos olores.

Tampoco hay que olvidar que, aunque las personas con TEA pueden tener muchas características comunes, cada una de ellas tiene unas necesidades muy diferentes, cuenta con diferentes capacidades, etc.

1.3. La Universidad y los estudiantes con dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). La dislexia

Más allá del caso concreto de los estudiantes con TEA es esencial centrarse en el estudiantado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA) que accede a la universidad. En esta comunicación, la experiencia concreta a la que se hace referencia es a la de estudiantes con dislexia, pues suelen ser el tipo de estudiantes con DEA más presentes.

La dislexia es un «trastorno específico del aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y/o fluido de las palabras y por una deficiente capacidad para deletrear y descodificar. Estas dificultades suelen ser el resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que a menudo resulta inesperado en relación con otras capacidades cognitivas y con la impartición de una enseñanza eficaz en el aula. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión lectora y una experiencia lectora reducida que puede impedir el crecimiento del vocabulario y los conocimientos previos» (IDA, 2002).

En el caso concreto de la Universidad de Salamanca, se informa previamente al profesorado de la Universidad cuando dispone de algún caso de estudiante con DEA y se le hacen las recomendaciones pertinentes que, con matices, habitualmente se traducen en ejemplos reales como estos:

- Anticipar apuntes en la plataforma, que completará con una compañera de clase
- No tener en cuenta faltas de ortografía y una estructura gramatical confusa
- Flexibilizar entregas de trabajos previo acuerdo
- Facilitar los textos previamente en caso de tenerlo que leer en clase y dar tiempo para preparar cualquier exposición oral, ya que se pone muy nerviosa
- Disponer, si fuera posible, de un 35 % de tiempo adicional en exámenes.
- Tener en cuenta que le cuesta procesar las preguntas demasiado elaboradas y con varios apartados
- Es importante que establezca un canal abierto de comunicación y que juntos lleguen a acuerdos sobre los ajustes que finalmente requerirá.

Por la experiencia propia como profesora se puede afirmar que, en términos generales, el profesorado universitario está sensibilizado y sigue las indicaciones y recomendaciones ofrecidas por los servicios correspondientes, en este caso, el Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca.

Sin embargo, a menudo, pueden ser insuficientes para otras dinámicas del aula como casos prácticos, relación con el resto de estudiantes en grupos de trabajo o intervenciones, como puede ser una exposición pública. En esos casos, el profesorado, a pesar del interés y la buena voluntad, puede seguir teniendo limitaciones que puedan tener algún tipo de impacto en estos estudiantes, como la falta de motivación y que, en casos más graves puede suponer el abandono (Fàbregas, 2016).

2. Universidad de Salamanca: comprometida e inclusiva

Para dar respuesta a todas las necesidades de estudiantes con algún tipo de trastorno o necesidad especial del aprendizaje, la Universidad de Salamanca cuenta con el Servicio de Asuntos Sociales (SAS), que promueve el compromiso responsable y que, concretamente tiene un área dedicada a la atención a la diversidad e inclusión: Unidad de Atención a la Diversidad e Inclusión. Mediante esta línea, ofrece apoyo y facilita el acceso y la promoción en la enseñanza universitaria de las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales.

Además, este servicio de la Universidad tiene activos diferentes programas para ofrecer apoyo a los estudiantes con discapacidad o con necesidades especiales de aprendizaje. Como parte de estas iniciativas, concretamente desde el programa *Soy Estudiante* se ha elaborado una guía en la que se presentan los principales rasgos de estas discapacidades, para exponer, seguidamente, las necesidades o dificultades que pueden encontrar los estudiantes en estas situaciones. Finalmente, se proponen sugerencias y recomendaciones para asesorar a los docentes a la hora de proporcionar apoyos a estudiantes con algún tipo de discapacidad. Es importante recordar que en cualquier momento se puede contactar con la Unidad de Apoyo a Personas con Discapacidad, que pertenece al Servicio de Asuntos Sociales, para solicitar un informe de adaptaciones curriculares individualizadas, así como asesoramiento, etc.

Además, de forma general, el servicio SAS es el encargado de comunicar al profesorado las posibles necesidades de adaptación necesarias para los estudiantes que se encuentren matriculada en las asignaturas que usted imparten y que tengan algún tipo de necesidad especial o discapacidad: dislexia, doble dislexia, autismo...

En esos casos se indican las necesidades especiales concretas para el apoyo y la propuesta educativa para que el profesorado correspondiente pueda seguir esa pauta.

Dicho servicio, también se ofrece para el desarrollo de las pruebas de evaluación de los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales derivadas de esta condición, así como para orientar y asesorar en relación a las posibles dudas que pudieran surgir en dicho proceso.

3. El mundo laboral para los estudiantes con personas con trastornos de aprendizaje y trastorno del espectro del autismo

Como se ha ido recogiendo en apartados anteriores, la etapa universitaria puede suponer un importante esfuerzo para muchos estudiantes con trastornos de aprendizaje o con trastorno del espectro autista, cuando en realidad deberían estar en las mismas condiciones que el resto de compañeros/as. Y las primeras incursiones en el mundo laboral, no están exentas de complejidad en muchos casos.

En este sentido, las adaptaciones que comienzan a hacerse en la Universidad para las personas con necesidades especiales de aprendizaje, como DEA, o con trastorno del espectro autista, deben implementarse también en el mundo laboral por las mismas razones, para que no existan barreras adicionales para estas personas.

Los datos actuales parecen demostrar que las personas con trastornos de aprendizaje o con TEA deben esforzarse el doble y en muchas ocasiones sienten incomprendidos, en entornos donde deben demostrar su validez más que otras personas, a pesar de que pueden desarrollar su labor en igualdad de condiciones (Cruz Roja, 2023).

Precisamente, las personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) son las que se encuentran con mayores dificultades para acceder al mercado laboral. Según los últimos datos ofrecidos por Autismo Europa (2023), entre el 76 y el 90 % de las personas adultas con TEA está desempleada.

No obstante, hay otros datos alentadores, como la reciente apuesta por la neurodiversidad en muchas empresas, especialmente las tecnológicas. De hecho, se está convirtiendo en un importante tema para la incorporación de talento. La variedad de funcionamientos cerebrales, comportamientos, emociones y pensamientos son vistas en este tipo de instituciones como habilidades únicas y muy valiosas (Domínguez, 2023) pues, consideran, que pueden aportar más creatividad e innovación para la resolución de problemas, entre otros aspectos.

4. Las prácticas profesionales en empresa y las personas con necesidades especiales en el aprendizaje. El caso de la Universidad de Salamanca

Una vez superada la etapa universitaria, los estudiantes con trastornos de aprendizaje y trastorno del espectro del autismo deben enfrentarse a las prácticas profesionales.

La experiencia de la incursión de este tipo de alumnado en el ámbito laboral tiene una doble vertiente: por un lado, la ilusión con la que los estudiantes afrontan esta oportunidad de trabajo, de seguir aprendiendo y de poner en práctica todo el conocimiento adquirido, pero también es un momento de estrés adicional con respecto a otros compañeros.

En el caso de la Universidad de Salamanca, aunque durante el desarrollo del Grado pueden hacer prácticas extracurriculares, en cuarto curso los estudiantes deben cursar la asignatura obligatoria de Prácticas Externas, que consta de 12 créditos ECTS, para desarrollar la experiencia laboral en las entidades colaboradoras. Los alumnos deben realizar 270 horas de trabajo en las empresas correspondientes.

A continuación, se desarrollan los elementos más destacados de la experiencia de prácticas con diferentes perfiles de estudiantes con trastornos de aprendizaje o con TEA en los últimos tres años.

4.1. La inmediatez del mundo de la comunicación. La primera barrera para el estudiante con TEA o dislexia

En primer lugar, se destaca la propia complejidad que entraña el ámbito profesional de la comunicación, pues es un mundo en el que los procesos son muy rápidos y en el que el uso de tecnología se combina con el dominio del lenguaje y las habilidades sociales y comunicativas. Hay que tener presente que, por ejemplo, en el caso de los alumnos con TEA pueden tener problemas en la comunicación y con las interacciones sociales. Por lo que trabajar en este ámbito es un reto adicional.

4.2. Dinámicas y prejuicios empresariales

La Universidad de Salamanca cuenta con más de 100 entidades en las que los estudiantes del Grado de Comunicación y Creación Audiovisual pueden realizar sus prácticas, pertenecientes a todas las áreas de la comunicación (productoras, televisión, radio, agencias de marketing y comunicación...).

Aunque, en general, las empresas muestran voluntad para intentar adaptarse, en el caso de los estudiantes con TEA, en la práctica, la experiencia vivida indica que no logran integrar al estudiante y que, en muchos casos, se aísla y no puede desarrollar las prácticas con total normalidad. Incluso, se ha dado algún caso en el que la institución ha llegado a solicitar que el estudiante continuara realizando las prácticas de forma virtual porque tampoco logran establecer una comunicación.

Además, en muchos casos las entidades colaboradoras manifiestan que no pueden acoger a este tipo de estudiantes porque supone un esfuerzo extra y por limitación de personal y tiempo.

4.3. Las limitaciones del tutor académico

La figura del tutor académico en este caso tiene enormes limitaciones. Antes de realizar la gestión del convenio y desarrollar un proyecto formativo, se explica la situación del alumno que desarrollará las prácticas y durante el proceso de las mismas se hace un seguimiento más intenso que en el resto de casos.

Sin embargo, cuando se producen ciertas problemáticas, como la sensación de aislamiento por parte del estudiante (a pesar de querer realizar tareas y mostrar su valía) o cuando la entidad manifiesta su deseo de continuar las prácticas de forma virtual, etc., el tutor académico, al menos en esta experiencia concreta que se presenta, ve muy reducida su capacidad de gestión y actuación. En estos casos, la mayor complejidad radica en comunicarse con el estudiante y explicar la situación, pues aunque se conozcan algunas pautas, cada persona tiene una necesidades individuales específicas y puede resultar especialmente complicado la resolución más adecuada de casos como este.

El profesorado que actúa como tutor académico, tiene unos conocimientos previos sobre determinadas necesidades especiales de aprendizaje o determinados trastornos en el aprendizaje, pero no cuenta con una formación específica sobre cómo tratar estas situaciones que supondrán un nivel extra de estrés y frustración al alumno o cuál es la mejor forma de comunicarse. Hay que tener en cuenta, que en muchos casos, las dificultades de interacción y comunicación limitan las llamadas de teléfono y solo se comunican por correo electrónico o whatsapp, por tanto, disminuye la fluidez en las conversaciones.

Tampoco hay que olvidar que no es labor del tutor académico, ni tiene la capacidad, de explicar a la entidad cuáles son las posibles estrategias de adaptación de estos estudiantes, aunque se ofrezcan algunas pautas, pero finalmente, cada entidad tiene sus propias políticas de actuación y programas de gestión e integración del personal.

4.4. Motivación y posterior reducción de expectativas

Si duda, más allá de todas las limitaciones que van surgiendo en la gestión de estas prácticas, es importante resaltar que los estudiantes con trastornos de aprendizaje y trastorno del espectro del autismo han demostrado una gran motivación y capacidad de trabajo en los lugares en los que desempeñan sus prácticas.

Al mismo tiempo, a pesar de contar con las mismas capacidades que otros compañeros o, incluso más, se observa que muchos de estos estudiantes se limitan y rebajan sus expectativas a la hora de solicitar prácticas en las entidades propuestas en los listados, a pesar de que en muchas ocasiones cuentan con una nota media muy elevada y podrían acceder a entidades muy solicitadas.

Sin embargo, a menudo, realizan la selección pensando en qué lugar pueden encontrarse más cómodos, más arropados o más tranquilos en la realización de las prácticas, aunque eso tenga otro tipo de impactos a nivel de currículum profesional. Por tanto, se aprecia una importante rebaja en sus expectativas.

4.5. Instituciones públicas: las más receptivas a acoger a estudiantes con trastornos de aprendizaje o TEA

Por tipos de institución, se ha podido comprobar que los medios tradicionales como radio, televisión o prensa escrita son lo que se muestran más reticentes a acoger a estos estudiantes en prácticas. Por ello, muchos de nuestros estudiantes realizan las prácticas en este tipo de entidades o en servicios de la propia universidad. En el lado opuesto, se encontrarían las instituciones públicas, que se muestran más receptivas a acoger a este tipo de alumnado, aunque en muchas ocasiones no cuenten con recursos suficientes para tutorizarlos y guiarlos debidamente.

Todos estos elementos mencionados, quizá podrían mejorarse con el desarrollo de programas de adaptación para estudiantes en prácticas con este tipo de necesidades, que en el caso de personas con TEA pueden ser muy similares a las planteadas por la Fundación ConteTEA (2023):

- Aclarar las expectativas laborales, y lo que se espera de ellos en las tareas.
- Utilizar elementos visuales para instruir y organizar las tareas.
- Comunicarse de manera directa, con lenguaje claro y sencillo, sin indirectas o metáforas.
- Adaptar el lugar de trabajo para evitar distracciones o sobrecargas sensoriales, intentando reducirlas o limitar la exposición de la persona con TEA.
- Minimizar las asignaciones de múltiples tareas, es mejor dividir la carga de trabajo en varias tandas.
- Permitir roles independientes, asignar un mentor laboral que ayude a la persona con TEA a supervisar su incorporación y ayudarle a superar las dificultades.
- Establecer rutinas laborales: un ejemplo muy claro sería evitar que una persona con TEA no tuviera nunca un puesto asignado y que cada día se sentara en un sitio diferente, pues eso podría suponer una incertidumbre diaria.
- Trabajar con un entrenador laboral, para que previamente se puedan alcanzar pre-requisitos que entrenen a la persona con TEA previamente a la incorporación al puesto de trabajo y adquiera competencias que le sean útiles para prevenir o reducir los conflictos laborales que puedan producirse.

5. Conclusiones

El mercado profesional ha hecho grandes avances en la última década hacia la inclusión. Sin embargo, aún hay mucho trabajo por hacer para que las personas con necesidades especiales, trastornos en el aprendizaje o TEA puedan tener las mismas oportunidades laborales que el resto de compañeros que salen de la Universidad.

La etapa universitaria supone un gran reto para estos estudiantes y el desafío se acrecienta con sus primeras prácticas profesionales. Por todo ello, estos estudiantes se ven sometidos a mucho estrés y, en muchas ocasiones, supone una barrera más para que se sientan tratados por igual. Esto impacta de forma considerable en la disminución de su autoestima o en la generación de miedos adicionales. Además, la experiencia de coordinación de prácticas en la Universidad de Salamanca ha servido para comprobar que los estudiantes con necesidades especiales en el aprendizaje se limita y rebaja sus expectativas profesionales por muchos de estos temores. Las universidades y las entidades que reciben a estos estudiantes en prácticas deben, aunar esfuerzos para reducir esas barreras y que puedan sentirse más seguros y acogidos; que tengan una libertad real a la hora de escoger unas prácticas.

Asimismo, la experiencia en la gestión de prácticas profesionales ha servido para demostrar que, en términos generales, al mercado laboral aún le falta mucho para adaptarse a la acogida y la inclusión y sobre todo, para normalizar su presencia en el entorno de trabajo. En la actualidad, la experiencia es que las empresas ven un esfuerzo extra acoger a estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje o TEA que no pueden permitirse.

Sin duda, las universidades deben seguir reforzando el apoyo a estos estudiantes para que cuenten con más herramientas a la hora de desarrollarse profesionalmente y también deben promover una mayor capacitación del profesorado para que sepa relacionarse mejor con estos estudiantes y poder hacer un seguimiento mucho más personalizado y activo.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J.R. (2022). *El autista va a la universidad*. <https://jralonso.es/2022/11/05/el-autista-va-a-la-universidad/#:~:text=Los%20datos%20estadounidenses%20indican%20que,y%20resistencia%20a%20los%20cambios>
- Autism Europea (2023). *People with autism often struggle to gain and maintain employment for a range of reasons*. <https://www.autismeurope.org/what-we-do/areas-of-action/employment/>
- Autismo España (2023). *La Educación Universitaria para Estudiantes con Trastorno del Espectro del Autismo*. https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2018/09/informe_laeducacionuniversitariaparaestudiantes-contea_vf2021.pdf
- Cruz Roja (2023). *Las personas con autismo se esfuerzan el doble*. <https://www2.cruzroja.es/web/ahora/-/cruz-roja-apuesta-por-la-inclusi-c3-b3n-social-y-laboral-de-las-personas-con-tea>
- De la Fuente Anuncibay, R. y Cuesta Gómez, J. L. (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 13-21.
- Domínguez, V. (2023). *La neurodiversidad en el lugar de trabajo: la importancia de la inclusión en la economía y la sociedad*. <https://www.linkedin.com/pulse/la-neurodiversidad-en-el-lugar-de-trabajo-importancia-dom%C3%ADnguez-esp/?originalSubdomain=es>
- Fàbregras, A. (2016). *Los retos de los disléxicos: la universidad y el mundo laboral*. UOC EDU. <https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2016/217-dislexia-universidad.html>
- Fundación Conectea (2023). *Empleo y autismo, un reto de inclusión social de gran importancia en los próximos años*. <https://www.fundacionconectea.org/2020/12/02/empleo-y-autismo-un-reto-de-inclusion-social-de-gran-importancia-en-los-proximos-anos/>
- Fundación Universia (2021). *Guía de Atención a las Personas con Discapacidad en la Universidad 2020*. <https://www.santander.com/es/sala-de-comunicacion/notas-de-prensa/2021/06/el-numero-de-estudiantes-con-discapacidad-en-las-universidades-espanolas-alcanza-su-maximo-historico>
- Fundación Universia (2021). *Universidad y Discapacidad*. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20%20\(Accesible\).pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20%20(Accesible).pdf)
- International Dyslexia Association (2022). *Defintion of Dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Melián, E. y Meneses, J. (2020, 30 de octubre). *Students with disabilities in online education: The case of the Universitat Oberta de Catalunya (UOC)*. Paper presented at the EADTU's Online Bridging Event I·HE2020 'Innovating Higher Education'. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/students-disabilities-online-education-case-universitat-oberta-catalunya/>
- Organización Mundial de la Salud (2023). *Autismo. Datos y Cifras*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Reyes, J. I., Meneses, J. y Melián, E. (2021). A systematic review of academic interventions for students with disabilities in Online Higher Education. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911525>

Prácticas curriculares de alumnos con discapacidad intelectual en el contexto universitario

Marina Romeo* / Montserrat Yepes-Baldó
Sefa Boria-Reverter / María Honrubia / Esther Sánchez
Universitat de Barcelona
* *Directora de la Càtedra UB para la Integración Laboral de Personas con Discapacidad*

Este capítulo tiene por objetivo presentar las buenas praxis desarrolladas en el periodo de prácticas del Curso Experto en Atención a Usuarios, Ciudadanos, y Clientes, iniciado en el curso académico 2019-2020 en la Universidad de Barcelona, y dirigido a alumnado con discapacidad intelectual.

Durante el curso 2022-2023 se ha cursado la cuarta edición de esta formación, que tiene por objeto contribuir a la empleabilidad de los jóvenes con discapacidad intelectual, dotándoles de las competencias tanto de carácter transversal, que les proporcionen las habilidades sociales y emocionales necesarias para mantener interacciones satisfactorias, como de carácter específico, proporcionándoles los conocimientos y habilidades requeridas para el desempeño efectivo de su actividad laboral.

Este curso tiene una carga lectiva de 50 créditos ECTS, que se estructuran en torno de cuatro módulos: Formación en comunicación, habilidades sociales, emocionales y entrenamiento cognitivo, Formación en habilidades laborales, Formación específica y Prácticas. Este último módulo de 22 créditos, comprende 20 créditos de estancia de prácticas y 2 créditos para el desarrollo y defensa del trabajo final.

En este capítulo se describen las funciones y tareas que desarrollan las diferentes figuras que intervienen a lo largo del proceso,

esto es, la responsable de prácticas, las mentoras profesionales, *las peer mentors* y los tutores/as de centro. Además, se analiza el procedimiento seguido tanto en cuanto al *onboarding*, seguimiento y evaluación de las mismas. Por último, se analiza el grado de inserción de nuestro alumnado, y los beneficios que este periodo supone tanto para el alumnado como para la sociedad en general.

1. Personal responsable y de apoyo en las prácticas

El sistema de coordinación de la actividad de prácticas se desarrolló desde sus inicios con el objetivo de garantizar la calidad formativa de las prácticas y su ajuste a las competencias previas y a desarrollar por el alumnado. Desde el principio del desarrollo de esta actividad formativa se han descrito cuatro roles: la responsable de prácticas, las mentoras, las *peer mentors* y los tutores/as o referentes del centro de prácticas.

La responsable de prácticas es una profesora permanente universitaria, con amplia experiencia en procesos de prácticas, ya que se ha encargado durante más de 5 años de la coordinación y gestión de estas en la titulación de Relaciones Laborales en la Universidad de Barcelona, lo que ha supuesto gestionar unos 600 alumnos y unos 800 convenios de prácticas. Por su parte, las mentoras son dos profesionales, una de ellas profesora permanente universitaria, expertas en el ámbito de la mentoría y del Aprendizaje-Servicio (ApS). Las *peer mentors*, por su parte, son alumnas de diferentes titulaciones universitarias, tanto de grado, como de máster o doctorado, que reciben una formación de 12 horas reconocida con 1 crédito de libre elección por parte del Servei d'Atenció a Estudiants (SAE).

La formación para *peer mentors*, siguiendo las pautas de Hillier, Goldstein, Tornatore, Byrne, Ryan, y Johnson (2018), incluye los tópicos y temas descritos en la Tabla 1.

TABLA 1. Contenidos de la formación inicial de los peer mentors

Tópico	Temas a tratar
Diseño del programa y objetivos	Bases conceptuales y objetivos del <i>mentoring</i> ¿Por qué hacer <i>mentoring</i> ? ¿Quiénes son los mentores? ¿Quiénes son los <i>mentees</i> ? Logística: frecuencia y duración de las reuniones; localizaciones Objetivos a alcanzar
Expectativas de los mentores	Rol de mentor Mantener el compromiso Puntualidad y fiabilidad Expectativas de los <i>mentees</i>
Límites	Ámbito de actuación del mentor Métodos de comunicación adecuados Lugares de reunión Amigo vs mentor; conflicto Confidencialidad
Resolución de problemas	Abordar las preocupaciones sobre el <i>mentee</i> Preocupaciones personales Comunicación con el personal del programa y otro personal universitario: ¿cuándo y qué? ¿Cómo se concibe el «éxito»?
Discapacidad	Tipos de discapacidad Fortalezas y desafíos habituales

Por último, los tutores/as o referentes del centro de prácticas son profesionales expertos que forman parte de las empresas, instituciones y organizaciones en las que el alumnado desarrolla su actividad práctica.

Veamos a continuación las principales funciones y responsabilidades de cada una de estas figuras:

1.1. Responsable de prácticas

Tiene un papel fundamental, al ser la encargada de facilitar la transición de los estudiantes desde el entorno académico al profesional, asegurando que las prácticas sean una experiencia valiosa y

en consonancia con sus competencias específicas, así como con los objetivos del programa. Sus principales funciones son:

1. **Coordinación con empresas y organizaciones:** Encargada de establecer relaciones con empresas y organizaciones que estén dispuestas a acoger a estudiantes en prácticas. Esto implica identificar oportunidades, negociar acuerdos de colaboración y asegurarse de que las condiciones sean beneficiosas tanto para los estudiantes como para las entidades.
2. **Adaptación del puesto de trabajo:** Colaborar con las empresas y organizaciones para identificar y poner en práctica los ajustes necesarios en el lugar de trabajo, tanto en relación al entorno físico como en relación a las tareas a desempeñar.
3. **Preparación de los estudiantes:** Encargada de orientar al alumnado sobre sus expectativas previas, así como de las responsabilidades que tendrán durante las prácticas, asegurándose de que el estudiante comprenda su rol, desarrolle confianza y se integre con éxito en el equipo.
4. **Asignación:** Conjuntamente con la Dirección del programa y con las Mentoras, coordina la asignación de estudiantes a las empresas y organizaciones, considerando tanto las preferencias de los estudiantes como los requisitos de las prácticas.
5. **Seguimiento:** Acompaña al alumnado el primer día al puesto de prácticas y posteriormente realiza un seguimiento regular para garantizar que los estudiantes estén teniendo una experiencia de aprendizaje adecuada.
6. **Supervisión:** Colabora con los tutores de los centros de prácticas para supervisar el progreso de los estudiantes.
7. **Resolución de problemas:** Aborda cualquier dificultad o problema que pueda surgir durante el periodo de prácticas.
8. **Evaluación y Retroalimentación:** Al finalizar las prácticas, forma parte de la comisión de evaluación de los estudiantes proporcionando retroalimentación constructiva sobre sus fortalezas y áreas de mejora.
9. **Documentación e Informes:** Encargada de la documentación relacionada con las actividades de prácticas, esto es, los convenios de colaboración, los proyectos formativos, la asignación de estudiantes y los informes de evaluación.

1.2. *Mentoras*

El rol de las mentoras resulta esencial durante la estancia de prácticas al brindar apoyo emocional a los estudiantes durante esta etapa. Sus principales funciones son:

1. Resolución de problemas: Ayudan a los estudiantes a superar obstáculos y desafíos que puedan surgir durante su experiencia de prácticas. Proporcionan orientación y sugerencias para abordar problemas y encontrar soluciones efectivas.
2. Clima de confianza: Crean un ambiente de apoyo en el que los estudiantes se sientan cómodos para hacer preguntas, expresar inquietudes y buscar orientación. Ayudan a fomentar la confianza en sí mismos y en sus habilidades.

1.3. *Peer mentors*

Tienen un valioso papel, dado que ofrecen apoyo cercano y práctico a los estudiantes durante la estancia de prácticas, al ser también alumnos con edades similares a la de los participantes en el curso. Las *peer mentors* se hallan en contacto constante y en coordinación con las mentoras, que son las que marcan las directrices de sus funciones. Estas se concretan en:

1. Compartir experiencias: Las *peer mentors* comparten sus propias experiencias en prácticas, brindando ejemplos concretos de cómo abordaron desafíos similares a los que los nuevos estudiantes se podrían enfrentar.
2. Ajuste de expectativas: Ayudan a los estudiantes a comprender las expectativas del entorno laboral y cómo pueden adaptarse de manera efectiva. Esto puede incluir consejos sobre cómo vestirse, comportarse y comunicarse en el lugar de trabajo.
3. Apoyo en el puesto: En aquellos casos que la Responsable de Prácticas lo considere, se encargan de acompañar al alumnado durante los primeros días, y de manera sistemática realizan un seguimiento regular para garantizar el bienestar de los estudiantes durante el periodo de prácticas.

4. Resolución de problemas: Ayudan a los estudiantes a superar desafíos y problemas que puedan surgir durante sus prácticas.
5. Apoyo emocional: Proporcionan apoyo emocional especialmente si se sienten abrumados o inseguros en su entorno de prácticas.
6. Relaciones sociales: Ayudan a los nuevos estudiantes a establecer relaciones con sus compañeros y otros profesionales en el lugar de trabajo. Esto puede fomentar un sentido de pertenencia y ayudar a los estudiantes a integrarse mejor en el entorno laboral.

1.4. Los tutores/as o referentes profesionales

Estos tienen como función principal guiar al estudiante a través de su experiencia laboral, esto es, ayudarlo a aplicar lo aprendido en el aula a situaciones del mundo laboral, facilitando su desarrollo profesional y personal. Sus responsabilidades incluyen:

1. Orientación inicial: Introduciendo al estudiante en el entorno laboral, presentando a los miembros del equipo, y familiarizándolo con las políticas, procedimientos y normas del lugar de trabajo.
2. Planificación y coordinación: En colaboración con la Responsable de Prácticas se establece el plan de aprendizaje (proyecto formativo) y un cronograma de actividades.
3. Formación y capacitación: Proporciona las orientaciones necesarias para que el alumnado pueda desempeñar las tareas encomendadas de manera efectiva.
4. Seguridad laboral: Se asegura de que el estudiante conozca y cumpla con las medidas de seguridad en el lugar de trabajo.
5. Supervisión de tareas: Asigna tareas al estudiante, asegurándose de que sean relevantes y ajustadas al nivel de competencia del alumnado.
6. Fomento de la independencia: Promueve que el estudiante asuma gradualmente más responsabilidades y tome decisiones autónomas a medida que adquiere experiencia y confianza.
7. Comunicación: Mantiene una comunicación constante con la Responsable de Prácticas sobre el progreso del estudiante y

resuelve cualquier problema que pueda surgir en relación a la actividad desempeñada por el alumno.

8. Evaluación del desempeño: Evalúa el progreso y el desempeño del estudiante en función de los objetivos establecidos, proporcionando retroalimentación constructiva y recomendaciones para el desarrollo continuo, e informa a la Responsable de Prácticas.

2. Procedimiento del proceso de prácticas

Una vez descritos los diferentes roles que acompañan al alumnado durante las prácticas, veamos a continuación el proceso seguido en las fases previas a su incorporación (*onboarding*), una vez ya en el puesto de prácticas, y al finalizar estas.

2.1. Fase I: *Onboarding* (enero-marzo)

Esta fase se inicia en el momento en que la Responsable de Prácticas desarrolla entrevistas individuales con cada uno de los alumnos. En estas entrevistas se analizan las expectativas, objetivos e intereses del alumnado. Posteriormente, a partir de la información proporcionada por el alumnado, la responsable de prácticas, juntamente con las mentoras y la directora del curso, establece el análisis de competencias y el plan de carrera para cada uno de los alumnos. Con la información resultante, se elabora un perfil de cada alumno para asegurar el ajuste persona-puesto.

A finales del mes de febrero la Responsable de Prácticas tiene una sesión docente de tres horas de duración denominada «Sesión de Inducción a las Prácticas», cuyo objetivo es facilitar el *onboarding* de los estudiantes, a partir de proporcionarles una visión general del proceso de prácticas, las responsabilidades y cómo se evaluará su desempeño en las mismas.

Durante el mes de marzo se establecen reuniones con las empresas, instituciones y organizaciones, a partir de las preferencias y competencias del alumnado, analizando funciones y tareas, así como los objetivos de aprendizaje durante el periodo de prácticas. Se asignan los alumnos a cada centro y se firman los convenios de

prácticas y los proyectos formativos. Durante esta fase es importante señalar que la responsable de prácticas se reúne con los referentes profesionales en cada centro, clarificando dudas y dotándoles de herramientas y pautas con objeto de facilitar la inclusión del alumnado en los centros de trabajo. Dado que la información que se les facilita es de carácter confidencial, se ha desarrollado el documento que incorporamos a continuación, el cual debe ser firmado por los tutores de nuestro alumnado (Figura 1).

FIGURA 1. Compromiso de confidencialidad firmado por el referente profesional en cada centro de prácticas



Fundación ONCE   **UNIÓ EUROPEA**
Fondo Social Europeo
Iniciativa de Empleo Juvenil
El FSE invierte en tu futuro  **UNIVERSITAT DE BARCELONA**

COMPROMÍS DE CONFIDENCIALITAT DE DADES

Sr./a Feu clic o toqueu aquí per escriure text., amb DNI Feu clic o toqueu aquí per escriure text. he estat informat/da sobre l'alumne del Curs d'atenció a usuaris, ciutadans, i clients que farà les pràctiques en el centre Feu clic o toqueu aquí per escriure text. durant el període abril-maig de 2023.

La informació rebuda és de caràcter confidencial i té que com a fi la millora en la supervisió de l'alumne en pràctiques. En cap cas podré compartir ni transmetre aquesta informació a tercers atenent a la Llei de Protecció de Dades de Caràcter Personal i Garantia dels Drets Digitals (Llei Orgànica 3/2018, del 5 de desembre)

I a fi que tingui els efectes oportuns, signo aquest document a Barcelona, el Feu clic o toqueu aquí per escriure una data.

Signatura

Nom i cognoms: Feu clic o toqueu aquí per escriure text.

2.2. Fase II: Incorporación del alumnado al centro de prácticas (abril-mayo)

Durante este periodo el alumnado desarrolla sus prácticas en el lugar de trabajo siguiendo el proyecto formativo establecido (Figura 2). En esta fase, la función de las *peer mentors* es la de actuar como personal de apoyo externo en el centro de prácticas, si bien se parte de dotar al alumnado de la máxima autonomía, promoviendo en ellos el empoderamiento y la responsabilidad en relación a la actividad de prácticas.

FIGURA 2. Alumnos durante su estancia de prácticas



Periódicamente, la Responsable de Prácticas contacta con los tutores/as o referentes profesionales para saber la evolución del alumno en el centro, y resolver posibles problemas que puedan presentarse.

Los centros de prácticas en los que hemos tenido alumnos a lo largo de estas promociones se presentan en la Tabla 2.

TABLA 2. Empresas, entidades e instituciones colaboradoras

 <p>Escola Pia de Catalunya</p>	<p>Escola Pia de Catalunya</p>
 <p>Centre de Recursos per a l'Aprenentatge i la Investigació</p>	<p>Centros de Recursos para el aprendizaje y la investigación CRAI-Clínic y CRAI Campus Mundet</p>
	<p>Real Academia de Ciencias Económicas y Financieras (RACEF)</p>
	<p>Escuela Superior de Relaciones Públicas (ESRP)</p>
 <p>UNIVERSITAT DE BARCELONA</p>	<p>Edificio Histórico de la Universidad de Barcelona, Campus Torribera, Campus Bellvitge, Facultad de Derecho y Facultad de Física y Química</p>
 <p>Institut de Formació Contínua-IL3 UNIVERSITAT DE BARCELONA</p>	<p>Instituto de Formación Continuada IL3</p>
 <p>Apoyo Socio-Sanitario y Asistencia a Domicilio, S.L.</p>	<p>Apoyo Socio-Sanitario y Asistencia a Domicilio, SL</p>
	<p>Zoo de Barcelona</p>

 <p>mdb museu diocesà de Barcelona</p>	Museu Diocesà de Barcelona
 <p>Col·legi Paideia</p>	Col·legi Paideia
 <p>Hospital Quirónsalud del Vallès</p>	Hospital Quirón

Durante el periodo de pandemia, curso 2019-2020, el calendario de prácticas se vio necesariamente modificado. Así, por un lado, estas se iniciaron, excepcionalmente, durante el mes de octubre. Además, si bien 12 de nuestros alumnos desempeñaron sus prácticas presenciales en diferentes organizaciones, uno de ellos, por motivos familiares, tuvo que desarrollarlas virtualmente. Para ello se crearon diversas actividades de simulación en situaciones de atención al público, que permitieran al alumno poner en práctica, a través del *role playing*, sus competencias y habilidades en diferentes contextos.

2.3. Fase III: Evaluación (junio)

En el mes de junio se configura una comisión formada por la Responsable de Prácticas, la Directora del Curso y la Responsable Académica, en la que el alumno debe presentar la memoria de prácticas en formato *power point*. Esta presentación incluye presentar la empresa, entidad o institución en la que ha desarrollado la actividad, explicar las tareas desarrolladas, reflexionar sobre el aprendizaje adquirido, y finalizar haciendo una valoración personal de su estancia y todos aquellos aspectos que considere de interés.

Es importante destacar el grado de creatividad y de rigurosidad en las presentaciones. Un ejemplo de ello, es que una de nuestras alumnas de la edición 22-23 optó por presentar un video (Figura 3).

FIGURA 3. Video presentación prácticas (Promoción 2022-2023)



El periodo de prácticas ha supuesto, según los propios alumnos, una experiencia excepcional para ellos, tal y como señalan en la evaluación que realizan de las mismas:

Con los compañeros de prácticas he aprendido muchas funciones porque he estado en diferentes puntos de información, como por ejemplo la atención al usuario, a manejar las instalaciones de audiovisual y a realizar multitud de tareas y funciones junto a ellos (Promoción 2020-2021).

Profesionalmente, he pensado que soy una persona comprometida, trabajadora y organizada. También he reflexionado sobre qué sé, qué intereses profesionales tengo y qué me motiva para trabajar. Considero que mi curiosidad me ayuda a querer conocer nuevas cosas y aprender. Y mi carácter social, afable y tranquilo es ideal para trabajar de cara al público (Promoción 2021-2022).

Afirman que se han sentido parte de la organización:

Para mí ha sido una experiencia personal y profesional muy positiva y en la que en todo momento, me he sentido acompañada y segura (Promoción 2019-2020).

En las practicas tengo compañeros más mayores pero todo el mundo es amable conmigo, mi jefa <.>¹ es supercariñosa y me explica

1. Se ha incluido el símbolo <.> cuando aparecían nombres o apellidos, con objeto de garantizar la confidencialidad y anonimato.

y me ayuda el trabajo que tengo que hacer en el ZOO. Me gustan mucho estar en el Zoo con animales y veo mucha gente diferente. Viene mucha gente extranjera que no entiendo lo que dicen, pero les doy el mapa igualmente y les hago una sonrisa. Dice <...> que me enseñarán a decir alguna frase en inglés (Promoción 2022-2023).

Los alumnos se muestran muy satisfechos y contentos con los conocimientos y habilidades desarrollados, y lo más importante, se sienten empoderados:

En las practicas me sentido super acompañada y super a gusto con todas ellas porque me han enseñado cosas que no sabía que se hacía en una recepción de un hospital como hacer justificantes, programar visitas, como archivar todos los papeles de los pacientes que vienen a operarse, y también los pacientes que vienen a operarse pero el mismo día se marchan a casa, les tenemos que poner una cama imaginaria para saber que están a punto de entrar a quirófano. Los retos que me plateado son trabajar en un lugar que me sienta bien en el puesto de trabajo (Promoción 2022-2023). El reto más importante ha estado empezar las prácticas. Los días antes me estuve preparando, pensando qué tenía que llevar, como me tenía que comportar. El primer día fui bastante nerviosa, puesto que no conocía nadie y quería que todo saliera perfecto. Y entonces llegaron las prácticas! El primer día con las compañeras de prácticas me sentí muy muy acogida. Me trataron muy bien, me pasearon por toda la universidad enseñándome las clases y zonas donde tendré que trabajar y me explicaron las tareas que tendré que hacer. Al tercer día, justo antes de entrar, me robaron. Y las compañeras me ayudaron a calmarme y me pidieron si necesitaba ayuda. Fueron muy comprensivas. El resto de días me han ido explicando las tareas que se tienen que hacer, y poco a poco, las he ido haciendo, primero como ayudante y después haciéndolas yo sola (Promoción 2021-2022).

Además, recomiendan la experiencia a otros alumnos:

Me gustaría decirle a los nuevos alumnos que hagan este curso que aprovechen los temas de clase, que se esfuercen, que tomen apuntes y que se adapten en estos curso como lo he hecho yo. Y que sean valientes. Y que trabajen mucho. Y que apliquen todo

lo que los enseñen. Y que todo lo que lo hagan en la clase que después lo apliquen y que lo demuestren a las practicas. Cómo yo lo he hecho. Porque esta experiencia vale mucho (Promoción 2019-2020).

Yo creo que este curso hay que darlo todo el máximo que uno pueda o crea mejor, seguir adelante y nunca mirar hacia atrás. Como dijo Ash Ketchum «Nunca te rindas hasta el mismísimo final», esta frase significa, que por muchos obstáculos haya nunca te rindas mientras creas en ti mismo (Promoción 2020-2021).

3. Inserción laboral

Es importante destacar que de los 47 alumnos que han cursado el programa en todas las ediciones realizadas, 15 (el 48 %) están insertados en empresa ordinaria en sectores diversos, como el hospitalario (grupo Quirón Salud y Hospital de Sabadell), seguros (Reale Seguros), telefónico (Deutsche Telekom), entre otros. Además, estamos gestionando con el Instituto de Formación Continua I13 la inserción de otra de nuestras alumnas. Por último, otra estudiante de la edición 2022-2023 ha conseguido trabajo en una empresa de organización de eventos.

Por otro lado, señalar que durante el curso académico 2020-2021 tanto el Ayuntamiento de Barcelona como la Generalitat de Catalunya convocaron un concurso público para el cuerpo subalterno dirigido de modo específico a personas con discapacidad intelectual. Desde la dirección del curso les asesoramos y desarrollamos una actividad formativa con objeto de ayudarles a afrontar con éxito la misma.

El 70 % de los alumnos de esa promoción se inscribió al concurso público convocado por el Ayuntamiento de Barcelona. De las 27 plazas convocadas 5 las han obtenido nuestros *alumni*, y uno de ellos obtuvo la máxima calificación. Por otro lado, un 60 % se apuntó al concurso público convocado por la Generalitat de Catalunya, cuyo objeto es proveer de 151 plazas reservadas a personas con discapacidad intelectual al cuerpo subalterno. En este caso, tres de nuestros *alumni* obtuvieron plaza.

A todo ello cabe añadir que nos hace especialmente felices el hecho de que nuestros/as *alumni* vengan a vernos y presenten a nuestros alumnos de la promoción en curso la actividad laboral que están desempeñando, como el caso de un *alumni* de la primera edición que trabaja en atención en eventos y espectáculos, y uno de los que ha ganado la plaza en la Generalitat de Catalunya.

Para finalizar, es preciso señalar el papel crucial de las prácticas profesionales en la inserción laboral de los alumnos, si bien, tal y como señalan Frasquet, Calderón y Cervera (2012) y Silva *et al.* (2016) este tipo de relación ha sido generalmente ignorado por la investigación académica. No obstante, autores tales como Di Meglio, Barge-Gil, Camiña y Moreno (2019) y Gauld, Redington y Schlager (2000) señalan que entre los beneficios que estas comportan destacan:

1. Experiencia práctica: Al permitir a los alumnos aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el aula a un entorno de trabajo. Esto les proporciona experiencia práctica y les ayuda a desarrollar habilidades específicas relacionadas con su campo de estudio.
2. Contacto con el mundo laboral: Las prácticas les brindan a los alumnos la oportunidad de establecer contactos en el entorno laboral y conocer de cerca el funcionamiento de las organizaciones. Esto puede ser beneficioso para futuras oportunidades de empleo, ya que pueden establecer conexiones profesionales y obtener recomendaciones.
3. Desarrollo de habilidades blandas (*soft skills*): Además de las habilidades técnicas, las prácticas también permiten a los alumnos desarrollar habilidades blandas importantes como la comunicación efectiva, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el trabajo en equipo.
4. Orientación profesional: Las prácticas pueden ayudar a los estudiantes a aclarar sus objetivos profesionales.

Pero qué duda cabe que, a todos los aspectos anteriormente señalados como beneficios de las prácticas para el alumnado (Di Meglio, Barge-Gil, Camiña y Moreno, 2019; Gauld, Redington y Schlager, 2000), la presencia de nuestros alumnos desempeñando actividades laborales e interaccionando con sus supervisores,

compañeros/s, usuarios, ciudadanos o clientes durante el desempeño de su actividad de prácticas contribuye de una manera muy directa a la reducción de estereotipos y prejuicios sobre el colectivo, al tiempo que contribuye a una sociedad más justa e inclusiva. Además, tal y como nos manifiestan los propios estudiantes, esta experiencia resulta del todo relevante, dado que incide de un modo directo en su autoestima y percepción de autoeficacia, al brindarles la oportunidad de demostrar sus competencias y habilidades, lo que redundará de manera directa en su empleabilidad.

Referencias Bibliográficas

- Di Meglio Berg, G., Barge Gil, A., Camiña Centeno, E. y Moreno Martín, L. (2019). El impacto de las prácticas en empresas en la inserción laboral: un análisis aplicado a los grados de Economía y Administración y Dirección de Empresas. *Educación XX1*, 22(2), 235-266.
- Frasquet, M., Calderón, H. y Cervera, A. (2012). University-industry collaboration from a relationship marketing perspective: an empirical analysis in a Spanish university. *Higher Education*, 64, 85-98.
- Gault, J., Redington, J. y Schlager, T. (2000). Undergraduate Business Internships and career success: are they related? *Journal of Marketing Education*, 22(1), 45-53.
- Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Seabra, D., Melo, A. I., Brito, E. y Paiva Dias, G. (2016). Stairway to employment? Internships in higher education. *Higher Education*, 72(6), 703-721.

Competencias personales e inteligencia emocional de las personas con discapacidad intelectual en el entorno laboral

Isabel Guerrero Arnáiz
Facultad de Educación. Universidad de Burgos
iguearn2001@gmail.com

1. Introducción

Enseñar la competencia personal y socioemocional, entendida como un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales con el fin de establecer las correctas relaciones internas e interpersonales son la clave para el logro psicológico y social presente bienestar. Para promover la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el mundo laboral, es necesario desarrollar las habilidades sociales y emocionales necesarias para que puedan interactuar con éxito en diferentes entornos profesionales, así como para trabajar de manera adecuada y adecuada en un equipo (Lucas-Molina *et al.*, 2020, p. 153)

El objetivo de este trabajo será entender la discapacidad intelectual y aportar herramientas a estas personas para que puedan relacionarse con sus compañeros de la mejor manera posible, buscando así favorecer las relaciones interpersonales, la satisfacción propia de cada persona, favorecer un buen clima laboral y por lo tanto mejorar su eficiencia y productividad en el puesto laboral. Concretamente lo trabajaremos con 6 trabajadores con discapacidad intelectual de un centro especial de empleo.

2. Justificación

Los datos entorno a las personas con discapacidad intelectual muestran que disponen de una tasa de riesgo de pobreza o exclusión social del 31,9 % frente al 24,4 % de las personas sin discapacidad en las mismas circunstancias.

El 8º Informe anual sobre el estado de la pobreza y la exclusión social en España, recogido por la fundación Plena Inclusión Madrid (2018), recoge datos comparativos en base a la situación de exclusión de las personas con discapacidad frente a las personas sin ella:

- Relación entre pobreza y actividad: Del total de la población, el 14,1 % de los ocupados son pobres. Sin embargo, para las personas con discapacidad, esta proporción aumenta al 17,1 %.
- En 2017, la tasa de privación material severa entre los adultos con discapacidad en comparación con los adultos mayores (64 años o más) se triplicó al 11 %.
- El 36,1 % de las personas con discapacidad tienen dificultad o mucha dificultad para hacer frente a sus gastos mensuales, 15 puntos porcentuales menos que las personas sin discapacidad.

Una situación creada por una combinación de factores que pone en desventaja a un individuo en relación con su contexto. Esta realidad dificulta y/o dificulta el acceso a los recursos y mecanismos de desarrollo y protección personal y social.

3. Fundamentación teórica

Las habilidades personales son necesarias para todas las personas, ya que vivimos en sociedad y ejercemos diferentes profesiones. Algunos de estas habilidades son la resolución de problemas y conflictos, la toma de decisiones, las habilidades de manejo y organización de la información, la comunicación escrita y oral, el desarrollo de habilidades analíticas y de síntesis, el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales,

la apreciación y valoración de la diversidad y la multiculturalidad, el pensamiento crítico, el compromiso ético, la planificación, el aprendizaje autónomo, el liderazgo, la creatividad, iniciativa y espíritu emprendedor o la motivación por la calidad.

Tal y como afirman (Lucas *et al.*, 2005, p. 396) el analfabetismo provoca mecanismos de pobreza y desempleo, en definitiva, exclusión social, dentro de una sociedad la cual se basa cada vez más con una capacidad mínima para decodificar el lenguaje, convirtiéndose así en un obstáculo para la inserción sociolaboral de las personas con discapacidad intelectual. En este mismo sentido es necesario reflexionar, tanto desde el sistema educativo, como otros ámbitos, una orientación profesional y psicología más abiertas que utilicen un concepto más creativo y actualizado de la inteligencia que el tradicional, anticuado y hasta pseudocientífico de «cociente intelectual», de forma que, a la vez que se amplíen las capacidades y aptitudes personales que definen y seleccionan a las diferentes personas como «inteligentes».

El desarrollo de investigaciones que involucran la participación real de personas con discapacidad intelectual se revela como un elemento fundamental para el fomento de la autodeterminación (Vega *et al.*, 2020, p. 32).

La inteligencia emocional está relacionada con las capacidades cognitivas e intelectuales. Este concepto se ha ido adaptando con la combinación de habilidades cognitivas tales como afectivas, creativas, sociales e incluso de las diferentes dimensiones de la personalidad. Gardner en 1983 definió que se distinguen ocho tipos de inteligencias: lingüística-verbal, lógico-matemática, visual-espacial, corporal kinestésica, naturalista, intrapersonal, interpersonal, y musical. Todas las personas independientemente de si existe una discapacidad o no, poseen todas las inteligencias. Para las personas con discapacidad intelectual. Esta teoría, afianza las competencias intelectuales y enfatiza en el desarrollo de la inteligencia emocional como elemento proactivo de mejora de la calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual. El trabajo de la inteligencia emocional se fundamenta en la proyección y síntesis, en el modo instrumental de análisis y evaluación, de manera que se puede verificar su potencial como herramienta para la mejora y bienestar personal (Gavín, 2019, p. 14).

Los programas, talleres y estudios para el entrenamiento de las habilidades sociales, como la resolución de conflictos y problemas, dirigidos a la población general han proliferado de manera notable en las últimas épocas. Aun así, estos no pueden dar respuesta suficiente a las necesidades específicas de apoyo que presentan las personas con discapacidad intelectual en los diferentes contextos en los que se desarrollan. La información proveniente de la evaluación realizada en dichos entornos se hace muy necesaria para diseñar programas específicos que favorezcan mejorar el nivel su competencia social, permitiendo así contribuir a una verdadera planificación centrada en la persona. Se concluye que es recomendable reforzar la competencia social de las personas con limitaciones cognitivas debidas a la discapacidad intelectual, y potenciar sus áreas de participación dentro de la sociedad, lo que facilitará su integración en los distintos contextos. Todavía existen limitadas experiencias de implementación de programas específicos en contextos comunitarios que permitan mejorar el grado de capacitación social de estos individuos y pocas de estas experiencias disponen con un diseño metodológico adecuado, con medidas pre y post y grupo de contraste de la información (Sequera, 2016, p. 65).

Por otro lado, además de las competencias o habilidades de las personas con discapacidad intelectual, se debe conocer y ser consciente de todas las limitaciones que estas personas tienen a lo largo de su desarrollo en el día a día.

Las personas con discapacidad intelectual disponen de una falta de habilidades para regular emociones, lo cual les puede provocar graves trastornos personales, interpersonales, laborales y/o académicos. Se debe trabajar la educación emocional a través del desarrollo de competencias sociales y emocionales para un buen afrontamiento de las situaciones y una adecuada adaptación dentro de un grupo y al entorno. La competencia emocional supone el reconocimiento y manejo de los sentimientos y emociones, tanto las propias como ajenas, logrando relaciones mutuamente satisfactorias en el medio familiar, laboral, escolar, y social. La competencia social hace referencia a mantener y gestionar las buenas relaciones con otras personas, esto implica disponer de habilidades sociales básicas, como la comunicación receptiva y expresiva,

respeto a los diferentes puntos de vista que puedan darse en una discusión o conversación con otras personas, adopción de actitudes prosociales, asertividad y cooperación (Martín *et al.*, 2015, p. 46).

Poder mejorar y trabajar el funcionamiento y la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, incide en estas habilidades adaptativas. Al igual que en la población general, se ha observado una estrecha relación entre competencia socioemocional y la calidad de vida subjetiva, en las personas con discapacidad intelectual (Lucas-Molina *et al.*, 2020, p. 152).

Además de conocer todos estos conceptos, es necesaria la investigación en base a qué necesidades tienen estas personas, más allá de conocer sus habilidades o las limitaciones que tienen diariamente. El conocimiento de las necesidades permite desarrollar programas e intervenciones que favorezcan el trabajo con las personas con discapacidad intelectual.

(Del Barrio y Santurde, 2015, p. 56) ordenan por dimensiones las necesidades reflejadas en sus resultados de las personas con discapacidad intelectual:

Bienestar físico: La autoimagen (sentirse cómodo con su propio cuerpo, sentirse cómodo consigo mismo, sentirse digno) es muy importante. En discusiones de grupos focales con expertos, los adultos mayores con discapacidad intelectual ponen menos énfasis en su valor personal e imagen corporal, y en cambio se enfocan en estar felices (satisfechos) y ser manejados.

Relaciones Interpersonales: Las personas con discapacidad presentan preferencia para tener relaciones positivas en un núcleo cerrado como son sus convivientes, y dejando de lado las relaciones menos personales como las que se establecen a través de las redes sociales. Sentirse apoyado a nivel físico, económico y emocional, contando con personas que le aconsejen.

Bienestar material: Supone un aspecto que no se trabaja suficiente en la atención directa, ya que es más un servicio del trabajador/a social. Disponer de ingresos suficientes para

cubrir necesidades es muy necesario para poder alcanzar mayor satisfacción de calidad de vida personal y familiar.

Desarrollo personal: La realización de actividades que desarrollen el ser productivo, creativo y de la competencia personal como disponer de variados conocimientos, habilidades cognitivas, sociales y prácticas que fomenten su autonomía en distintos ámbitos.

4. Diseño metodológico

Para este trabajo se ha seguido una metodología cuasiexperimental en la que se ha realizado un pretest a modo de detección de necesidades, se ha diseñado una intervención de acuerdo con las mismas, se ha implementado, y posteriormente se ha evaluado la eficacia de esta mediante una evaluación posttest.

4.1. Participantes

Los participantes han sido 6 trabajadores con discapacidad intelectual reconocida de los cuales sólo había una mujer, y los demás eran hombres. Las edades oscilan entre los 43 y los 63 años, siendo la media de edad de 53 años (DT = 6,96). En la tabla 1 se presentan las características específicas de cada uno de los trabajadores.

TABLA 1. Características de los participantes

Trabajador 1	
Edad	53
Sexo	Mujer
Nivel de discapacidad	63 %
Puesto de trabajo	Operario
Observaciones	Discapacidad intelectual Sin lectoescritura

Participación en el programa	Al final, ella se ha mostrado contenta con la realización de los talleres, ha sido participativa, activa y ha prestado atención. No tiene lectoescritura y discapacidad intelectual por lo que su comprensión puede estar alterada.
Trabajador 2	
Edad	54
Sexo	Hombre
Nivel de discapacidad	75 %
Puesto de trabajo	Operario
Observaciones	Sin lectoescritura Discapacidad física, además de intelectual
Participación en el programa	Manifiesta satisfacción con el programa. En cuanto a la participación, ha sido activo y participativo en ciertos momentos, pero cuando se decía algo que no le gustaba o que le hacía ver que su actitud frente a un conflicto no era la correcta, se enfada y no controla sus reacciones. La fiabilidad con respecto a él es un poco complicada ya que aun al final del programa sigue teniendo problemas de irritabilidad y baja tolerancia a la frustración.
Trabajador 3	
Edad	57
Sexo	Hombre
Nivel de discapacidad	48 %
Puesto de trabajo	Operario
Observaciones	Discapacidad física e intelectual. Problemas con la toma de la medicación y antecedentes de conflictos en el puesto de trabajo por esta causa

Trabajador 1	
Participación en el programa	Ha participado en el programa, pero no ha sido activo ni colaborativo en su realización, ha manifestado que para él ha sido «bastante rollo» y a veces se dormía. Aun así, sus resultados han mejorado del pre-test al postest.
Trabajador 4	
Edad	43
Sexo	Hombre
Nivel de discapacidad	68 %
Puesto de trabajo	Operario
Observaciones	Discapacidad intelectual
Participación en el programa	No ha sido muy participativo, usaba el móvil e incluso se quedaba adormilado por lo que considero que no leyó adecuadamente el test. Valora positivamente el programa.
Trabajador 5	
Edad	63
Sexo	Hombre
Nivel de discapacidad	39 %
Puesto de trabajo	Operario
Observaciones	Discapacidad intelectual
Participación en el programa	Manifiesta haber aprendido mucho y tener herramientas nuevas para la resolución de conflictos. Su participación ha sido activa, participativa y muy colaborativa. Incluso llegó a presentar un caso personal para encontrar herramientas para resolver el conflicto. Su valoración del programa ha sido muy buena, ha entendido todas las actividades y los test.
Trabajador 6	
Edad	48
Sexo	Hombre
Nivel de discapacidad	70 %

Trabajador 6	
Puesto de trabajo	Operario
Observaciones	Discapacidad intelectual
Participación en el programa	Manifiesta haber aprendido con el programa. Su actitud en el programa ha sido muy buena y participativa, pero concluyo que existe la posibilidad de que no haya procesado los test y sus resultados no sean del todo fiables.

4.2. Instrumentos

Para la evaluación del programa de competencias personales, se usó el test de evaluación de Tipo y manejo de conflicto de Thomas-Kilmann (Thomas & Kilmann, 1974) que consta de 30 ítems, cada uno de los cuales tiene dos opciones de afirmaciones que describen posibles conductas de respuesta.

El test valora cinco estilos diferentes para la resolución de conflictos:

- A. Competitivo: Personas autoafirmativas y poco cooperativas que persiguen sus propios objetivos a expensas de los demás.
- B. Colaborador: Una persona que tiene tanto autoafirmación como cooperación, que es exactamente lo contrario del tipo evitativo.
- C. Negociador (comprometido): Una persona con asertividad y cooperatividad moderada.
- D. Evitador: Una persona que no es asertiva o cooperativa no persigue activamente sus propios intereses o los de los demás.
- E. Conciliador (acomodativo): Frente al estilo competitivo, las personas son no asertivas y cooperativas

Además de evaluar la resolución de conflictos, se valoró la inteligencia emocional de los usuarios que participan en el programa, para dicha evaluación se utilizará el test TMMS-24. Adaptación de

Fernández-Berrocal *et al.* (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey *et al.* (1995)

El test contiene 24 ítems sobre inteligencia emocional, y los usuarios deben responder del 1 al 5 en qué nivel están de acuerdo con lo expuesto en dicho ítem.

El test se puede aplicar de manera individual y colectiva y evaluará aspectos de la inteligencia emocional intrapersonal como la atención de las emociones, claridad o reparación emocionales.

1. Atención emocional: Conciencia de las propias emociones, la capacidad de percibir las y expresarlas apropiadamente. Consta de 8 elementos (p. ej., «Presto mucha atención a sus emociones»).
2. Claridad emocional: Esta dimensión mide la conciencia en la comprensión del propio estado emocional. Consta de 8 ítems (por ejemplo, «Comprendo mis sentimientos»).
3. Reparación emocional: Mide tu capacidad para regular adecuadamente tu estado emocional. Consta de ocho ítems (por ejemplo, «Cuando estoy triste, recuerdo todas las alegrías de la vida»).

4.3. Procedimiento

En primer lugar, se seleccionó a los participantes mediante una observación previa y las indicaciones de la encargada responsable de la nave en la que desarrollan su actividad laboral. Tras su selección se realizó una evaluación pretest y se elaboró el programa formativo de acuerdo con sus necesidades. Tras la elaboración del programa y el visto bueno de la coordinadora, se implementó la intervención con todo el grupo seleccionado enfatizando la atención individualizada en todo momento. Además, hay que destacar que dos de los usuarios participantes no disponían de lectoescritura por lo que se realizó una lectura oral de los test. Tras finalizar el programa se les volvió a aplicar los test a modo de evaluación final. En todo momento se les indicó el carácter voluntario de la participación pudiendo retirar su autorización sin ningún tipo de perjuicio para ellos. Además, se les garantizó el anonimato de todos los datos recogidos.

4.4. *Análisis de datos*

Para analizar las necesidades de los usuarios, se han realizado análisis descriptivo y de frecuencias para conocer el estado de cada participante en el pretest. Con el fin de conocer la eficacia del programa se ha realizado la prueba de Wilcoxon para diferencias de muestras relacionadas además de apostar un estudio de frecuencias comparando el pretest con el postest con cada uno de los participantes del programa.

5. Resultados

5.1. *Estudio de necesidades*

Tras realizar los análisis del pretest se observa en la tabla 2 que las puntuaciones más altas en resolución de conflictos es la estrategia colaborativa seguida de la estrategia de compromiso. Con respecto al cuestionario de inteligencia emocional los resultados más altos han sido en atención, seguido por regulación emocional.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos del pretest

	Media	DT	Mínimo	Máximo
COMPETICIÓN pre	5,33	3,01	1	10
COLABORACIÓN pre	7,00	1,10	6	8
COMPROMISO pre	6,50	1,64	5	9
EVITACIÓN pre	4,83	1,47	3	7
ACOMODARSE pre	6,33	1,97	3	9
ATENCIÓN pre	28,83	8,04	13	34
CLARIDAD pre	23,00	8,49	8	32
REGULACIÓN pre	25,17	6,88	15	33

5.2. Desarrollo del proyecto

En función de las necesidades detectadas, y del grupo de participantes a los que se ha tenido acceso se ha diseñado la siguiente intervención (Guerrero, 2023). En este proyecto se ha trabajado el desarrollo de competencias personales de personas con discapacidad intelectual y se ha centrado en la resolución de conflictos y la inteligencia emocional. Los objetivos del programa fueron:

- Generales:
 1. Mejorar el clima de trabajo.
 2. Favorecer la buena relación entre los trabajadores.
- Específicos:
 1. Gestionar y asimilar los comentarios de los demás.
 2. Aprender técnicas de resolución de conflictos.
 3. Establecer unas pautas de comportamiento con los compañeros.
 4. Entender y expresar cómo se sienten frente a una situación de conflicto.

TABLA 3. Actividades por bloques

	Actividades
Bloque 1	«Role playing»
Bloque 2	«Vídeos sobre emociones»
Bloque 3	«Trabajemos en CANVA»
Bloque 4	«¿Cómo se pueden sentir? «Cómo me gusta que se comuniquen conmigo»

5.3. Eficacia del proyecto

Tras la implementación del programa se ha evaluado su eficacia mediante la prueba de Wilcoxon anteriormente mencionada. En la tabla 4 se presentan las puntuaciones del pretest y postest de los participantes. Los datos estadísticos revelan que los trabajadores han obtenido resultados similares tras la realización de la

intervención, la media en resolución de conflictos no ha sufrido grandes variaciones, aunque nos muestra un leve aumento de evitación y acomodación.

En cambio, con respecto a la inteligencia emocional evaluada con el test TMMS-24, revela datos positivos en la media en el posttest en los 3 factores a evaluar.

TABLA 4. Estadísticos descriptivos del pretest y posttest

Pretest	Posttest
COMPETICIÓN pre	5,33
COLABORACIÓN pre	7,00
COMPROMISO pre	6,50
EVITACIÓN pre	4,83
ACOMODARSE pre	6,33
ATENCIÓN pre	28,83
CLARIDAD pre	23,00
REGULACIÓN pre	25,17

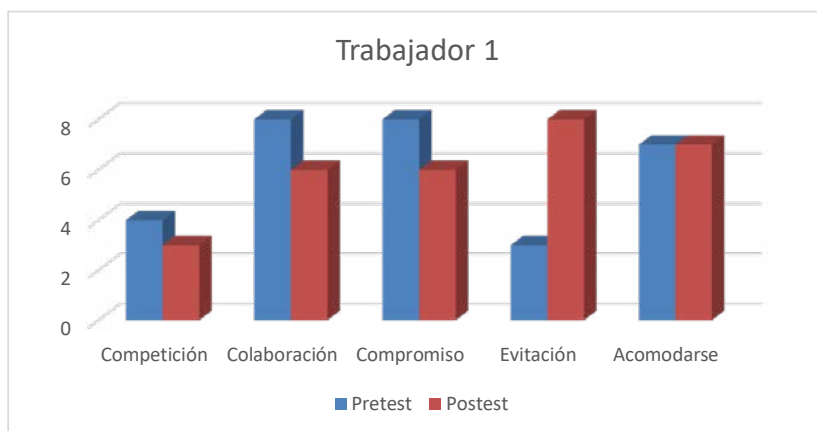
Al realizar la prueba de Wilcoxon se observó que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p.>0,05$) en ninguna de las dimensiones. A pesar de no haber encontrado diferencias significativas entre pretest y posttest a nivel grupal, a continuación, se presenta un análisis detallado de cada uno de los participantes debido a que presentan una gran diversidad entre ellos.

5.4. Resultados del test Thomas Kilmann

Trabajador 1: El trabajador 1 tiene discapacidad intelectual y falta de lectoescritura. Fue seleccionada para el programa ya que ha tenido antecedentes agresivos y violentos frente a conflictos con sus compañeros en el puesto de trabajo. Obtiene resultados diferentes en cada una de las escalas, con respecto a la resolución

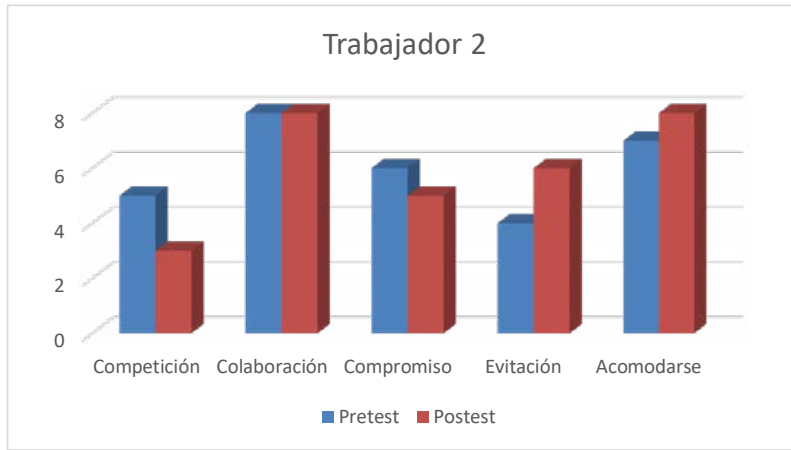
de conflictos, aunque ha expresado haber aprendido mucho, no se refleja mejoría ni tampoco empeoramiento de sus conocimientos o herramientas. Aumenta la evitación o la acomodación y baja en competición, colaboración o compromiso, por lo que se interpreta que más o menos se encuentra en un punto similar al previo al programa (Figura 1).

FIGURA 1. Evolución del trabajador 1 en resolución de conflictos



Trabajador 2: El trabajador 2 presenta discapacidad intelectual, física y falta de lectoescritura. Es un hombre que genera y participa en muchos conflictos dentro de su entorno laboral debido a su gran discapacidad y problemas personales que le afectan a su estado emocional y de salud mental, lo cual le ocasionan poca tolerancia a la frustración, falta de atención o irritabilidad. Sus resultados en los test nos reflejan que su gestión de los conflictos se mantiene similar ya que baja en competición y compromiso, pero sube en colaboración, evitación y acomodarse (Figura 2).

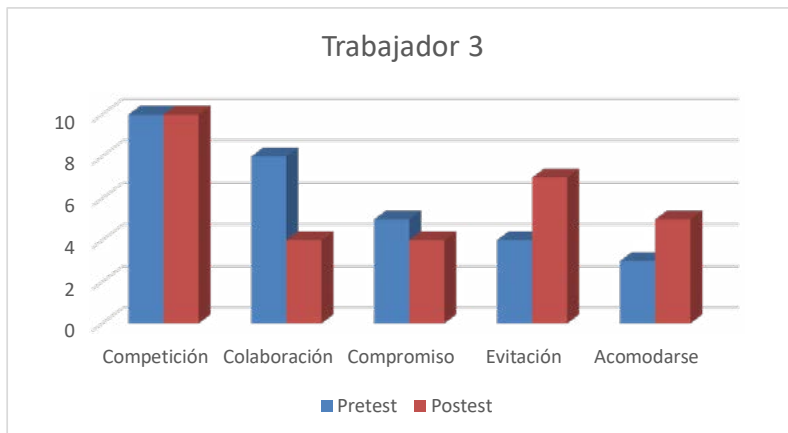
FIGURA 2. Evolución del trabajador 2 en resolución de conflictos



Trabajador 3: El trabajador 3 presenta discapacidad intelectual y física, además de problemas ocasionados por una mala toma constante de su medicación. Esto ha provocado problemas en su puesto de trabajo y falta de comunicación. Por ello se decidió que participase en el programa.

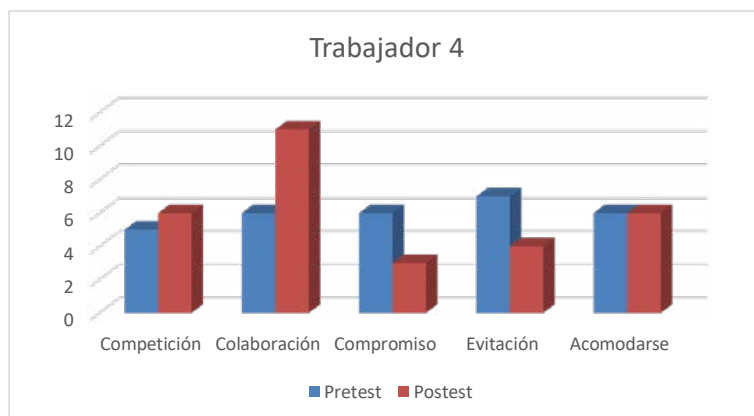
Sus resultados reflejan que tiende a acomodarse y a la evitación frente a los conflictos y empeora en colaboración, lo cual concuerda con su actitud en el puesto de trabajo. No se encuentra mejoría en este test con el programa (Figura 3).

FIGURA 3. Evolución del trabajador 3 en resolución de conflictos



Trabajador 4: El trabajador 4 tiene únicamente discapacidad intelectual. Se le selecciona para el programa ya que, tras varios días de seguimiento diario, valore que tenía problemas para expresar cómo se sentía o para comunicarse con sus compañeros. Por otro lado, surgió un conflicto grave en la nave y supo reaccionar positivamente por lo que sería interesante reforzarle. Además, conocí que tenía una situación familiar desfavorable lo cual también podía afectar a su estado emocional. Los resultados del test de resolución de conflictos reflejan una gran mejora en colaboración, lo cual reforzaría esa actitud proactiva para ayudar a solucionar un problema. El resto de los conceptos a valorar empeoran o se mantienen estables (Figura 4).

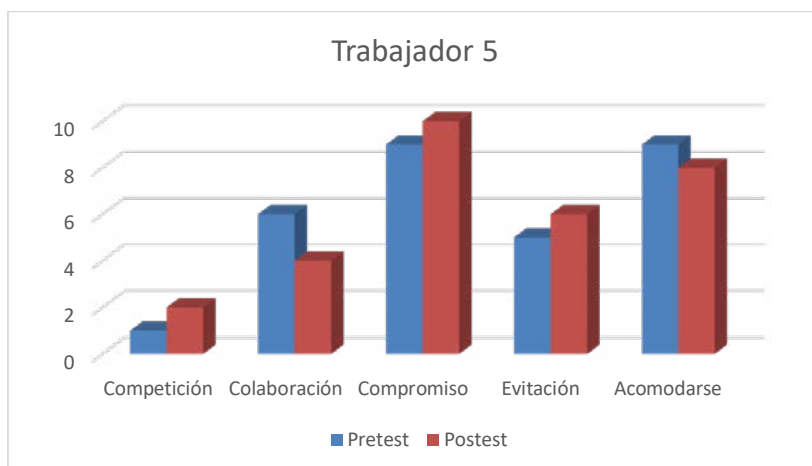
FIGURA 4. Evolución del trabajador 4 en resolución de conflictos



Trabajador 5: El trabajador 5 tiene diagnóstico de discapacidad intelectual y es el participante con menos porcentaje de los 6 usuarios. Se le selecciona debido a que en todos los seguimientos diarios muestra una buena actitud y busca una buena relación con sus compañeros. Valoro que sería muy beneficioso para él obtener herramientas y recursos que le permitan mejorar aún más estas relaciones personales y laborales. Los resultados en resolución de conflictos reflejan un gran compromiso tanto en el pretest como tras el programa, lo cual concuerda con lo visto en los seguimientos y el trato personal. No presenta mucha competición, aunque aumenta al final del programa, baja un poco en colaboración y

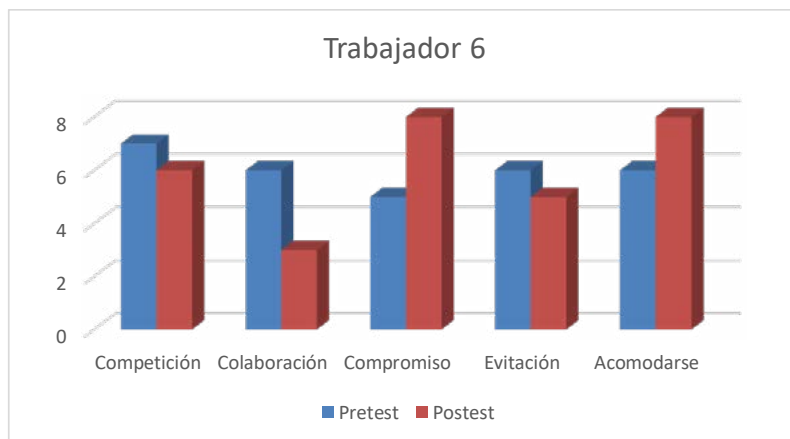
acomodarse y aumenta levemente en evitación. Concluyo que se mantiene estable y presenta una buena actitud frente a los conflictos (Figura 5).

FIGURA 5. Evolución del trabajador 5 en resolución de conflictos



Trabajador 6: El trabajador 6 tiene diagnóstico de discapacidad intelectual. Su caso es similar al de JLV, le cuesta comunicarse y se expresa con dificultad. No entiende muy bien cómo se siente, y por eso le selecciono para el programa. En resolución de conflictos, refleja una gran mejoría tras los talleres en compromiso frente a un problema. Aunque aumenta en acomodarse y empeora en el resto. Interpreto que se mantiene sin cambios y estable (Figura 6).

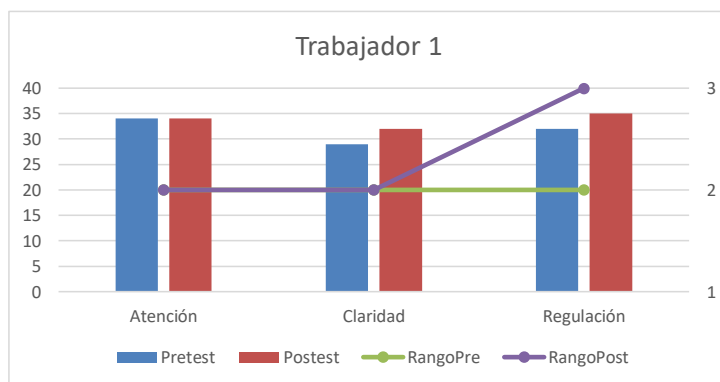
FIGURA 6. Evolución del trabajador 6 en resolución de conflictos



5.4. Resultados del test TMMS-24

Trabajador 1: Con respecto a la inteligencia emocional, muestra resultados positivos en los 3 campos a valorar, sobre todo en claridad emocional y regulación, se interpreta que tras la realización del programa comprende mejor sus emociones y cómo gestionarlas (Figura 7).

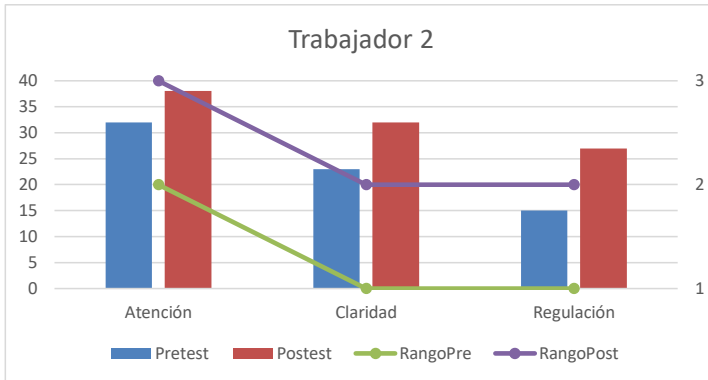
FIGURA 7. Evolución del trabajador 1 en inteligencia emocional



Trabajador 2: En inteligencia emocional, sus resultados mejoran en los 3 campos de evaluación por lo que considero que son positivos. Muestra una gran mejoría tanto en atención, claridad y

regulación emocional. La fiabilidad con respecto a él es un poco complicada ya que aun al final del programa sigue teniendo problemas de irritabilidad y baja tolerancia a la frustración (Figura 8).

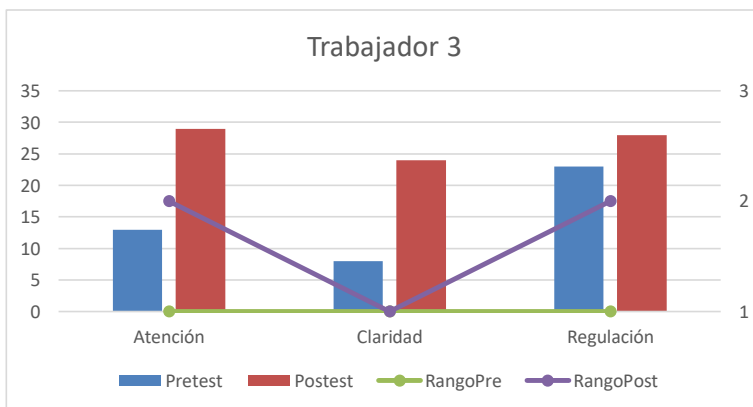
FIGURA 8. Evolución del trabajador 2 en inteligencia emocional



Trabajador 3: Con respecto a la inteligencia emocional, aún sin ser comunicativo y no participativo, muestra resultados muy positivos y una gran mejoría en especial a la claridad emocional.

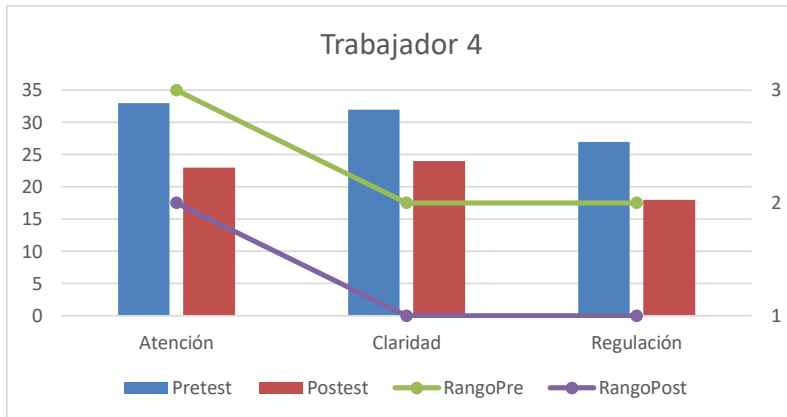
Se entiende por lo tanto que el programa le ha ayudado a tener una mayor claridad de sus emociones y a atenderlos cuando suceden (Figura 9).

FIGURA 9. Evolución del trabajador 3 en inteligencia emocional



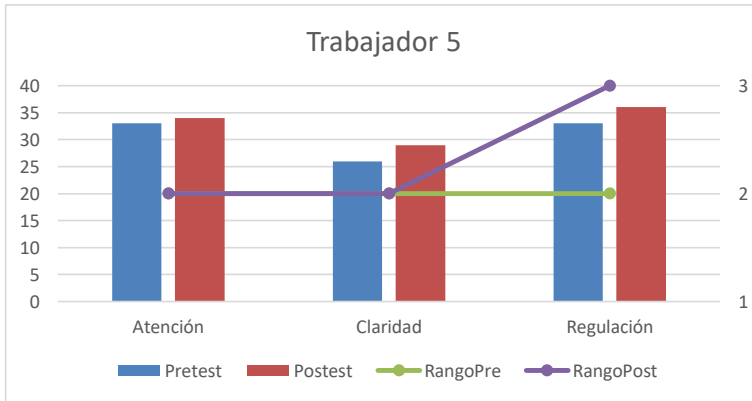
Trabajador 4: Con respecto a inteligencia emocional, muestra empeorar tras la realización del programa. Lo cual se podría achacar a su actitud frente al mismo. Los resultados nos muestran que ahora dispone de menos atención, claridad o regulación emocional, lo cual se podría asociar a una mala comprensión del test (Figura 10).

FIGURA 10. Evolución del trabajador 4 en inteligencia emocional



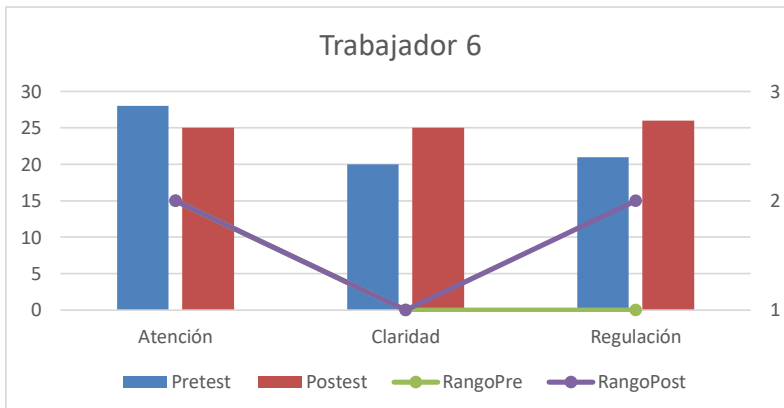
Trabajador 5: Con respecto a la inteligencia emocional, presenta resultados muy buenos en especial en atención y regulación de sus sentimientos y emociones, además aumenta en claridad. Su actitud ha sido muy buena e incluso presentó un caso personal que no sabía cómo gestionar y posteriormente me comenta que le ayudó lo comentado en el taller (Figura 11).

FIGURA 11. Evolución del trabajador 5 en inteligencia emocional



Trabajador 6: En inteligencia emocional, baja un poco en atención, pero aumenta en claridad y regulación emocional por lo que concluyo que ha obtenido una mejor comprensión de sus emociones y sentimientos tras participar en el programa. En la nave también ha trabajado su hermana sin discapacidad intelectual, y me comentó que CEL tiene problemas para procesar la información por lo que puede parecer que entiende lo que le estás diciendo, pero en realidad no es así (Figura 12).

FIGURA 12. Evolución del trabajador 6 en inteligencia emocional



6. Conclusiones

A modo de conclusión, teniendo en cuenta que se ha realizado con personas con discapacidad intelectual, hay que valorar la posibilidad de que no se haya entendido del todo el trabajo de los sentimientos por lo que podría existir un margen de falta de fiabilidad en los resultados.

Estadísticamente no se observan cambios significativos, pero atendiendo a las gráficas, podemos observar pequeñas mejoras en el test TMMS-24 en 5 de los 6 participantes. En cambio, el test Thomas Kilmann no refleja cambios positivos y se podría entender que se mantiene el aprendizaje previo de resolución de conflictos de los participantes o que el test no se ha entendido bien por parte de los participantes.

Las limitaciones de esta intervención más relevantes son la falta de tiempo para poder ampliar y desarrollar más a largo plazo la investigación. Y por otro lado el centro en el cual se realizó la intervención, ya que al ser un centro especial de empleo en el cual los usuarios se encuentran desarrollando su actividad laboral, sólo se puede trabajar con ellos en grupos pequeños ya que afectaría a la productividad y beneficios del centro.

Las líneas de futuro planteadas para esta intervención serían seguir trabajando y reforzando las herramientas y conceptos trabajados a lo largo del programa, ya que seguirán surgiendo problemáticas tanto de gestión de conflictos como emocional en los propios trabajadores participantes y en sus compañeros, lo cual afectará a su trabajo y al clima laboral. El programa podría repetirse y adaptarse a otro pequeño grupo de trabajadores del centro, de modo que se vayan aportando herramientas y recursos de manera progresiva a los usuarios, sin ser necesario que haya surgido un problema relevante. Se deberá valorar las necesidades de los usuarios a través de un pretest previo a la realización del programa para lograr la individualización y adaptación.

La discapacidad intelectual supone una condición que hace que las personas que la tienen vivan y entiendan el mundo de manera diferente. La discapacidad tiene tantas variedades como personas existen en el mundo que viven con ella. Entrando también en juego la propia personalidad, experiencias o carácter de cada

persona, su forma de relacionarse con las personas y el entorno puede cambiar radicalmente. Es necesario fomentar la formación especializada para ellos y su desarrollo personal.

Referencias bibliográficas

- Barrio, J. A. D. y Santurde, E. (2015). Envejecimiento, discapacidad intelectual, calidad de vida. Situación y necesidades. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 55-66. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.98>
- Bravo-Álvarez, M.^a A., Tabuenca, B. C. y Pérez, E. E. (2016). Desarrollo de habilidades comunicativas pragmáticas y autorregulación emocional en alumnos con discapacidad intelectual y trastorno del espectro del autismo. En *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 405-418). Ediciones Universidad de San Jorge.
- Gavín, O. (2019). *Análisis de la inteligencia emocional, satisfacción vital, optimismo disposicional y relaciones interpersonales de personas con discapacidad intelectual y los profesionales que los atienden* [Tesis Doctoral]. Universidad de Jaén.
- Guerrero, I. (2023). *Memoria Prácticum II*. Universidad de Burgos.
- Lucas Mangas, S., Arias Martínez, B. y Ovejero Bernal, A. (2005). Orientación profesional e inserción sociolaboral de personas con discapacidad intelectual. *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, (6), 393-414.
- Lucas-Molina, B. et al. (2020). Educación emocional en jóvenes con discapacidad intelectual: evaluación de una intervención en contexto universitario. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 151-162.
- Martín, L. M., Barahona, M. N. y García, M. T. (2015). Desarrollo emocional y social en un grupo de personas con discapacidad intelectual. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia infantil*, 60(2), 45-51.
- Plena Inclusión Madrid (2018). *Exclusión Social. Perfil de la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo en situación de riesgo de exclusión social*. Plena Inclusión Madrid.
- Sánchez-Ramírez, N. (2018). *Efectos de un programa de educación en inteligencia emocional sobre la percepción y la comprensión emocional en personas con discapacidad intelectual* [Master's thesis]. UNIR.
- Schmidt, S. (2006). Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes definiciones y desarrollo. <https://rmauricioaceves.files.wordpress.com/2013/02/definicion-comphabdestrezas.pdf>

- Sequera, F. *et al.* (2016): Aplicación de un nuevo programa de habilidades sociales a un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 63-80.
- Vega, V., Álvarez-Aguado, I., Spencer, H. y González, F. (2020). Avanzando en autodeterminación: estudio sobre las autopercepciones de personas adultas con discapacidad intelectual desde una perspectiva de investigación inclusiva. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 1(51), 31-52.
- Vicuña, L., Hernández, H., Paredes, M. y Ríos, J. (2008). Elaboración del test de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos. *Revista de investigación en psicología*, 11(2), 183.

Prácticas en la Universidad de Zaragoza para la inclusión de personas con discapacidad intelectual en el empleo público

Marta Mira-Aladrén

Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza. Instituto Universitario de Investigación en Empleo, Sociedad Digital y Sostenibilidad (IEDIS)

mmira@unizar.es

Fernando Latorre Dena / Natalia Yagüe Sanjuán

Alicia Jurado Tellez

Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad, Universidad de Zaragoza

flatorre@unizar.es / nyague@posta.unizar.es

1. Introducción

La legislación tanto internacional como nacional reconoce el derecho de todas las personas al acceso al empleo, pero la efectividad del mismo en ocasiones no se cumple. Uno de estos casos, tal y como muestra el estudio de Muñoz (2018), es el de las personas con discapacidad intelectual en el acceso al empleo público. En este sentido, la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad (OUAD) de la Universidad de Zaragoza, en colaboración con la Fundación «La Caixa», CERMI Aragón, Plena Inclusión Aragón y Fundación Down, plantearon una experiencia piloto de para el fomento del empleo público de las personas con discapacidad, especialmente en el ámbito universitario. Este trabajo pretende mostrar los resultados de esta experiencia, así como servir de base para la mejora de la práctica profesional y la mejora de la inclusión de este colectivo en el empleo público.

El derecho al empleo se reconoce en el artículo 27 de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD) (2006), ratificada por España en 2008. En este artículo, los países firmantes se comprometen con la obligación de que este derecho, reconocido en la *Constitución Española* (CE) (1978) debe hacerse efectivo, también, para las personas con discapacidad. Para ello, entre las pautas que se plantean para las administraciones públicas están: incorporar a las personas con discapacidad en el empleo público, asegurar el acceso a la orientación vocacional y promover la formación para el empleo (art. 27 CDPD, 2006).

Para cumplir con dicho mandato y favorecer la inclusión laboral de este colectivo en las administraciones públicas del país, España, recogió algunas de las medidas planteadas por dicha Convención en el *Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público* (EBEP) (2015). Entre ellas se recoge el principio de no discriminación por motivos de discapacidad y se plantea la reserva de un cupo para las personas con discapacidad de, al menos, el 7 % de las plazas ofertadas (con mínimos de un 5 % para el cupo general y de un 2 % para el cupo de personas con discapacidad intelectual). A ello se añade la obligatoriedad de implementar las adaptaciones y ajustes razonables necesarios para la persona, durante todo el procedimiento, desde las pruebas de selección hasta el tiempo que dure los servicios que preste en la administración (art. 59 EBEP, 2015).

A todo lo anterior, se suma la recientemente aprobada *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario* (LOSU). En ella se recoge explícitamente la obligatoriedad de las universidades públicas de cumplir con el cupo de reserva en la oferta de empleo del, ahora denominado, personal técnico de gestión, administración y servicios de las universidades públicas (PTGAS) (LOSU, art. 92.4). Además, incluye otras mejoras en el sistema de inclusión universitario como la obligatoriedad de contar con accesibilidad tanto en actividades curriculares como no curriculares (culturales o deportivas, por ejemplo) (LOSU, art. 21 y 22.1); el cumplimiento del principio de no discriminación por motivos de discapacidad (LOSU, art. 37.1); la obligación de contar con servicios de atención a la discapacidad dentro de las unidades de diversidad, que incluyan la atención al

personal y sean consideradas unidades básicas (LOSU, art. 43.3); la elaboración por parte del Consejo de Gobierno de un plan de inclusión y no discriminación del personal y de los sectores de la universidad por motivos de discapacidad (LOSU, art. 46.2.1); o, el fomento de estudios propios adaptados a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual (LOSU, art. 37.2), entre otras.

Atendiendo a lo anterior, podría parecer que el derecho al empleo público en España en términos de «igualdad, mérito y capacidad en el acceso y en la promoción profesional» (art. 1 EBEP, 2015) estarían consolidados. En cambio, al analizar la realidad, los datos de empleo de 2022 en España nos muestran que la tasa de empleo de las personas con discapacidad estaba en 37,6 puntos porcentuales por debajo de la de las personas con discapacidad. Del mismo modo que la tasa de paro se situaba en 6,8 puntos por encima de la de la población sin discapacidad (INE, 2022). Profundizando en el acceso al empleo público, pese a contar con un cupo de reserva del 7 %, la población con discapacidad sólo representaba el 3,50 % de la población contratada en el sector público (SEPE, 2022, p. 24). Además, profundizando en las dificultades propias de las personas con discapacidad intelectual, los datos les sitúan como el segundo colectivo, por detrás de las personas con problemas de salud mental, con menores tasas de actividad (INE, 2022, p. 6). Todo ello denota una debilidad de la capacidad de inclusión del mercado laboral español, más específicamente en el público y con mayores dificultades para personas con discapacidad intelectual y/o con algún tipo de trastorno mental.

En este sentido, conviene analizar algunos de los déficits encontrados tanto en el acceso al empleo público como en el desarrollo del mismo. Para ello, Plena Inclusión realizó un estudio en el que se detectaron cuestiones como: la escasez de plazas para personas con discapacidad intelectual y, por tanto, de convocatorias; la falta de legislación en lectura fácil, que dificulta el acceso a los contenidos exigidos en las pruebas selectivas; la complejidad burocrática, que dificulta desde la inscripción hasta la planificación del estudio; o, los largos plazos y falta de concreción en la calendarización de las pruebas, que dificulta la organización del estudio, que en muchas ocasiones necesitan estas personas (Muñoz, 2018). A todo ello deben sumarse las barreras actitudinales que día a día

sufren las personas con discapacidad intelectual y que se reflejan, también en la comunidad universitaria y la sociedad en general (Mira-Aladrén, 2022; Sandoval, 2019).

Con todo ello, puede afirmarse que, pese al reconocimiento legal del derecho al empleo público y beneficios de la inclusión laboral, tanto para las personas con discapacidad (intelectual o no) como para el entorno que han corroborado diversas investigaciones (Izuzquiza, 2016; Gobec, 2022; González-Casas, 2020; Pellicena, 2020; Sandoval, 2019 y Márquez, 2019), todavía no puede afirmarse que este derecho sea efectivo en España. De ahí, la necesidad de explorar mecanismos de mejora para la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el empleo público, también desde el ámbito universitario.

2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es, por tanto, analizar los resultados del Programa Piloto «Empoderamiento, Activación y Prácticas Formativas para personas con discapacidad intelectual» de la Universidad de Zaragoza.

De este objetivo surgen tres objetivos específicos:

1. Presentar el Programa Piloto «Empoderamiento, Activación y Prácticas Formativas para personas con discapacidad intelectual» de la Universidad de Zaragoza.
2. Estudiar las evaluaciones realizadas tanto por participantes como por sus familias y los profesionales implicados en el programa.
3. Plantear mejoras e implicaciones prácticas para la ejecución de futuros programas de inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual en las universidades públicas españolas.

3. Contexto

La Universidad de Zaragoza, tras detectar la necesidad planteada anteriormente, y en pro de mejorar su inclusión laboral de

las personas con discapacidad intelectual con, entre otras medidas, el incremento de la oferta pública de empleo para este colectivo, planteó el Programa «Empoderamiento, Activación y Prácticas Formativas para personas con discapacidad intelectual» de la Universidad de Zaragoza.

Esta Universidad es la única universidad pública de Aragón (España) y cuenta con 1 746 personas contratadas como Personal de Administración y Servicios (PAS), tanto laboral como funcionario. Cabe destacar que, pese a contar con personal con discapacidad y cumplir con el cupo general de reserva para personas con discapacidad del 5 % en su oferta pública de empleo, todavía no se han ofertado plazas específicas para personas con discapacidad intelectual en sus convocatorias de empleo.

Además, desde 2007, la Universidad de Zaragoza cuenta con la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad (OUAD), destinada a la promoción de la inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad a partir de la realización de ajustes razonables, pero, también, de acciones de formación y sensibilización a la comunidad universitaria. Entre sus acciones destacan las campañas de sensibilización realizadas, los cursos de formación al Personal Docente e Investigador (PDI) y al PAS, ahora denominado PTGAS, la participación en redes como la Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en las Universidades (SAPDU), o el impulso a acciones no curriculares inclusivas, como el Coro Inclusivo Cantatutti.

En este contexto, continuando con las líneas estratégicas de fomento de la inclusión de las personas con discapacidad, definidas por la Universidad de Zaragoza, atendiendo al mandato normativo de la CDPD, el EBEP y la LOSU, y con el fin de continuar mejorando la inclusión laboral de las personas con discapacidad en la Universidad, se creó el Programa «Empoderamiento, Activación y Prácticas Formativas para personas con discapacidad intelectual» de la Universidad de Zaragoza.

Con él se pretendía fomentar la autoestima de estudiantes con discapacidad intelectual; superar los prejuicios existentes en la sociedad y, más concretamente, en la comunidad universitaria; y, por último, acercar a las personas con discapacidad intelectual al entorno universitario mediante una formación teórico-práctica

orientada a su futura inserción laboral, a través de las ofertas de empleo público de la Universidad de Zaragoza.

4. Diseño de la experiencia

Como ya se ha comentado, el Programa «Empoderamiento, Activación y Prácticas Formativas para personas con discapacidad intelectual» de la Universidad de Zaragoza se diseñó tratando de promover un primer acercamiento de las personas con discapacidad intelectual al entorno universitario, así como de sensibilización de la comunidad universitaria con respecto a la discapacidad intelectual.

Este programa se inició en el curso 2021/2022, a modo de experiencia piloto. Para la selección de los 10 participantes de esta edición, se contó con la colaboración de CERMI Aragón y, especialmente, de las entidades Fundación Down y Plena Inclusión.

El diseño curricular se dividió en dos bloques, por un lado, un bloque de ocho meses de duración de formación teórica y, por el otro lado, un bloque de formación práctica de dos meses a los que podían acceder únicamente cinco de los y las participantes.

El bloque teórico, a su vez, se centró en la formación en dos grandes módulos, centrados en el trabajo de diferentes competencias de forma paralela. Por un lado, el trabajo de habilidades sociales y de comunicación, autoconocimiento, y gestión de emociones, que favoreció el empoderamiento de los y las participantes del programa, mejorando su seguridad y confianza. Por otro lado, se trabajaron las habilidades prelaborales, enfocadas a la realidad de la Universidad de Zaragoza, considerando la historia de la institución, su normativa, funcionamiento interno, gestión, seguridad, prevención de riesgos laborales y manejo de tecnologías. Todos estos contenidos quedaron definidos en 7 asignaturas diferentes: Inclusión universitaria, autonomía personal, normativa de la Universidad de Zaragoza, habilidades sociales, habilidades laborales, tecnologías y habilidades comunicativas. Cabe destacar que dentro de este bloque se realizaron dos actividades de intercambio de experiencias con la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, consistentes en la participación en una jornada de formación como

ponentes invitados y en la realización de una actividad conjunta con los y las estudiantes del Grado en Trabajo Social donde contaron su experiencia y resolvieron dudas tanto los estudiantes de Grado como los participantes del Programa.

Considerando que se trataba de un proyecto piloto, y, además, que las conserjerías y personal de apoyo disponible para realizar un correcto seguimiento del proceso era escaso, el bloque práctico del programa se realizó únicamente con 5 de los participantes en el Programa. Estos se seleccionaron atendiendo a su preparación y aprovechamiento del bloque teórico y su disponibilidad, todo ello fue debatido por el profesorado, atendiendo, a su vez, a las indicaciones de las entidades y las familias participantes. En concreto, en este bloque los y las participantes realizaban prácticas en una jornada de 9 a 14 horas en diferentes conserjerías de la Universidad de Zaragoza, ocupando así, una plaza similar a la que podría salir en futuras ofertas de empleo. Los centros seleccionados fueron: el Paraninfo de la Universidad, el edificio Interfacultades, la Escuela de Ingeniería y Arquitectura, la Facultad de Medicina y la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Antes de la incorporación de los y las participantes a las conserjerías, también, se formó y sensibilizó a los y las profesionales de las conserjerías. De este modo, y siguiendo con una metodología de empleo con apoyo, los y las participantes contaban tanto con el apoyo del personal propio del Programa, como con el apoyo de sus propios compañeros y compañeras.

5. Evaluación y resultados

Con el fin de analizar los resultados del Programa y proponer mejoras tanto al propio programa como a la inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual en la Universidad, se planteó una evaluación del mismo. Esta evaluación se realizó con 9 de los participantes, que dieron su consentimiento, y, mediante un diseño *quasiexperimental pretest- posttest*. Se evaluó la calidad de la vida antes y después de la participación en el Programa, mediante la Escala del INICO (Verdugo, 2013). Además, al finalizar la experiencia, tanto del bloque teórico como del bloque práctico se

administró un cuestionario de valoración de la experiencia, con 7 preguntas abiertas y una pregunta de valoración cuantitativa en el que los y las participantes y sus familias podían evaluar su satisfacción con la misma y plantear mejoras. El personal de las conserjerías también tuvo la oportunidad de evaluar tanto la experiencia como la formación previa recibida, tanto en un cuestionario final, como en una reunión con los responsables de la OUAD.

Dentro de los resultados más destacados en relación con los participantes y las familias se observó una mejora en la percepción de calidad de vida en el 66,67 % de los casos, en una media de 2 puntos, ascendiendo al 71,43 %, y 3 puntos de media, en el caso de la percepción por parte de las familias. Más concretamente, en el caso de los y las participantes, las puntuaciones medias directas se incrementaron entre 0,11 y 3 puntos, en los ámbitos de autodeterminación, conocimiento de derechos, inclusión social, desarrollo personal- y bienestar físico. Por el contrario, disminuyeron en los ámbitos de bienestar emocional (-0,23), relaciones interpersonales (-1,45) y bienestar material (-1,78). En el caso de la percepción de las familias sólo disminuyó la puntuación en dos de los ámbitos, , inclusión social (-0,50) y relaciones interpersonales (-1,25).

Por otro lado, atendiendo a la valoración de la experiencia, se destaca que las valoraciones cuantitativas fueron muy positivas tanto a nivel general, como por asignaturas y bloques. Entre las asignaturas mejor valoradas se encontraron habilidades prelaborales, por la puesta en práctica de competencias laborales a desarrollar en el futuro puesto de trabajo; la clase de normativa, por el desconocimiento de la misma y su utilidad en el día a día; y, las actividades grupales y el aprendizaje de cosas nuevas y que consideraban de utilidad en el día a día. Las familias, por su parte, resaltaron el crecimiento en autonomía personal, la sensibilización y aspectos vinculados a una mejor autoestima, como el sentimiento de pertenencia a la universidad. Como aspectos a mejorar y propuestas para futuras ediciones, se propuso, tanto por los participantes como por las familias, incrementar el número de horas lectivas, las actividades de encuentro e intercambio con otros estudiantes y miembros de la comunidad universitaria. Además, una de las familias comentó la necesidad de ajustar un poco más la diversidad

de niveles en el aula, ya que podía generar una disminución en la autoestima y el interés de aquellas personas con menor nivel.

Con respecto al bloque práctico, se valoró muy positivamente tanto cuantitativa como cualitativamente, destacando el apoyo recibido, aunque se realizaron propuestas de mejora como la necesidad de eliminación de barreras físicas y, especialmente, actitudinales, la demanda de más puestos de trabajo y de que la participación en programas como estos puntúe positivamente en los procesos de selección. Todo ello coincide con los resultados obtenidos en los y las profesionales de las conserjerías, que plantean la necesidad de adaptar la oferta a las características de cada centro y a las necesidades de cada persona individualmente; que debían crearse plazas específicas para personas con discapacidad intelectual, que contasen con un mayor apoyo; o, directamente, una persona afirmó que las personas con discapacidad psíquica no pueden realizar las labores de una conserjería. Estos planteamientos y demandas se hacían más explícitos en aquellos casos en los que habían contado con personas con discapacidad múltiple en las prácticas.

6. Conclusiones

Pese al reconocimiento legal del derecho al empleo de las personas con discapacidad, y, más específicamente, al empleo público de las personas con discapacidad intelectual, los datos demuestran que este derecho no se está haciendo efectivo ni dentro ni fuera de las universidades. Por ello, y atendiendo a los resultados positivos de esta experiencia, tanto para las personas con discapacidad como para la sociedad en general, coincidentes con trabajos previos (Izuzquiza, 2016; Gobec, 2022; González-Casas, 2020; Pelliscena, 2020; Sandoval, 2019 y Márquez, 2019), se muestra necesario el impulsar medidas de inclusión laboral en el ámbito de las universidades públicas.

En este sentido, la propuesta presentada ha demostrado resultar positiva tanto desde la perspectiva de los y las participantes y sus familias, como de los profesionales y de la propia institución. A partir de esta experiencia, se ha detectado que, pese a

lo beneficioso del programa todavía existen barreras actitudinales que derribar en la Universidad, especialmente para personas con discapacidades múltiples e intelectuales. Además, se han detectado déficits en la accesibilidad de la Universidad, así como en la formación y sensibilización de la comunidad universitaria y la necesidad de repensar acerca de la adaptación de los puestos de trabajo, especialmente para personas con discapacidad intelectual y/o múltiple.

Con todo ello, puede afirmarse que experiencias como la aquí presentada suponen un punto de partida para la inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual en la Universidad, promoviendo tanto el acercamiento de estas al entorno universitario como la visibilización y sensibilización hacia la comunidad universitaria.

Este trabajo también abre debates, reflexiones y futuras líneas de investigación en torno a cómo facilitar la formación de las personas con discapacidad para el acceso al empleo público, especialmente con las nuevas posibilidades que ofrece la LOSU; la articulación de procesos selectivos adaptados; las adaptaciones al puesto de trabajo necesarias; o, incluso la necesidad de contar con mediadores laborales en las universidades, que faciliten la inclusión de este colectivo.

7. Agradecimientos

Se agradece el apoyo económico para la realización del estudio del Gobierno de Aragón mediante una Subvención para la contratación de personal investigador predoctoral en formación para el periodo 2020-2024. Se agradece el apoyo económico para el desarrollo del programa de la Fundación «La Caixa». Además, se agradece el apoyo de la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad, dependiente del Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Zaragoza, para la recopilación de datos y el análisis preliminar de los mismos.

Referencias bibliográficas

- Constitución Española.
- Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Gobec, C., Rillotta, F. y Raghavendra, P. (2022). Where to next? Experiences of adults with intellectual disability after they complete a university program. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(5), 1140-1152. <https://doi.org/10.1111/jar.13000>
- González Casas, D., Ducca Cisneros, L. V. y García Román, C. (2020). La incidencia del apoyo social comunitario en la calidad de vida de personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 51(3), 83-103. <https://doi.org/10.14201/scero202051383103>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2020). *El empleo de las personas con discapacidad de 2020*. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/uc/N0mU55Pe>
- Izuzquiza Gasset, D. y Rodríguez Herrero, P. (2016). Evaluación de la metodología Empleo con Apoyo (ECA) en el Programa Promotor (UAM-PRODIS). El ajuste competencial. *Siglo Cero*, 47(1), 37-54. <http://dx.doi.org/10.14201/scero201613754>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.
- Márquez Vázquez, C. *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos*. Ed. UAM, Dykinson S.L.
- Mira-Aladrén, M. y Lozano-Blasco, R. Vulnerabilidad, opresión e injusticia social: el caso de la diversidad funcional desde la perspectiva de Iris Marion Young. *Enclaves del pensamiento*, 2022, 31, p. 499. <https://www.enclavesdelpensamiento.mx/index.php/enclaves/article/view/499>
- Muñoz Bravo, J., Sánchez Rates, D. y San Román de Lope, A. (2019). Cuadernos de Buenas Prácticas. Las personas con discapacidad intelectual en la función pública: Informe sobre situación, recomendaciones y apoyos tecnológicos. En S. Muñoz Llorente (coords.). *Plena Inclusión*. https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/cbp_empleo_publico_web.pdf
- Pellicena, M. À., Ivern, I., Giné, C. y Múries, O. (2020). Facilitating factors for the job placement of workers with intellectual disabilities: supervisors and coworker mentors perspectives. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 14(6), 213-227. <https://doi.org/10.1108/AMHID-11-2019-0036>
- Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público*.
- Sandoval, M., Simón, C., Márquez Vázquez, C. y Sánchez, S. (2019). *Celebrando la diversidad: un recurso que enriquece la educación superior*.

Orientaciones para el profesorado Universitario. En M. Sandoval (coords.) UAM Ediciones.

Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) (2022). *Informe del mercado de trabajo de las personas con discapacidad*. Servicio Público de Empleo Estatal. https://www.sepe.es/HomeSepe/dam/SiteSepe/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_mercado_trabajo/2022/Informe-Mercado-Trabajo-Discapacitados-2022-datos2021.pdf

Verdugo Alonso, M. Á., Gómez Sánchez, L. E., Arias Martínez, B., Santamaría Domínguez, M., Clavero Herrero, D. y Tamarit Cuadrado, J. (2013). *Escala INICO-FEAPS: Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo*. INICO. https://sid-inico.usal.es/docs/F8/FDO26363/Herramientas%207_2013.pdf

‘Lo que más me ha gustado es que era todo aplicado al mundo laboral’: experiencias de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad de Cantabria (Programa Universidad)

Alicia Vinatea Elorrieta / Susana Rojas Pernia
Ignacio Haya Salmón / Iria Angulo Pérez
Universidad de Cantabria. Facultad de Educación.
vinateaa@unican.es

1. Introducción

La obligatoriedad de la escolarización es una realidad para los niños y jóvenes entre los 6 y los 16 años, pero la búsqueda de un sistema único de calidad para el conjunto del alumnado sigue siendo una preocupación del sistema educativo español (López-Vélez, 2018) y un asunto pendiente tras sucesivas reformas educativas. Es posible identificar cómo muchos estudiantes, aun estando dentro de centros ordinarios, están sujetos a procesos que los alejan de los escenarios de aprendizaje ordinarios. Esta situación afecta principalmente al alumnado valorado con necesidades educativas especiales por su condición de discapacidad y, más concretamente, a los jóvenes con discapacidad intelectual (Calderón, 2013 y 2015; Echeita, 2022; Echeita y Ainscow, 2011 y Rojas y Haya, 2018).

Sabemos que asistir a centros segregados minimiza las oportunidades de inclusión social a corto y largo plazo y limita las posibilidades de acceder a la educación superior (Agencia Europea Necesidades Educativas, 2018). También que el nivel educativo está estrechamente relacionado con la incorporación al mundo laboral,

el cual es esencial para la autonomía de las personas y su independencia económica (Moreno y Belmonte, 2022). En este sentido, parece que los jóvenes que están en posesión de un título universitario tienen mayores oportunidades de obtener un puesto de trabajo que aquellos que solo disponen de los niveles de primaria o secundaria (Rahona, 2006 y Michavila *et al.*, 2018). Por el contrario, una vez abandonada o finalizada la etapa de escolarización obligatoria (para muchos de estos jóvenes sin haber titulado), la transición por distintos programas formativos específicos condiciona sus oportunidades de acceso a otras vías formativas ordinarias y contribuye a mantener el *statu quo* de estas.

Algunos de los cambios recogidos en la LOMLOE (2020) y en la LOSU (2023), en línea con lo establecido en el marco de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y la Agenda 2030, tienen implicaciones importantes para el análisis que aquí se plantea. En este sentido, que los referentes en la evaluación del alumnado con discapacidad intelectual sean incluidos en las adaptaciones del currículo y que este hecho no impida la promoción de nivel o etapa (art. 20.5, LOMLOE) abre nuevas oportunidades formativas para este alumnado. Igualmente, que las universidades impulsen «el acceso a estudios universitarios de las personas con discapacidad intelectual y por otras razones de discapacidad mediante el fomento de estudios propios adaptados a sus capacidades» (art. 37.2, LOSU) genera un espacio inédito en la normativa que ha de nutrirse de las experiencias que en estos años se han desarrollado en el contexto nacional. Concretamente, a los programas pioneros de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Universidad Pontificia de Comillas, se suma en el curso académico 2017/18 la *I Convocatoria para el desarrollo de programas universitarios de formación para el empleo dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil* (SNGJ) de la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo, en el que participaron 15 universidades. Tras siete convocatorias, el programa Universidad reúne en el curso que empieza un total de 34 propuestas.

El desarrollo de estos programas ha tenido implicaciones valiosas para los estudiantes y su entorno familiar, para las entidades y servicios implicados y para el conjunto de la comunidad

universitaria (Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013; Díaz y Calvo, 2015; Egido, Cerrillo y Camina, 2009; INICO, 2017; Izuzquiza y Rodríguez Herrero, 2016 y Mejía y Pallisera, 2020). A la par, los programas han demostrado que generan cambios significativos en la construcción positiva de las identidades de las personas con discapacidad intelectual (Belmonte y Mirete, 2020 e Izuzquiza y Rodríguez Herrero, 2016), mejoran las relaciones sociales y los lazos de amistad (Moriña, Carballo y Castellano, 2023) y aumentan las tasas de empleabilidad (Izuzquiza y Gasset, 2016; Izuzquiza y Rodríguez Herrero, 2016 y Rodríguez Herrero, Izuzquiza y Cabrera, 2021).

La Universidad de Cantabria (UC), en el marco del programa Unidiversidad, viene desarrollando el programa de Capacitación para la incorporación al mundo laboral desde el curso 2018/19. Encaminado a ampliar las oportunidades laborales que se ofrecen a los jóvenes con discapacidad intelectual en la región. El programa busca reforzar el valor que tiene el desarrollo de otras competencias generales cruciales a la hora de participar en los distintos contextos sociales como ciudadanos de pleno derecho y promover cambios con una orientación inclusiva en el contexto universitario. Asimismo, el curso reconoce el valor de las experiencias personales de los jóvenes que realizan el curso para reforzar y/o mejorar los contenidos, estrategias metodológicas o actividades que se realizan. Sus reflexiones nos permiten aproximarnos a sus historias escolares previas y conocer algunos de los elementos que identifican como apoyos o barreras en su trayectoria formativa.

El objetivo de esta comunicación es dar a conocer algunos de los elementos que los estudiantes han identificado como facilitadores para su aprendizaje y participación en el contexto universitario. En relación con lo ya señalado, sus relatos pueden ayudarnos a afianzar la presencia de estos programas en las universidades, a revisar las propuestas que venimos realizando e introducir mejoras en los programas y las instituciones en los que estas se enmarcan.

2. Marco metodológico

La investigación de corte cualitativo indaga en las experiencias vividas por los jóvenes en el contexto universitario en el curso de

Capacitación para la incorporación al mundo laboral. Para ello, y mediante entrevistas semiestructuradas (Ruslin *et al.*, 2022), se abre un espacio dialógico en el que se plantean y abordan muchas y distintas cuestiones de la experiencia universitaria. Bajo el principio de flexibilidad, las preguntas se van ajustando a las necesidades de cada uno de los estudiantes. Asimismo, y huyendo de planteamientos investigadores extractivos, surgen nuevos tópicos o se amplían otros que emergen del encuentro.

Las entrevistas se realizaron una vez finalizado el curso académico para garantizar que el alumnado pudiera tener una visión del conjunto de la propuesta formativa.

2.1. Participantes

Los participantes de esta investigación han sido 30 jóvenes con discapacidad intelectual con edades comprendidas entre 18 y 30 años de edad (18 mujeres y 12 hombres). Todos ellos han realizado el curso de Experto universitario *Capacitación para la incorporación al mundo laboral* Financiado por el Fondo Social Europeo y la Fundación ONCE en 3 promociones diferentes como se puede observar en la Tabla 1.

TABLA 1. Total de estudiantes que han participado en la investigación en tres cursos académicos

Nº de participantes	Curso académico
11	2º edición 2019/2020
8	3º edición 2020/2021
11	4º edición 2021/2022

2.2. Aspectos éticos de la investigación

La investigación fue aprobada por el Comité de Ética y Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria. Todos los participantes dieron su consentimiento informado antes de realizar la entrevista,

aunque en algún caso la decisión final estuvo supeditada a la autorización expresa de un tutor legal. Aunque la mayoría de los estudiantes manifestaron no tener inconveniente en que aparecieran sus nombres, estos han sido cambiados para garantizar su anonimato.

3. Resultados

3.1. *La universidad, una oportunidad que puede ofrecer nuevos futuros*

La entrada a la universidad es para varios de los participantes un momento muy feliz en sus vidas ya que *se cumple lo que era un sueño que parecía muy difícil de alcanzar*. Su trayectoria educativa que en la mayoría de las ocasiones les alejó poco a poco de los entornos educativos ordinarios en las etapas obligatorias y postobligatorias negándoles su derecho a una educación inclusiva, contribuyó a ver a la universidad como un lugar prácticamente inaccesible para ellos con requisitos inalcanzables:

P: [...] O sea, imagínatelo, no es real. Algo que te gustaría a ti. Como un sueño o algo que querrías conseguir, no sé.

R: Pero ya le he conseguido, el sueño.

P: ¿Sí, ya lo has conseguido? ¿Cuál era tu sueño?

R: Haber tenido la oportunidad de estar en la universidad.

P: ¿Ese era tu sueño? Lo tenías claro.

R: Sí, pero como... era mi sueño y lo que me pasaba era que con la discapacidad era más difícil poder acceder a la universidad. Entonces, gracias al curso que se está haciendo pues he tenido esa oportunidad.

P: Sí. Te pregunto, por qué crees que era más difícil haber venido a la universidad. ¿Por qué piensas tú que es más difícil?

R: A ver, yo soy una chica muy estudiante, tengo que decirlo. Que en el instituto y en el colegio he tenido muy buenas notas, pero para venir aquí a la universidad se necesita tener mejores notas aún. Entonces... (Entrevista a estudiante. 4.ª edición)

Por otra parte, una vez dentro de la universidad, llama la atención cómo el programa formativo —esto es, finalidad, formato y

'Lo que más me ha gustado es que era todo aplicado al mundo laboral': experiencias de jóvenes...

contenido— es en general novedoso para muchos estudiantes, sobre todo cuando lo comparan con la formación hasta el momento recibida. Como señalan algunos participantes, *la relación de las materias y los contenidos del curso con el mundo laboral y la realización de prácticas en entornos ordinarios* se convierten en un valor importante de la formación recibida:

R: [...] Que era todo aplicado al mundo laboral. Y dije: ¡qué bien! Estoy orgulloso de que hagan estas cosas. Porque no he visto yo un curso de estos en mi vida, que te lo planteen tan bien, para nosotros, con nuestras dificultades. Que esos en los colegios especiales no lo hacen. [...] lo que hacen es, o hacen administración y tal, pero es que luego de ahí no evolucionas. Porque luego las prácticas no... Donde las hice yo, por ejemplo, las hacía todo relacionado con la discapacidad. A mí no, por ejemplo, en mi caso, no me llevaron a un centro ordinario en mi caso. (Entrevista a estudiante. 3.ª edición).

Las razones por las que varios estudiantes decidieron formarse en la universidad están relacionadas claramente *con las oportunidades a corto y medio plazo que perciben que esta les ofrece*. Como algunos plantean, el curso puede darles mayor agencia y, sin duda, esto es un valor añadido de la formación: «quiero buscar un trabajo, no quiero estancarme. No quiero que me lo den todo hecho, un piso, una casa... ¡no!. Quiero buscarme una casa, un piso, lo que sea, pero estar con la persona que quiero» (Estudiante 4.ª edición).

3.2. *El sentido y el valor de lo que se enseña y se aprende*

En relación con los contenidos, los estudiantes insisten en la utilidad y el valor que para ellos tienen en la preparación para la vida y el mundo laboral. Como explica un estudiante de la 2.ª edición, *los aprendizajes eran significativos y funcionales*, lo que le permitía trasladar lo trabajado en clase a otros contextos:

P: [...] tú dices, 'la asignatura que más me ha gustado es Matemáticas'. [...] de todas las actividades que has hecho, ¿una que te haya gustado?

'Lo que más me ha gustado es que era todo aplicado al mundo laboral': experiencias de jóvenes...

R: Pues teníamos que hacer el manejo del dinero... Ver una factura del agua.

P: ¿Y por qué te ha gustado, por ejemplo, la de la factura del agua?

R: Pues porque me ha gustado. Porque yo en casa llevo el agua, que lo apunto ahí en el ordenador... lo archivo.

P: O sea, en casa te encargas tú de controlar los gastos.

R: Sí, del agua, la luz, el gas... (Entrevista a estudiante. 2.ª edición).

Esta conexión sostenida a lo largo del curso hace que materias como *Matemáticas para la vida y el trabajo* e *Inglés profesional* —con contenidos con los que buena parte del alumnado ha tenido contacto en su educación básica y que fueron para muchos origen de miedos y preocupaciones en etapas educativas previas (y también al inicio de su formación en la universidad)— sean, de manera recurrente, de las mejores valoradas por los estudiantes:

R: La expresión, el inglés, las matemáticas... que son cosas que igual en otros cursos, sobre todo el inglés y las matemáticas, son igual áreas que no nos gustaron, pero nos están sirviendo mucho, por lo menos a mí para mi vida diaria. (Entrevista a estudiante. 4.ª edición).

R: Pues mi opinión sería, todo lo que nos han enseñado, todo lo que hemos aplicado, para el mundo laboral. Matemáticas, todo lo que he aprendido de matemáticas que no sabía y las he aprendido para aplicarlas al mundo laboral. Pues un poco de inglés, pues bueno he aprendido cosas, aunque no llegue al nivel de ello, he aprendido cosas. (Entrevista a estudiante. 3.ª edición).

Otros contenidos curriculares alejados de lo estudiado hasta el momento —por ejemplo, el trabajo sobre actitudes y competencias claves en los entornos laborales— son también un descubrimiento que destacan y valoran:

R: Por ejemplo, me ha gustado mucho la asignatura de *Preparación para el empleo*.

P: ¿Por qué te ha gustado?

R: Pues porque te dicen cómo tienen que ser las entrevistas: cómo hay que sentarse... Yo ya me he presentado a varias entrevistas, esta entrevista no es nueva para mí.

'Lo que más me ha gustado es que era todo aplicado al mundo laboral': experiencias de jóvenes...

P: Y de todas esas cosas que has trabajado, ¿cuál es la que te ha parecido más valiosa ee cara a tu futuro trabajando, de cara a entrar al mundo laboral?

R: Por ejemplo, *Preparación para el empleo y Ciudadanía*.

P: ¿Por qué esas son las que más...?

R: Porque *Ciudadanía* habla de las relaciones, de las habilidades sociales... cómo se le habla a una persona, cómo se dialoga, qué tipo de comunicación hay, si es pasivo, si es asertivo o si es agresivo. Y además, aprender a decir a algunas cosas que no, aprender a decir que no porque no quiero, o cosas así. (Entrevista a estudiante. 2.^a edición).

3.3. La importancia del cómo

Varios de los relatos dejan entrever que algunas *formas de trabajo en el aula basadas en la cooperación y la ayuda mutua* son también una palanca para el aprendizaje y la participación en el contexto universitario. A medida que el curso avanza, y se han trabajado algunos elementos esenciales como son la interdependencia positiva de las tareas o la responsabilidad individual en el trabajo colectivo, los equipos de trabajo varían y son autogestionados por los propios estudiantes con la intensidad de apoyo que puedan necesitar. En palabras de una estudiante, el desarrollo de estas estrategias metodológicas le han ayudado a que «haya ganado confianza, amistad, comprensión, empatía y autodeterminación». Por otro lado, las relaciones establecidas con el profesorado —«he sentido que había ese apoyo, que nos han dado esa oportunidad, esa oportunidad de sacar lo mejor de nosotros» (Estudiante, 3.^a edición)— y entre el alumnado han facilitado que el alumnado pensara en formas de garantizar que el aula fuera *un espacio seguro* para cualquier estudiante. Como señalaba un alumno de la 3.^a edición, «cuando una persona se encuentra mal, o cuando una persona necesita ayuda o está nerviosa (es necesario) intentar tranquilizar a esa persona, o hablar con nuestro tutor».

El *cuidado en las relaciones personales* junto con *la oportunidad de «ensayar» algunas situaciones sociales relevantes* son aspectos valorados positivamente por los estudiantes en un contexto laboral.

'Lo que más me ha gustado es que era todo aplicado al mundo laboral': experiencias de jóvenes...

Algunos participantes, enfatizan en la construcción de relaciones entre compañeros basadas en el apoyo mutuo:

P: (...) Pero de todas esas formas de trabajar, ¿cuál piensas que es la que más se ha utilizado?

R: Por parejas, ha sido por parejas. Porque eso demuestra pues que nos apoyamos los unos a los otros, que tenemos, tenemos que hacerlo porque luego en el mundo laboral tienes que quitar ese miedo y eso que te han enseñado lo tienes luego que aplicar a un entorno. Porque a lo mejor muchos de nosotros, a lo mejor nos cuesta, iniciar esa iniciativa, y apoyarnos los unos en los otros lo que nos ha hecho es, pues quitar ese miedo. Y que nosotros lo pongamos ahí en práctica para luego cuando hagamos las prácticas, o cuando te den una oportunidad, muchos de nosotros que tenemos ese miedo, pueda sacarlo y demostrarlo. Porque no es una cosa que no sepas hacer.

(...)

P: ¿Y crees que se debería haber trabajado por ejemplo más de otra manera? Por ejemplo, más individual, más en grupo... o estás contento con lo que más se haya trabajado sea en parejas.

R: Pues... pues estoy contento, sí, sí. La verdad que no cambiaría nada. De hecho, estoy contento por apoyarnos los unos a los otros en todas las actividades que se han ido sacando hacia delante en el curso. Pues yo para mí, trabajar en equipo, pues es lo mejor. Más que individual la verdad. (Entrevista a estudiante. 3.ª edición).

Por tanto, un aspecto destacado por el alumnado tiene que ver con las relaciones que se establecen en la universidad, también con estudiantes de otros grados o posgrados. Además, para aquellos estudiantes cuyas trayectorias escolares han transcurrido en escuelas especiales, *compartir espacios de aprendizaje con otros estudiantes universitarios* es una de las primeras oportunidades para conocer a personas jóvenes sin discapacidad. Como señalaba una de las estudiantes de la 4.ª edición:

R: Y he conocido, que he conocido yo a personas con y a personas sin, y me gusta. ¡Me ha gustado muchísimo!

P: ¿Por qué te gusta eso?

R: Porque nunca he conocido a gente sin (discapacidad). Y la verdad que con gente sin (discapacidad) también me llevo bien. También

'Lo que más me ha gustado es que era todo aplicado al mundo laboral': experiencias de jóvenes...

me llevo muy bien, aunque ellos vean que tengo discapacidad, me tratan muy bien y me ven como una más. Como digo yo, de la familia. Y me gusta mucho. Y me he llevado con gente de aquí, sin discapacidad y con (discapacidad). [...] Y estoy en contacto con ellos. (Entrevista a estudiante. 4.ª edición).

3.4. Los entornos laborales ordinarios, un nuevo espacio que poder habitar

Las prácticas laborales en empresas y entornos ordinarios ocupan una parte importante de la formación de los jóvenes en el tramo final del curso (abril/mayo). Prioritariamente se realizan en empresas externas a la Universidad de Cantabria, salvo cuando los intereses o perfiles del alumnado justifiquen el desarrollo de prácticas en esta, y se ajustan a los conocimientos e intereses de los estudiantes. Como algunos estudiantes subrayan, son lugares *donde aplicar los conocimientos que han adquirido durante la formación en las diferentes materias y actividades:*

P: De todo eso que habéis dado, ¿qué es lo más valioso para ti de cara a incorporarte laboralmente?

R: Lo más valioso pues que... todo lo que hemos aplicado, pues que sirve para sacarlo y demostrarlo en un trabajo ordinario, o en un trabajo. Y que te den la oportunidad también de hacer prácticas fuera del mundo de la discapacidad (Entrevista a estudiante. 3.ª edición).

Asimismo, los estudiantes recalcan que las prácticas también son un espacio donde se refuerzan y generan nuevos aprendizajes personales y profesionales con otros compañeros de trabajo:

R: (...) yo me llevo lo positivo, me llevo el saber trabajar en equipo, me llevo el saber trabajar sola, me llevo el saber trabajar como se tiene que trabajar, y me llevo el saber que, si tengo que volver a trabajar, sé cómo tratar a las personas y sé que si quieres ser amiga o compañera sé cómo te tengo que tratar» (Entrevista a estudiante. 4.ª edición).

Por último, cabe destacar que la apuesta por articular un prácticum en entornos de empleo ordinario es un palanca fundamental

y clave de un programa de capacitación laboral que confronta algunas presiones excluyentes que, según refieren los participantes, han experimentado en otros momentos u ofertas formativas orientadas a la inserción laboral:

P: Claro... Y si tuviese que hacer una valoración general del curso, ¿cuál harías?

R: Pues que está muy guay, que ojalá hicieran cursos como este para otras especialidades de universidad [...] porque nos encasillan a lo que te he dicho, camarero de pisos, limpieza, agricultura, jardinería, carpintería y administración. Si tu no quieres hacer esto... (Entrevista a estudiante. 4.ª edición)

4. Conclusiones

Los relatos de los participantes ponen de manifiesto cómo la experiencia en la universidad confronta con los procesos de exclusión educativa que han vivido en etapas previas y con formaciones profesionales que les seguían alejando de los entornos ordinarios formativos y laborales. Coincidiendo con lo señalado en otros trabajos (Izuzquiza y Rodríguez Herrero, 2016), lo vivido en la universidad no solo es novedoso para ellos, si no que se convierte en un sueño cumplido que les ha ofrecido la oportunidad de desarrollar múltiples aprendizajes que además de ser útiles para su vida diaria también pueden poner en práctica en el mundo laboral favoreciendo su empleabilidad. Como hemos podido ver en sus relatos, los contenidos y las estrategias organizativas y metodológicas utilizadas por el conjunto del profesorado son una palanca que ha favorecido la adquisición y el desarrollo de dichos aprendizajes. En este sentido, sus narraciones hacen eco de cómo todo lo que ocurre en el desarrollo del programa, tanto los contenidos como la forma en la que se organizan las agrupaciones o las metodologías utilizadas, se convierte en una oportunidad para desarrollar aprendizajes valiosos que pueden servirles en su futura incorporación al mundo laboral. Por ejemplo, les ha permitido construir relaciones sociales con sus compañeros que se basan en el apoyo mutuo favoreciendo la creación de lazos de amistad y, que, de nuevo, pueden —y deben— trasladar a los entornos laborales.

Por otra parte, y en consonancia con lo planteado en otras investigaciones relacionados con programas formativos similares en el contexto español, el curso de *Capacitación para la incorporación al mundo laboral* ha generado cambios en cómo se perciben, mejorando la confianza en sí mismos y en lo que pueden hacer (Belmonte y Mirete, 2020 e Izuzquiza y Rodríguez Herrero, 2016), lo que desde luego puede tener una importante repercusión en su desarrollo personal y profesional. Sus reflexiones y experiencias nos animan a creer que, en cierta manera, este programa puede ayudar a mejorar la calidad de vida de los estudiantes (Moriña, Sandoval y Carnerero, 2020).

Siendo conscientes de que, en un contexto socioeconómico con un alto porcentaje de desempleo, la formación no asegura la empleabilidad y garantiza la participación social, es innegable que programas como el que se ha analizado abre nuevas oportunidades y contribuye a mejorar la vida de las personas y también de la sociedad en la que vivimos (Moriña, Carballo y Castellano, 2023 y Moreno y Belmonte, 2022). La formación es, o debería ser, un medio que proporcione a las personas recursos para dirigir sus vidas de manera responsable y esto debería ser un derecho de todas las personas, también de las personas con discapacidad intelectual. La universidad, por tanto, no debería ser un sueño difícil de cumplir para ellos, sino una opción formativa más. Es necesario insistir en la idea de que la exclusión del contexto universitario de las personas con discapacidad intelectual limita el ejercicio de otros derechos fundamentales y, consecuentemente, la construcción de sus proyectos vitales (Rojas y Haya, 2017).

Por último, es importante que este tipo de programas y el análisis riguroso sobre su impacto se hagan un hueco en los debates académicos y en las universidades como instituciones que ostentan un importante rol en materia de responsabilidad social. Urge preguntarse sobre las condiciones estructurales y los recursos que se destinan a programas como el que aquí hemos presentado, así como por la necesaria continuidad de los mismos y el grado de compromiso que las universidades adquieren con ellos.

Referencias bibliográficas

- Belmonte, M. L. y Mirete. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario «Todos Somos Campus» dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 263-279. Recuperado el 2 de septiembre de 2023 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27467982016>
- Calderón, I. (2013). Entre la realidad y los sueños. Reflexiones sobre la inclusión educativa desde la vida de mi hermano. *Revista de Educación Inclusiva*, 6, 142-159. Recuperado el 10 de agosto de 2023 de <https://bit.ly/3vNWr2M>
- Calderón, I. (2015). Conquistar las escuelas como sitios de esperanza. *Cuadernos de pedagogía*, 461, 50-54. Recuperado el 10 de agosto de 2023 <https://bit.ly/3d3qnS4>
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egado, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11, 41-57.
- Díaz, A. y Calvo, E. (2015). Espazo compartido: Formación Socio-Laboral para personas con discapacidad cognitiva leve. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7, 1-5.
- Echeita, G. (2022). Progress, challenges and barriers to the development of more inclusive education. *Revista Española de Discapacidad*, 10, 207-218. Recuperado el 5 de agosto de 2023 <https://doi.org/10.5569/23405104.10.01.09>
- Echeita, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26-46. Recuperado el 19 de agosto de 2023 de <https://bit.ly/3xEIC8j>
- Egado, I., Cerrillo, R. y Camina, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20, 135-146.
- European Agency For Special Needs And Inclusive Education. (2018). Pruebas de la relación entre la educación inclusiva y la inclusión social.
- Haya, I., Calvo, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (2013). La dimensión personal de la tutoría universitaria. Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria, España. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24, 98-113.
- INICO (2018). *Programa de prácticas laborales para personas con discapacidad intelectual y del desarrollo*. Memoria ejecutiva de resultados, Universidad de Salamanca.

'Lo que más me ha gustado es que era todo aplicado al mundo laboral': experiencias de jóvenes...

- Izuzquiza, D. y Gasset, P. (2016). Evaluación de la metodología empleo con apoyo (ECA) en el programa Promotor (UAM-PRODIS). El ajuste competencial. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 47, 37-54.
- Izuzquiza, D. y Rodríguez Herrero, P. (2016). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del programa promotor (UAM-PRODIS, España). *Siglo Cero*, 47, 27-43. Recuperado el 13 de agosto de 2023 de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/scero20164742743>
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J. y Cruz-Benito, J., Vázquez-Ingelmo, A. (2018). *Barómetro de empleabilidad y Empleo Universitarios. Edición Máster 2018*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre, por la que se Modifica a Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020, 30 de diciembre). BOE n.º 340. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Mejía, P. E. y Pallisera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13, 40-61.
- Moreno, I. y Belmonte, M. L. (2023). Orientación laboral para estudiantes con discapacidad intelectual de la Universidad de Murcia. *Diálogos pedagógicos*, XX, 51-70. Recuperado el 5 de septiembre de 2023 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8447219>
- Moriña, A., Carballo, R. y Castellano-Beltrán, A. (2023). A Systematic Review Of The Benefits And Challenges Of Technologies For The Learning Of University Tudents With Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 0, 1-10. Recuperado el 19 de agosto de 2023 de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/01626434231175357>
- Moriña, A., Sandoval, M. y Fuensanta, S. (2020). Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. *Higher Education Research & Development*, 39, 1202-1216. Recuperado el 21 de agosto de 2023 de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario, de 1 de julio de 2022. Boletín Oficial de las Cortes Generales. https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-111-1.PDF

'Lo que más me ha gustado es que era todo aplicado al mundo laboral': experiencias de jóvenes...

- Rahona, M. (2006). ¿La posesión de un título facilita el acceso de los jóvenes al primer empleo?. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 61, 105-122.
- Rodríguez Herrero, P., Izuzquiza, D. y Cabrera, A. (2020). Inclusive education at a Spanish University: the voice of students with intellectual disability. *Disability and Society*, 36, 376-398. Recuperado el 19 de agosto de 2023 de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2020.1745758>
- Rojas, S. y Haya, I. (2017). 'Nos gustaría que nos acompañarais en nuestras decisiones'. Algunas cuestiones que preocupan a personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 48, 55-72.
- Rojas, S. y Haya, I. (2018). *Fundamentos Pedagógicos de Atención a la Diversidad*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Ruslin, R., Mashuri, S., Sarib, M., Alhabsyi, F. y Syam, H. (2022). Semi-structured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitative Research Instrument in Educational Studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12, 22-29. Recuperado el 19 de agosto de 2023 de https://www.researchgate.net/publication/358906376_Semi-structured_Interview_A_Methodological_Reflection_on_the_Development_of_a_Qualitative_Research_Instrument_in_Educational_Studies_Ruslin



**Tecnologías aplicadas a
la educación inclusiva:
instrumentos y experiencias**

La tecnología de la información y la comunicación en la construcción de universidades inclusivas

Rosa María Díaz Jiménez
Profesora Titular del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Directora Académica del Diploma universitario Formación para el empleo y la vida autónoma de personas con discapacidad intelectual. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla
rdiajim@upo.es

M.^a Dolores Yerga Míguez
Profesora Universitaria en Formación (FPU21/00339) del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

1. Aportes científicos

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se entienden como esenciales en la construcción de universidades inclusivas para personas con discapacidad intelectual. En un mundo cada vez más digital, con estudiantado universitario que son nativos digitales, es oportuno abordar los elementos en relación a las TIC que pueden influir en la construcción de universidades inclusivas.

Las publicaciones científicas hace una década que vienen abordando esta cuestión, si bien, con carácter puntual, no existiendo un acrecentamiento de la publicación en los últimos años. Además, en la bibliografía estudiada para esta comunicación, es un tema estudiado principalmente por mujeres y/o grupos de mujeres y hombres, que provienen del ámbito de la educación principalmente (Rojas-Zapata y Hernández-Arteaga, 2022; Llorent *et al.*, 2016; Gasset *et al.*, 2013; Moriña, 2015). También se encuentran aportes

de la psicología (Coñoman Garay y Ávila Clemente, 2022), la psicología de la salud y la discapacidad (Martín-Padilla *et al.*, 2013) y la pedagogía (Proenza-Pupo y Acosta-Guerra, 2017).

La accesibilidad es un factor importante para el desarrollo de entornos formativos accesibles (Viquez-Alfaro, López-Garbanzo, Cordero-Salas y Alpízar-Alfaro (2019) citado por Mampaso *et al.*, 2020) ya que permite la inclusión y atención a la diversidad (Martín-Padilla *et al.*, 2013). En relación a las personas con discapacidad intelectual, la accesibilidad del aula complementada con el uso de las TIC y metodologías activas permitirán su mayor participación, trabajo y relación grupal (Moriña, 2015). En cuanto a la alfabetización tecnológica, se entienden como competencias básicas por sus múltiples beneficios en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, selección de contenido, cómo se ofrece la información y las explicaciones, la gestión de metodologías de trabajo didácticas y tareas de aprendizaje, la relación constructiva, el acompañamiento, la reflexión e investigación y la propia implicación institucional (Llorent *et al.*, 2016). Es esta alfabetización tecnológica un elemento troncal en las competencias a adquirir por parte del estudiantado universitario con discapacidad intelectual en programas universitarios específicos (Izuzquiza Gasset *et al.*, 2013). Así, siguiendo el informe de la Fundación Adecco es necesario que las personas con discapacidad hagan un uso de las TIC eficiente, segura y crítica (Coñoman y Clemente, 2022), tomando en consideración, según Mampaso Desbrow *et al.* (2020), las características, deseos e intereses del alumnado para así poder crear procesos pedagógicos de calidad.

Por otro lado, dentro de las TIC en las universidades inclusivas, se hace necesario abordar las aulas virtuales, que cuenta con numerosas oportunidades relacionadas con el proceso de aprendizaje autónomo (González-Monteniso y Espada Chavarría, 2020), aumento de la autonomía, fomento de la igualdad de oportunidades y la cohesión social (Mampaso Desbrow *et al.*, 2020; Martín Padilla *et al.*, 2013). Aunque hay que destacar que en ocasiones las aulas y entornos virtuales no permiten un diseño flexible y adaptado (Rojas y Hernández, 2022).

Conociendo así los múltiples beneficios y las posibles limitaciones del uso de las TIC en las universidades inclusivas, y como es un

elemento esencial en el proceso de aprendizaje del estudiantado universitario con discapacidad intelectual, a continuación se expone el caso del Título Propio de Formación para el empleo y la vida autónoma para personas con discapacidad intelectual (FEVIDA) en la Universidad Pablo de Olavide.

2. El caso de FEVIDA: la figura de referente tecnológico

Se parte de la experiencia en el marco del Título Propio de Formación para el empleo y la vida autónoma de personas con discapacidad intelectual (FEVIDA), financiado por la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo, a través de los programas Universidad. Desde la Universidad Pablo de Olavide se viene implementando este diploma universitario desde el curso 2017-2018 hasta la actualidad.

En FEVIDA se entienden las TIC como un elemento necesario para la inclusión social y laboral. Muestra de ello es la asignatura específica sobre herramientas digitales, que sienta las bases para el desarrollo académico en relación al uso del aula virtual y programas específicos.

Para el acompañamiento del alumnado con discapacidad intelectual se ha creado la figura de «Referente tecnológico». Estudiantado de primero del Grado en Ingeniería Informática de la Escuela Politécnica Superior de la UPO hacen de mentores/as en lo relacionado con las TIC. Si bien, esta figura está en una fase de pilotaje, en esta comunicación se quiere mostrar la experiencia llevada a cabo.

La figura de Referente tecnológico ha estado promovida por las profesoras Nieves Aquino y Pilar Navarro, de la Universidad Pablo de Olavide, y en coordinación y seguimiento por la coordinación y dirección del Título Propio. Se articuló una primera sesión con todo el estudiantado (con y sin discapacidad) a modo de clase inclusiva, donde se pudieron conocer. Posteriormente se procuró otra reunión donde se realizó una asignación de uno, dos o tres referentes tecnológicos por persona, dependiendo de sus necesidades de apoyo. Esta labor tenía como contraprestación a las personas referentes un crédito si finalmente, tras el envío de dos controles de diarios de actuación, resultaban actos.

La experiencia ha mostrado serias limitaciones en las interacciones esporádicas, siendo lugares formales donde más han interactuado. Por parte del estudiantado no se ha observado una predisposición a encuentros informales aunque sí se han fomentado las relaciones sociales a través de las nuevas tecnologías ya que hacían videollamadas y se comunicaban por redes. A nivel académico la mayor implicación de las personas referentes fue en el I Congreso de estudiantado universitario con discapacidad intelectual en la que hicieron las de técnicas junto a sus compañeras/os de FEVIDA.

3. Retos de futuro

Son muchas las oportunidades del uso de las TIC en las universidades inclusivas y son oportunidad las figuras de apoyo individualizado. Si bien, el compromiso que se debe adquirir en el acompañamiento de las personas con discapacidad intelectual, sumado al tiempo limitado del estudiantado de grado, máxime si es de primero, ha podido suponer una limitación en el pilotaje llevado a cabo en FEVIDA.

La apuesta por la implicación de las TIC para con el desarrollo personal y profesional del estudiantado con discapacidad intelectual supone también la configuración y desarrollo de este tipo de experiencias. Se puede prever que el fomento de espacios formales para la interacción y el abrir el perfil de estudiantado referente a otras disciplinas académicas puede ser una nueva oportunidad para la implementación de esta figura.

Por lo tanto, se deberá seguir profundizando en el desarrollo práctico de la cuestión, con miras a seguir fomentando el encuentro de estudiantado con y sin discapacidad intelectual en entornos formales e informales de las universidades.

Referencias bibliográficas

- Bonilla-García, M. Á. y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Coñoman Garay, G. I. y Ávila Clemente, V. (2022). Evaluación de la formación online por jóvenes con discapacidad intelectual: Experiencia durante la COVID-19 en contexto universitario. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 53(2), 61-82. <https://doi.org/10.14201/scero20225326182>
- Gasset, D., Galvez, I y Martin, R. (2013). Ten years of training for the employment of people with intellectual disability in the university: assessment and perspectives. *Revista iberoamericana de educacion*, 63, 127-138. <https://doi.org/10.35362/rie630505>
- González-Montesino, R. y Chavarria, R. (2020). Inclusive, bilingual and multimodal university learning spaces: The case of Deaf students sign language users. *Journal of learning styles*, 13(25), 70-82. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1519>
- Llorent, V., Ruiz-Calzado, I. y Varo-Millan, J. C. (2016). Indicators of good teacher based on emotional intelligence. The university training in inclusive education. *Revista sonda-investigacion y docencia en artes y letras*, 5, 72-91. <https://doi.org/10.4995/sonda.2016.18400>
- Mampaso Desbrow, J., Alonso Criado, M. y Hernández García, A. (2020). Self-perception of the learning experience in the virtual environment in young university students with intellectual disabilities. *Journal of learning styles*, 13, 140-154.
- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J. y Coy, L. Y. (2013). Inclusive education and functional diversity at the university; [Educación inclusiva y Diversidad funcional en la Universidad]. *Revista Facultad de Medicina*, 61(2), 195-204. Universidad Nacional de Colombia.
- Moriña, A. (2015). Inclusive university settings? An analysis from the perspective of students with disabilities / ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27(3), 669-694. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072361>
- Proenza-Pupo, J. R. y Acosta-Guerra, G. C. (2017). The inclusive education for deaf students in the Iberian-American University Corporation of Colombia. *LUZ*, 16(1), 1-9. <https://repositorio.uho.edu.co/handle/uho/7271>
- Rojas-Zapata, A. F. y Hernández-Arteaga, I. (2022). Lineamientos y prácticas de educación inclusiva en la universidad. *Zona Próxima*, 37, 99-121. <https://doi.org/10.14482/zp.37.371.596>

Videoclases accesibles en EAD: la audiodescripción como tecnología de asistencia

Luciana Tavares Perdigão
Universidade Federal Fluminense - UFF
lucianaperdigao@id.uff.br

Ediclea Mascarenhas Fernandes
Universidade Federal Fluminense - UFF
professoraediclea.uerj@gmail.com

1. Introducción

Brasil y los países participantes en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales afirmaron en la Declaración de Salamanca —Sobre Principios, Políticas y Prácticas en el Área de las Necesidades Educativas Especiales— su compromiso con la «Educación para Todos». Reconocieron, a través del documento, la necesidad y urgencia de tomar medidas en la educación para niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema regular de educación (Brasil, 1994a). Según la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (Brasil, 1994b), los sistemas educativos deben organizar las condiciones de acceso a espacios, recursos pedagógicos y comunicación que favorezcan la promoción del aprendizaje a través de las potencialidades individuales, independientemente de las diferencias, para satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes. A pesar de ser una política implementada hace más de veinte años, los sistemas educativos aún están lejos de promover la accesibilidad completa para sus estudiantes.

Los desafíos pueden ser aún mayores para la educación superior a distancia, el enfoque de esta investigación realizada en la

Fundação CECIERJ-Centro de Ciencias y Educación Superior a Distancia del Estado de Río de Janeiro. Un organismo vinculado a la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Río de Janeiro, la institución tiene como objetivo democratizar el acceso a la educación superior pública, gratuita y de calidad; la formación continua de profesores de educación primaria, secundaria y superior a través de cursos de extensión, pregrado y posgrado, actividades curriculares y extracurriculares, presenciales o a distancia, y la divulgación científica. Promueve acciones conjuntas de instituciones de educación superior públicas en el Estado de Río de Janeiro, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, a través de la gestión de acciones ejecutivas de carácter académico-administrativo en el Consorcio CECIERJ-Centro de Educación Superior a Distancia del Estado de Río de Janeiro, que buscan integrar las actividades de enseñanza, investigación y extensión de las Instituciones de Educación Superior consorciadas. Entre las acciones ejecutivas, la Fundação CECIERJ es responsable de apoyar la producción de material didáctico y la operación de procesos propios de esta modalidad de enseñanza (CECIERJ, 2021).

Se puede considerar que la Fundação CECIERJ es una institución que promueve la inclusión a través de la interiorización, al ofrecer investigación y educación gratuita y de calidad para todo el estado de Río de Janeiro. Por lo tanto, es necesario conocer la diversidad de su público para que la atención y la prestación de servicios sean cada vez más accesibles e inclusivos. Cabe destacar que dentro de la diversidad del público de la Fundação CECIERJ es fundamental considerar también la inclusión de personas con necesidades educativas especiales, es decir, aquellas que declaran tener algún tipo de discapacidad o necesidad, ya sea temporal o permanente (CECIERJ, 2020; 2021).

La Ley Federal 3.298/99, que regula el artículo 27 de la Política Nacional de Integración de Personas con Discapacidad, establece que «las instituciones de educación superior deben ofrecer adaptaciones de exámenes y apoyos necesarios, previamente solicitados por el estudiante» (Brasil, 1999). El artículo XIII de la Ley Brasileña de Inclusión atribuye al poder público la responsabilidad de garantizar, crear, desarrollar, implementar, fomentar, supervisar y evaluar «el acceso a la educación superior y a la educación

profesional y tecnológica en igualdad de oportunidades y condiciones que las demás personas» (Brasil, 2015).

Dado el contexto institucional y los aspectos legales mencionados anteriormente, se creó en enero de 2020 el Núcleo de Accesibilidad e Inclusión —NAI— de la Fundação CECIERJ, con la misión de promover y facilitar soluciones de accesibilidad e inclusión para el público interno y externo de la institución a través de acciones que eliminen barreras y promuevan la accesibilidad física, tecnológica, comunicacional, actitudinal y social, abrazando las diferencias en un espíritu de igualdad y justicia social (CECIERJ, 2020). Las acciones del NAI incluyen la identificación, planificación y producción de recursos y servicios para promover la accesibilidad en todas sus formas: arquitectónica, metodológica, instrumental, programática, en las comunicaciones y en los sistemas de información (CECIERJ, 2020). En la actualidad, existen varios recursos que se pueden utilizar para adaptar y crear contenido educativo accesible. Entre estos recursos se encuentran las videoclases.

Las videoclases consisten en contenidos previamente seleccionados, adaptados a un lenguaje audiovisual, grabados por el profesor o por un equipo especializado, generalmente disponibles en un entorno virtual de aprendizaje (EVA) o en plataformas de transmisión como YouTube. Su objetivo principal es ilustrar, reforzar o complementar un contenido didáctico o algún punto específico trabajado en la asignatura (Almeida, Mantilla y Alves, 2016). Según las autoras, estos recursos también ayudan a mejorar la comunicación entre el profesor y el estudiante, incluso de manera unilateral, lo que contribuye a construir un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz, motivador y exitoso (Almeida, Mantilla y Alves, 2016).

Sin embargo, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje alcance sus objetivos, es necesario que estos contenidos audiovisuales sean accesibles para todos los estudiantes. El presente artículo presenta un recorte de los resultados de la investigación de doctorado titulada «Contenidos audiovisuales accesibles en EAD: la audiodescripción didáctica como posproducción». La investigación exploratoria aplicada tenía como objetivo general presentar una metodología para la elaboración de audiodescripciones didácticas como posproducción, para contenidos audiovisuales compartidos en ambientes virtuales de aprendizaje. Con enfoque de

investigación participativa, uno de los procedimientos incluyó la producción y oferta de una formación en audiodescripción para videoclases dirigida a profesores. De naturaleza cualitativa, la investigación se basó en la Traducción Audiovisual Accesible (TAvA) relacionada con los estudios de Traducción Intersemiótica (TI).

2. La audiodescripción como TAvA y TI

La accesibilidad audiovisual se encuentra dentro del campo de las Traducciones Audiovisuales Accesibles, siendo una de las referencias en Brasil el grupo de investigación en Subtitulación y Audiodescripción LEAD, de la Universidad Estatal de Ceará (UECE). Fue en la UECE donde la investigadora profundizó sus estudios en audiodescripción, que comenzaron en su maestría, a través de una especialización en Traducción Audiovisual Accesible - Audiodescripción. La expresión «Traducción Audiovisual Accesible-TAvA» fue establecida por Jiménez Hurtado (2007, Araújo y Alves, 2017). Además de reunir estudios sobre las diferentes prácticas de traducción, caracterizadas por la intersemiosis entre el sonido y la imagen, la TAvA se centra más en aspectos relacionados con el espectador (Araújo y Alves, 2017).

Las modalidades de TAvA necesarias para proporcionar accesibilidad comunicativa a los productos audiovisuales son tres: Subtitulado para sordos y personas con discapacidad auditiva (LSE), Ventana en Lengua de Señas (Libras) y Audiodescripción.

La audiodescripción es una modalidad de traducción audiovisual de naturaleza intersemiótica que tiene como objetivo hacer que una producción audiovisual sea accesible para personas con discapacidad visual. Se trata de una locución adicional con un guión que describe las acciones, el lenguaje corporal, los estados emocionales, la ambientación, los vestuarios y la caracterización de los personajes (Araújo y Alves, 2017).

Además de brindar atención a personas con discapacidad visual, la audiodescripción es una tecnología de asistencia que ofrece accesibilidad a personas con discapacidad intelectual, dislexia

y adultos mayores en diversos contextos sociales (Lima y Tavares, 2010, p. 4). Facilita el acceso a la información, la comunicación, la educación, el entretenimiento y la cultura al transformar las imágenes en palabras de manera clara, concisa, coherente, específica y vívida (Perdigão, 2017, p. 36). En el contexto de las videoclases accesibles, la audiodescripción didáctica debe basarse en un enfoque integrado que involucre la participación de diferentes actores en el proceso, como diseñadores, profesores, expertos y personas con discapacidad (Perdigão, 2019, p. 3). De esta manera, cada participante contribuirá con su experiencia en el proceso de traducción.

En este proceso de transformar contenidos visuales en verbales, la audiodescripción se configura como una categoría de la traducción intersemiótica (TI). Según Plaza (2003, p. XI), al convertir imágenes en palabras, ya sea en forma textual o sonora, se produce un proceso de transmutación de un sistema de signos a otro, como, por ejemplo, de la literatura a la cinematografía o viceversa. El autor argumenta que la traducción no se limita a una simple transferencia de sistemas de signos, ya que cada sistema construye su propio significado y sentido. Más allá de los aspectos lingüísticos o intersemióticos puramente, el acto de traducción estaría condicionado por las relaciones sociales. «En la traducción intersemiótica, como traducción entre diferentes sistemas de signos, se vuelven relevantes las relaciones entre los significados, medios y códigos» (Plaza, 2003, p. 45). Como una forma de lectura más atenta, el autor también define que la traducción intersemiótica se basa en

El uso material de los soportes, cuyas cualidades y estructuras son los interpretantes de los signos que absorben, sirviendo como interfaces. [...] es más que la 'interpretación de signos lingüísticos por otros no lingüísticos'. Nuestra visión se refiere más a las transmutaciones entre signos que exclusivamente al paso de signos lingüísticos a no lingüísticos (Plaza, 2003, p. 67).

En el contexto de la Educación a Distancia (EAD), el proceso de traducción de contenidos audiovisuales en forma de audiodescripción se desarrolla en siete etapas, que se presentan a continuación:

FIGURA 1. Etapas de producción de la audiodescripción



Fuente: Elaboración propia.

2.1. Etapa 1: Análisis y la investigación

El trabajo de audiodescripción para contenidos audiovisuales en la educación a distancia comienza con el análisis del contexto en el que se encuentra esa videoclase, quién es el autor, cuál es el formato, cuáles son los objetivos de aprendizaje que se deben lograr con ese contenido y si está relacionado con alguna actividad pedagógica.

La apropiación del contexto es fundamental para la calidad de la audiodescripción. En este estudio previo, el audiodescriptor fundamenta la elaboración del guión, que comúnmente se utiliza cuando el material artístico, cultural o publicitario es dinámico (Lima, 2016).

Se realizan pruebas auditivas para determinar el nivel de comprensión del contenido sin visualizar las imágenes. Luego se enumeran los principales recursos visuales que deben ser audiodescritos para lograr el objetivo de aprendizaje, así como las terminologías específicas que se utilizan en el contexto educativo para que la audiodescripción sea cohesiva. Finalmente, se identifican las brechas para la audiodescripción del vídeo, es decir, los espacios donde la audiodescripción puede insertarse en la pista de audio original de la película.

2.2. Etapa 2: Guion

La segunda etapa es la de la escritura de la historia. Esta es la parte más creativa del proceso, y en la que, a partir de la información obtenida con el instrumento de evaluación, se exploran los aspectos técnicos, lingüísticos y tradutórios (Naves *et. al.*, 2016, p. 20), la audiodescripción, que se detallan, según el cuadro que figura a continuación:

CUADRO 1. Aspectos técnicos, lingüísticos y de traducción de la audiodescripción

ASPECTOS TÉCNICOS	Timecode	El timecode guía la entrada y salida del texto de la audiodescripción.
	Notas introductorias	Las notas introductorias o notas proémias deben incluir todo lo esencial para comprender la obra, pero que no se puede describir detalladamente durante la locución debido a restricciones de tiempo.
	Unidades descriptivas	Las unidades descriptivas son el texto de la audiodescripción propiamente dicho.
	Dejadas	Las dejadas son las marcas de los últimos diálogos u otras marcas sonoras antes de la audiodescripción.
	Rúbrica	Las rúbricas son instrucciones para la locución y la edición.
	Créditos	Los créditos deben incluir al equipo de producción de audiodescripción.
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS	Uso del lenguaje	El lenguaje debe ser objetivo, simple, conciso, pero a la vez vívido e imaginativo, priorizando el uso de un léxico variado y adaptándose a la poética y la estética del producto audiovisual.
	Uso de los adjetivos	Los adjetivos hacen que las escenas, acciones, características de los personajes y ambientes sean más claros para el espectador. Los colores también son importantes porque tienen un significado sociocultural, formando parte de un sistema de códigos, símbolos y convenciones que producen un significado para la comprensión de la obra.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS	Uso de los adverbios	El uso de los adverbios, así como las locuciones adverbiales, proporcionan mayor claridad y vivacidad en la descripción de las acciones, pero es importante evitar la valoración subjetiva por parte del audiodescriptor.
	Descripción de las acciones	Elija verbos específicos que indiquen la manera de realización de las acciones, por ejemplo, la diferenciación entre «saltar», «brincar» y «rebotar».
	Tiempo verbal	El uso del presente de indicativo es recomendado porque hace que el texto sea fluido y expresa el hecho en el momento en que sucede.
	Estructuración del período	Se recomienda el uso de oraciones coordinadas, sin mucha complejidad; o períodos simples, principalmente debido al poco espacio entre los diálogos de los personajes. Evite lenguaje rebuscado, términos vulgares, jergas.
ASPECTOS TRADUTÓRIOS	Recorte visual	El entendimiento de los tipos de planos de filmación y sus connotaciones dentro de la narrativa revela los propósitos de la dirección al realizar elecciones específicas.
	Recorte espacial	Se recomienda audiodescribir los elementos relevantes para la caracterización de los ambientes de acuerdo con su importancia en la comprensión de la obra. Es importante destacar la ubicación de los ambientes, los cambios ocurridos y describir el número de personas presentes en la escena. Al ocurrir un cambio de ambiente, la audiodescripción debe comenzar desde ese punto, proporcionando información como «en la oficina», «en el jardín» o «en la playa», y también identificando el número de personas presentes y sus identidades.
	Recorte temporal	El cambio de tiempo debe ser anunciado tan pronto como ocurra para una mejor comprensión de la escena. Ejemplos: «es de día», «es final de tarde...», «de madrugada»...

ASPECTOS TRADUTÓRIOS	Personajes	En la descripción de los atributos físicos, se recomienda la siguiente secuencia: género, rango de edad, etnia, color de piel, estatura, complexión física, ojos, cabellos y demás características destacadas, para luego continuar con la vestimenta.
	Vestuario	En cuanto a la descripción de los vestuarios, se recomienda empezar por las piezas más grandes y por la parte superior para luego pasar a las más pequeñas y accesorios.
	Elementos textuales	En relación a los elementos visuales verbales o ELEMENTOS TEXTUALES, tales como créditos, títulos, intertítulos, cartelas y subtítulos, se recomienda que se lean, incluyendo los créditos del guion de audiodescripción.
	ELEMENTOS SONOROS	Es necesario referenciar la fuente sonora, es decir, identificar el origen del sonido. «Puerta cerrándose», «perro ladrando» son elementos sonoros familiares que no necesitan ser traducidos cuando están claros. Mientras que un chirrido puede estar asociado a una puerta, ventana, cajón, y lo que hará viva la audiodescripción será la descripción del objeto y no del sonido.

Fuente: Elaborado por la autora a partir de Franco y Araújo (2012), Lima (2012) y Naves *et al.* (2016).

El proceso de elaboración de guiones de audiodescripción involucra a un equipo multidisciplinario, que debe estar compuesto, al menos, por un audiodescriptor guionista y un consultor con discapacidad visual, ambos con formación técnica y experiencia.

El audiodescriptor es el profesional encargado del estudio, construcción, socialización, oferta y defensa de la audiodescripción, la cual consiste en una técnica de traducción intersemiótica que tiene como objetivo transformar lo que se ve en palabras mediante la descripción objetiva, específica y sin inferencias traductoras del audiodescriptor o consultor. [...]

El consultor en audiodescripción es una persona con discapacidad visual formada/capacitada para criticar, revisar y proponer nuevas construcciones traductoras del texto audiodescriptivo, a partir de

la observación criteriosa y basada en la buena técnica de la audiodescripción. El consultor deberá tener formación comprobada o certificación acreditada por un curso de formación de audiodescriptores (Lima y Tavares, 2010, pp. 4 y 5).

2.3. Etapa 3: Consultoría

En la tercera etapa, de consultoría en audiodescripción, el guion necesita ser evaluado por un consultor que es necesariamente una persona con discapacidad visual, ya sea con ceguera o baja visión, además de tener formación y experiencia en este tipo de trabajo, y la vivencia como usuario del recurso en diversos escenarios como educativos, culturales, sociales, políticos, etc.

Dado que la experiencia de no ver no puede ser reproducida [...] la retroalimentación especializada con la participación de los consultores en audiodescripción es de fundamental importancia, ya que atenúan la posibilidad de un efecto negativo de la asimetría con la adhesión a normas inadecuadas (Monteiro y Perdigão, 2020).

Con la traducción de la imagen visual a la imagen acústica, el consultor construye una imagen mental, devolviendo sus impresiones, cuestionamientos y sugerencias al guionista para que realice los ajustes necesarios. Este diálogo se entrelaza entre el consultor y el guionista en el propio guion, evitando intercambios de información en paralelo a través de otros instrumentos, que puedan influir en la comprensión final de la obra.

2.4. Etapa 4: Revisión y Entrega

En la cuarta etapa, a partir del parecer del consultor que evalúa el guion como CONCLUIDO, es importante pasar por la etapa de revisión, verificando con el profesor experto en el contenido de la asignatura si las elecciones traductorales concuerdan con el objetivo de aprendizaje de dicho contenido y si los términos utilizados son coherentes con el vocabulario de la disciplina. También

es relevante, si es posible, que este guión sea analizado por un revisor de lengua portuguesa.

Según la autoría y el formato del contenido audiovisual original, se determinará el medio de entrega de la audiodescripción. Los medios y lenguajes pueden limitar o potenciar las posibilidades de representación, así como la dinámica del lenguaje audiovisual puede ser una limitante en la audiodescripción, siendo necesario optar por otros medios de distribución. Por ejemplo, en el contexto del Consorcio CECIERJ, cuando el vídeo original es de autoría ajena y no fue posible solicitar permiso para editar la obra, el guión debe incorporarse como pista de audiodescripción en el componente Video.js de la plataforma Moodle o en un documento editado con la transcripción completa de la obra para ser escuchado con un software lector. Si el video es de autoría del propio profesor o producido por el equipo de video de CECIERJ, puede ser editado para incluir la audiodescripción. Estas alternativas convergen hacia los aspectos inclusivos de la multimodalidad y las posibilidades de explorar otros sentidos, pues según Plaza (2003, p. 11) limitar el arte a las características de un sentido conlleva el riesgo de perder la sugerente importancia de los demás sentidos.

El cuadro siguiente detalla los tipos de entrega de la audiodescripción de contenidos audiovisuales en la plataforma Moodle.

CUADRO 2. Formatos de entrega de archivo de audiodescripción

Formato	Detalles
.doc .docx o Google Docs	Guión a ser entregado al equipo tercerizado, con rúbricas para locución y edición. Este tipo de archivo también es útil para el propio profesor que producirá la audiodescripción posteriormente. Este es un formato de entrega intermedia, es decir, el trabajo aún no está finalizado.
.txt	Archivo de texto puro con la transcripción del contenido de toda la videoclase con audiodescripciones. Este formato es una alternativa para el caso de videos de terceros que no cuentan con el permiso de edición y necesitan que el contenido sea accesible para el estudiante. Considerado como ALTERNATIVA porque no ofrece las demás informaciones sonoras contenidas en la obra original.

Formato	Detalles
.vtt	Archivo de texto para ser insertado como pista de audiodescripción en los videos incorporados en la plataforma Moodle. Formato accesible solo para usuarios de software lectores como NVDA y VoiceOver.
.mp3 intermedio.	Archivo de audio editado de acuerdo con los códigos de tiempo establecidos en el guión, con la misma duración de la obra original. Este es un formato de entrega intermedia, el archivo .mp3 deberá ser mezclado por el editor de video.
.mp3 final	Archivo de audio completo con el sonido original mezclado con la audiodescripción. Este formato es una alternativa de podcast para el caso de videos de terceros que no tienen el permiso de edición y necesitan que el contenido sea accesible para el estudiante. Es posible también generar un archivo en este formato a partir de la grabación de la lectura del .txt con el software lector de pantalla, pero no es recomendable.
.mp4	Archivo de video final, con las ediciones y mezclas propuestas en el guión de audiodescripción para ser publicado en el canal de video de YouTube del CECIERJ. Por ser un archivo grande, no debe ser publicado directamente en la Plataforma Moodle.
enlace	Dirección electrónica de la video en YouTube para ser proporcionada en la plataforma Moodle CECIERJ.

Fuente: Elaborado por la autora.

2.5. Etapa 5: Locución

En las producciones audiovisuales accesibles que contemplan la audiodescripción de imágenes dinámicas, la quinta etapa involucra el papel del audiodescriptor locutor. Él es el responsable de prestar su voz al guión, dando a la narración el tono adecuado en cada escena. El audiodescriptor locutor es un profesional que utiliza su experiencia y los recursos vocales de expresividad para grabar la audiodescripción. Sin embargo, no siempre es posible contar con este profesional en el equipo, especialmente en el contexto académico. Por lo tanto, es importante que la persona que asuma esta función tenga nociones básicas como:

fundamentos de la comunicación oral, en especial de habla y voz; administración de reglas para la buena salud de la voz; evaluación de la conducta comunicativa para la locución; técnicas de relajación, calentamiento y enfriamiento vocal; técnicas para la respiración en la locución; desarrollo de la articulación de las palabras para la locución; inflexión vocal y práctica de locución en audiodescripción (Palmeira, Araújo y Carvalho, 2016, p. 240).

La grabación de la locución debe realizarse en un estudio de sonido para evitar ruidos externos y ecos. Si no es posible una grabación profesional, es factible grabar incluso con un teléfono móvil. En este caso, se sugiere el uso de un buen micrófono cerca de la boca del locutor, en un ambiente tranquilo, para minimizar las interferencias externas. También se considera que esta grabación puede hacerse de forma continua, de todo el guion en un solo archivo; o dividida en fragmentos, creando varios archivos que se editarán y mezclarán en la edición.

2.6. Etapa 6: Edición

Después de la grabación, el archivo de audio pasa a la etapa de edición para eliminar cualquier ruido que interfiera en la calidad del sonido. Es necesario que las unidades descriptivas cumplan con los tiempos establecidos en el timecode del guion de audiodescripción. En algunos casos, se deben insertar momentos de «silencio» entre las descripciones, correspondiendo al espacio del audio original de la película, evitando superposiciones. Al final, este archivo de audio de la audiodescripción debe tener una duración igual a la obra original para una perfecta mezcla y sincronización con el contenido visual.

2.7. Etapa 7: Publicación

El video final editado se considera una nueva producción que requiere el permiso del autor para ser publicado. Es tarea del audiodescriptor, en la etapa de investigación, buscar el contacto del

autor no solo en la plataforma de streaming donde se publicó el video, sino también en otras redes o plataformas de búsqueda. Muchas veces, la publicación en estas plataformas no es del video original, lo que viola la legislación de derechos de autor. Si el audio-descriptor no logra contactar al autor, se recomienda que la audio-descripción se publique en el entorno virtual en otros formatos, como .vtt o .mp3, según lo descrito en la Etapa 4.

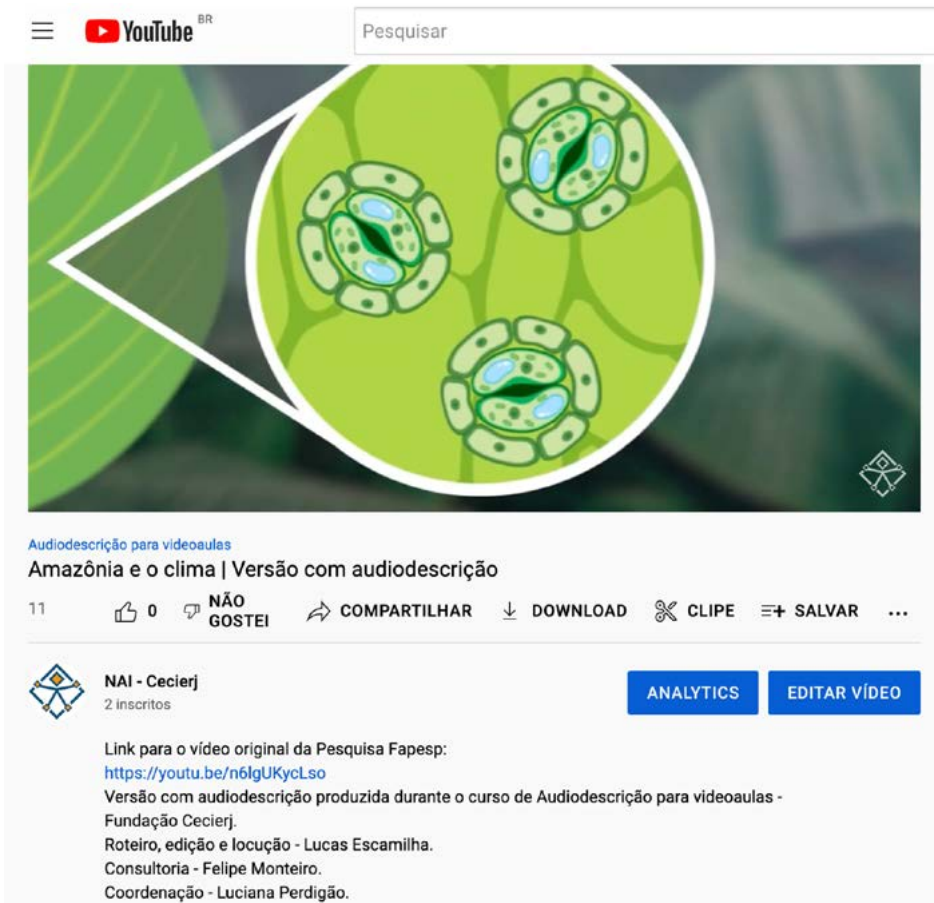
3. Evidencias de la investigación

La materia de audiodescripción para videoclases se incorporó al currículo del Programa de Formación de Profesores de la Dirección de Extensión de la Fundación CECIERJ en 2022.2. (CECIERJ, 2022). Con una duración de 30 horas distribuidas en 12 semanas de estudio, se ofrecieron contenidos teóricos junto con actividades prácticas que abordaban todas las etapas de producción de audiodescripción. Al final del curso, las producciones se publicaron en una lista de reproducción en el canal de NAI en Youtube. De los 12 contenidos audiovisuales finalizados, 8 se publicaron exactamente como fueron entregados por los participantes y 4 tuvieron intervenciones realizadas por el equipo de NAI:

- Edición de imagen sin marca de agua de la aplicación utilizada por la participante;
- Mezcla del sonido editado con el video original;
- Inserción de fotogramas congelados del video original para cubrir la pantalla negra utilizada por la participante para detallar la audiodescripción;
- Nueva edición con inserción de doblaje.

Cada video se publicó con el mismo título de la obra original, añadiendo «| Versión con audiodescripción». En la descripción se insertó el enlace a la obra original, con el nombre del autor, la información del contexto de producción, así como los créditos de producción de audiodescripción.

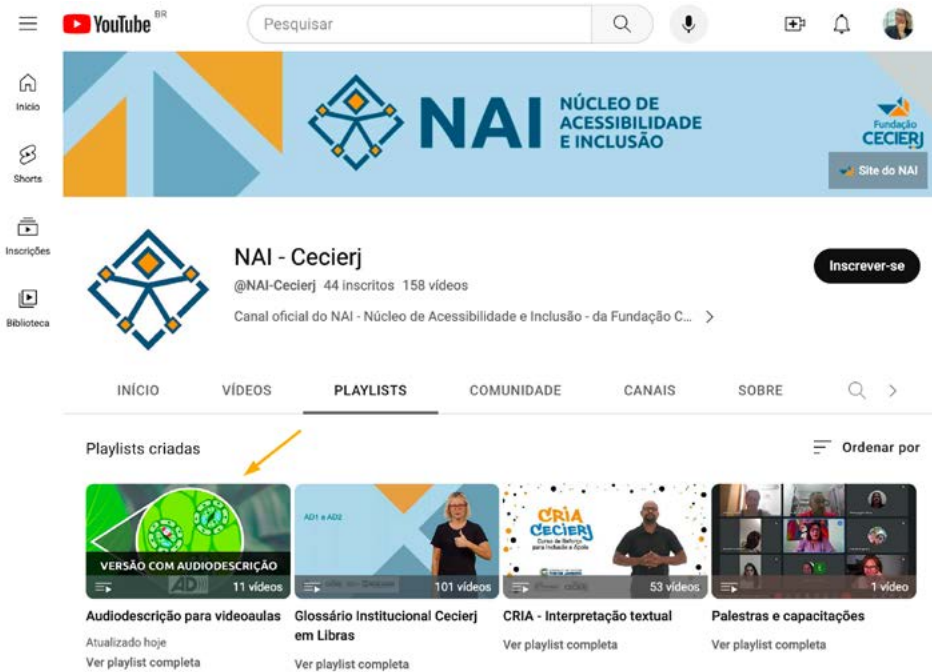
FIGURA 1. Video Amazonía y el clima |
Versión con audiodescripción



Fuente: <https://youtu.be/NPCG6jtMUbs>

Cada video recibió una imagen de portada con una franja escrita «Versión con audiodescripción» y el logotipo de la audiodescripción, para una mejor identificación visual en la lista de reproducción disponible en el canal del NAI.

FIGURA 2. Canal del NAI con la lista de reproducción
«Audiodescripción para videoclases»



Fuente: <https://www.youtube.com/@NAI-CECIEJ/playlists>

FIGURA 3. Lista de reproducción «Audiodescripción para videoclases»

The image shows a YouTube playlist page. On the left is a large green card with the title 'Audiodescrição para videoaulas' and a subtitle 'Versão com Audiodescrição'. Below the title, it says 'NAI - Cecierj' and '11 vídeos 35 visualizações Atualizado hoje'. There are icons for '+', share, and a vertical ellipsis. Below these are buttons for 'Reproduzir tu...' and 'Ordem aleató...'. A paragraph of text describes the playlist as being produced during a discipline of Audiodescrição for Videoaulas, part of the Programa de Formação de Professores da Fundação Cecierj. It includes a URL: <https://www.cecierj.edu.br/a-extensao/atualizacao/programa-de-formacao-continuada-de-professores-2022-2/>. Another paragraph states that all productions have a link to the original work and credits. At the bottom, it lists 'Coordenação: Luciana Perdigão' and 'Apoio: NAI - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - Fundação Cecierj'. On the right, there is a list of 8 video thumbnails with their titles and durations. Each thumbnail has a small 'VERSÃO COM AUDIODESCRIÇÃO' label and an 'AD' icon.

Índice	Título	Duração	Visualizações	Tempo
1	Amazônia e o clima Versão com audiodescrição	5:54	29	há 9 meses
2	Cap 1.8 - Ensinar Exige Reflexão Crítica Sobre a Prática Versão com audiodescrição	4:13	16	há 9 meses
3	Educação Brasileira 66 - História da África / Cultura Afro-brasileira Versão com audiodescrição	32:52	4	há 9 meses
4	Libras nas escolas: inclusão da sala de aula para a vida versão com audiodescrição	5:02	19	há 8 meses
5	Informática para Concursos - Hardware, software e periféricos Versão com Audiodescrição	15:46	23	há 9 meses
6	Ondas Sísmicas Versão com audiodescrição	6:35	4	há 10 meses
7	Apresentação DT 2021.2 Versão com audiodescrição	5:02	5	há 9 meses
8	Querido professor Versão com audiodescrição	5:39	6	há 5 meses

Fuente: <https://youtube.com/playlist?list=PLbvbIjD78e3-oiMfKdZ4pnUjdKnANnwLT>

La lista de reproducción también recibió una descripción que explica que se trata de una producción realizada durante la materia de audiodescripción para Videoclases del Programa de Formación de Profesores de la Fundación CECIERJ, para dejar claro que se trata de producciones realizadas por los participantes, incentivadas por el NAI. De esta manera, se valora el proyecto final de los participantes y se fomentan nuevas producciones audiovisuales accesibles.

Para la comunicación con los autores, se elaboró un texto estándar que se envió por correo electrónico u otros canales institucionales de contacto durante la Etapa 1: Análisis e Investigación de

la obra audiovisual, y después de la producción finalizada, que se publicó de forma «no listada» en el Canal de NAI. De las 12 solicitudes de permiso enviadas, 4 no respondieron al correo electrónico de contacto. Las respuestas restantes fueron positivas y destacaron la importancia de la iniciativa:

Me encanta la propuesta y, por supuesto, puedes utilizarla sin problemas. ¡Está autorizado! ¡Y solo puedo agradecer! ¡Felicidades por la iniciativa! (Prof. André Fonseca, video: Enseñar Requiere Reflexión Crítica Sobre la Práctica)

Las producciones finales se enviaron a los profesores para que las compartieran en las aulas de sus respectivas asignaturas.

4. Conclusiones

La producción audiovisual accesible es un trabajo multidisciplinario. Sin embargo, en la planificación didáctica, el profesor debe ser consciente de la necesidad de accesibilidad en los recursos audiovisuales. El presente estudio presentó una metodología para la producción de audiodescripción de contenidos audiovisuales utilizados en entornos virtuales de Educación a Distancia. Dado que las producciones se realizaron a partir de videos de terceros compartidos públicamente en YouTube, estos recursos pueden ser utilizados por equipos técnicos y docentes de otras instituciones, ya sea en la educación superior o en la educación básica, ya sea en modalidades presenciales o a distancia. El estudio demuestra la importancia de los contenidos audiovisuales accesibles al explorar la audiodescripción didáctica en la posproducción.

A partir de los recursos elaborados para la asignatura «Audiodescripción para videoclases», se creó el documento «Directrices para la Audiodescripción de Contenidos Audiovisuales». Este documento está disponible públicamente en el sitio web del NAI como parte de los resultados y como una forma de devolver a la sociedad un producto de investigación realizado en una universidad pública brasileña.

Es imperativo que las instituciones educativas y los organismos gubernamentales actúen de manera colaborativa, implementando estrategias efectivas que promuevan la formación docente, la producción de contenidos audiovisuales accesibles y la difusión de las mejores prácticas. El reconocimiento de la importancia de prácticas inclusivas y accesibles en la Educación a Distancia es esencial para garantizar la igualdad de oportunidades y el pleno desarrollo de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades y necesidades específicas.

Referencias bibliográficas

- Almeida, C., Mantilla, S. y Alves, N. (2016). *Percepção dos designers instrucionais quanto ao Processo de produção e disponibilização de videoaulas em larga escala no Consórcio CECIERJ*. 22 Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Anais.
- Araújo, V. L. S. y Alves, S. F. (2017). Tradução Audiovisual Acessível (Tava): Audiodescrição, Janela de Libras e Legendagem para Surdos e Ensurdidos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 56(2), 305-315.
- Brasil (1994a). Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. «Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necesidades educativas especiais». Brasília. Recuperado el 10 de noviembre de 2020 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Brasil (1994b). Ministério da Educação / Secadi. «Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva». Brasília. Recuperado el 5 de junio de 2020 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
- Brasil (1999). Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília. Recuperado el 6 de junio de 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm
- Brasil (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília. Recuperado el 1 febrero de 2021 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Brasil (2015). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília. Recuperado el 6 de junio de 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

- CECIEJ, Fundação (2020). Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Recuperado el 15 de junio de 2020 de <https://www.cecierj.edu.br/nai/>
- CECIEJ, Fundação (2021). Divulgação e popularização da ciência. Recuperado el 1 de febrero de 2021 de <https://www.cecierj.edu.br/>
- CECIEJ, Fundação (2022). Edital processo de seleção de cursistas para as disciplinas do Programa de Formação Continuada de Professores. Recuperado el 14 de julio de 2023 de <https://extensao.cecierj.edu.br/cursos/programa-de-formacao-continuada-de-professores/2022-2/Edital-FC-2022-2.pdf>
- Jiménez-Hurtado, C. (2007). *Traducción y accesibilidad: subtitulación para sordos y nuevas modalidades de traducción audiovisual*. Frankfurt: Peter Lan.
- Lima, F. J. y Tavares, F. S. S. (2010). Subsídios para a construção de um código de conduta do áudio-descritor. *Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV)*, 1, 120.
- Monteiro, F. V. y Perdigão, L. T. (2020). A consultoria no processo de ensino da audiodescrição a distância. *Revista Digital Formação em Diálogo*, 3(5), Rio de Janeiro.
- Naves, S. B., Mauch, C., Alves, S. F. y Araújo, V. L. S. (2016). *Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis*. Brasília: Ministério da Cultura-Secretaria do Audiovisual.
- Palmeira, C. T., Araújo, V. L. S. y Carvalho, W. J. A. (2016). Locução Para Audiodescritores: contribuições da fonoaudiologia. En *Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição*. Natal: EDUFRN, pp. 240-255.
- Perdigão, L. (2017). *Vendo com outros olhos: a audiodescrição no ensino superior a distância*. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-LucianaTavaresPerdig%C3%A3o.pdf>
- Perdigão, L. (2019). *Acessibilidade em Foco: o processo de produção de audiodescrição para videoaulas*. 24 Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Anais. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/29980.pdf>
- Plaza, J. (2003). *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva (Estudos, 93).

El derecho a la diversidad en internet: ¿incluye o excluye al estudiantado universitario con discapacidad?

Carlos Herruzo / Beatriz Aguilar / María José Pino / Javier Herruzo
Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba
ed1hecaf@uco.es

1. Introducción

En el año 2022 en España, según los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022), el 94,5 % de la población entre 16 y 74 años, ha utilizado internet en los últimos tres meses. Esto supone un total de 33,5 millones de usuarios, lo que ha supuesto un incremento considerable en los últimos años (INE, 2022). Desde que comenzó el uso de internet a través de los móviles y otros dispositivos digitales, se ha producido un cambio drástico en la forma de relacionarnos con esta tecnología, pasando a estar omnipresente en nuestras vidas (Lucena *et al.*, 2019). Sin embargo, parejo a este crecimiento de su uso, surgen las preguntas sobre el peligro o peligros que puede conllevar su uso frecuente o de una forma inmoderada (Pino, *et al.*, 2018). Una muestra de esta preocupación queda reflejada en la proliferación de investigación desarrollada en los últimos años en el área de las denominadas «adicciones sin sustancia», donde despuntan la «adicción a internet» y la «adicción al teléfono móvil» (Pino *et al.*, 2022). No obstante, es preciso puntualizar que, aunque muchos autores han hablado de «adicción a internet» comparando sus posibles síntomas con los experimentados por las personas con juego patológico, la «adicción a internet» como tal, no ha sido reconocida como un trastorno por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta edición (DSM-5, APA, 2013), línea que ha sido seguida también por la 11.^a edición de la Clasificación Internacional de

las Enfermedades, (CIE-11, Organización Mundial de la Salud, 2019) (Pino *et al.*, 2022).

Concretamente, el DSM-5 no contempla ni los videojuegos sin conexión a internet, ni las redes sociales online, ni la adicción a internet per se. En este último punto, el DSM-5 es muy escueto y no profundiza en aquellas explicaciones que pueden estar detrás de las problemáticas que se están dando actualmente con la tecnología (Carbonell, 2020). Según Carbonell *et al.* (2012) el DSM-5 tomaría esta decisión porque internet no es más que el medio que nos permite acceder a las aplicaciones y páginas web, es decir, el problema puede ser apostar en línea o la compra de extensiones para videojuegos, pero no lo es internet. Por su parte, la CIE-11, a diferencia del DSM-5, sí incluye el trastorno por uso de videojuegos, que se caracteriza por un patrón de comportamiento de juego persistente o recurrente que puede ser en línea o fuera de línea (Organización Mundial de la Salud, 2019). Sin embargo, tampoco refleja la adicción a internet ni hace mención de la misma (Carbonell, 2020).

Esto ha desembocado en que no exista un consenso acerca de la nomenclatura de dicho fenómeno y, consecuentemente, los esfuerzos destinados a asignarlo como una categoría diagnóstica han fracasado (Carbonell, 2020). Por consiguiente, aunque en la literatura científica se utilizan una gran variedad de términos para hacer referencia al mismo concepto («adicción a internet», «uso compulsivo de internet», «uso patológico de internet», «uso problemático de internet», «uso abusivo de internet», etc.), en la mayoría de los estudios, cuando se habla de adicción a internet se hace referencia a la incapacidad para controlar el uso de esta tecnología, desembocando en dificultades psicológicas, sociales, laborales, escolares, etc., que, en última instancia, interfieren en la vida diaria de la persona (Zhou *et al.*, 2017).

Por tanto, el uso problemático de internet (UPI) se puede definir como un fenómeno creciente y emergente de las últimas décadas que, actualmente, se enmarcaría dentro de las adicciones comportamentales, asumiendo que tiene una base común con el resto de las conductas adictivas (Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones, 2020). Como señalan Sánchez-Fernández y Borda-Mas (2023) en un reciente metaanálisis, entre los factores

de riesgo de este problema se pueden encontrar variables relacionadas con los patrones de uso de internet (por ejemplo, tiempo de uso, frecuencia de uso, uso de redes sociales), otros serían factores psicológicos (i.e. características de personalidad, estrés vital, impulsividad, afecto negativo, etc.) y, por último, otros estarían relacionados con los estilos de vida (calidad pobre del sueño, otras adicciones u otras ciberadicciones).

Aunque el número de publicaciones sobre la adicción a internet o UPI se ha incrementado exponencialmente en los últimos años, son muy pocos los trabajos científicos centrados en las personas con discapacidad (Pino et al, 2023), aunque este colectivo se ha visto afectado por este cambio social de la misma manera que el resto de la sociedad (Suriá, 2015). Las características específicas de estas personas hacen necesario que se evalúen los efectos concretos de la revolución de las TIC en ellos y determinar el signo y la magnitud de los efectos del uso y/o abuso de las tecnologías (Duplaga y Sluzc, 2019). Por un lado, las nuevas tecnologías han proporcionado mayor autonomía e independencia a las personas con discapacidad (Igual *et al.*, 2014); por ejemplo, las redes sociales han traído consigo beneficios al eliminar las barreras geográficas y físicas, e incluso, en casos concretos, anular o mitigar las barreras estigmatizantes derivadas de su discapacidad (Suriá, 2012). Sin embargo, por otra parte, hay literatura que indica que la excesiva conexión a internet puede derivar en consecuencias negativas para la población joven con discapacidad (Lucena *et al.*, 2019), como por ejemplo en problemas de bienestar o funcionamiento vital. Sin embargo, en la literatura se le ha prestado muy poca atención a esta cuestión. En el trabajo citado de Suriá (2015), aunque la muestra utilizada fue reducida, los resultados mostraron que las personas con discapacidad, principalmente discapacidad motora, tienen un mayor uso y dependencia de la tecnología, comparándolo con las personas sin discapacidad.

A pesar de existir algunos estudios sobre la UPI, siguen siendo muchas las preguntas por investigar y muy escasa la evidencia científica al respecto. Por lo tanto, el presente estudio se propone conocer el uso problemático de internet y de los videojuegos entre el estudiantado universitario con discapacidad, valorando si

existen diferencias entre géneros, tipo de discapacidad y origen. Además, para estudiar si internet contribuye a la inclusión o exclusión de estudiantes universitarios, se analizará si existen problemas de bienestar y de funcionamiento vital asociados a un uso problemático de internet.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 246 estudiantes universitarios españoles con discapacidad (37,8 % física, 22,0 % sensorial y 40,2 % otro tipo de discapacidad [se excluía la discapacidad cognitiva]). El 25,8 % tenía la discapacidad desde el nacimiento y el 74,2 % la había adquirido hace algún tiempo. Con respecto al género, el femenino representó el 54,5 % de la muestra y el masculino al 45,5 %. La media de edad fue de 41,61 años (DT = 12,81).

Los participantes pertenecían a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y a las universidades de Barcelona, Cádiz, Córdoba, Jaén, La Laguna, Málaga, Sevilla, Valencia y Zaragoza. Estos universitarios españoles fueron reclutados por los Servicios de Atención a Universitarios con Discapacidad, mediante una invitación enviada por correo electrónico junto con un enlace a una página web.

2.2. Instrumentos

Para la recogida de información se utilizaron tres instrumentos estandarizados, además de una serie de preguntas incluidas al principio de la encuesta. Estas últimas cuestiones se centraron en los tipos de discapacidad (auditiva, visual, física y otras), la naturaleza de la discapacidad (congénita o adquirida) y el género de los estudiantes universitarios.

También, se aplicaron los siguientes instrumentos:

IAT-12 (Pino *et al.*, 2022). Versión abreviada del Test de Adición a Internet (IAT) original de Young *et al.* (1998), validada en

España para estudiantes con discapacidad (Pino *et al.*, 2023). Este instrumento se desarrolló tras un análisis factorial exploratorio (AFE) y un análisis factorial confirmatorio (AFC) sobre una muestra de 1.886 estudiantes. La nueva versión tiene 2 factores (Control y gestión del tiempo; Saliencia y abandono de la vida social) que muestran una correlación muy alta con el original (.97). El IAT-12 también tiene una alta consistencia interna (alfa = .879) y una alta capacidad para predecir el UPI. Es capaz de diferenciar a los individuos que tienen UPI de los que no lo tienen, con un alto nivel de sensibilidad y especificidad. También ha demostrado su validez con respecto tanto al propio IAT de Young, como a otros criterios externos para medir la adicción a internet y la sintomatología clínica. El cuestionario evalúa el grado en que el uso de internet afecta a la vida diaria, vida social, productividad, sueño y sentimientos de una persona. Consta de 12 ítems con formato de respuesta tipo Likert de seis puntos (0 = Nunca; 1 = Casi nunca; 2 = Ocasionalmente; 3 = Con frecuencia; 4 = A menudo; 5 = Siempre). El coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach de la muestra, en este estudio, fue de 0,925. La validación ofrece un punto de corte de 27 puntos para considerar el UPI.

Uso Problemático de Nuevas Tecnologías (UPNT), cuestionario validado por Labrador *et al.* (2013) que evalúa, como su nombre indica, el uso problemático de los cuatro medios tecnológicos principales: internet, videojuegos, televisión y teléfono móvil. Para este estudio, se han aislado los ítems relativos a la dimensión «Uso de Videojuegos», que contiene tres preguntas descriptivas (dónde se juega a los videojuegos y cuántas horas se dedica a los mismos al día y a la semana) y 7 ítems que son puntuados en escala Likert (1 = Nunca; 2 = veces; 3 = Con frecuencia; 4 = Siempre). Este cuestionario ha demostrado una consistencia interna fiable de alfa de Cronbach 0,70 en todas sus dimensiones y subdimensiones (Labrador *et al.*, 2013). Se considera que, a mayor puntuación, el uso será más problemático para el sujeto.

Clinical Outcomes in Routine Evaluation-Outcome Measure (CORE-OM) (Evans *et al.*, 2002), adaptado para la población española por Trujillo *et al.* (2016). Es un autoinforme de 34 ítems que

evalúa el estado del individuo en cuatro dimensiones: bienestar/ malestar subjetivo (4 ítems); problemas/síntomas (12 ítems, medición de ansiedad, depresión, trauma y síntomas ssicos); funcionamiento general (12 ítems, evaluación de relaciones íntimas, relaciones sociales y niveles de funcionamiento diario); y riesgo (4 ítems que sirven como indicadores clínicos de conducta suicida y autolesiones, y 2 ítems para predecir actos de agresión contra terceros). Las puntuaciones medias que se encuentran por debajo de 1 indican niveles saludables. Las propiedades psicométricas de esta prueba han demostrado niveles aceptables de consistencia interna alfa de Cronbach (entre ,75 y ,90) y de sensibilidad en las mediciones obtenidas (Evans *et al.*, 2002). En la muestra de este trabajo la consistencia interna fue de 0,862.

2.3. Procedimiento

Tras la aprobación por el comité ético de la UCO, se contactó con los Servicios de Atención a Universitarios con Discapacidad de diferentes universidades. Los servicios contactaron con sus respectivos usuarios y les enviaron una invitación para participar en una encuesta relacionada con el uso de las nuevas tecnologías. En el enlace de la encuesta se informaba que, al entrar en la encuesta, daba su consentimiento para utilizar sus respuestas únicamente con fines de investigación y con total confidencialidad.

Una vez concluida la aplicación y corrección de los instrumentos se realizó el procesamiento de los resultados, finalizando con los análisis.

3. Resultados

En la Tabla 1 se muestran los porcentajes de UPI entre los estudiantes universitarios con discapacidad en función del género, tipo de discapacidad y origen de la misma, y los porcentajes respecto al uso problemático de los videojuegos. En la Tabla 2 se detalla las relaciones entre el UPI y los problemas psicológicos.

El derecho a la diversidad en internet: ¿incluye o excluye al estudiantado universitario con discapacidad?

A continuación, como se puede observar en la parte izquierda de la Tabla 1, la presencia de UPI en la muestra fue del 3,6 %, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en las variables género y tipo de discapacidad. Por el contrario, sí se mostraron diferencias significativas en función del origen, que fue tres veces más alta entre las personas que tienen una discapacidad adquirida que entre las personas cuya discapacidad era congénita. En la parte izquierda de la Tabla 1 se muestran los resultados para el uso de videojuegos. El porcentaje de participantes que afirmaron jugar a videojuegos fue del 41 %, siendo un 4,2 % los que hacían un uso problemático de los videojuegos. No hubo diferencias significativas en función de género, tipo y origen de la discapacidad.

TABLA 1. Prevalencia de UPI (uso problemático de internet) y UPV (uso problemático de videojuegos) por género, tipo de discapacidad y origen

		% UPI	p	% UPV	p
Tipo de discapacidad	Física	3,6	,73	1,6	,274
	Sensorial	8,7		8,3	
	Otra	1,1		4,5	
Origen	Congénita	1,3		5,5	,267
	Adquirida	10,6	,008	2,2	
Género	Hombre	3,9		4,8	,507
	Mujer	3,3	,537	3,7	

Nota: El valor de referencia de UPI en la muestra total de estudiantes universitarios es 11,8 % y el valor de UPV es de 4,2 %.

TABLA 2. Relaciones entre UPI (IAT-12) y problemas psicológicos (CORE-OM)

UPI / UNI	CORE-OM	Problemas	Bienestar SubjeCvo	Funcionamiento Vital	Riesgo
	Clínico	Clínico	Clínico	Clínico	Clínico
UNI	28,7	32,0	49,5	29,7	28,2
UPI	50,0	50,0	72,0	66,7	50,0
Odds Ratio	1,74	1,56	1,45	2,25	1,77

Como se aprecia en la Tabla 2, los resultados obtenidos indican que la prevalencia de puntuaciones en CORE-OM, del malestar subjetivo clínicamente significativo y de los problemas de funcionamiento vital fue significativamente mayor entre aquellas personas que tenían un uso problemático de internet que entre las que hacen un uso normal del mismo. Los valores de *Odds Ra'o* oscilaron entre 1,45 para el bienestar subjetivo hasta 2,26 para funcionamiento vital.

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio analizaba el uso problemático de internet y videojuegos entre el estudiantado universitario con discapacidad, valorando si existen diferencias entre géneros, tipo de discapacidad y origen. Así mismo, se planteaba estudiar si internet contribuye a la inclusión o exclusión de estudiantes universitarios, analizando si existen problemas de bienestar y de funcionamiento vital en función de si hacen un uso problemático o normal de internet.

Con lo que respecta al primer objetivo planteado, los resultados mostraron que no se aprecian diferencias con respecto al tipo de discapacidad. Esto contradice los resultados obtenidos por Suriá (2015), que encontraron una mayor prevalencia de UPI entre las personas con discapacidad ssica. Estas diferencias pueden deberse al pequeño tamaño muestral y/o el método de muestreo («bola de nieve»). No obstante, es necesario que se incremente el

número de estudios sobre esta temática para poder aclarar estas discrepancias presentes en diversas investigaciones. En relación al género, tampoco se aprecian diferencias significativas. Por otro lado, los resultados alcanzados en este trabajo hallaron diferencias significativas según el origen de la discapacidad, siendo mayor la prevalencia entre los estudiantes con una discapacidad congénita que entre los que tienen una discapacidad adquirida. Las cifras que se obtuvieron en este estudio son inevitablemente dinámicas debido a los instrumentos utilizados y al considerar el UPI un fenómeno cambiante y probablemente creciente. Con respecto al uso problemático de videojuegos, el 40 % de los participantes, también afirmaron jugar a videojuegos, siendo la prevalencia de uso problemático aproximadamente de un 4 %.

En relación al segundo objetivo, se ha observado que las personas con discapacidad con UPI sufren significativamente más malestar subjetivo que aquellos cuyo uso de dicha tecnología es normal o más controlado. En este sentido, los resultados en el trabajo de Miller (2008) muestran una relación negativa significativa entre la frecuencia de uso de videojuegos y grados de bienestar en personas con lesiones de la médula espinal. En lo que respecta a los problemas de funcionamiento vital hay que destacar que en todas las dimensiones el CORE-OM, un instrumento que proporciona puntos de corte para indicar la presencia de problemas, la prevalencia es significativamente mayor entre aquellos con UPI. En concreto, en este trabajo se halló que las relaciones sociales problemáticas son más frecuentes, más de dos veces, entre aquellos con UPI a diferencia de los universitarios sin UPI. Este resultado podría mostrar relación con autores como Duplaga y Sluzc (2019) al sugerir que el uso adecuado de internet favorece la inclusión, pero que el UPI favorece el aislamiento.

A pesar de los resultados obtenidos, al centrarse el trabajo en un estudio transversal nos impide establecer si son los problemas de bienestar y de funcionamiento vital los que conducen al uso problemático de internet o es el UPI el que conduce a estos tipos de problemas en el estudiantado universitario con discapacidad, o si ambos tipos de problemas se refuerzan mutuamente. Por lo tanto, son necesarias la realización de investigaciones de diseño longitudinal.

El derecho a la diversidad en internet: ¿incluye o excluye al estudiantado universitario con discapacidad?

Podemos concluir que, los universitarios con discapacidad que presentan un uso problemático de internet muestran más problemas de bienestar y de funcionamiento vital, a diferencia del estudiantado que hacen un uso adecuado. Esto supone que los resultados obtenidos en este trabajo con un punto de partida para desarrollar programas que orienten hacia un uso responsable y óptimo de esta herramienta, desde el primer año universitario.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.ª edición). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Carbonell, X. (2020). El diagnóstico de adicción a videojuegos en el DSM-5 y la CIE-11. *Papeles del Psicólogo*, 41, 211-218.
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamarro, A. y Oberst, U. (2012). Internet and mobile phone addiction: A review of Spanish empirical studies. *Psychologist's Papers*, 33, 82-89.
- Duplaga, M. y Szulc, K. (2019). The association of internet use with wellbeing, mental health and health behaviours of persons with disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 3252.
- Evans, C., Connell, J., Barkham, M., Margison, F., Mcgrath, G., Mellor-Clark, J. y Audin, K. (2002). Towards a standardised brief outcome measure: Psychometric properties and utility of the CORE-OM. *British Journal of Psychiatry*, 180, 51-60.
- Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones (2020). Informe sobre Adicciones Comportamentales 2020. Madrid: Ministerio de Sanidad. Recuperado el 8 de septiembre de 2023 de https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/2020_Informe_adicciones_comportamentales.pdf
- Igual, R., Plaza, I., Medrano, C. y Rubio, M. Á. (2014). Personalizable smartphone-based system adapted to assist dependent people. *Journal of Ambient Intelligence and Smart Environments*, 6, 569-593.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022). Población que usa internet (en los últimos tres meses). Tipo de actividades realizadas por Internet. Recuperado el 8 de septiembre de 2023 de https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528782&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout

El derecho a la diversidad en internet: ¿incluye o excluye al estudiantado universitario con discapacidad?

- Labrador, F., Villadangos, S., Crespo, M. y Becoña, E. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de uso problemático de nuevas tecnologías (UPNT). *Anales de Psicología*, 29, 836-847.
- Lucena, V., Raya, A., Herruzo, J. y Herruzo, C. (2019). ¿Adicción o abuso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación? En M. Osuna y M. I. Amor (eds.). *Investigación en la transversalidad de género en el siglo XXI*. Madrid: Síntesis, pp. 63-76.
- Miller, S. M. (2008). The effect of frequency and type of internet use on perceived social support and sense of well-being in individuals with spinal cord injury. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 51, pp. 148-158.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019). International Classification of Diseases, eleventh revision. Recuperado el 8 de septiembre de 2023 de <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Pino, M. J., Herruzo, C., Lucena, V. y Herruzo, J. (2023). Uso problemático de internet y problemas psicológicos entre estudiantes universitarios con discapacidad. *Adicciones*, 35, 177-184.
- Pino, M. J., Herruzo, J., Raya, A., Ruiz-Olivares, R. y Herruzo, C. (2022). Development of IAT-12, a reduced Spanish version of the Internet Addiction Test. *Current Psychology*, 41, 8471-8480.
- Pino, M. J., Lucena, V., Herruzo, J., Raya, A. y Herruzo, C. (2018). Estudio de la correlación entre diversos instrumentos de evaluación del uso problemático de las TIC. *8th International Conference on Intercultural Education & 1st International Conference on Transcultural Health: The Value of Education and Health for a Transcultural and Global World*.
- Sánchez-Fernández, M. y Borda-Mas, M. (2023). Problematic smartphone use and specific problematic internet uses among university students and associated predictive factors: a systematic review. *Education and Information Technologies*, 28, 7111-7204.
- Suriá, R. (2012). Redes sociales online y su utilización para mejorar las habilidades sociales en jóvenes con discapacidad. *Escritos de Psicología*, 5, 16-23.
- Suriá, R. (2015). Disability in young people, increases the risk of excessive internet use? *Health and Addictions*, 15, 15-24.
- Trujillo, A., Feixas, G., Bados, A., García-Grau, E., Salla, M., Medina, J. C., Montesano, A., Soriano, J., Medeiros-Ferreira, L., Cañete, J., Corbella, S., Grau, A., Lana, F. y Evans, C. (2016). Psychometric properties of the Spanish version of the Clinical Outcomes in Routine Evaluation – Outcome Measure. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 1457-1466.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology and Behavior*, 1, 237-244.
- Zhou, Y., Li, D., Li, X., Wang, Y. y Zhao, L. (2017). Big five personality and adolescent internet addiction: The mediating role of coping style. *Addictive Behaviors*, 64, 42-48.

Sistema web para la accesibilidad en las clases

Mario Pérez-Enríquez / José Luis López-Cuadrado
Israel González-Carrasco / José Manuel Sánchez-Pena
Ismael Guzmán-Colomina
Universidad Carlos III de Madrid
maripere@inf.uc3m.es
jllopez@inf.uc3m.es
igcarras@inf.uc3m.es

1. Introducción

La búsqueda de una educación inclusiva es fundamental para fomentar un entorno de aprendizaje equitativo. Sin embargo, garantizar este entorno de aprendizaje para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad visual y/o auditiva, sigue siendo un desafío considerable. Para abordar este problema de manera integral, se propone un portal web innovador que permite a estudiantes y educadores participar en sesiones en tiempo real sin problemas, independientemente de sus necesidades de accesibilidad.

El objetivo principal de este sistema es proporcionar una plataforma web que permita a los estudiantes personalizar sus experiencias de aprendizaje, independientemente de sus requisitos de accesibilidad y que sirva de soporte para mejorar su aprendizaje. Esto es posible gracias a tecnologías que permiten la transcripción de audio en tiempo real e integración con lengua de signos y la audiodescripción, además de proporcionar grabaciones con subtítulos y apuntes mejorados.

Un aspecto importante del sistema propuesto es que funciona como un sistema de gestión de aprendizaje independiente, que ofrece un entorno educativo holístico con interfaces de usuario altamente personalizables para las sesiones en vivo. Al proporcionar

sus propias sesiones de videoconferencia, la plataforma agiliza la experiencia educativa y elimina las complejidades de integración con sistemas externos.

Estudios previos han analizado las plataformas educativas con respecto a la accesibilidad (Discapnet, 2013), pero la pandemia de COVID-19 puso de manifiesto que además de plataformas educativas accesibles, es necesario que existan herramientas de videoconferencia accesibles integradas en las mismas. A pesar de la disponibilidad de varias herramientas que ofrecen transcripción en tiempo real y videoconferencias, las soluciones actuales a menudo no logran abordar las diversas necesidades de accesibilidad de los estudiantes con discapacidades visuales y auditivas en el contexto educativo. Así estudios realizados sobre plataformas como Zoom, Teams o Google Meet, concluyen que aún es posible introducir mejoras de accesibilidad sobre las mismas para atender las necesidades de las personas con discapacidad (Doush *et al.*, 2022), (Camilleri y Camilleri, 2022). Algunas de las limitaciones detectadas son la personalización limitada y la falta de integración con los contenidos de las asignaturas. Aunque hay estudios sobre educación a distancia (Moreno *et al.*, 2008) o aproximaciones basadas en la generación de subtítulos (Revuelta *et al.*, 2008), es necesaria la integración de una solución de videoconferencia accesible con un portal accesible en el que puedan quedar todos los elementos a disposición del alumno. La integración de materiales multimedia, plataforma de educación, herramientas de videoconferencia y materiales de soporte son clave para el aprendizaje híbrido y ofrece oportunidades para mejorar la accesibilidad (Guerrero-Quiónez *et al.*, 2023).

Muchas herramientas actuales carecen de la flexibilidad necesaria para permitir a los estudiantes personalizar su interfaz de usuario según sus necesidades específicas. Los estudiantes con discapacidad visual pueden necesitar textos más extensos o temas de alto contraste, mientras que aquellos con discapacidad auditiva pueden necesitar elementos específicos del lenguaje de señas integrados en la sesión. Por otro lado, las herramientas de videoconferencia y transcripción en tiempo real existentes no se integran perfectamente con otras tecnologías educativas y sistemas de gestión del aprendizaje. Esta falta de integración puede crear cargas administrativas adicionales para los educadores y limitar la

eficacia general de la experiencia de aprendizaje. Las aproximaciones basadas en aplicar servicios de streaming como youtube o twitch (Lopez-Cuadrado, *et al.*, 2018) no permiten tener el control de la comunicación y la accesibilidad se puede ver limitada por la que ofrecen las plataformas de streaming.

Para mejorar estas propuestas y promover la inclusión en la educación, se plantea un portal web que funciona como un sistema de gestión de aprendizaje independiente. Está diseñado con un fuerte énfasis en la personalización y la accesibilidad. Además, una vez terminada la sesión, los estudiantes pueden recibir la transcripción completa de la clase y su grabación con subtítulos generados automáticamente.

Este artículo presenta las principales funcionalidades del portal web. La importancia de este sistema propuesto radica en su potencial para capacitar a los estudiantes para que adapten sus entornos de aprendizaje a sus necesidades y preferencias específicas. Al aprovechar los componentes impulsados por IA, la plataforma garantiza una transcripción precisa y en tiempo real, al tiempo que integra elementos de audiodescripción y lengua de signos, y proporciona documentos de transcripciones y grabaciones con subtítulos automáticos, mejorando así la experiencia de aprendizaje general.

2. Descripción de la herramienta

La herramienta es un prototipo funciona como un portal web en el que los usuarios pueden acceder a las sesiones en vivo y los cursos a los que tengan acceso. El portal proporciona una interfaz de usuario que ha sido desarrollada con el objetivo maximizar la factibilidad de uso y la accesibilidad, toda la funcionalidad se presenta de forma transparente al usuario, de esta manera permite que usuarios de diferentes entornos y necesidades puedan utilizar la herramienta con comodidad.

Los usuarios pueden acceder al portal mediante cuentas de usuario, que son previamente creadas por administradores. En el sistema se pueden identificar tres tipos de usuarios principales; profesores, estudiantes, proveedores de accesibilidad

(audiodescripción y lengua de signos). Los profesores pueden crear cursos y sesiones permitiendo el acceso a grupos de usuarios, mientras que el resto de usuarios solo pueden acceder a estos contenidos.

La funcionalidad de los cursos permite a los profesores añadir contenidos como presentaciones, imágenes, enlaces, sesiones y administrar los estudiantes que tienen acceso al curso.

Las sesiones de videoconferencia en vivo son la funcionalidad principal del portal. Consiste en una dinámica en la que los usuarios pueden compartir audio, video, ver transcripciones en vivo e interactuar mediante mensajes de texto. El presentador tiene funcionalidad para limitar las opciones del resto de usuarios para mantener un buen entorno de clase. A estas sesiones se pueden incorporar canales de audio para audiodescripción y usuarios de vídeo para lengua de signos, de forma que los alumnos puedan elegir los elementos de accesibilidad que necesiten.

La personalización de la interfaz de las sesiones en vivo permite a los estudiantes adaptar la experiencia de aprendizaje según sus necesidades. Los elementos en pantalla se pueden mostrar, ocultar y cambiar de posición y tamaño. Además, tanto en la transcripción como en el chat se puede cambiar los colores y tamaño del texto de los usuarios para mejorar su identificación. Más aún, estos cambios se persisten entre sesiones, lo que permite a los usuarios mantener la posición y tamaño de los elementos en pantalla, además del tamaño de texto y color de la transcripción y chat.

En cuanto a las funcionalidades de accesibilidad, el sistema consta de las transcripciones en vivo, los canales de audiodescripción y lengua de signos cuando se puedan ofrecer, el documento de transcripción, la grabación subtitulada de forma automática y la interfaz personalizable.

Las transcripciones en vivo se muestran en forma de historial de transcripción, de esta forma se obtiene una accesibilidad mejorada (los estudiantes que tengan discapacidad auditiva pueden seguir de forma efectiva la conversación leyendo las transcripciones) y la posibilidad de revisión de contenidos (los estudiantes pueden volver a leer lo que se ha explicado en caso de que hayan perdido el hilo de clase o para entender mejor los contenidos).

Las transcripciones se muestran en vivo en forma de bloque de texto a todos los usuarios de la sesión, dividido en párrafos e identificados por usuarios.

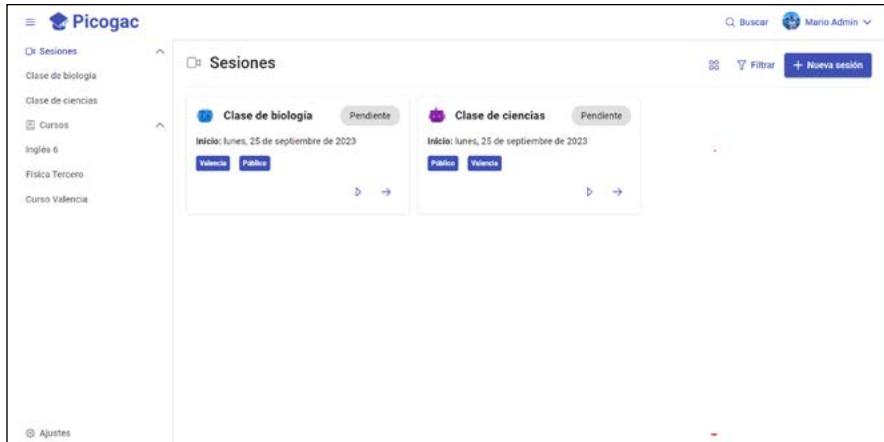
Una vez se ha terminado una sesión, la transcripción es procesada para generar un documento que contiene todo el texto generado durante la clase. Este documento permite a los estudiantes repasar los contenidos de la sesión a modo de apuntes y está disponible en varios tipos de archivos. Además, los profesores pueden editar la transcripción desde el mismo portal mediante un editor de texto, pudiendo corregir fallos en la transcripción o añadir contenidos como imágenes o aclaraciones para facilitar el aprendizaje. Asimismo, el sistema genera un archivo de video con la grabación de la sesión que incluye subtítulos generados automáticamente.

3. Prototipo

El prototipo construido consta de una arquitectura estándar de cliente/servidor donde el cliente es el portal web con la interfaz de usuario y el servidor tiene la lógica de negocio. Este prototipo ha sido desarrollado con la intención de tener control total sobre la funcionalidad del sistema, sobre todo en las sesiones en vivo empleando tecnologías de código abierto. Esto permite libertad para implementar futuras funcionalidades, dependiendo solo actualmente de los transcritores de Google y Amazon.

Para la creación del prototipo se ha seguido un proceso de desarrollo iterativo durante el cual se han realizado varias evaluaciones con usuarios de asociaciones de personas con discapacidad y personas relacionadas con la accesibilidad.

FIGURA 1. Pantalla principal

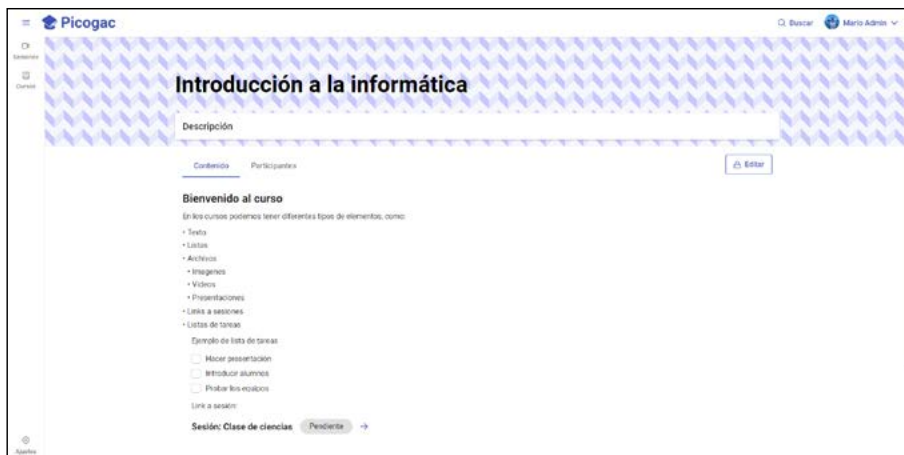


La Figura 1, muestra la página principal y en ella se puede identificar una barra superior, lateral y la zona de contenido. La barra lateral se encuentra a la izquierda donde el usuario puede acceder a los cursos, sesiones y ajustes. Esta barra lateral se puede alternar tocando el botón de hamburguesa en la parte superior izquierda.

Las listas de sesiones y cursos están paginadas, y el patrón de IU de lista infinita se usa para obtener resultados a medida que el usuario se desplaza. Esta lista se puede filtrar mediante los botones de opciones.

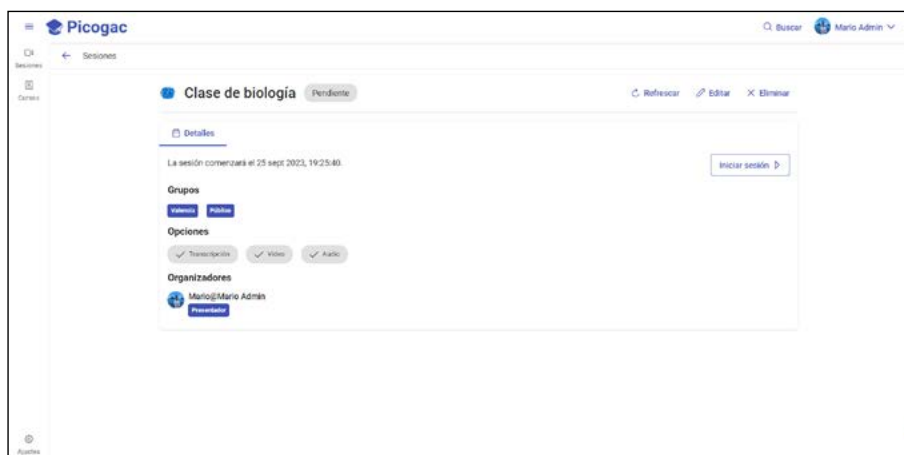
La barra superior muestra el nombre de usuario, su avatar y un menú con la opción de cerrar sesión si está activada. También permite buscar cursos y sesiones simultáneamente o por separado haciendo clic en el botón de buscar, lo que abre un diálogo de búsqueda. Además, proporciona a los usuarios migas de pan para que puedan ver por dónde navegan entre sesiones y cursos. La ruta de navegación también proporciona un botón para ir atrás para volver al elemento de navegación anterior. Finalmente, el contenido de las sesiones y cursos se muestra en la sección principal.

FIGURA 2. Pantalla de detalles de curso



La pantalla de la Figura 2 muestra los contenidos de un curso. Estos contenidos pueden ser texto, listas, sesión de videoconferencia y archivos. Al igual que en otros gestores, la interfaz permite cambiar el orden de los contenidos y su estructura.

FIGURA 3. Pantalla de detalle de sesión



La interfaz de usuario de la sesión (Figura 3) tiene tres pestañas que se muestran dependiendo del estado de la sesión. La primera pestaña muestra información general de la sesión, sus horas, presentador y opciones de accesibilidad. La segunda pestaña muestra la lista de participantes de la sesión y la tercera los recursos obtenidos tras el post procesado de la sesión.

Las Figuras 4 y 5 muestran la interfaz de las sesiones en vivo, con elementos principales como una presentación compartida por el presentador, cámara de la lengua de signos y el elemento de transcripción automática. En la barra de herramientas se puede acceder al chat, además de a la lista de participantes donde el presentador puede controlar los permisos del resto de participantes. Como se ven en ambas maquetas el tamaño y posición de los elementos es dinámico y ajustable por cada participante.

FIGURA 4. Pantalla de sesiones en vivo 1

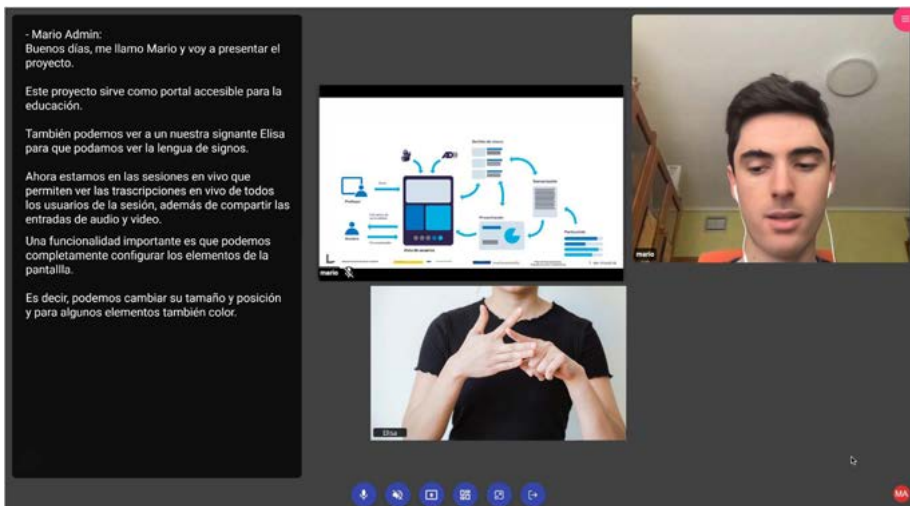


FIGURA 5. Pantalla de sesiones en vivo 2



Finalmente, como muestra la Figura 6, la interfaz de usuario ha sido adaptada para cualquier dispositivo como tablet, móvil y ordenador, soportando sus diversos tamaños de pantalla.

FIGURA 6. Interfaz móvil



4. Conclusiones

Con esta comunicación se presenta el prototipo de portal accesible para la educación tanto presencial como online. El prototipo permite la creación de sesiones de enseñanza por videoconferencia en vivo con una interfaz dinámica y personalizable por el usuario para adaptarse a las necesidades individuales. Estas sesiones permiten compartir audio y video de los participantes y están apoyadas por una transcripción automática en vivo, además de funcionalidad de chat y un sistema de permisos para mantener un buen entorno educativo. Así mismo permite incluir una ventana de vídeo para lengua de signos y un canal para audiodescripción. Al finalizar estas sesiones cuenta con un post procesado que resulta en un documento de transcripción, editable por el profesor y una grabación de video subtitulada de forma automática. Por otra parte, el portal cuenta con la funcionalidad para la creación de cursos, sesiones y usuarios, sirviendo como única herramienta para todo el proceso de aprendizaje.

Durante el desarrollo del prototipo se han realizado evaluaciones de usuario, obteniendo buenos resultados en cuanto a la facilidad de uso, funcionalidad y calidad de la transcripción. Además, la retroalimentación recibida ha servido para mejorar la herramienta.

La herramienta está en constante evolución, y actualmente se está trabajando en varias mejoras. Una de ellas es durante el post procesado de la sesión generar apuntes automáticos mezclando el texto de la transcripción y capturas de pantalla de la grabación. Y la segunda es mejorar los subtítulos automáticos del video, para que sean de mejor calidad, pareciéndose a los generados por un experto. Ambas mejoras proporcionarán un gran valor añadido tanto a los estudiantes como a los profesores.

Por lo tanto, con esta propuesta se busca facilitar el acceso a las clases por videoconferencia a personas con discapacidad sensorial mediante un portal que puedan utilizar todas las personas en sus dispositivos. Con el desarrollo del prototipo se busca promover la inclusión en la educación con una herramienta que se adapte a los diferentes entornos de aprendizaje y necesidades, ofreciendo una solución holística.

5. Agradecimientos

Esta publicación es parte del proyecto TED2021-132182A-I00 financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR

Referencias bibliográficas

- Camilleri, M. A. y Camilleri, A. C. (2022). The acceptance of learning management systems and video conferencing technologies: Lessons learned from COVID-19. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(4), 1311-1333.
- Doush, I. A., Al-Jarrah, A., Alajarmeh, N. y Alnfiai, M. (2022). Learning features and accessibility limitations of video conferencing applications: are people with visual impairment left behind. *Universal Access in the Information Society*, 1-16.
- Guerrero-Quiñonez, A. J. et al. (2023). Hybrid Education: Current Challenges. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*, 3(1), 276-279.
- Iglesias, A., Jiménez, J., Revuelta, P. y Moreno, L. (2014). Avoiding communication barriers in the classroom: the APEINTA Project, *Interactive Learning Environments*, 24(4), 829-843.
- Lopez-Cuadrado, J. L., Ruiz-Mezcua, B., Gonzalez-Carrasco, I., Hernandez-Delgado, C. y Sanchez-Rodríguez-Rey, L. (2018). Hимерa: Herramienta de Accesibilidad en Aulas. En el IV Congreso Internacional Universidad y Discapacidad. Libro de actas: La universidad, motor de cambio para la inclusión, pp. 696-706.
- Moreno, L., Iglesias, A., Castro, E. y Martínez, P. (2008). Using accessible digital resources for teaching database design: Towards an inclusive distance learning proposal. En *Proceedings of the 13th Annual Conference on innovation and Technology in Computer Science Education (ITiC-SE'08)*, pp. 32-36.
- Revuelta Sanz, P., Jiménez Dorado, J., Sánchez-Pena, J. M. y Ruiz-Mezcua, B. (2008). Online captioning system for educational resources accessibility of hard-of-hearing people. En *Proceedings of the 11th IASTED Conference on Computers Helping People with Special Needs (ICHP'08)*, pp. 22-32.

MLUSAL: Camino hacia la accesibilidad

Esther García Sánchez
Profesora Asociada. USAL (Universidad de Salamanca)
esther.garsan@usal.es

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes

A pesar de que la pandemia COVID-19 generó problemas y confusión a la hora de continuar con el proceso enseñanza-aprendizaje, a raíz de la cual surgieron nuevas vías de comunicación y herramientas didácticas para modalidad on-line, el uso de plataformas de aprendizaje on-line ya era utilizado de manera extensiva, fundamentalmente en Universidades a Distancia que fomentaban la universalización de la educación y formación continua (Brazuelo Grund, Cacheiro González, 2015). Algunos estudios (Laurens Arredondo, 2022, Carballo-Muñoz, Pérez-Ayup y Fernández-Rigondeaux, 2023) comprueban la eficacia del uso de m-learning en cuanto al nivel de aprendizaje adquirido, motivación del estudiante, tratándose, además, de una forma útil y válida para integrar con éxito las tecnologías móviles en el proceso de aprendizaje. El uso de tecnologías en el ámbito educacional se vincula también con el autoaprendizaje.

Este año, se puso en marcha una app del Ministerio de Universidades con el fin de orientar a los estudiantes en la selección de sus estudios universitarios (QEDU, 2023) como complemento al contenido en la página web por tratarse de una interfaz más sencilla e intuitiva, siendo más fácil y eficaz el uso de la información aportada al usuario. Lo habitual es que algunas Universidades dispongan de aplicaciones propias, como es el ejemplo de Salamanca (USAL) o Extremadura (UEX), que permiten el acceso a información de interés para la comunidad universitaria o, incluso, realizar

algunos trámites administrativos. También, algunas Universidades como Murcia y Cartagena crearon su aplicación (ACCESO DURM) para conocer las notas obtenidas en la EBAU y realizar el proceso de preinscripción en la Universidad. Sin embargo, según María Pinto-Molina, David Caballero-Mariscal y Francisco Javier García-Marco (2021), las Universidades Españolas están aún en fase de desarrollo inicial- moderado en cuanto a la implantación de aplicaciones móviles en estas instituciones. De hecho, no es común hallar bibliografía respecto a app de asignaturas específicas, como es el caso de la aplicación creada para la asignatura de Dirección de Operaciones (Peña Esteban y Burgos García, 2015) que se utilizó como prueba piloto como enseñanza a distancia, obteniendo resultados positivos por parte del alumnado, que se mostró pre-dispuesto y preparado para el uso de dispositivos móviles como apoyo al aprendizaje siendo, además, muy bien valorada su utilidad y usabilidad.

Respecto a la accesibilidad de los sitios web y aplicaciones para dispositivos móviles del sector público, el R.D. 1112/18 traspone al ordenamiento jurídico español de la Directiva (UE) 2016/2102 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de octubre de 2016, al respecto. No se trata de la primera normativa española, existiendo el R.D. 1494/2007 que hace referencia a los requisitos de accesibilidad para los portales públicos. Actualmente, España cuenta con un Observatorio de Accesibilidad Web que se encarga de coordinar y llevar a cabo el seguimiento y la información respecto al cumplimiento del R.D. 1112/2018 y la Directiva 2016/2102, así como de mejorar el grado de accesibilidad de los sitios web y aplicaciones para dispositivos móviles de la Administración, para lo que elabora informes de seguimiento (informe agregado del seguimiento en profundidad de aplicaciones para dispositivos móviles de diciembre 2021) y documentación de referencia (guía de accesibilidad de aplicaciones móviles (apps) versión 3 de abril 2023).

1.2. Área de medicina legal

El Área de Medicina Legal está integrada en el Departamento de Ciencias Biomédicas y del Diagnóstico de la Facultad de

Medicina de Salamanca. Imparte docencia de Ética Médica y Medicina Legal a los alumnos de 1º y 6º curso del Grado en Medicina, Medicina Legal en el Grado en Criminología, Ética y Profesión Odontológica y Odontología Legal en el Grado en Odontología, y Medicina Legal Policial a la Escala Ejecutiva del Cuerpo Nacional de Policía. Llevan a cabo labores docentes una ayudante doctora y tres profesores asociados pertenecientes al Cuerpo Nacional de Médicos Forenses todos ellos. En los últimos tres años la plantilla ha cambiado y rejuvenecido, incorporando nuevas ideas y prácticas docentes que utilizan otros recursos y metodologías didácticas. Respecto al perfil de los alumnos del Área, es variopinto a tenor de la edad y exigencias docentes de cada uno de los Grados cursantes, concurriendo anualmente una media de 6 alumnos con discapacidad física, sensorial o dificultad de aprendizaje, generalmente en el contexto de una enfermedad mental o estado de ansiedad en virtud del esfuerzo requerido para superar el curso escolar y la competitividad existente.

2. Justificación

La transformación digital, que ha incrementado exponencialmente como consecuencia de la pandemia COVID-19 en todos los ámbitos (García Peñalvo, 2021, Delgado Fernández, 2020), entre los que se encuentra la enseñanza universitaria, ha modificado e implementado la metodología docente existente hasta la fecha, apareciendo numerosos recursos y posibilidades educativas que siguen en alza en la actualidad. Por otro lado, la apuesta inclusiva de la sociedad y de las Universidades (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, V estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad, 2021) obliga a adaptar los materiales didácticos para hacerlos accesibles a personas con discapacidad y facilitar su inclusión en el ámbito universitario en igualdad de condiciones con otros estudiantes.

En concreto, hasta hace unos años, el recurso fundamentalmente utilizado para la impartición de docencia por parte del Área de Medicina Legal eran las clases magistrales. Como consecuencia de la pandemia, se implementó el uso de la plataforma educativa universitaria «studium» permitiendo compartir material formativo a través de la misma y se incrementó la comunicación entre el profesorado y el alumnado gracias al correo institucional. Durante el curso académico 2021-2022 se solicitó un Proyecto de Innovación Docente para la creación de contenido con el fin de modernizar y dinamizar la docencia de la asignatura que fue evaluado de manera muy satisfactoria y útil por parte del alumnado, estimando oportuno, debido a los avances tecnológicos y el uso de Redes Sociales (RRSS) generalizado por parte de los jóvenes estudiantes, realizar una transformación digital que aportara dinamismo a la enseñanza de la asignatura durante el periodo escolar 2022-2023. Se pretendía complementar el proyecto iniciado, incluyendo de forma accesoria y complementaria a las clases material didáctico alternativo y accesible a personas con dificultad de aprendizaje o discapacidad sensorial en particular (gráficos, infografías, test, reels, entre otros) a través de una aplicación móvil propia que haga más proactiva y participativa la enseñanza de las materias del Área (Ética y Medicina Legal).

En definitiva, se consideró pertinente la creación de una aplicación para dispositivos móviles de la asignatura y, en base al R.D. 1112/2018, que cumpliera los requisitos de accesibilidad exigidos.

3. Objetivos

El objetivo principal del proyecto era modernizar y actualizar, sirviéndose de los avances tecnológicos, la manera de impartir docencia, concretamente de la Ética Médica y Medicina Legal para hacer la asignatura más atractiva y accesible a los estudiantes con dificultad de aprendizaje o discapacidad sensorial en particular.

Como objetivos complementarios destacan:

- Hacer la asignatura más atractiva a los alumnos.

- Facilitar afianzar los conceptos básicos y elementales que precisaran los estudiantes una vez incorporados al mundo laboral.
- Fortalecer los vínculos entre el profesorado y los alumnos.
- Incrementar la reputación del Área entre los estudiantes, profesionales e Instituciones.

Estos objetivos se engloban en la política de calidad en materia de docencia en la Universidad de Salamanca, alineada con el Plan Estratégico 2020-23 y con la Agenda 2030. En este caso, el «Plan de Formación, Innovación y Evaluación de la Docencia Universitaria» y, más concretamente la creación de una aplicación para dispositivos móviles de una asignatura, permite potenciar el desarrollo de técnicas, procesos y estrategias docentes innovadoras que impulsen la participación activa del estudiante universitario, renovar la metodología de las clases teóricas y prácticas para mejorar la formación global de los estudiantes, su aprendizaje y sus resultados académicos, favorecer la creación y consolidación de equipos docentes que colaboren para mejorar la docencia de un grupo de estudiantes, propiciar e institucionalizar prácticas docentes eficientes y mejorar la calidad de los materiales didácticos, así como promover innovaciones docentes que fomenten la integración de modalidades on-line en la docencia oficial, para la mejora del aprendizaje de los alumnos.

4. Material y método

Se creó una plataforma de difusión de contenidos a través de dispositivos móviles denominada MLUSAL, que puede descargarse gratuitamente desde cualquier dispositivo móvil, la cual, solicita un correo electrónico al usuario como único requisito para el acceso. Se llevó a cabo un plan de trabajo en varias fases:

FASE DE PREPARACIÓN: Tuvo lugar entre el 11-julio-2022 y la resolución del Proyecto de Innovación Docente (20 de octubre de 2022). Durante este periodo se realizaron reuniones de los miembros del Área con la empresa para instaurar las

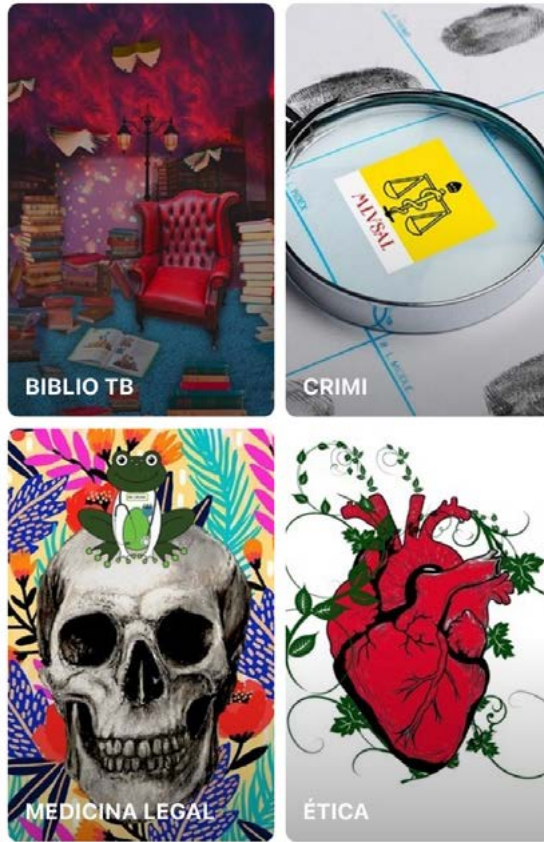
bases de la aplicación móvil y su uso. De forma paralela, el profesorado fue elaborando ideas o material susceptible de ser utilizado en la aplicación (esquemas, ideas clave, enlaces de interés, fotografías, encuestas, preguntas de inicio, entre otros). En este periodo se propuso la creación de un logotipo que hiciese reconocible, no sólo a la aplicación, si no a la propia asignatura, sus componentes, alumnos y contenidos. El logo se aprovechó para solicitar productos personalizados de la asignatura que se utilizan a modo de premio en los seminarios, reclamo publicitario de la aplicación o elaboración de contenido en formato de imagen. Además, para el acceso e identificación en las redes sociales y aplicación, se estableció un correo electrónico de Gmail con una contraseña asociado al Área que fue utilizado para darse de alta en Instagram, YouTube, Tick-Tock, y en la plataforma «Firebase» que gestiona los avisos y contenido didáctico incluidos en la aplicación.

IMAGEN 1. Logotipo de la asignatura



FASE DE EJECUCIÓN: Se comenzó con la creación de un perfil de INSTAGRAM (IG) el 14 de noviembre de 2022, llegando a destacar contenidos en cuatro categorías: inicialmente «medicina legal» y «ética», añadiéndose en el segundo cuatrimestre «crimi» y, tras la gestionar una colaboración con la Biblioteca Municipal «Torrente Ballester», lo destacado en «biblio TB».

IMAGEN 2. Historias destacadas de Instagram



El 13 de febrero de 2023 se dispuso de la aplicación MLUSAL (Medicina Legal USAL), creándose ese mismo día un canal de YouTube. En la pantalla de inicio se indican las cuatro opciones de la aplicación: materiales, YouTube, Instagram y avisos. Los materiales se adjuntaron a través de la plataforma Firebase, donde se elaboró un proyecto específico denominado «Área de Medicina Legal» con dos carpetas diferenciadas con contenido concreto a la materia: «violencia sexual» y «ética». Respecto a los avisos, éstos se elaboraron y programaron directamente en la plataforma, siendo el primero una bienvenida a la plataforma el 13 de febrero de 2023.

IMAGEN 3. Pantalla de inicio de la app



FASE DE EVALUACIÓN: A mediados de junio se elabora la memoria del proyecto, informando acerca de las actividades de gestión y docencia llevadas a cabo, sobre el logro de los objetivos planteados, repercusión del proyecto en los estudiantes, y otras cuestiones de interés.

FASE FINAL: Al finalizar el proyecto, se consideró continuar con la publicación de contenido durante el verano para mantener el máximo número de seguidores, complementando la aplicación con un perfil de la asignatura en Tik-Tok al finalizar el curso académico. Además, se comenzó a utilizar la aplicación CapCut para incluir subtítulos en todos los vídeos.

IMAGEN 4 y 5. Cuentas de CapCut y TikTok



5. Resultados

En general, la consideración por parte del alumnado y profesorado respecto a la aplicación es positiva. Los alumnos han colaborado activamente con la creación de contenido, compartiendo publicaciones, etiquetando a la asignatura e interactuando con comentarios y «likes» en IG. Además, han solicitado la temática de los cuestionarios y propuesto materiales de estudio. Por otro lado, se han logrado sinergias con otros profesionales y entidades realizando colaboraciones con @medicinaforense_, la Biblioteca Municipal Torrente Ballester, Clínica Dental Lorena Aparicio, y compañeros del Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Salamanca. Se fue valorando la evolución de la participación, comprobándose la idoneidad de las publicaciones frente a las historias. Igualmente, se observó que elaborar un video de YouTube era más complejo y conllevaba más tiempo que un reel, motivo fundamental por el que se decidió crear el perfil en Tik-Tok al objeto de facilitar la elaboración de videos para compartir en IG.

Los resultados cuantitativos de la plataforma de difusión de contenidos de la asignatura, se detalla a continuación en orden cronológico.

INSTAGRAM: Los contenidos incluidos en la red social fueron avisos de exámenes o seminarios, información de cursos relativos a la materia, test para revisar los contenidos impartidos, esquemas, video- resumen o infografías de puntos relevantes de la asignatura, aportaciones elaboradas por los propios alumnos, curiosidades, imágenes, temas de discusión, estadísticas, bibliografía o derivaciones a páginas de interés o, incluso, concursos con premios relacionados con el Área (libro del temario o merchandising). Durante 7 meses, hasta el 16 de junio de 2023, se realizaron un total de 49 publicaciones, 302 historias, 21 reels, y un video, compartiendo contenido tres veces a la semana de media. La estadística por meses y la relativa a los últimos 90 días indican un incremento de seguidores e interacciones a lo largo del tiempo. El número máximo de seguidores fue 515 que, tras la finalización de los exámenes disminuyó hasta 470 en el momento de la elaboración de la memoria del proyecto.

IMAGEN 6. Estadística de interacciones del mes de diciembre de 2022



El mes pasado interactuaste con menos cuentas

Has interactuado con un 25.2% menos de cuentas en diciembre de 2022 en comparación con noviembre de 2022.

Cuentas alcanzadas	636
	-42.6%
Cuentas que han interactuado	92
	-25.2%
Total de seguidores	197
	+9.4%

IMAGEN 7. Estadística de interacciones del mes de febrero de 2023



Instagram



¡Bien hecho! El mes pasado interactuaste con más cuentas

Has interactuado con un **+188%** más de cuentas en febrero de 2023 en comparación con enero de 2023.

Cuentas alcanzadas	3319
	+947%
Cuentas que han interactuado	115
	+188%
Total de seguidores	335
	+64.2%

IMAGEN 8. Estadística de interacciones del mes de marzo de 2023



Instagram



El mes pasado interactuaste con menos cuentas

Has interactuado con un **66.1%** menos de cuentas en marzo de 2023 en comparación con febrero de 2023.

Cuentas alcanzadas	693
	-79.1%
Cuentas que han interactuado	39
	-66.1%
Total de seguidores	376
	+12.2%

IMAGEN 9. Estadística de interacciones del mes de abril de 2023



¡Bien hecho! El mes pasado interactuaste con más cuentas

Has interactuado con un **+56.4%** más de cuentas en abril de 2023 en comparación con marzo de 2023.

Cuentas alcanzadas	723
	+4.3%
Cuentas que han interactuado	61
	+56.4%
Total de seguidores	482
	+28.2%

IMAGEN 10. Información general entre marzo y junio

Últimos 90 días ▾

20 mar. - 17 jun.

Información general

Has obtenido **101** seguidores más en comparación con 20 dic. - 19 mar..

Cuentas alcanzadas	1.833	>
	-51,7%	
Cuentas que interactúan	230	>
	+31,4%	
Total de seguidores	476	>
	+26,9%	

IMAGEN 11. Cuentas alcanzadas en marzo

Últimos 90 días ▾ 20 mar. - 17 jun.



IMAGEN 12. Alcance del contenido

Últimos 90 días ▾ 20 mar. - 17 jun.

Alcance del contenido ⓘ [Ver todo](#)



Impresiones 62.239
+63,6%

IMAGEN 13. Procedencia de la audiencia (ciudad)

Audiencia alcanzada ⓘ

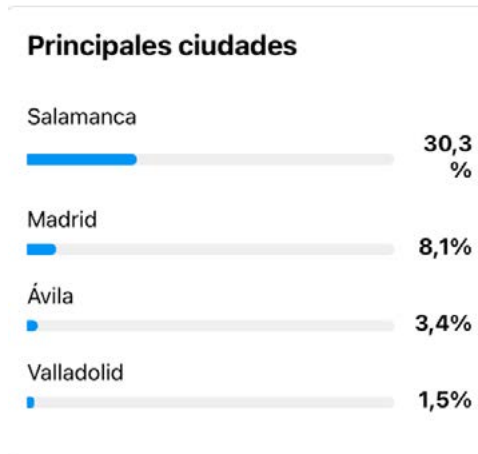


IMAGEN 14. Procedencia de la audiencia (país)

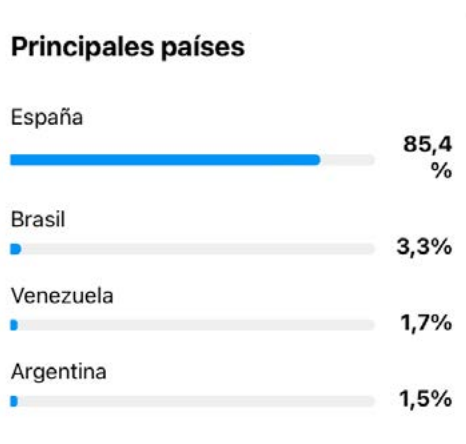


IMAGEN 15. Grupos de edad de la audiencia y visitas al perfil



IMAGEN 16. Género de la audiencia

Sexo



Durante el periodo estival, los seguidores fluctuaron alcanzando una cifra mínima de 420. Hasta la fecha, se han creado 8 publicaciones, 97 historias, 19 reels y 2 videos, constando actualmente, y tras dos semanas del comienzo del nuevo curso escolar, 521 seguidores. Se mantiene la proporción entre hombres y mujeres (30,8 % vs 69,1 % respectivamente), los grupos de edad predominantes. Sin embargo, como ciudades principales de los seguidores, se incluye Oviedo, Cáceres y Las Palmas de Gran Canaria tras

Salamanca y Madrid. En cuanto a los días de mayor actividad, no existe diferencia entre ellos, siendo el intervalo situado entre las 18:00 y 21:00 horas en las que se recoge una mayor conexión con la red social.

IMAGEN 17. Información general entre junio y septiembre



IMAGEN 18. Cuentas alcanzadas en septiembre

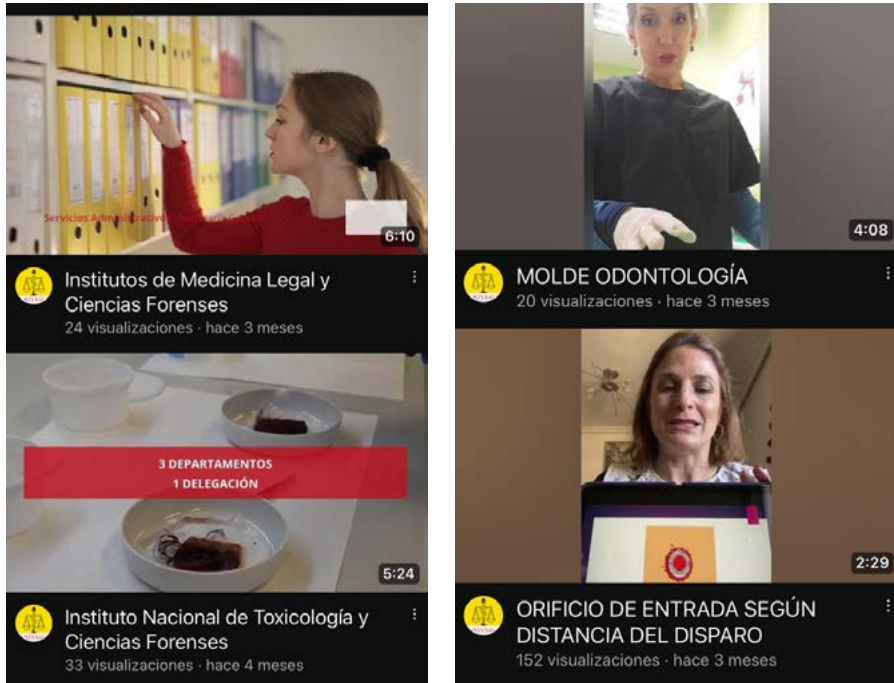


IMAGEN 19. Alcance del contenido en periodo de junio a septiembre de 2023



CANAL DE YOUTUBE: Se creó el 13 de febrero de 2023, disponiendo de 5 videos actualmente, dos de ellos elaborados en un proyecto de innovación docente en el año escolar 2021-2022. Constan un total de 324 visualizaciones y 19 subscriptores.

IMAGEN 20. Vídeos de YouTube



APLICACIÓN MLUSAL: Las estadísticas de la APP en las tiendas de aplicaciones de Android e IOS son las siguientes:

IMAGEN 21. Análisis de descargar en Play Store



IMAGEN 22. Análisis de descargar en iOS

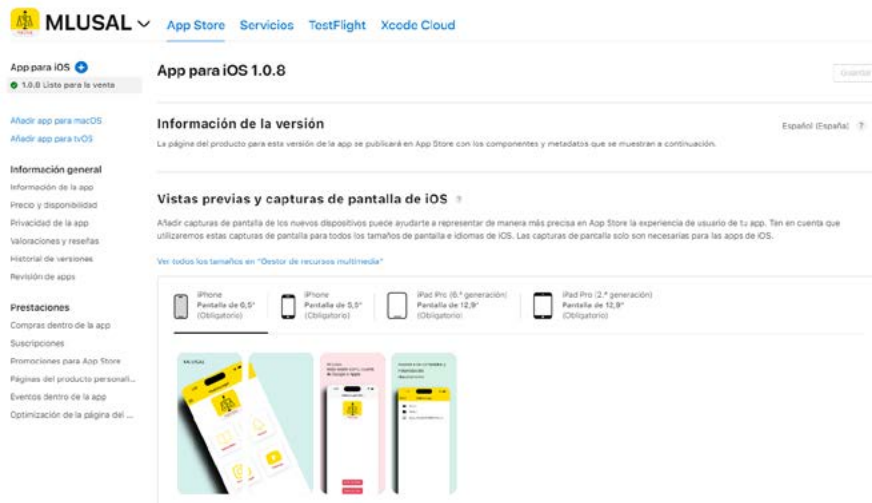
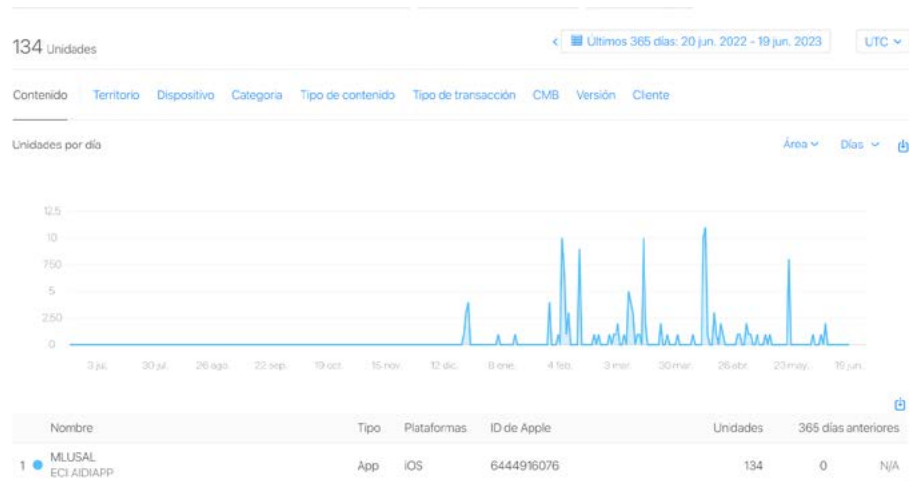


IMAGEN 23. Análisis de aplicaciones



En el gráfico anterior se observa el tráfico mensual en dispositivos Apple, 350 visitas aproximadamente entre el 21 de mayo y el 19 de junio.

IMAGEN 24. Descargas de la aplicación



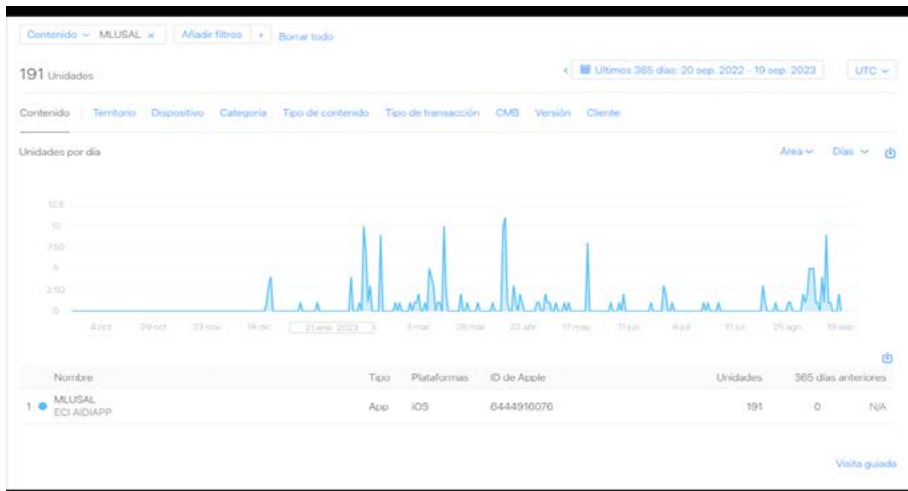
A fecha 19 de junio de 2023 se puede observar que se han realizado 144 descargas en la Play store y 134 descargas en la Apple Store, con lo que la app estaba dando servicio a 278 unidades al finalizar el año escolar 2022-2023.

Tras el periodo de vacaciones estivales se han incrementado las descargas de la aplicación, como puede observarse en las imágenes 25 y 26.

IMAGEN 25. Análisis de descarga en la Play Store en septiembre de 2023

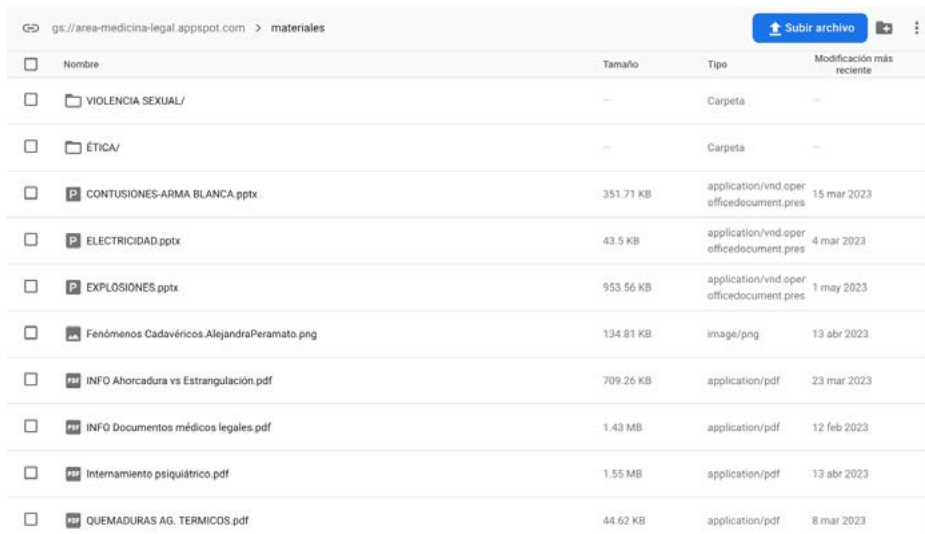


IMAGEN 26. Descargas de la aplicación hasta septiembre de 2023



Materiales: Se incluyeron infografías y esquemas de la asignatura y se elaboraron dos carpetas diferenciadas con contenido concreto a la materia: «violencia sexual» y «ética».

IMAGEN 27. Contenidos de la sección «Materiales» de la app



<input type="checkbox"/>	Nombre	Tamaño	Tipo	Modificación más reciente
<input type="checkbox"/>	📁 VIOLENCIA SEXUAL/	—	Carpeta	—
<input type="checkbox"/>	📁 ÉTICA/	—	Carpeta	—
<input type="checkbox"/>	📄 CONTUSIONES-ARMA BLANCA.pptx	351.71 KB	application/vnd.openoffice.document.presentation	15 mar 2023
<input type="checkbox"/>	📄 ELECTRICIDAD.pptx	43.5 KB	application/vnd.openoffice.document.presentation	4 mar 2023
<input type="checkbox"/>	📄 EXPLOSIONES.pptx	953.56 KB	application/vnd.openoffice.document.presentation	1 may 2023
<input type="checkbox"/>	🖼️ Fenómenos Cadavéricos.AlejandraPeramato.png	134.81 KB	image/png	13 abr 2023
<input type="checkbox"/>	📄 INFO Ahorcadura vs Estrangulación.pdf	709.26 KB	application/pdf	23 mar 2023
<input type="checkbox"/>	📄 INFO Documentos médicos legales.pdf	1.43 MB	application/pdf	12 feb 2023
<input type="checkbox"/>	📄 Internamiento psiquiátrico.pdf	1.55 MB	application/pdf	13 abr 2023
<input type="checkbox"/>	📄 QUEMADURAS AG. TERMICOS.pdf	44.62 KB	application/pdf	8 mar 2023

Avisos: Hay un total de trece avisos, siendo el primero una bienvenida a la plataforma y el resto de indicación de existencia de contenido nuevo a revisar por el alumno.

TIK-TOK: Comienza a utilizarse como herramienta para crear videos más dinámicos a mediados de junio del 2023, incluyéndose en la plataforma a finales de agosto. En la actualidad constan 22 seguidores y 140 «likes» en los 19 stories publicados.

IMAGEN 28. Estadística de Tik-Tok



5. Conclusiones

De los resultados expuestos, resultan las siguientes conclusiones:

1. Esta aplicación contiene material didáctico que, por sus características, hacen más accesible el contenido a personas con discapacidad o dificultades de aprendizaje.
2. Los alumnos han colaborado activamente con la creación de contenido, solicitando cuestionarios y proponiendo materiales de estudio, y se han logrado sinergias con el tercer sector (otros profesionales y entidades).
3. Se ha comprobado la preferencia hacia las publicaciones en Instagram frente a las historias, probablemente por el tiempo de disponibilidad (permanente vs 24 horas), y se concluye que elaborar un video de YouTube es más complejo y conlleva más tiempo que un reel.

4. La aplicación y el tipo de material creado, permite su modificación, actualización y complementación futura, necesarias para la continuación del proyecto en el tiempo.
5. Esta propuesta puede replicarse de manera sencilla para otras asignaturas y titulaciones, existiendo múltiples posibilidades de uso docente que aportan originalidad y modernidad, sin perjuicio de la calidad, a la educación universitaria.

6. Evolución del proyecto y propuestas futuras

La consideración por parte del alumnado y profesorado respecto a la aplicación es positiva, si bien, para garantizar una mayor accesibilidad a los estudiantes con discapacidad, se ha comenzado a implementar el material audiovisual creado con subtítulos. Durante el presente curso académico se prevé complementar la plataforma con podcast confeccionados por los propios alumnos y continuar con la elaboración de materiales accesibles, con pretensión de obtener una certificación de accesibilidad para la aplicación según el Real Decreto 1112/2018, de 7 de septiembre, sobre accesibilidad de los sitios web y aplicaciones para dispositivos móviles del sector público.

7. Agradecimientos

Detrás de este trabajo, está la colaboración y apoyo del equipo docente del Área de Medicina Legal y Forense de la Universidad de Salamanca y de los compañeros que componen el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, quienes han participado de forma desinteresada en la creación de contenidos para la aplicación, en aras de una difusión de la materia. Muchas gracias a D. Julián Noriega de Castro, Dña. Ana María Vaquero Campos, Dña. Cristina Cuesta Apausa, D. José Ignacio Pacheco, Dña. Sonsoles Castro, D. Ignacio Manrique, D. Víctor Prieto, D. José Manuel Guinaldo y Dña. Lorena Marcos.

Referencias bibliográficas

- Acceso DURM. Aplicación de la Universidad de Murcia y la Universidad Politécnica de Cartagena. Recuperado el 15 de septiembre de <https://www.um.es/web/atika/durm>
- Brazuelo Grund, F. y Cacheiro González, M. L. (2015). Estudio de adaptabilidad para dispositivos móviles en plataformas MOOC. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 47. Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de <http://www.um.es/ead/red/47>
- Carballo-Muñoz, L., Pérez-Ayup, N. y Fernández-Rigondeaux, Y. (2023). M-learning en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Ingeniería de Software. *Educación y sociedad*, 21(2), 195-207. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7976407>
- De la Peña Esteban, F. D., Burgos García, M. C. (2015). Modelo práctico de aplicación (app) para dispositivo móvil en las asignaturas universitarias de enseñanza a distancia. Experiencia con Android para la asignatura Dirección de Operaciones. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 51. <http://www.edutec.es/revista>
- Delgado Fernández, T. (2020). Influencia de la Pandemia COVID-19 en la aceleración de la transformación digital. *Revista Cubana de Transformación Digital*, 3(1), 1-5. <https://rctd.uic.cu/rctd/article/view/116>
- España. 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. *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de diciembre de 2013, núm. 289, pp. 95635-95673.
- España. Real Decreto 1494/2007, de 12 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento sobre las condiciones básicas para el acceso de las personas con discapacidad a las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social. *Boletín Oficial del Estado*, de 21 de noviembre de 2007, núm. 279, pp. 47567-47572.
- España. Real Decreto 1112/2018, de 7 de septiembre, sobre accesibilidad de los sitios web y aplicaciones para dispositivos móviles del sector público. *Boletín Oficial del Estado*, de 19 de septiembre de 2018, núm. 227, pp. 90533-90549.
- García Peñalvo, F. J. (2021). Digital Transformation in the Universities: Implications of the COVID-19 Pandemic. *Education in the Knowledge Society*, 22. Recuperado el 27 de septiembre <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/205581/García.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guía de accesibilidad de aplicaciones móviles (apps). (versión 3, abril 2023). Secretaría General de la Administración Digital (SGAD). Ministerio de

- Asuntos Económicos y Transformación Digital y Ministerio de Hacienda y Función Pública. <http://administracionelectronica.gob.es>
- Informe agregado del seguimiento en profundidad de aplicaciones para dispositivos móviles. Observatorio de Accesibilidad. Vicepresidencia primera del Gobierno: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. Diciembre, 2021. Recuperado el 25 de septiembre de 2023 de https://administracionelectronica.gob.es/pae_Home/pae_Estrategias/pae_Accesibilidad/pae_Observatorio_de_Accesibilidad.html
- Laurens-Arredondo, L. A. (2022). Evaluación del uso del aprendizaje móvil en la educación STEM: Una experiencia de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 172-187. Recuperado el 15 de septiembre de 2023 de <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4224>
- Observatorio de Accesibilidad Web. Portal de la Administración Electrónica. Recuperado el 10 de septiembre de 2023 de https://administracionelectronica.gob.es/pae_Home/pae_Estrategias/pae_Accesibilidad/pae_Observatorio_de_Accesibilidad.html
- Pinto-Molina, M., Caballero-Mariscal, D. y García-Marco, F. J. (2021). Evaluación de la implantación de las aplicaciones móviles en las universidades españolas. *Rev. Esp. Doc. Cient.*, 44(1). Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de <https://doi.org/10.3989/redc.2021.1.1755>
- QEDU: Qué estudiar y dónde en la Universidad. Vicepresidencia primera del Gobierno: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. Nota de prensa del 15 de junio de 2023. Recuperado el 25 de septiembre de 2023 de [https://portal.mineco.gob.es/es-es/comunicacion/Paginas/APP-Qué-Estudiar-y-Dónde-en-la-Universidad-\(QEDU\).aspx](https://portal.mineco.gob.es/es-es/comunicacion/Paginas/APP-Qué-Estudiar-y-Dónde-en-la-Universidad-(QEDU).aspx)
- UEX. Aplicación de la Universidad de Extremadura. Recuperado el 15 de septiembre de 2023 de https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/siue/funciones/servicio_usuario/app-ux
- Unión Europea. Directiva (UE) 2016/2102 del Parlamento Europeo y del Consejo de 26 de octubre de 2016 sobre la accesibilidad de los sitios web y aplicaciones para dispositivos móviles de los organismos del sector público. *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 2 de diciembre de 2016. Recuperado el 10 de septiembre de 2023 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX%3A32016L2102>
- Universidad y Discapacidad. (2021). V estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español, respecto de la realidad de las personas con discapacidad. Fundación Universia. Recuperado el 15 de septiembre de 2023 de [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20%20\(Accesible\).pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20%20(Accesible).pdf)
- USAL. Aplicación de la Universidad de Salamanca. Recuperado el 15 de septiembre de 2023 de <https://www.usal.es/usall-app-universidad-de-salamanca>

Mejorando la docencia en la Universidad de Valencia: materiales accesibles y participación de entidades de atención a la diversidad

Vicenta Ávila Clemente / Laura Gil Pelluch
Inmaculada Fajardo Bravo / Cristina Vargas Pecino
Antonio Ferrer Manchón / Nadina Gómez Merino
Carmen Carmona Rodríguez
Universidad de Valencia
Vicenta.Avila@uv.es

1. Introducción

La agenda 2030, supone una oportunidad para mejorar los procesos en las Universidades para incrementar la calidad de vida de las personas y afrontar un verdadero cambio de paradigma. En ese cambio juega un papel fundamental atender la diversidad que se encuentra en las aulas y generar una cultura de igualdad e inclusión. No podemos olvidar que cada vez llega a las aulas universitarias más alumnado con necesidades de apoyo educativo. Según la memoria de actividades de la UVDiscapacidad (2022) de la Universitat de València (UV en adelante) del año 2022¹, un total de 1131 alumnos de la UV manifestaron tener discapacidad y 405 de ellos han necesitado adaptaciones (por ejemplo, material adaptado o exámenes en formato accesible).

El grupo que presenta esta experiencia desarrolla tradicionalmente su docencia en grados y postgrados relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales (Magisterio, Psicología, Pedagogía, Educación Social, Logopedia y Máster de

1. <https://www.uv.es/upd/doc/memorias/Memoria2022Castellano.pdf>

Educación Especial) y tiene una gran implicación en la investigación en el ámbito de la discapacidad e inclusión educativa. Con el fin de mejorar la docencia, se planteó la realización de proyectos de innovación educativa basados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante) y para ello se realizó una revisión del trabajo llevado a cabo en la UV sobre la agenda 2030.

2. ¿Cómo mejorar la docencia partiendo de los ODS?

Dentro del área de sostenibilidad (UVSostenibilitat) de la UV se llevó a cabo el proyecto *ODS: Yo sí! La universidad como motor de transformación social a través de los ODS* (UVSostenibilidad, 2020)². En este proyecto se realizó una encuesta a los miembros de la comunidad universitaria (profesorado, alumnado, personal de administración y servicios) para identificar actuaciones concretas para avanzar hacia los ODS.

Tras revisar los resultados, encontramos propuestas muy interesantes para mejorar nuestra actuación, en dos ODS en particular (ODS 4: Calidad de la Educación y ODS 10: Reducir la desigualdad).

2.1. Objetivo 4: Calidad de la Educación

La propuesta más valorada en el ODS 4 fue *Implementar políticas universitarias de inclusión para facilitar el acceso a la educación superior a todas personas, así como las infraestructuras físicas, electrónicas y de comunicación necesarias para tal fin*.

Claramente las Universidades españolas hace años que llevan a cabo políticas de inclusión de personas con discapacidad. La Red SAPDU (RED de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad, agrupa a 61 universidad españolas que cuentan con este servicio y realizan, entre otros, programas de asesoramiento psicoeducativo, sensibilización, formación, voluntariado o accesibilidad universal.

2. <https://www.uv.es/uvsostenible/Resultats%20EnquestaODSUUV02072020.pdf>

En la UV, una de las pioneras en la creación de este servicio, contamos con la UVDiscapacidad, que informa y asesora tanto a alumnado como a profesorado y personal de administración y servicios.

Para conseguir una inclusión real, estos servicios parten del concepto de 'Diseño Universal' entendido como «un concepto o filosofía para el diseño y la provisión de productos y servicios que sean usables para personas con el mayor rango posible de capacidades funcionales, lo que incluye productos y servicios que son directamente accesibles» (Section 3 of the Assistive Technology Act of 1998)³. Si esto es así, el profesorado debería planificar su docencia desde este paradigma, con acciones concretas como la realización de material accesible (por ejemplo, presentaciones de aula o vídeos). No olvidemos que la UV es la que recibe más estudiantes con discapacidad en España y, por tanto, es muy posible que en nuestras aulas tengamos estudiantes con características variadas.

¿De qué recursos disponemos para realizar esta acción?

La UVDiscapacidad pone al alcance de la comunidad universitaria, y de la población general, en su página web guías, pautas y los documentos necesarios para que el material sea accesible (UVDiscapacidad, 2003a⁴). Entre ellos, cabe destacar:

- La guía de adaptaciones en la universidad de la Red SAPDU (RED de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad). Esta guía se ha desarrollado con el objetivo de unificar los criterios en el establecimiento de las adaptaciones en las universidades españolas.
- Guía rápida para la elaboración de materiales accesibles de UVdiscapacidad. El objetivo de esta guía es orientar a la comunidad universitaria en materia de accesibilidad informática.
- Consejos prácticos para la docencia de UVdiscapacidad. Este documento recoge criterios orientativos de buenas prácticas

3. <https://www.congress.gov/bill/105th-congress/senate-bill/2432/text>

4. <https://www.uv.es/uvdiscapacidad/es/recursos/guias-practicas.html>

docentes tendentes a facilitar la atención al estudiantado con discapacidad.

- Guía de accesibilidad digital. Señala como buena práctica el Trabajo en accesibilidad y la responsabilidad social que esto supone, reforzando la imagen de la universidad y el cumplimiento de distintas normativas nacionales y autonómicas entre las que se destaca la Ley 51/2003, de 2 de diciembre de 2003, de Igualdad de Oportunidades, No discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU).

Además, el personal técnico de UVDiscapacidad ha elaborado documentos propios para conseguir una docencia más accesible (UVDiscapacidad 2003b). Destacamos por su papel en este proyecto:

- ‘Creación de presentaciones PowerPoint accesibles para la docencia’.
- ‘Nociones de accesibilidad digital para la docencia’.
- ‘Plantillas para la elaboración de exámenes accesibles’.

Podemos encontrar otros recursos en el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado como las Recomendaciones de Vídeos para todos del INTEF⁵. Y programas de subtítulos gratuita, como Kapwing o VideoPad.

Como vemos se dispone de múltiples recursos para adaptar la docencia. Sin embargo, ni los materiales multimedia utilizados en las aulas habitualmente, ni los documentos que se comparten entre el estudiantado parecen seguir estas guías. Ello repercute en un mayor trabajo y esfuerzo para el alumnado con discapacidad y una sobrecarga para el personal técnico de UVDiscapacidad quien debe realizar adaptaciones de material que podrían realizarse inicialmente por el profesorado y sería accesibles para todo el alumnado.

5. <https://conectatic.intef.es/mod/book/view.php?id=332&chapterid=1737>

2.2. *Objetivo 10: Reducir la desigualdad en el proyecto Yo sí!*

Las dos propuestas más valoradas en la encuesta fueron:

Realizar campañas de sensibilización contra la discriminación por razón de sexo, género, origen socioeconómico, etnia, discapacidad o cualquier otra condición que provoque desigualdad», y «dinamizar el diálogo y el encuentro entre personas de cualquier condición.

Las *campañas de sensibilización*, se producen de forma periódica para la población general y para la comunidad universitaria. La UVDiscapacidad cuenta con un programa de sensibilización en el marco del cual se realizan actividades dirigidas a la comunidad universitaria con la participación de organismos, asociaciones, fundaciones y otros agentes sociales que colaboran para favorecer una actitud positiva hacia la inclusión de personas con discapacidad.

Sin embargo, consideramos que todavía queda un espacio por cubrir que no ha sido suficientemente trabajado: *Sensibilizar al estudiantado sobre la necesidad de trabajar la igualdad a través del lenguaje inclusivo no sesgado hacia personas con discapacidad*. Este aspecto es especialmente importante en la formación de futuros profesionales e investigadores de educación especial y del mundo de la discapacidad.

¿Con qué recursos contamos para realizar esta acción?

Señalaremos como recurso más importante, por tratarse de normas internacionales utilizadas por la comunidad científica, la guía de lenguaje inclusivo de la American Psychological Association (APA, 2020)⁶ Las normas APA son de referencia mundial para la publicación de artículos, en esta guía se indica que: *Los escritores que utilizan las normas APA deben esforzarse por utilizar un lenguaje libre de prejuicios y evitar perpetuar creencias prejuiciosas o actitudes degradantes en sus escritos*.

6. <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/bias-free-language>

En cuanto a la propuesta *dinamizar el diálogo y el encuentro entre personas de cualquier condición*, podemos decir que tradicionalmente contamos con actividades de sensibilización y charlas de entidades y asociaciones de personas con discapacidad como apoyo a la docencia dentro de las titulaciones de grado y postgrado. Ejemplos de estas actividades en las asignaturas de los firmantes de este trabajo, se muestran en el cuadro 1:

CUADRO 1. Resumen de actividades de sensibilización

- Asociación de Implantados Cocleares de la Comunidad Valenciana (AICE). Charla «Bullying in children with deafness and cochlear implants». En la asignatura de Psicología Escolar (Grado de Psicología).
- ONCE. Charla «Coordinación de los Equipos específicos de la ONCE y los CEIPs». En la asignatura Intervención y Discapacidades sensoriales (Grado de Magisterio).
- Fundació Mira'm (Valencia). Charla y actividad «Mejora de la calidad de vida de las personas con TEA (Trastorno del Espectro del Autismo)» para la asignatura Trastornos del desarrollo y dificultades de Aprendizaje (Grado de Psicología).
- Centro Especial de Empleo de Montajes Eléctricos- FERMAX (CEEME). Actividad en la asignatura Integración Sociolaboral del MEE.
- AVAPACE (Asociación Valenciana de Parálisis Cerebral). Actividad de sensibilización sobre ¿Cómo son las personas con Parálisis Cerebral Infantil? En la asignatura Discapacidad Motriz y Daño Cerebral en MEE.

Sin embargo, se puede ir un paso más allá y conseguir un diálogo real e igualitario entre personas con discapacidad y jóvenes universitarios, sobre todo en titulaciones que habilitarán para el trabajo directo con personas con discapacidad. Debemos abrir nuestras aulas, no solo al alumnado con discapacidad que esté matriculado, sino también a entidades y a otros colectivos con discapacidad, que no cursan grados universitarios, con la finalidad de conocer de primera mano, qué necesitan y qué esperan de los profesionales del futuro. Se trata de 'dar voz' en las aulas a dichos colectivos.

3. Acciones realizadas durante el curso 2022/23

A partir del análisis de estos ODS, los planteamientos recogidos en la encuesta ODS: Yo sí! y la reflexión sobre el papel de los docentes universitarios; planteamos un proyecto de innovación para el curso 2022/23 que llevó por título: *Accesibilidad para todos: Material accesible en el Máster de Educación Especial*. Este proyecto tuvo como objetivos (1) *mejorar los materiales docentes* para conseguir la inclusión de todo el estudiantado independientemente de sus habilidades perceptuales y formar al alumnado para elaborar materiales accesibles y (2) *mejorar el lenguaje inclusivo* hacia la discapacidad. El proyecto se implementó en tres asignaturas (discapacidad sensorial visual, intervención en discapacidades sensoriales e intervención en discapacidades sensoriales y motrices).

Fueron cuatro las actividades planteadas y en ellas se utilizaron los recursos señalados anteriormente:

Actividad 1: Lenguaje Inclusivo. El alumnado se familiarizó con las pautas de lenguaje inclusivo/no sesgado en referencia a la discapacidad y conocieron la necesidad de evitar lenguaje que emplee términos negativos (p. ej. Sordomudo); destacar la persona y no su condición (p. ej. Mejor persona con Parálisis Cerebral que paralítico cerebral) o a respetar cómo la persona quiere ser reconocida (p. ej. Soy ciego/a).

Actividad 2: Creación de presentaciones PowerPoint accesibles. La profesora realizó sus presentaciones de forma accesible (Ávila, 2023)⁷ y se enseñó al alumnado a realizar presentaciones en PowerPoint accesibles. Para la evaluación de la accesibilidad de las presentaciones se utilizó la siguiente lista de verificación o check-list (cuadro 2).

7. <https://roderic.uv.es/handle/10550/88821>

CUADRO 2. Check-list de los elementos de una presentación accesible

Mínimo 6 diapositivas.
Empezar con un guión y acabar con un resumen.
Evitar elementos con movimiento.
Titular las diapositivas y numerarlas.
Dividir en secciones el material.
Utilizar un tipo de letra adecuado.
Imágenes con texto alternativo.
Links correctos en las diapositivas.
Audio de apoyo.
Notas en diapositivas.
Pasado a pdf.

La tarea más difícil para el alumnado fue establecer los links correctos en las diapositivas, tan solo un 20 % de las presentaciones entregadas lo realizaron de forma correcta, el resto de las tareas fue correcta en más del 60 % de las presentaciones.

Actividad 3: Creación de contenidos multimedia accesibles para alumnado con discapacidad auditiva. El alumnado elaboró vídeos utilizando lenguaje bimodal y subtítulos, a partir del cuento ¡Que llega el Lobo!⁸. Como resultados se obtuvieron vídeos que son de libre distribución y pueden ser utilizados en las aulas de educación infantil con o sin niños/as con discapacidad auditiva (Fajardo y otros, 2023)⁹.

8. (https://www.youtube.com/watch?v=lbGzym_cvT4)

9. <https://roderic.uv.es/handle/10550/88784>

Actividad 4: Vídeos accesibles para alumnado con discapacidad visual y discapacidad auditiva. El alumnado creó vídeos accesibles y recogió experiencias para mediante acciones como añadir subtítulos en YouTube, interpretación con lengua de signos y audio-descripción (Gil y otros, 2023)¹⁰. Tras la realización de las actividades de adaptación de materiales, el alumnado rellenaba un cuestionario on-line (ver figura 1) para valorar las tres actividades que trabajaron la accesibilidad del material, y señalaba sus comentarios sobre aspectos positivos y negativos de la actividad. Los resultados se muestran en la gráfica 1.

FIGURA 1. Cuestionario de satisfacción

1 * Valora el grado de acuerdo con las siguientes cuestiones teniendo en cuenta que:

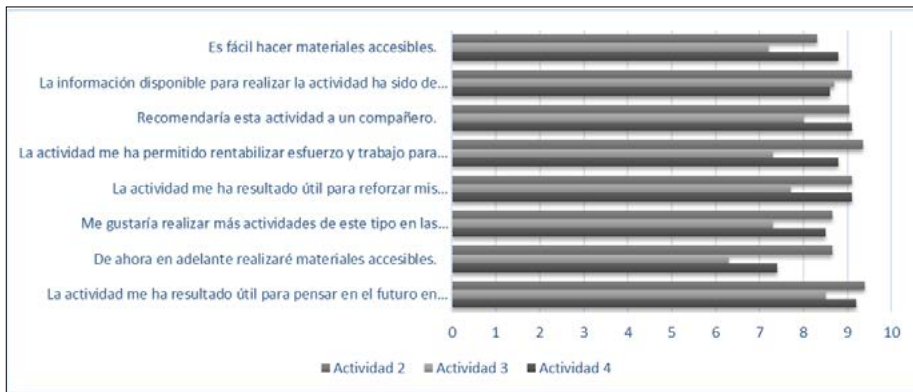
1= Nada de acuerdo.
10= Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad me ha resultado útil para pensar en el futuro en cómo realizar mis presentaciones. De ahora en adelante realizaré presentaciones accesibles.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gustaría realizar más actividades de este tipo en las asignaturas del máster.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La actividad me ha resultado útil para reforzar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La actividad me ha permitido rentabilizar esfuerzo y trabajo para estudiar y entender mejor la accesibilidad.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recomendaría esta actividad a un compañero.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La información disponible para realizar la actividad ha sido de utilidad.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es fácil hacer presentaciones accesibles.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2 * Señala qué aspectos positivos y negativos encuentras como profesional de la EE en la realización de ~~power-accesibles~~

10. <https://roderic.uv.es/handle/10550/88820>

GRÁFICA 1. Resultados de satisfacción con las actividades



Nota: Actividad 2 (realización de power-point accesible). Actividad 3 (video accesible de cuento con lenguaje bimodal. Actividad 4 (video accesible para DA y DV).

La cantidad de tiempo a emplear para realizar material adaptado es uno de los aspectos negativos más comentados:

Como aspecto negativo diría que el tiempo que hay que invertir. Ya de normal un docente invierte mucho tiempo (horas de más) en su casa realizando trabajo para el horario escolar y tal vez hacer absolutamente todo accesible requiere aún más tiempo.

Sin embargo, han sido muchos los comentarios que indican una una alta sensibilización sobre la necesidad de realizar material accesible:

Me ha hecho replantearme la aplicación que usaré de cara a mi TFM, ya que siempre he utilizado Genially o Canva.

Es una práctica que me ha gustado mucho, siento que he aprendido nuevas formas de comunicarme para llegar a más personas y, además, considero que me será de gran ayuda, y que ha sido de utilidad realizarla, de cara al futuro.

Hemos aprendido a valorar que pueden existir personas que no puedan acceder de manera adecuada a las presentaciones, por lo que también nos hemos obligado a tener en cuenta muchos más detalles que antes pasábamos desapercibidos (número de

palabras en una frase, colores a las páginas, introducir audios de todas las partes de la presentación...)

Como aspectos positivos encuentro que es una forma de aprender a hacer contenidos accesibles para los y las estudiantes que presentan discapacidad auditiva o visual, además de que es una forma también de fomentar la inclusión en la educación y dentro del aula en la que se emplea dicho contenido, ya que permites que la información llegue de igual modo a todos los y las compañeros/as.

Es una herramienta que todos los profesionales de educación deberían conocer y manejar porque debemos estar formados para dar respuesta a todo tipo de alumno, y también crear contenido que sirva para todos y puedan acceder a él sin problemas.

3. Proyecto para el curso 2023/24

Tras la realización del proyecto del curso 2022/23 y con los resultados obtenidos, realizamos una nueva revisión de los ODS y consideramos ampliar la experiencia. Así para el curso 2023/24 se ha solicitado un nuevo proyecto de innovación en el que se mantienen las actividades del pasado curso y se añaden varias de las propuestas sobre los ODS, recogidas en la encuesta ¡Yo sí! ODS 9 (Fomentar la Innovación) y ODS 17 (Revitalizar el Desarrollo Sostenible).

El **Objetivo 9: Fomentar la innovación**. La propuesta más valorada por la comunidad universitaria fue: Reconocer la innovación docente del profesorado que motive en su alumnado la creación de ideas para avanzar en la consecución de la Agenda 2030 o proyectos de aprendizaje-servicio que pongan en valor algunos de los ODS.

La UV a través del Servicio de Formación Docente e Innovación Educativa, realiza convocatorias anuales dirigidas a mejorar la docencia y los procesos de aprendizaje a través de la innovación en las aulas universitarias. El proyecto que presentamos, se enmarca en esa convocatoria.

Las actividades que se van a plantear de colaboración con las entidades, tendrán como base proyectos de aprendizaje-servicio. Entendemos que la participación en el aula de personas con

discapacidad, no universitarias, debe tener un objetivo de aprendizaje-servicio más allá de la sensibilización.

En cuanto al **ODS 17: Revitalizar el Desarrollo Sostenible**. Son especialmente relevantes en este nuevo proyecto dos de las propuestas: Incentivar el trabajo colaborativo e interdisciplinar y realizar acciones a favor de las alianzas entre universidad y tejido social para reconducir nuestras prácticas; y así abordar de forma holística los problemas actuales y promover un cambio de paradigma social.

Por un lado, vamos a incrementar el trabajo colaborativo e interdisciplinar entre un mayor número de asignaturas y profesorado del MEE. Además, llevaremos actividades a las aulas de grado.

En cuanto a la realización de alianzas entre la universidad y el tejido social, contamos con la participación de entidades y, sobre todo, de jóvenes con distintas discapacidades que serán los que planteen problemas a resolver dentro de las aulas universitarias (con proyectos de aprendizaje-servicio).

4. Nuevos planteamientos

Sin olvidar ninguno de los planteamientos del pasado curso, la principal finalidad de este proyecto será mejorar la Calidad de la Educación (ODS 4) mediante la coordinación entre el profesorado, la utilización de recursos compartidos y el uso de metodologías activas para favorecer el aprendizaje del alumnado a partir de los siguientes objetivos:

- Realizar materiales docentes accesibles basados en el 'Diseño Universal' y poder coordinar el uso de materiales, lenguaje inclusivo y metodología entre distintas asignaturas del Máster de Educación Especial y realizar actividades para el uso de materiales docentes en asignaturas de grado.
- Abrir las puertas de las aulas a entidades de atención a personas con discapacidad. En ellas encontramos grupos de personas que luego serán atendidas por profesionales que reciben la formación en el MEE o en grados de magisterio, logopedia, psicología, pedagogía o educación social. Esta colaboración

- permitirá la transferencia a la sociedad mediante el uso de metodologías activas entre profesionales de la Educación Especial y usuarios de servicios.
- Coordinación entre profesorado de asignaturas que trabajan con personas con NEE. Tanto en la generación de material accesible como en actividades con entidades colaboradoras. Un total de siete docentes participan en este proyecto, con docencia en las siguientes asignaturas:
 - *Máster de Educación Especial:* «Intervención en las dificultades en la comprensión y expresión escrita», «Intervención en dificultades del aprendizaje de las matemáticas», «Discapacidades motrices y daño cerebral», «Intervención en discapacidades sensoriales», «Discapacidad Sensorial Visual», «Trastornos de la audición», «Integración Sociolaboral».
 - *Grados:* «Necesidades Educativas Especiales», «Intervención en discapacidades sensoriales y motrices» e «Intervención en Trastornos de la Audición» (Logopedia).
 - Evaluación continua del proyecto. Los resultados de satisfacción de la experiencia del curso anterior nos han animado a presentar este proyecto estructurado, coordinado y con evaluación en todas las fases del mismo. La evaluación continua es un garante de mejora en la calidad del proyecto actual y de próximas experiencias. Así se plantea medir: satisfacción, accesibilidad de los materiales, habilidades comunicativas, coordinación y competencias, mediante cuestionarios y rúbricas que serán elaboradas de forma conjunta por el profesorado y alumnado.

A continuación, presentamos las actividades concretas de los dos puntos fundamentales del proyecto: material accesible y participación de entidades.

5. Material Accesible

El pasado curso se trabajó la *accesibilidad física o digital* del material, con actividades dirigidas a personas con discapacidades

sensoriales (auditivas o visuales). Vistos los resultados, seguiremos trabajando en esa línea, pero plantearemos también el trabajo en *accesibilidad cognitiva*, a través del uso de las pautas de 'Lectura Fácil'.

5.1. *¿Por qué trabajar la accesibilidad cognitiva a través de las pautas de 'Lectura Fácil'?*

En la actualidad el alumnado con Necesidades Especiales de Apoyo Educativo (NEAE) suponen casi el 20 % del alumnado atendido por la UVDiscapacidad. Si tenemos en cuenta la prevalencia de universitarios con necesidades de apoyo por dificultades de lectura, escritura o comprensión, entendemos la necesidad de actuar sobre este colectivo y de formar a los futuros profesionales en el uso de estas herramientas. Las pautas de 'Lectura Fácil' son muy conocidas en el ámbito de la Discapacidad Intelectual (DI), pero poco utilizadas en otros colectivos.

Además, muchos de los profesionales de la Educación Especial realizarán atención a personas con especiales dificultades de comprensión. En este sentido, una entidad externa colaboradora, ha mostrado la necesidad de conseguir que los trabajadores de un Centro Especial de Empleo entiendan las instrucciones de trabajo.

Por último señalar que las firmantes de este trabajo tienen experiencia en el trabajo con Lectura Fácil, tanto en su implementación en grupo, en Club de Lectura Crítica (Delgado et al, 2018) como en investigación (p. ej. Fajardo et al, 2014) y elaborando materiales (Mednigt, 2022¹¹ y Ávila y otros, 2022¹²). Esa experiencia hace especialmente atractivo trabajar la lectura fácil como herramienta que ayude a mejorar los procesos de comprensión lectora en los dos colectivos mencionados (jóvenes con DI y personas con dificultades de comprensión).

Las actuaciones a realizar se estructuran en dos grandes áreas:

- Planificar y desarrollar actividades con material adaptado accesible (basado en las pautas de 'Lectura Fácil') entre

11. <https://mednigt.eu/cuentos-de-la-mednigt/?lang=es>

12. <https://roderic.uv.es/handle/10550/84985>

- asignaturas centradas en dificultades en la comprensión y expresión escrita, y en dificultades del aprendizaje de las matemáticas (especialmente en la comprensión de los problemas matemáticos), dada la alta comorbilidad de ambos diagnósticos y las posibilidades que supone la realización de material accesible para la mejora de estas dificultades.
- Realización de una actividad de aprendizaje-servicio con el Centro Especial de Empleo, ante la necesidad conseguir que los trabajadores con DI entiendan las instrucciones de trabajo. Esta actividad se planificará entre asignaturas centradas en dificultades en la comprensión y la asignatura de orientación laboral. El alumnado universitario conocerá las necesidades del centro, realizará la adaptación a Lectura Fácil de los protocolos de tareas laborales del centro de trabajo y los jóvenes trabajadores con DI actuarán de validadores de los documentos generados.

6. Participación de entidades de atención a la discapacidad

Las entidades seguirán participando en actividades de sensibilización como las mostradas en el Cuadro 1, y además tendrán un papel relevante para abordar de forma holística problemas comunes entre jóvenes con discapacidad y jóvenes universitarios. Se trata de realizar proyectos de aprendizaje-servicio entre ambos colectivos.

- Dentro de la asignatura de Orientación Sociolaboral se desarrollará una actividad entre el alumnado y jóvenes con DI de edades similares, con necesidades comunes como planteamientos sobre su futuro laboral o relaciones socioafectivas y empleo. Se elaborará un proyecto colaborativo y cooperativo con la siguiente estructura: diseño, implementación y taller en clase, reflexión grupal y evaluación del proyecto.
- En la asignatura Discapacidad Motriz y Daño Cerebral, participarán jóvenes con parálisis cerebral (PCI) que utilizan sistemas alternativos de comunicación. El alumnado conocerá los distintos sistemas de comunicación que emplean los jóvenes, posteriormente de forma grupal trabajarán sobre aspectos

comunes, por ejemplo ¿Qué habilidades debe tener un profesional de la Educación Especial para realizar apoyos a personas con PCI?

La experiencia nos muestra que el alumnado puede tener relación con personas con NEE mediante voluntariado con el objetivo de prestar servicio a otros y no de igualdad. El tipo de planteamiento que realizamos en este proyecto elimina esa visión añadiendo a la prestación de un servicio el aprendizaje de competencias profesionales.

7. ¿Cuál es el futuro?

Los ODS son una buena herramienta de base para que el docente universitario plantee los retos a conseguir en la inclusión en el aula. Las universidades españolas, cuentan ya con servicios que ayudan a la docencia. Pero, para conseguir una universidad realmente inclusiva los docentes tienen que realizar sus materiales docentes siguiendo las pautas de 'Diseño para todos', sin pararse a pensar si en el aula hay o no personas con discapacidad. Del mismo modo, enseñar al alumnado cómo construir ese material supone que un mayor número de profesionales del mañana lo conozcan y puedan implementarlo, tal como señalan los comentarios del alumnado que participó en el proyecto inicial:

Al realizar materiales-accesibles podemos permitir que todos los alumnos tengan acceso a un recurso con información más profunda. A nivel de diseño visual o creativo, probablemente sea menos atractivo para aquellos que son sumamente visuales sin embargo creo que al ir adquiriendo experiencia a realizarlos se puede llegar a un balance. Como otro aspecto positivo es que, si nosotros como profesionales comenzamos a utilizarlos, más personas se interesarán por aprender y realizar este tipo de material accesible.

Por otra parte, es imprescindible la transferencia puesto que nos ayuda a poner a disposición de la comunidad universitaria y de la sociedad materiales accesibles tanto para la docencia como para ser empleados en otros contextos. Al igual que en las actividades realizadas en el curso anterior, los materiales resultantes del

proyecto serán públicos a través del repositorio de la UV RODERIC (Repositori d'Objectes Digitals per a l'Ensenyament la Recerca i la Cultura)¹³.

Nos parece especialmente importante la transferencia a la sociedad que supone que el alumnado realice programas de aprendizaje-servicio que implican la resolución de problemas conjuntamente con personas con discapacidad. Las opiniones de los estudiantes del pasado curso indican un verdadero entusiasmo por este tipo de actividades:

Quería destacar que a pesar de saber la «teoría» sobre lo que es un Centro Especial de Empleo, en mi opinión fue sumamente útil que nos lo explicase la propia directora del CEEME, con una visión tan realista y esa claridad de expresión. A día de hoy creo que tengo una idea mucho más clara de lo que es un Centro Especial de Empleo, y del gran papel que juegan para los usuarios y para nuestra visión de construir un mundo cada vez más inclusivo. Por último, quería comentar que disfrute mucho de los días de taller, considero que aprendimos mucho al poder estar en contacto con ellos, escuchar sus realidades y poder ofrecerles un espacio diferente en el que todos nos sentimos enriquecidos. Considero que tanto yo como mis compañeros, valoramos mucho que no fuese «un trabajo para casa» sino que tuviésemos el espacio y el lugar durante las clases para desarrollarlo en equipo, además de la implicación que mostró la profesora.

Por último, como ya se ha señalado, todos los docentes participantes en este proyecto tienen trayectoria docente e investigadora en el área de la discapacidad. La mayoría forma parte de la ERI-Lectura de la UV e investiga sobre la mejora de la lectura en poblaciones con discapacidad especialmente personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), personas con sordera y personas con DI (en la página web de la ERI se puede encontrar más información)¹⁴. La mayoría de ellas han participado en la coordinación y docencia dentro de los programas UNIDIVERSIDAD que se han llevado a cabo en la UV. Además, dos de ellas forman parte de

13. <https://roderic.uv.es>

14. <https://www.uv.es/uvweb/estructura-recerca-interdisciplinar-lectura/ca/estructura-recerca-interdisciplinar-lectura-1285894556962.html>

la coordinación de un grupo de interés en necesidades educativas especiales dentro de la asociación Europea para la investigación en aprendizaje e instrucción (SIG15, EARLI). Por tanto, consideramos que es un grupo especialmente interesante para conformarse como **grupo de Innovación Docente** para la inclusión de personas con discapacidad, involucrando cada vez a mayor número de docentes.

En definitiva, con este proyecto esperamos que se produzca la transferencia a la sociedad. Cumpliendo así el reto de transversalidad en el apoyo y participación entre agentes y servicios de la Universidad y del entorno social, de la Agenda 2030.

Referencias bibliográficas

- APA (2020). Bias-free language. Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/bias-free-language>
- Ávila, V. (2023). Curso: Discapacidad Visual. RODERIC (Repositori d'Objectes Digitals per a l'Ensenyament la Recerca i la Cultura). Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de <https://roderic.uv.es/handle/10550/88783>
- Ávila, V., Fajardo, I., Delgado, P. y Salmerón, L. (2022). Programa de Formación en Lectura Crítica en Internet (LECRIT), N° Registro: UV-MET-202183R. RODERIC (Repositori d'Objectes Digitals per a l'Ensenyament la Recerca i la Cultura). Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de <https://roderic.uv.es/handle/10550/84985>
- Delgado, P., Ávila, V., Fajardo, I. y Salmerón, L. (2018). Un programa de formación en lectura crítica en internet para jóvenes con discapacidad intelectual, *Revista Española de Discapacidad*, 6(2), 229-245.
- Eri-Lectura (2023). Estructura de Investigación Interdisciplinar de lectura. <https://www.uv.es/uvweb/estructura-recerca-interdisciplinar-lectura/ca/estructura-recerca-interdisciplinar-lectura-1285894556962.html>
- Fajardo, I., Gil, L. y Ávila, V. (2003). Cuentos adaptados para niños y niñas con déficit auditivo. RODERIC (Repositori d'Objectes Digitals per a l'Ensenyament la Recerca i la Cultura). Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de <https://roderic.uv.es/handle/10550/88784>
- Fajardo, I., Ávila, V., Ferrer, A., Tavares, G., Gómez, M. y Hernández, A. (2014). Easy-to-read texts for students with intellectual disability: linguistic factors affecting comprehension. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 27(3), 212-225.
- Gil, L., Fajardo, I. y Ávila, V. (2003). Video: Conocer la discapacidad a través de la experiencia de un alumno ciego. RODERIC (Repositori d'Objectes

- Digitalis per a l'Ensenyament la Recerca i la Cultura). Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de <https://roderic.uv.es/handle/10550/88820>
- Mednight (2022). El problema del Faraón (adaptado a Lectura Fácil), «Cuentos de la Mednigh». Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de <https://mednight.eu/cuentos-de-la-mednigh/?lang=es>
- S.2432-105th (1998). Congress: Assistive Technology Act. Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de <https://www.congress.gov/bill/117th-congress/senate-resolution/19>
- UVDISCAPACIDAD (2023). Documentos propios. Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de <https://www.uv.es/uvdiscapacidad/es/recursos/documentos-propios.html>
- UVDISCAPACIDAD (2023). Guías prácticas. Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de <https://www.uv.es/uvdiscapacidad/es/recursos/guias-practicas.html>
- UVDISCAPACIDAD (2022). Memoria 2022. Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de <https://www.uv.es/upd/doc/memorias/Memoria2022Castellano.pdf>
- UVSOSTENIBILIDAD (2020). ODS: yo sí! Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de <https://www.uv.es/uv-sostenibilidad/es/universidad-sociedad/ods-encuesta-ods.html>

Accesibilidad y libro digital: el formato EPUB 3

Mireia Ribera
ribera@ub.edu

Marina Salse
salse@ub.edu

Rubén Alcaraz-Martínez
ralcaraz@ub.edu

Rosa María Satorras Fioretti
satorras@ub.edu

Mercè Costa
mcosta@ub.edu

Marc Soler Bages
msolerb@ub.edu

*Grupo Consolidado de Innovación Docente
ADAPTABIT, Universidad de Barcelona*

1. Introducción

Los libros electrónicos presentan numerosas ventajas para las personas con discapacidad, especialmente en aquellos casos en los que la lectura en papel presenta alguna barrera (*print disabilities*). Los formatos digitales permiten además ampliar la definición tradicional de «libro» al habilitar a los autores a incluir tanto elementos audiovisuales, como interactivos, que pueden ser de interés en la educación (Fenwick *et al.*, 2013), pero también para el público en general.

Así, de acuerdo con el informe anual del libro digital publicado por Librandia (2022), la principal distribuidora de libros electrónicos en lengua española, el 26 % de los usuarios utilizan la funcionalidad de añadir marcadores a las páginas, un 7 % subraya el texto,

un 5 % edita los metadatos de las obras, un 4 % hace anotaciones y un 1 % las exporta. Por lo que respecta a características más relacionadas con la accesibilidad, hasta un 8 % utiliza la funcionalidad de texto a voz, un 6 % utiliza diccionarios y un 3 % el servicio de traducción automática. Por lo que respecta a funcionalidades de navegación, el 25 % utilizan los sumarios para moverse por el contenido, un 14 % utilizan el buscador y un 7 % la navegación interactiva.

En España, de acuerdo con la última estadística de la edición de libros con ISBN del Ministerio de Cultura y Deporte (2023), los libros inscritos en soportes diferentes al papel representan del 33.8 % (31 300 libros) sobre los 92 600 libros totales, cifra que muestra un crecimiento sostenido del formato digital en los últimos años. Una de las consecuencias derivadas de la pandemia producida por el COVID-19, fue precisamente un crecimiento muy importante de este sector en España, que se estabilizó en 2021 y siguió creciendo (un 5 %) en 2022 (Librandia, 2022). El acceso al libro electrónico se materializa a través de cuatro canales con porcentajes desiguales por lo que respecta a su cuota de mercado: plataformas internacionales, como Amazon o Apple Books (75.3 %), librerías y plataformas independientes (12.3 %), bibliotecas (6.6 %) y plataformas de suscripción (5.8 %). En el caso particular de las bibliotecas, se produjo un crecimiento del 36 % respecto al año 2021, como consecuencia de la mayor inversión del Ministerio de Cultura y Deporte en proyectos como eBiblio, la biblioteca electrónica del Instituto Cervantes, la eLiburutegia, de la red de bibliotecas públicas del País Vasco, eBiblioCat, del Sistema de Lectura Pública de Cataluña, o Librarium, promovido por la Junta de Extremadura, entre otros.

De acuerdo con el *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en España de 2022* (2023), el 29.5 % de la población de 14 o más años lee al menos una vez al trimestre en soporte digital. Las personas que leen libros en formato digital utilizan preferentemente *e-readers* (12.9 %) y *tablets* (10.3 %), situándose por detrás el ordenador (9.5 %) y en último lugar el móvil (8.3 %), dispositivo que ha registrado sendos incrementos en los últimos años (del 6.2 % al 7.3 % y del 7.3 % al 8.3 %).

En cuanto a la posibilidad de acceso al libro, también es importante destacar su menor precio respecto a las obras publicadas en papel. Concretamente, según Librandia (2022), el libro digital es entre un 40 % y un 60 % más barato que su equivalente en papel, gracias en gran medida a la aprobación de la reducción del IVA de los libros electrónicos del 21 % al 4 % desde mediados de 2020.

El objetivo de esta ponencia es presentar las ventajas del libro digital en relación con el libro en papel puesto que el primero posibilita salvar barreras de accesibilidad a diferentes perfiles de usuarios. Concretamente, se analiza el caso del formato EPUB 3, el formato estandarizado por la industria editorial que es el que presenta mayores opciones de accesibilidad a diferentes niveles. Aunque existen formatos alternativos se consideran menos flexibles, ya que PDF es un formato binario y DAISY es específico para personas ciegas.

Adicionalmente, se analiza también el rol que juegan los diferentes actores involucrados en la industria editorial para conseguir alinear las posibilidades del mencionado formato con las necesidades de los usuarios.

El artículo se organiza en las siguientes secciones: la sección 2 presenta la legislación aplicable en materia de acceso a la lectura digital y de accesibilidad de productos y servicios. La sección 3 recoge una síntesis de las principales barreras que impone el libro impreso según el perfil de usuario. La sección 4 muestra un panorama de las principales soluciones tecnológicas y estrategias vigentes. La sección 5 resume el papel y responsabilidad de los diferentes actores involucrados en el sector editorial. La sección 6 profundiza en las características del formato EPUB 3, poniendo énfasis en sus características de accesibilidad en relación con las barreras previamente comentadas en la sección 3. Finalmente, la sección 7, recoge las conclusiones del artículo.

2. Legislación aplicable

La Directiva (UE) 2019/882 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de abril de 2019, sobre los requisitos de accesibilidad de los productos y servicios establece los requisitos mínimos de

accesibilidad que deberán tener los nuevos productos y servicios que se introduzcan a partir del 28 de junio de 2025 en el mercado europeo (entre los cuales, los **dispositivos electrónicos de lectura**). Asimismo, fija que los productos o servicios ya introducidos en el mercado antes de esa fecha deberán también cumplir los requisitos de accesibilidad a partir del 28 de junio de 2030.

La Directiva obligaba a su trasposición al derecho estatal antes del 28 de junio de 2022 para que pudiese ser aplicada en nuestro país, lo que se ha hecho recientemente (aunque tarde) a través de la Ley 11/2023, de 8 de mayo, de trasposición de Directivas de la Unión Europea en materia de accesibilidad de determinados productos y servicios..., . En ella se mantienen los plazos establecidos en la directiva antes mencionada.

Esta Ley, junto con el Real Decreto 193/2023, de 21 de marzo, por el que se regulan las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de los bienes y servicios a disposición del público forman en la actualidad el marco jurídico específico de accesibilidad para productos y servicios en general, si bien hay otras normas para la accesibilidad general o para las relaciones con la Administración. «Lo más destacado de este Real Decreto 193/2023 es que especifica que todos los sitios web y aplicaciones móviles cuyo contenido se refiera a bienes y servicios a disposición del público deben cumplir con la norma de accesibilidad UNE-EN 301549» (Carreras Montoto, 2023a). En él se establece que, a partir de enero de 2029, serán de obligado cumplimiento los requisitos de accesibilidad tanto en los portales como en las aplicaciones móviles del sector privado. Para los ya existentes antes de esa fecha la obligación entrará en vigor el 1 de enero de 2030.

En el ámbito que nos ocupa, Carreras (2023b) resume los requisitos establecidos en la actualidad para los nuevos libros electrónicos; deberán cumplir lo siguiente a partir del 28 de junio de 2025 (o para los anteriores a esa fecha, que lo deberán cumplir a partir del 28 de junio de 2030):

- garantizar que, cuando un libro electrónico contenga audio además de texto, proporcione texto y audio sincronizados;
- garantizar que los archivos del libro electrónico no impidan que la tecnología de apoyo funcione correctamente;

- garantizar el acceso a los contenidos, la navegación por el contenido de los archivos, así como un diseño que incluya una configuración dinámica y aporte estructura, flexibilidad y variedad a la presentación de los contenidos;
- permitir presentaciones de sustitución del contenido y de su interoperabilidad con diversas tecnologías de apoyo, de forma que sea perceptible, utilizable, comprensible y fiable;
- permitir que se puedan explorar mediante el suministro de información sobre sus características de accesibilidad a través de metadatos;
- garantizar que las medidas de gestión de derechos digitales no bloqueen las características de accesibilidad.

3. Barreras del papel y posibilidades del digital según el perfil de usuario

La norma *UNE-EN 301549:2022 Requisitos de accesibilidad para productos y servicios* (2022) recoge las siguientes categorías de prestaciones funcionales: uso sin visión, uso con visión limitada, uso sin percepción del color, uso sin audición, uso con audición limitada, uso sin capacidad vocal, uso con manipulación o fuerza limitadas, uso con alcance limitado, minimización de los desencadenantes de convulsiones por fotosensibilidad y uso con capacidad cognitiva limitada.

Las personas bajo las categorías visión limitada o sin percepción del color, pueden contar con una agudeza y campo de visión limitados, dificultad para apreciar el contraste, percibir colores o presentar fatiga visual, entre otros. En este caso, se benefician de ciertas funcionalidades que no están presentes en el libro en papel como la personalización de la fuente tipográfica, así como de su tamaño y color, el ajuste del interlineado, del color de fondo o, incluso, el acceso a través de un lector de pantalla externo a la aplicación o mediante una funcionalidad de síntesis de voz integrada en el *e-reader*.

Las personas ciegas no pueden acceder al contenido impreso en papel, solo pueden acceder a contenido digital a través de un lector de pantalla o línea Braille, el cual lee el contenido de manera

lineal. En este sentido, el diseño gráfico, simplemente, resulta irrelevante. Son otros factores, como una correcta estructuración del contenido y sintaxis del código fuente, la posibilidad de saltar bloques de información, o la presencia de textos alternativos para el contenido no textual, los que realmente suponen una óptima experiencia de usuario para este colectivo.

Las personas sordas no pueden acceder al contenido sonoro (solo existente en recursos digitales) pero pueden también presentar dificultades ante textos complejos tanto semántica como sintácticamente. Un contenido estructurado y claro y una presentación coherente ayuda a este colectivo. En los contenidos interactivos debe contarse con avisos visuales, no únicamente sonoros, y en los vídeos con subtítulos.

Por su parte, las personas con manipulación o fuerza limitadas pueden tener problemas para sostener volúmenes grandes en papel, manipularlos, centrar la vista o mover los ojos en la medida en que normalmente se considera apropiado para la lectura. El libro digital con un soporte más ligero, con funciones de *zoom* y avance automático puede minimizar estas dificultades. Poder leer libros desde el ordenador puede facilitar su integración con ayudas técnicas como herramientas de barrido o comandos por voz. Las personas con dislexia u otros trastornos específicos del aprendizaje pueden tener problemas para reconocer palabras, leer a un ritmo más lento, así como presentar dificultades en la comprensión lectora. Para ellas, todas las opciones de personalización antes mencionadas son de utilidad, así como el uso de la síntesis de voz.

Finalmente, para las personas con discapacidades cognitivas el libro digital puede facilitarles funciones de diccionario o de tarjetas de memoria que les ayuden en la comprensión y memorización de los contenidos.

Sin ser un perfil específico, a menudo se habla de discapacidades contextuales, es decir, aquellos contextos de trabajo que crean barreras similares a un trastorno o discapacidad: entorno ruidoso, muy luminoso, manos ocupadas. Por lo tanto, ellos también se benefician de las mejoras de accesibilidad.

4. Soluciones tecnológicas y estratégicas existentes

De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, salvar las barreras de accesibilidad que puede imponer la lectura en soporte papel implica contar con tecnologías que faciliten las características de accesibilidad que se recogen en la tabla 1.

TABLA 1. Características de accesibilidad según perfil de usuario

Perfil	Característica de accesibilidad
Uso sin visión	Textos alternativos para el contenido no textual. Síntesis de texto a voz. Audiodescripción para el contenido audiovisual. Estructura y relaciones semánticas identificadas por programación (títulos de secciones, regiones, sumarios interactivos...) Identificación y desarrollo de abreviaturas. Búsquedas a texto completo.
Uso con visión limitada o sin percepción del color	Estructura y relaciones semánticas identificadas por programación (títulos de secciones, regiones, sumarios interactivos...) Síntesis de texto a voz. Identificación y desarrollo de abreviaturas. Posibilidad de ajustar el contraste. Posibilidad de ajustar el tamaño del texto, interlineado, tipografía, color... Búsquedas a texto completo.
Uso sin audición o con audición limitada	Subtitulado para el contenido audiovisual.
Uso con manipulación, fuerza o alcance limitado	Síntesis de texto a voz. Permitir búsquedas a texto completo. Ayudas de navegación. Lectura en ordenador de sobremesa, integrada en ayudas técnicas.

Perfil	Característica de accesibilidad
Uso con capacidad cognitiva limitada	Estructura y relaciones semánticas identificadas por programación (títulos de secciones, regiones, sumarios interactivos...).
Uso con trastornos del aprendizaje	Estructura y relaciones semánticas identificadas por programación (títulos de secciones, regiones, sumarios interactivos...).
Discapacidades contextuales	Posibilidad de ajustar el contraste.

Hasta aquí hemos visto diversos motivos para hacer la transición al libro digital: en primer lugar, los usuarios y no menos relevante la exigencia legal. En concreto, nuestra propuesta es que esta transición se realice siguiendo el formato EPUB 3 puesto que, como se verá, es el más estandarizado y adoptado y el que se adhiere mejor a los requisitos de los usuarios y legales.

5. El papel de los actores involucrados

Dentro del sector editorial, encontramos diversos agentes con responsabilidades específicas dentro de la cadena de valor. Así, podemos distinguir entre responsabilidades de autoría, personas físicas que conciben y realizan una obra científica, literaria o artística;

b) editoriales, responsables de realizar o encargar los procesos industriales para la transformación de las obras mencionadas en libros; c) distribuidoras y librerías, dedicadas a la venta del libro al por mayor o al por menor; y d) bibliotecas, con la misión de dar acceso a la información e ideas, dando soporte así a la educación formal e informal, y posibilitando la búsqueda continua, voluntaria y autodidacta de conocimiento en todas las etapas de la vida.

En el caso particular del libro electrónico, es posible identificar a dos agentes adicionales: a) plataformas de suscripción que dan acceso a catálogos de libros electrónicos y b) fabricantes de dispositivos *e-readers*.

Todos y cada uno de estos actores deben poner de su parte para lograr que el producto final sea accesible, pues, si en algún eslabón la cadena se rompe, también se rompe la comunicación entre autor y usuario. Por ejemplo, si el texto es accesible pero el aparato lector no lo es, el usuario no puede beneficiarse. O bien, si la tecnología es accesible pero el contenido no, el usuario tendrá una experiencia de lectura de icitaria...

TABLA 2. Agentes y responsabilidad en la cadena de valor del libro

Agente	Responsabilidad
Autores	<p>Concebir y redactar el contenido utilizando lenguaje claro. Destacar las ideas clave del discurso. Estructurar el contenido añadiendo semántica. Preparar un texto alternativo adecuado para todo el contenido no textual y para las tablas. Incluir metadatos básicos.</p>
Editores	<p>Utilizar formatos accesibles. Optar por estándares. Ampliar los metadatos básicos proporcionados por los autores. Maquetar el contenido indicando estructura y semántica: regiones, encabezados, tablas, figuras...</p>
Distribuidoras y librerías	<p>Contar con webs y aplicaciones accesibles para el acceso de los clientes a sus servicios.</p>

Agente	Responsabilidad
Bibliotecas	<p>Informar y formar adecuadamente a sus usuarios de la disponibilidad de los libros electrónicos, así como de sus características de accesibilidad.</p> <p>Facilitar el acceso a través de los catálogos en línea, incluyendo metadatos que permitan a los usuarios que características de accesibilidad presenta cada ejemplar.</p> <p>Contar con webs, aplicaciones y catálogos accesibles.</p>
Plataformas de acceso en línea	<p>No imponer restricciones en el acceso al código y posibles personalizaciones por parte de los usuarios.</p> <p>Contar con webs, aplicaciones accesibles.</p>
Fabricantes de <i>e-readers</i>	<p>Diseñar el hardware y el software de acuerdo con estándares abiertos y con la mayor compatibilidad posible con formatos y funcionalidades existentes.</p> <p>Diseñar los dispositivos de acuerdo con buenas prácticas en cuanto a su ergonomía y usabilidad.</p>

6. El formato EPUB 3

6.1. Caracterización

El formato EPUB 3 tiene sus raíces en 1999. En estas fechas el Open eBook Forum (una agrupación de instituciones vinculadas al naciente libro electrónico) publicaba el *Open eBook Format*, la finalidad del cual era proporcionar un formato de carácter abierto que pudiera ser usado en los libros electrónicos. Este primer formato fue sustituido en 2007 por el formato EPUB promovido por el International Digital Publishing Forum (IDPF), institución que tomó el relevo al Open eBook Forum y que agrupaba los más relevantes actores del mundo editorial e informático.

Pronto aparecieron diferentes actualizaciones de este formato, siendo la más reciente la representada por el formato EPUB 3 y sus diferentes versiones. En esta versión se integró también todo el aprendizaje realizado con el formato DAISY, promovido por el Consorcio DAISY. En EPUB 3 se producía una profunda integración con las normativas del W3C, que permitían que el formato no fuera

solo para ser leído en *e-readers* sino también que los documentos EPUB fueran accesibles en cualquiera de los navegadores web existentes. Además, se dotaba a los documentos de características de accesibilidad mejorada, que se expondrán más adelante, y se permitía llevar la interactividad y el contenido multimedia a los documentos electrónicos (De Giusti *et al.*, 2016).

El formato EPUB 3 alcanzó su reconocimiento en 2014 cuando se convirtió en la norma ISO /IEC TS 30135:2014 (Centelles y Ribera, 2017). Posteriormente, en 2017, el IDPF se fusionó con el W3C y se convirtió en un grupo de trabajo dentro de esta organización con el nombre de *EPUB3 Working Group* (Lindemann, 2022). En la actualidad (2023), este equipo de trabajo se ha integrado en el *Publishing Maintenance Working Group*.

La integración con el W3C ha hecho que EPUB 3, en su versión 3.3, sea ahora un estándar (W3C, 2023b) plenamente aceptado dentro de esta organización y puede consultarse en <https://www.w3.org/publishing/EPUB3/>.

EPUB, en su versión 3.3, se encuentra desarrollado por medio **de tres especificaciones** (W3C, 2023a), que han sido ampliamente probadas y que responden, además a los requerimientos de accesibilidad de la UE (Kasdorf, 2023).

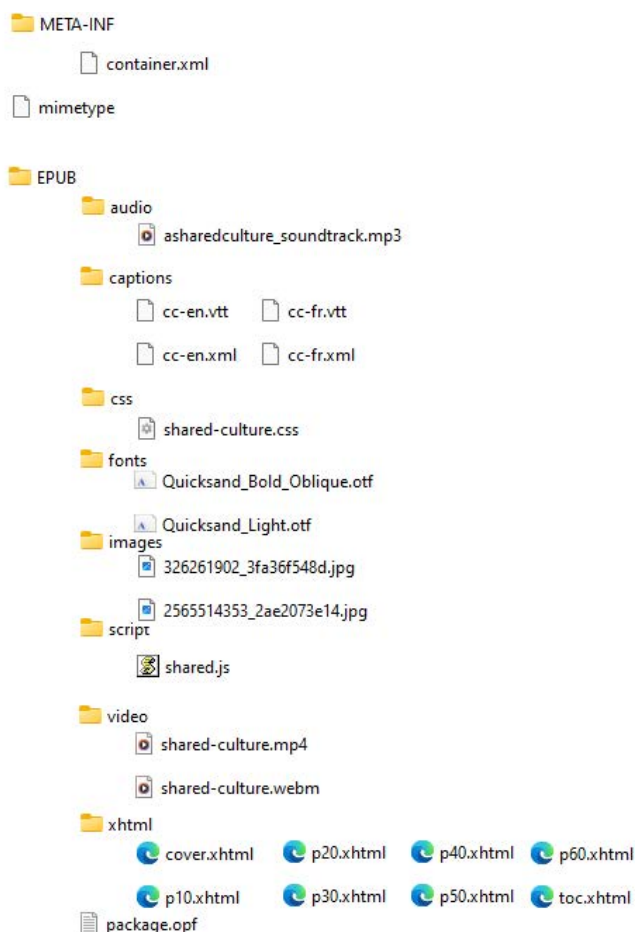
- EPUB 3.3. Define el formato en si mismo y los requerimientos que deben cumplir las publicaciones que deseen utilizar-lo. Según esta especificación: «The expectation is that publishers will utilize the EPUB 3 format for a broad range of content, including books, magazines, and educational, professional, and scientific publications» (W3C, 2023b).
- EPUB Reading Systems 3.3. Define los requerimientos que deben cumplir los e-readers que incorporen soporte para EPUB
- EPUB Accessibility 1.1.: especifica qué requisitos de contenido deben cumplir los documentos EPUB para que sean accesibles.

Este formato, como toda la familia HTML aún no ha resuelto completamente la inclusión de contenido matemático (MathML no es fácil de crear), ni de contenido químico (no hay una solución de lectura interactiva de fórmulas químicas abierta ni estandarizada), ni se han establecido estándares de accesibilidad para la interactividad (avisos, botones...).

6.1.1. Estructura de un fichero EPUB

Un fichero EPUB no deja de ser un fichero ZIP que contiene todos los elementos necesarios para poder leer de forma adecuada un recurso determinado o un conjunto de recursos. Dichos elementos se basan en estándares ampliamente aceptados, como HTML5, SVG, CSS, estándares de audio y video (como JPG o MPEG) o XML, lo que facilita su interoperabilidad y su adaptación a diferentes entornos. La figura 1 muestra la estructura de un recurso EPUB sencillo.

ILUSTRACIÓN 1. Estructura de un fichero EPUB3 multimedia.
El documento se encuentra disponible en
<https://idpf.github.io/EPUB3-samples/30/samples.html>



En un fichero EPUB podemos encontrar diferentes componentes:

- Los ficheros que **proporcionan la estructura global**, los cuales básicamente se construyen en XML y son leídos por los *e-readers*. Contienen:
 - *container.xml*: indica el número de recursos que tiene el fichero EPUB y los llama. En este caso solamente hay uno.
 - *package.opf*: también se trata de un fichero XML. Contiene básicamente tres elementos que son leídos por los *e-readers*.
 - Metadatos: que permiten mostrar al lector los datos esenciales del documento que se está trabajando.
 - *Manifest*: una lista de los elementos que contiene el fichero EPUB.
 - *Spine*: el orden preestablecido en que un usuario leerá estos ficheros.

ILUSTRACIÓN 2. Partes en que se divide un fichero Package que permite al e-reader ordenar los recursos

```
<?xml version="1.0" encoding="UTF-8"?>
<package xmlns="http://www.idpf.org/2007/opf" version="3.0" xml:lang="en" unique-identifier="uid" prefix="cc: http://creativecommons.org/ns#"
  <metadata xmlns:dc="http://purl.org/dc/elements/1.1/"
    <dc:title id="title">Creative Commons - A Shared Culture</dc:title>
    <dc:creator>Jesse Dylan</dc:creator>
    <dc:identifier id="uid">code.google.com.epub-samples.cc-shared-culture</dc:identifier>
    <dc:language>en-US</dc:language>
    <meta property="dcterms:modified">2012-01-20T12:47:00Z</meta>
    <dc:publisher>Creative Commons</dc:publisher>
    <dc:contributor>gyliling</dc:contributor>
    <dc:description>Multiple video texts (see Navigation Document (toc) for details)</dc:description>
    <dc:rights>This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-Share Alike (CC BY-NC-SA) license.</dc:rights>
    <link rel="cc:license" href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/" />
    <meta property="cc:attributionURL">http://creativecommons.org/videos/a-shared-culture</meta>
    <link rel="cc:license" href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.0/" />
    <link rel="cc:license" href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/" />
  </metadata>
  <manifest>
    <item id="font1" href="fonts/Quicksand_Light.otf" media-type="application/vnd.ms-opentype"/>
    <item id="font2" href="fonts/Quicksand_Bold_Oblique.otf" media-type="application/vnd.ms-opentype"/>
    <item id="img1" href="images/326261902_3fa36f548d.jpg" media-type="image/jpeg" properties="cover-image"/>
    <item id="img2" href="images/2565514353_2ae2073e14.jpg" media-type="image/jpeg"/>
    <item id="video1" href="video/shared-culture.mp4" media-type="video/mp4"/>
    <item id="video2" href="video/shared-culture.webm" media-type="video/webm"/>
    <item id="hgs1" href="audio/asharedculture_soundtrack.mp3" media-type="audio/mpag"/>
    <item id="style" href="css/shared-culture.css" media-type="text/css"/>
    <item id="cap1" href="captions/cc-en.vtt" media-type="text/vtt"/>
    <item id="cap2" href="captions/cc-fr.vtt" media-type="text/vtt"/>
    <item id="cap3" href="captions/cc-en.xml" media-type="application/ttml+xml"/>
    <item id="cap4" href="captions/cc-fr.xml" media-type="application/ttml+xml"/>
    <item id="js" href="script/shared.js" media-type="text/javascript"/>
    <item id="cover" href="xhtml/cover.xhtml" media-type="application/xhtml+xml"/>
    <item id="toc" properties="nav" href="xhtml/toc.xhtml" media-type="application/xhtml+xml"/>
    <item id="p10" href="xhtml/p10.xhtml" media-type="application/xhtml+xml"/>
    <item id="p20" href="xhtml/p20.xhtml" media-type="application/xhtml+xml" properties="scripted"/>
    <item id="p30" href="xhtml/p30.xhtml" media-type="application/xhtml+xml"/>
    <item id="p40" href="xhtml/p40.xhtml" media-type="application/xhtml+xml"/>
    <item id="p50" href="xhtml/p50.xhtml" media-type="application/xhtml+xml"/>
    <item id="p60" href="xhtml/p60.xhtml" media-type="application/xhtml+xml"/>
  </manifest>
  <spine>
    <itemref idref="cover" linear="no"/>
    <itemref idref="toc"/>
    <itemref idref="p10"/>
    <itemref idref="p20"/>
    <itemref idref="p30"/>
    <itemref idref="p40"/>
    <itemref idref="p50"/>
    <itemref idref="p60"/>
  </spine>
</package>
```

- Los ficheros que proporcionan formato, como los que definen los estilos (CSS) o bien las fuentes que se mostrarán.
- Los ficheros de contenido textual / multimedia que se ofrecerán al lector (ficheros de audio, video, XHTML, subtítulos...)

6.2. Características de accesibilidad

La accesibilidad del formato EPUB puede entenderse a dos niveles.

- A nivel de contenido. Como se ha comentado, EPUB 3 utiliza estándares del W3C como HTML, CSS... y todos ellos deben cumplir con los requisitos de accesibilidad establecidos en la web, tomando las WCAG (Web Content Accessibility Guidelines) como punto de partida (W3C, 2019).
- A nivel de metadatos, contenidos adicionales y de lectores:
 - Metadatos de accesibilidad: Los libros EPUB deben cumplir, como se ha mencionado algunos requisitos adicionales de accesibilidad, los establecidos por EPUB Accessibility 1.1. Conformance and Discoverability Requirements for EPUB publications. Su seguimiento permite conseguir un claro objetivo: «The goal is to ensure that users can fully consume the information of a publication regardless of their preferred reading modality» (W3C, 2023a). Esta normativa hace énfasis en la incorporación de metadatos específicos de accesibilidad de acuerdo con la ontología Schema.org, que permitirán al lector potencial seleccionar aquellas publicaciones que se adecuan a sus necesidades
 - Soporte avanzado para voces TTS, a partir de tres tecnologías (de Giusti, 2016):
 - Incorporación de diccionarios de pronunciación y de idiomas.
 - Uso de lenguajes SSML para mejorar la calidad de la voz.
 - Uso de CSS3 Speech para controlar la modulación de la voz y permitir, por ejemplo, lecturas más realistas y acordes con el contenido que se está reproduciendo.

- Soporte para subtítulos en el caso de materiales multimedia.
- Lectores de software o hardware adaptables a las necesidades del usuario, y que permitan aumentar, disminuir caracteres, cambiar la tipografía, incrementar espaciado, etc.
- Semántica adicional a HTML mediante el atributo *epub:type*, permitiendo así que los sistemas de lectura entiendan mejor la estructura y el contenido de un documento (por ejemplo, para permitir la posibilidad de saltar un bloque marcado como preámbulo o un contenido multimedia).

6.3. Otros beneficios

EPUB3 es un estándar abierto, estructurado y altamente flexible que recibe el soporte por parte de empresas e Instituciones del sector editorial, de accesibilidad e informático en su creación y mantenimiento (IDPF, Google, Daisy, Adobe, Hachette, Random House, W3C, entre otras).

Todo esto permite suponer que hay un fuerte desarrollo detrás pero también que el formato puede usarse y distribuirse de forma libre, por lo que los pequeños editores no deberían encontrar problemas para crear y distribuir publicaciones en EPUB. De hecho, Adobe InDesign, de amplio uso en el sector editorial, ha incorporado EPUB como formato básico de exportación, y existen otras herramientas de libre distribución que también permiten su edición o exportación (ver EPUB3).

Los dispositivos lectores de libros electrónicos (o *e-readers*) dan soporte al uso de este formato, aunque con algunas significativas diferencias en el uso de lectores de voz, presentación de MathML u otras funcionalidades avanzadas. Amazon, aunque reacio a su inclusión, en 2022 anunció que iba a dar soporte a EPUB y en la actualidad sus nuevos dispositivos ya incorporan la lectura en este formato.

Es un estándar interactivo y multimedia. A diferencia de EPUB 2, que solamente admitía texto, EPUB 3 permite integrar formatos de audio y vídeo y admite JavaScript para poder dotar de interactividad a sus contenidos. También es posible consultar diccionarios en línea,

hacer anotaciones, sincronizar texto y multimedia y, en conjunto mejorar la experiencia de lectura. Incorpora metadatos, basados en Dublin Core y Schema.org que permiten incrementar las posibilidades de descubrir el contenido a partir de buscadores.

Algunas instituciones han recorrido un largo trecho en la implementación de flujos editoriales con EPUB3 accesible. Y disponen de recursos y ayudas muy interesantes. Algunos dignos de citar son la National Network of Equitable Library Service de Canada (NNELS), la Fondazione Libri Italiani Accessibili (LIA) en Italia, o el Accessible Books Consortium (ABC) en el seno de WIPO. Incluso el Consorcio DAISY ofrece una base de conocimientos para la publicación accesible.

7. Conclusiones

La lectura es una fuente de acompañamiento y libertad, imprescindible para la información, independencia, formación y el desarrollo personal. El acceso al libro es, por tanto, totalmente necesaria para una sociedad que pretende avanzar en derechos y libertades de manera igualitaria entre toda su población.

Aunque resuelve muchas de las barreras del formato papel, el formato digital permite incluir interactividad y multimedia que pueden a su vez crear nuevas barreras digitales. Es por ello que desde su incorporación debemos pensar en su implementación accesible.

La accesibilidad pasa, en gran medida, por la capacidad de personalización de los contenidos y la interacción para adaptarlos a las necesidades y preferencias de cada persona. Ante la inexistencia de soluciones universales, estándares como EPUB facilitan que cada persona pueda personalizar su experiencia. Aún quedan algunos aspectos, especialmente relacionados con contenido STEM, pendientes de resolver.

Todos los agentes participantes en el sector editorial, así como los desarrolladores de tecnologías asociadas, como los *e-readers*, juegan un papel fundamental para conseguir que un libro electrónico sea accesible. Hacer libros accesibles beneficia tanto a los usuarios como a los propios editores, pero no es un juego solitario,

y si una pieza falla, la cadena se rompe y el usuario se queda sin poder leer.

Agradecimientos

Esta ponencia se ha inspirado en la conferencia de apertura impartida por Mireia Ribera «El libro electrónico y la accesibilidad en el marco del encuentro «*Ciência aberta, acessos e acessibilidades*» en Brasil, mayo 2023.

Esta ponencia cuenta con el apoyo de los proyectos españoles PID2022-136436NB-I00 (AEI-MICINN) y PID2022-141566NB-I00 (AEI-MICINN).

Referencias bibliográficas

- Carreras Montoto, O. (2023). Real Decreto 193/2023, de 21 de marzo, por el que se regulan las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de los bienes y servicios a disposición del público. *Usable y accesible*. 6 abril 2023. Recuperado el 9 de agosto de 2023 de <https://olgacarreras.blogspot.com/2023/04/real-decreto-1932023-de-21-de-marzo-por.html>
- Carreras Montoto, O. (2023). Ley 11/2023, de 8 de mayo, de trasposición de la Directiva de la Unión Europea 2019/882 en materia de accesibilidad de determinados productos y servicios (European Accessibility Act). *Usable y accesible*. 12 mayo 2023. Recuperado el 9 de agosto de 2023 de <https://olgacarreras.blogspot.com/2023/05/ley-112023-de-8-de-mayo-de-trasposicion.html#t1>
- Centelles Velilla, M., Ribera, M. (2015). L'assignació de metadades a llibres digitals en el format EPUB3: primera part. Les metadades en les especificacions de l'EPUB3. Recuperado el 30 de agosto de 2023 de *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 35. <https://raco.cat/index.php/BiD/issue/view/23235>
- España. Ministerio de Cultura y Deporte (2023). *Estadística de la edición española de libros con ISBN: resultados*. Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte. Recuperado el 2 de agosto de 2023 de <https://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/cultura/mc/culturabase/libro/resultados-libro.html>

- Federación de gremios de editores de España (2023). *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en España*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado el 10 de agosto de 2023 de <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2022.pdf>
- Fenwick, J. B., Kurtz, B. L., Meznar, P., Phillips, R. y Weidner, A. (2013). Developing a highly interactive ebook for CS instruction. En *Proceeding of the 44th ACM technical symposium on Computer science education*. New York: ACM, pp. 135-140. Recuperado el 2 de agosto de 2023 de <https://doi.org/10.1145/2445196.2445241>
- Giusti, M.R., Lira, A. J., Rodríguez Vuan, J. P. y Villarreal, G. L. (2016). Accesibilidad de los contenidos en un repositorio institucional: análisis, herramientas y usos del formato EPUB. *E-Ciencias de La Información*, 6(2), 1-73. <https://doi.org/10.15517/eci.v6i2.23690>
- Kasdorf, B. (2023). The updated EPUB is a brilliant balancing act. *Publishers weekly*, 270(26), 17.
- Libranda (2022). *Informe anual del libro digital 2022*. Barcelona: Libranda. Recuperado el 2 de agosto de 2023 de <https://libranda.com/informe-anual-del-libro-digital-2022>
- Lindemann, R. (2022). 5 ventajas de EPUB 3 para la industria de la publicación digital. *ReadSpeaker. Educacion*. Recuperado el 30 de agosto de 2023 de <https://www.readspeaker.com/es/blog/ventajas-de-EPUB3>
- UNE (2022). *UNE-EN 301549:2022-Requisitos de accesibilidad para productos y servicios TIC* (Norma Europea EN 301549:2021). Madrid: UNE.
- W3C (2019). *Introducción a las pautas de accesibilidad para el contenido web (WCAG)*. Recuperado el 30 de agosto de 2023 de <https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/wcag/es>
- W3C (2023). *EPUB accessibility 1.1 conformance and discoverability requirements for EPUB publications*. Recuperado el 9 de agosto de 2023 de <https://www.w3.org/TR/EPUB-a11y-11/#sec-rel-wcag>
- W3C (2023). *EPUB 3.3, 2023*. Recuperado el 30 de agosto de 2023 de <https://www.w3.org/publishing/EPUB3/>

Cómo aplicar la metodología Aprendizaje-Servicio en Informática: Aprendo, un caso práctico

María José Rodríguez Fórtiz / María Luisa Rodríguez Almendros
Juan José Escobar / María Bermúdez Edo / Belén Prados Suárez
*Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática
y de Telecomunicación (ETSIT)
Universidad de Granada*
mjfortiz@ugr.es

1. Introducción

En el Estatuto del Estudiante Universitario se indica: «Las universidades [...] favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social». (Estatutos del Estudiante, 2010).

Un grupo de docentes de la ETSIT de la UGR estamos interesados en concienciar a nuestro alumnado sobre la utilidad de la informática para personas con discapacidad, y cómo los desarrollos que realicen pueden mejorar su calidad de vida y facilitar su inclusión. Desde el año 2016 venimos aplicando una metodología docente llamada aprendizaje-servicio (ApS). «ApS combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno cercano con la finalidad de mejorarlo» (Centro Promotor de APS). Es una metodología activa que hace más énfasis en lo que el estudiantado aprende que en lo que el docente enseña, haciendo que estén más motivados, participen y se involucren más, contribuyendo también al desarrollo

profesional del profesorado. La Comisión de Sostenibilidad de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas aprobó la «Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad» (CRUE, 2015).

Con ese objetivo, se creó la Asociación española de aprendizaje-servicio universitario, ApS(U), la cual participa junto con el Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior en la «identificación y difusión de buenas prácticas basadas en la evidencia; investigando sobre las evidencias de Aprendizaje-Servicio y su impacto en estudiantes, profesores, universidades y comunidades; para promover la gestión del conocimiento, el intercambio de experiencias y las asociaciones entre redes locales, nacionales, europeas e internacionales». En ApS(u) se ha aprobado la Declaración de Canarias (2021), para la aplicación de ApS dando un enfoque humanista a la educación, y enfatizando la solución de problemas y necesidades sociales mediante la participación activa de la comunidad académica, formando a profesionales excelentes y comprometidos. Además, en el núcleo de esta metodología están el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje por proyectos o por problemas, que fomentan la actuación creativa y el trabajo de competencias técnicas e interdisciplinarias.

En Paredes y Guillen-Gamez (2021) se hace un estudio sobre la influencia del ApS en el incremento de la responsabilidad social del alumnado universitario de diversos grados de Educación. Se utiliza un cuestionario que valora el compromiso social, personal, profesional y la formación en responsabilidad social. Tras el estudio concluyen que esta metodología proporciona al estudiantado herramientas que le ayudan a conocer la realidad, posibilitando que profundicen en cuestiones que sin esta oportunidad solo habrían estudiado de forma teórica. Este aprendizaje les forma como agentes de cambio que ahora pueden construir e implementar propuestas orientadas a mejorar las realidades estudiadas. En el ámbito universitario hay numerosas iniciativas similares que aplican esta metodología, pero suelen circunscribirse a disciplinas de educación, salud o trabajo social. Son muy pocas las ocasiones en las que se aplica esta metodología en carreras técnicas e ingenierías,

destacando la iniciativa de la Escuela Técnica Superior de la Escuela de Minas y Energía de la Universidad Politécnica de Madrid, con su Proyecto ApS de la UPM para enseñar y educar (UESEVI).

En el trabajo de Salam *et al.* (2018) se hace una revisión de experiencias en la que se aplica ApS en la universidad, y de 133 trabajos, solo 8 de ellos son del ámbito TIC, estando la mayoría de ellos enfocados a la enseñanza de informática por parte de alumnado a entidades externas, y solo un par de ellos al desarrollo de aplicaciones o dar soporte técnico para entidades locales. Sí están de acuerdo en que además de tener habilidades técnicas, este alumnado debe ser bueno en otras habilidades como comunicación, trabajo en equipo, concienciación de valores sociales, resolución de problemas y pensamiento crítico, todas las cuales pueden aprenderse en proyectos con la metodología ApS. Otra revisión similar (Tijmsa *et al.*, 2020) identifica 3 pasos para poner en marcha la metodología ApS: (1) alinear los objetivos y formato de las asignaturas con las necesidades del entorno (2) establecer relaciones con las entidades colaboradoras y (3) definir estrategias de reflexión y evaluación. Esta revisión no identifica ninguna experiencia en el ámbito de la ingeniería, de entre los 32 trabajos considerados. Sin embargo, en un trabajo reciente (Yamamoto *et al.*, 2023), sí se revisan 42 artículos que aplican ApS en educación en TICs. En 38 de ellos el propósito es mejorar la experiencia de aprendizaje del estudiantado proporcionando experiencias de la vida real similares a las que se encontrarán en un futuro, 31 de ellos desean ayudar a las necesidades de su comunidad, en 8 de ellos se indica que se desea desarrollar la responsabilidad y compromiso cívico de los estudiantes, y en otros 8, que se desea construir una relación de beneficio mutuo entre el estudiantado y su comunidad. Casi la mitad de los proyectos revisados eran de desarrollo, y el resto de formación o de apoyo técnico. Se concluye el gran impacto que tienen estas metodologías para todas las partes implicadas.

En España son pocas las iniciativas de las que tenemos constancia. En una asignatura del Departamento de Informática de la Universidad de Almería proponen trabajar en equipo para resolver problemas de seguridad planteados por pequeñas empresas del entorno (Herrero-Álvarez *et al.*, 2023). Finalmente concluyen que el ApS se adapta mejor que otras metodologías a la formación de

un ingeniero y que la inmersión en una situación profesional real ha tenido mucho éxito entre su alumnado, ya que ha propiciado su desarrollo interpersonal, el autoaprendizaje y el pensamiento crítico. En la Escuela Superior de Ingeniería y Tecnología de la Universidad de la Laguna aplican ApS al alumnado de grado de Informática, que participa preparando material para la Olimpiada de Pensamiento Computacional; evento anual que organiza dicho centro (Herrero-Álvarez *et al.*, 2023). Concretamente, deben crear desafíos en forma de minijuegos para enseñar conceptos básicos de programación al alumnado de primaria y secundaria que asiste al evento. Esta experiencia es muy bien valorada por profesorado y alumnado mediante encuestas, ya que valoran positivamente no solo haber diseñado las actividades, si no también haber colaborado en la organización y realización de la olimpiada y la realización de las mismas, haciendo que se promueva el trabajo en equipo y colaborativo, y se desarrollen habilidades transversales.

También han aplicado la metodología ApS en la Universidad Politécnica de Cataluña, en el proyecto UPC-ReuTllitza (Carracedo y López, 2016), en el cual el alumnado aprende a reciclar equipos informáticos obsoletos para donar a entidades sociales, fomentando la economía circular y contribuyendo a la formación en la competencia «Sostenibilidad y compromiso social». Como parte de ese proyecto se ha creado un programa de voluntariado TIC que es un ejemplo de buenas prácticas a seguir. En el curso 19-20 la Universidad de la Coruña (Castro *et al.*, 2021), inició en una experiencia de oferta de trabajos fin de grado realizados en colaboración con asociaciones que trabajan con personas con diversidad funcional y cognitiva, concluyendo que es muy gratificante pero que requiere trabajo adicional y adquisición de compromisos. Varios de estos trabajos han recibido premios y reconocimientos.

Todas estas iniciativas tienen impacto en el desarrollo vocacional y profesional, mejoran competencias transversales importantes para la empleabilidad y refuerzan la ética del trabajo y de la profesión. A continuación describiremos nuestro proyecto, el cual aplica ApS, detallando los antecedentes, objetivos, razones para aplicar ApS y actividades realizadas. Veremos la relación del proyecto con los objetivos del desarrollo sostenible, y mostraremos algunos resultados de la evaluación realizada.

2. Descripción del proyecto realizado

2.1. Antecedentes

En la Universidad de Granada (UGR), somos también varios los profesores que llevamos tiempo proponiendo trabajos fin de grado y de máster a nuestro alumnado, con el fin de dar solución a problemas que nos plantean asociaciones y colegios con personas con discapacidad. También participamos habitualmente en sesiones de formación a alumnado de secundaria (Noche de los investigadores, Semana de la Ciencia, Quiero ser Ingeniera, Feria de las Ingenierías, etc.), en las que exponemos las ventajas de la accesibilidad y les enseñamos cómo la informática puede ayudar a mejorar la vida de personas con necesidades específicas.

También en la UGR hemos aplicado la metodología ApS en las asignaturas de «Dirección y Gestión de Proyectos» (DGP) y «Metodologías de Desarrollo Ágiles» (MDA), ambas de cuarto curso del Grado de Informática y de la especialización de Ingeniería del Software. La coordinación entre las dos asignaturas ha permitido repartir el trabajo de prácticas y aplicar metodologías ágiles en su desarrollo.

Aunque hace siete años que venimos aplicando AoS, en esta ocasión, describiremos el proyecto específico realizado en el curso 22-23 y que se repite en el curso 23-24, el cual se ha planteado como un proyecto de innovación docente de la UGR en colaboración con el Colegio de Educación Especial San Rafael de Granada. El proyecto se llama «AppRendo solo: Aprendizaje-servicio transversal para desarrollo de software accesible» y está enfocado intencionalmente al desarrollo de aplicaciones accesibles para alumnado del centro con necesidades educativas específicas.

A nivel normativo, podemos justificar la aplicación de nuestro proyecto para la formación TIC en accesibilidad. En 2003 se aprobó España la Ley de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (Liondau, 2023) en la que convergen dos estrategias de intervención: la lucha contra la discriminación y la accesibilidad universal; y se establece un conjunto de disposiciones para garantizar y reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la igualdad de

oportunidades en todos los ámbitos de la vida política, económica, cultural y social. Esta ley se inspira en los principios de vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad. Por otra parte, la UGR recoge en sus estatutos (Estatutos UGR), Capítulo I, Derechos y Deberes de los Miembros de la Comunidad Universitaria, la obtención de los beneficios derivados de las medidas de acción positiva que sean impulsadas por la Universidad de Granada, de acuerdo con sus disponibilidades, con el fin de asegurar la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en cualquiera de los ámbitos de su actuación. La UGR promueve todos los medios y recursos necesarios para proteger la igualdad de derechos y oportunidades, favorecer la concienciación, sensibilización, solidaridad e integración sociales y propiciar el incremento del bienestar y calidad de vida de las personas.

Entre las competencias de las asignaturas relacionadas con la dirección, planificación y gestión de proyectos donde vamos a aplicar la metodología (Guía docente, 2023), están «Conocimiento y aplicación de elementos básicos de economía y de gestión de recursos humanos, organización y planificación de proyectos, así como la legislación, regulación y normalización en el ámbito de los proyectos informáticos, de acuerdo con los conocimientos adquiridos». Y también: «Capacidad para proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo». La accesibilidad no es una competencia que aparezca explícitamente recogida, pero es necesaria para alcanzar la última capacidad mencionada. Además, en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (2021), se indica que los planes de estudio deben tener como referente el respeto a los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas. En línea con ello, el Computing Curricula de ACM (2020) indica que es necesario abordar la accesibilidad para todos en el campo de la informática, siendo responsabilidad de las instituciones la sensibilización de sus integrantes hacia las personas con necesidades especiales. El profesorado debe asegurarse de enseñar a sus estudiantes habilidades para que creen sistemas y aplicaciones que permitan una inclusión total. Además, el currículo y los sistemas educativos deben permitir la total inclusión de las personas con discapacidad.

Nuestro proyecto, enmarcado en estas guías y normativa, tiene como propósito favorecer la concienciación, sensibilización y solidaridad de nuestro alumnado; y formarle con nuevas capacidades, para que con su trabajo mejore el bienestar y calidad de vida de personas con discapacidad, y de quienes les rodean. Creemos que puede ser considerado como una buena práctica, susceptible de ser reproducido, adaptado y mejorado.

2.2. Objetivos

Los objetivos del proyecto de innovación docente han sido:

- Aplicar la metodología ApS para trabajar habilidades blandas de trabajo en equipo, demandadas en el mercado laboral.
- Concienciar al alumnado sobre la existencia de personas con necesidades especiales y darles la oportunidad de entenderles y ser solidarios, aplicando sus conocimientos para resolver las dificultades que a estas personas se les plantean.
- Formar en el desarrollo del software accesible y concienciar sobre la importancia de tener presente al usuario final durante todo el ciclo de vida de un proyecto.
- Inculcar sostenibilidad a través del cumplimiento de los principios FAIR (Findable, accesible, interoperable, reusable).
- Evaluar y favorecer la autoevaluación del alumnado según su desempeño.
- Documentar y difundir la experiencia para que sirva de buena práctica.

2.3. Razones para aplicar ApS

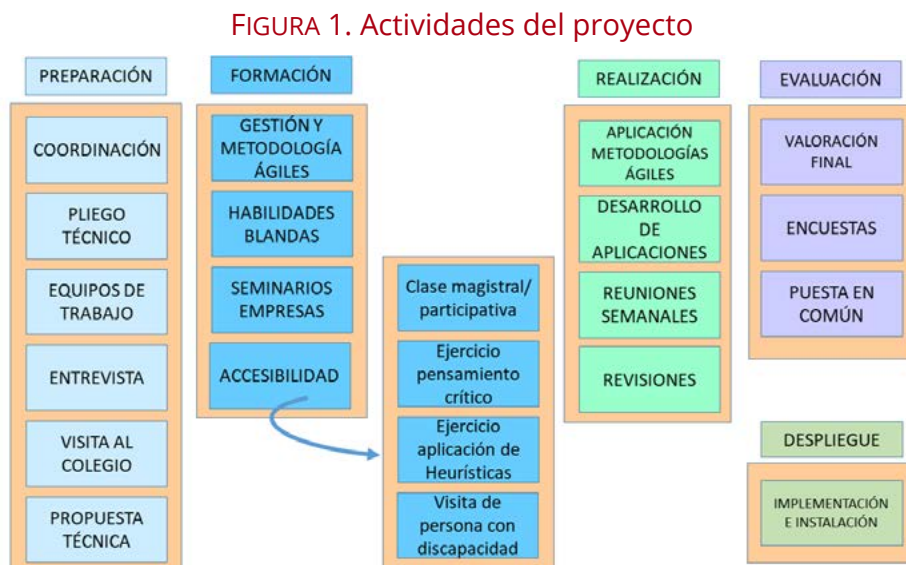
Existen numerosas razones para practicar ApS. Nosotros hemos tomado 6 de las 10 enumeradas por Rosser Batlle (2023), que son aplicables en nuestro caso:

- Recuperar el sentido social de la educación, el derecho a ser educados en la convicción de que deben poner sus mejores cualidades y capacidades al servicio de los demás.

- Fomentar la consideración de los jóvenes como potenciales ciudadanos en activo, para desarrollar el concepto democrático y participativo de ciudadanía.
- Fomentar valores éticos como la responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás, las relaciones personales y la preocupación porque todos puedan vivir bien.
- Aprender mejor: mejorar los resultados académicos y la motivación hacia el estudio al ver la utilidad social de lo aprendido, y al sentirse reconocidos y valorados, estableciendo relaciones positivas consigo mismos y con otros.
- Crear buenas prácticas y mejorar la imagen social de la Universidad, mostrando su capacidad de mejorar el entorno.
- Mejorar la percepción social de los estudiantes universitarios, frecuentemente estigmatizada o estereotipada.

2.4. Actividades realizadas

Para cumplir los objetivos planteados, se han realizado cinco grupos de actividades: preparación, formación, realización, evaluación y despliegue (Ver Figura 1).



1. Preparación

- 1.1. Coordinación: reuniones de profesorado para ajustar temarios, repartir tareas y desarrollar materiales comunes.
- 1.2. Pliego técnico: Redacción de un breve documento de pliego técnico, con las normas de las asignaturas y una especificación del problema a abordar en las prácticas. Se pide al estudiantado que planifique, gestione y desarrolle dos aplicaciones. La primera debe permitir la gestión de estudiantes del colegio que siguen el programa de transición a la vida adulta (PTVAL), y de sus profesores, así como de las actividades que puedan realizar, asignándolas a estudiantes específicos y dando *feedback* a su finalización. La segunda debe ser una aplicación para móvil, accesible y que permita a cada estudiante del colegio conocer su agenda de actividades, visualizar los recursos de apoyo para su realización y facilitar un chat para comunicación con el profesorado.
- 1.3. Equipos de trabajo: Los estudiantes deben crear equipos de 6 personas, escogiendo libremente a sus compañeros/as. Cada equipo debe completar un manual de coordinación donde acuerdan aspectos organizativos y técnicos sobre su organización interna como las herramientas a usar o los roles que deberán cubrirse: gestor del proyecto, catalogador, gestor de calidad, coordinador, secretario, ...). Algunos de estos roles serán rotatorios (en cada iteración mensual los ejercen miembros del equipo diferentes), así todos los estudiantes hacen todos los tipos de tareas durante el cuatrimestre. El rol de gestor de accesibilidad lo desempeña una única persona durante todo el proyecto, pues deberá especializarse en accesibilidad para formar a sus compañeros, guiarles, y supervisar que sus diseños e implementación sean accesibles.
- 1.4. Entrevista: El director y la jefa de estudios del colegio, responsable directa del alumnado de PTVAL, visitan nuestro aula y durante una hora los estudiantes tienen oportunidad de entrevistarles para completar los requisitos y aclarar dudas.

- 1.5. Visita al colegio: Los estudiantes de informática visitan el colegio San Rafael para conocer las instalaciones, clases y forma de trabajar. Así ven cómo algunos estudiantes realizan sus tareas, y qué dispositivos y aplicaciones accesibles usan para comunicarse. Esta visita es clave, pues les impacta mucho, siendo el primer paso para concienciarles de qué se necesita y de qué pueden ofrecer ellos.
- 1.6. Propuesta técnica: Cada equipo redacta un documento donde exponen su solución para lo que se pide que desarrollen, en base a antecedentes del equipo y a comparativas con lo existente en el mercado. Cada equipo tiene libertad para utilizar los métodos y tecnologías más actualizados y que vean más apropiados; pensando en maximizar la compatibilidad del software, para que sea configurable, personalizable y fácil de mantener (ampliar o modificar sus funcionalidades). También se pide que sigan una metodología ágil, para generar prototipos en cada iteración, que puedan enseñar al profesorado y al colegio, obteniendo un *feedback* que les ayude a mejorarlo.

2. Formación específica

- 2.1. Formación en dirección y gestión de proyectos, y en metodologías ágiles: En la teoría de las dos asignaturas implicadas, se imparten contenidos relacionados con la planificación y gestión de proyectos informáticos, y con la aplicación de metodologías ágiles durante el desarrollo.
- 2.2. Seminario de habilidades blandas: Seminario de dos horas impartido por una profesora de la UGR responsable del programa Talentia-UGR. Mediante juegos se trabajan habilidades como liderazgo, toma de decisiones, confianza, etc. Se ofrece también la oportunidad de participar en dicho programa de habilidades blandas, para ampliar su formación realizando gratuitamente cursos profesionalizantes financiados por empresas privadas.
- 2.3. Seminarios de empresas: Para completar la formación anterior, nos visitan al menos dos empresas informáticas con

sede en Granada, en la que un gestor de proyectos les explica cuál es su trabajo, qué procedimientos sigue, y qué tipo de proyectos llevan a cabo, haciendo ofertas de trabajo y de prácticas. El alumnado tiene oportunidad de conocer más el mundo real y de hacer preguntas.

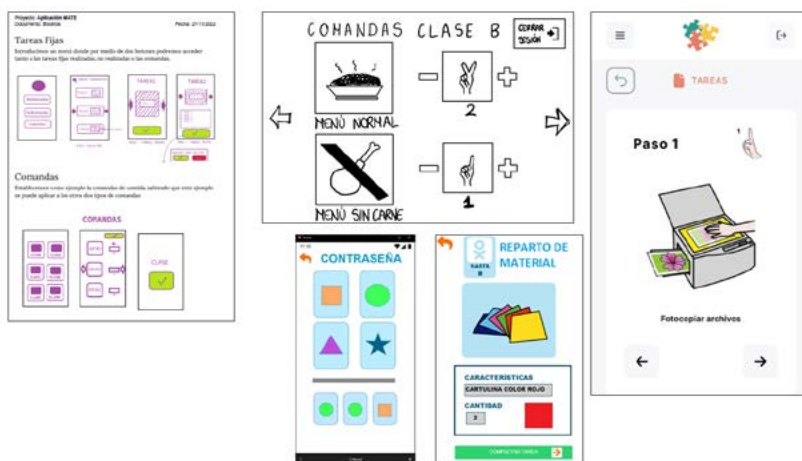
2.4. Seminario de accesibilidad: Para mejorar su capacidad en desarrollo accesible, se imparte un seminario de 4 horas, dos días de clase de dos horas, y que consta de varias partes:

- Clase magistral participativa sobre diseño universal, guías de accesibilidad (WCAG, W3C/WAI), guías de diseño y accesibilidad web y móvil (Android, iOS).
- Ejercicio en grupo para conocer aplicaciones accesibles: Deben valorar 4 aplicaciones específicas para diferentes necesidades especiales (cognitivas, visuales y motoras). En la valoración se sigue una metodología de pensamiento crítico, pidiendo que cada miembro del equipo escoja un rol para abordar el ejercicio (proponente positivo, crítico negativo, resumidor, preguntador y el que da ejemplos).
- Ejercicio en grupo para conocer y aprender a aplicar heurísticas de accesibilidad: Se proporciona una heurística y se pide que la apliquen para valorar una app que usen habitualmente, poniéndose en el papel de una persona con dificultad. Para este ejercicio también se les enseña a usar y se pide que utilicen lectores de pantalla en móvil y Tablet: VoiceOver y Talkback. Ejemplos de aplicaciones que evalúan son: Tik-tok, Instagram, Telegram, Spotify, Whatsapp, Youtube, etc.
- Visita de una persona con ceguera: Les explica cómo usa el ordenador y el móvil para su trabajo y sus actividades de la vida diaria. Así tienen oportunidad de ver cómo la informática le ayuda, y de preguntar dudas e inquietudes.

3. Realización

- 3.1. Aplicación de metodología ágil Scrum: En la asignatura de MDA, en las primeras fases se identifican a los personajes y escenarios principales de las aplicaciones. Posteriormente enumeran y priorizan las Historias de Usuario (HU), definiendo el Product Backlog, que irán completando en sucesivas iteraciones con pruebas de aceptación y tareas.
- 3.2. Desarrollo de las aplicaciones en tres iteraciones: En MDA se realizan bocetos, y en DGP diseñan e implementan el software que cubra los requisitos especificados en las historias asignadas a cada iteración. Los estudiantes cuentan con autonomía para realizar adaptaciones en la planificación y para utilizar la tecnología que vean más adecuada durante el desarrollo, según han indicado en su propuesta técnica. Los equipos deben crear repositorios para gestionar la documentación y los entregables. También deben usar la aplicación JIRA para gestión del proyecto, anotar el tiempo de dedicación personal al proyecto y cumplimentar actas de sus reuniones. La Figura 2 muestra ejemplos de bocetos e interfaces accesibles diseñadas e implementadas por los estudiantes durante el desarrollo.

FIGURA 2. Ejemplos de bocetos e interfaces accesibles creadas por el alumnado



- 3.3. Reuniones semanales estudiantes-profesorado: Durante todo el curso hay una comunicación fluida entre el equipo docente y el alumnado, tanto en clase como en tutorías. Cada semana los equipos se reúnen con su docente de prácticas, muestran qué han hecho y qué harán, y exponen dudas. En ocasiones, el profesorado actúa como miembro del equipo directivo del colegio, respondiendo a preguntas del alumnado como «cliente», o bien hace de intermediario entre ambos.
- 3.4. Reuniones de revisión y de retrospectiva: Al final de cada iteración exponen los resultados de su trabajo al colegio y al profesorado. En las exposiciones, cada equipo describe su solución tecnológica, la documentación generada (usando herramientas de ingeniería del software) y hace una auto-valoración del trabajo realizado (Seguir haciendo-Dejar de hacer- Empezar a hacer, o Metáfora del barco y la tormenta). En esta exposición se obtiene *feedback* para futuras versiones, o para planificar mejor el trabajo de la siguiente iteración. Por restricciones temporales, los representantes del colegio solo pueden ver los resultados de la primera y última iteraciones. En la primera iteración corrigen sobre todo aspectos de accesibilidad como colores usados, tipo de letra, uso de imágenes, validación con lectores de pantalla, etc., y también sugieren cambios en prioridad de requisitos y en algunas funcionalidades. Esta reunión es muy útil pues los equipos ven cómo el colegio de verdad está interesado en lo que ellos hacen. Se sienten valorados y responsables de su trabajo, se dan cuenta de sus fallos y de qué tienen que mejorar, haciendo que se esfuercen más.

4. Evaluación

- 4.1. Valoración final: En la última iteración, cada equipo hace además una demostración de las aplicaciones finales desarrolladas, en la que exponen problemas encontrados y soluciones adoptadas. Se pide una valoración final de su trabajo y de las asignaturas, incluyendo una lista de lecciones aprendidas y un DAFO (Debilidades-Amenazas-Fortalezas-Oportunidades).

- 4.2. Encuestas: Se elaboran y pasan encuestas anónimas de valoración de la experiencia. Hay preguntas diferentes para alumnado, profesores y entidad colaboradora (el colegio). En la sección 3 se describen los resultados de estas encuestas.
- 4.3. Puesta en común: Al final del curso, el equipo docente valora la experiencia y se concretan medidas de corrección/ adaptación, si son necesarias.

5. Despliegue

- 5.1. Implementación de un producto final e instalación: Se selecciona uno de los proyectos presentados por los equipos. Dos estudiantes contratados en prácticas de empresa lo completan, mejoran, testean y ponen en funcionamiento en el colegio. Esto se financia con el proyecto de innovación docente de la UGR, cuya responsable supervisa el trabajo junto con la directiva del colegio.

3. Relación con los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Creemos que nuestro proyecto contribuye a varios de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS):

- 4: Educación de Calidad: Hemos formado a nuestro estudiantado para mejorar sus competencias curriculares y transversales, con contenidos sobre accesibilidad y habilidades blandas. Esto le permitirá acceder a empleos más especializados o incluso a emprender sus propios negocios en este ámbito. Han aprendido a valorar la diversidad y aprendido herramientas para ayudar a personas con discapacidad, contribuyendo a una cultura de desarrollo sostenible.
- 5: Igualdad de Género: En nuestra disciplina hay un porcentaje de mujeres muy bajo, apenas al 10 % del alumnado. Los equipos de trabajo son heterogéneos y hemos instaurado una rotación de roles para asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo, promoviendo su empoderamiento.

- 10: Reducción de las desigualdades: Con la creación de aplicaciones accesibles los estudiantes ven que pueden contribuir a reducir desigualdades en discapacidad y promover la inclusión social, económica y política. Concretamente, con nuestro proyecto han logrado que los estudiantes del centro San Rafael puedan realizar actividades que antes no podían hacer solos, dotándoles de apoyos técnicos que les dan autonomía y reduciendo la desigualdad que sufren.
- 16: Paz, justicia e instituciones sólidas: La universidad es una entidad que educa en paz, justicia e igualdad. En nuestro caso, también ha proporcionado formación en habilidades blandas como comunicación, trabajo en equipo, resolución de problemas o pensamiento crítico. Han aprendido a tomar decisiones inclusivas, participativas y representativas, y se han sentido responsables de sus decisiones, que afectaban a personas reales.
- 17: Alianzas para lograr objetivos: Hemos movilizado recursos para hacer realidad el proyecto: contactos y participación del colegio de educación especial, participación de profesorado y alumnado, y ayuda económica de nuestra universidad mediante un proyecto de innovación docente. Dado este ejemplo capacitamos a nuestro alumnado para crear nuevas alianzas en el futuro con los mismos objetivos. Tenemos previsto seguir creando alianzas con redes de la temática, y compartir en foros, como es el caso.

4. Evaluación mediante encuestas

Como se ha comentado en la sección 2, se han elaborado tres encuestas, una para el estudiantado con 43 ítems, otra para el profesorado con 46 ítems, y otra para los representantes del colegio, con 29 ítems. Para crear las encuestas nos hemos basado en las propuestas de León-Carrascosa *et al.* (2020), y en la de Escofet *et al.* (2016).

Para el alumnado hemos incluido cuestiones sobre la importancia de las actividades realizadas y los conocimientos adquiridos para su formación individual y profesional futura; el desarrollo

personal en cuanto a responsabilidades, planificación, sensibilidad social, u otras habilidades; su valoración general de las actividades propuestas y su vinculación a la asignatura; o su consciencia actual sobre el software accesible y la resolución de problemas de carácter social. También valoramos su percepción sobre el grado de adquisición de contenidos curriculares con el ApS y su satisfacción en general.

La encuesta del profesorado tiene preguntas similares, pero en ésta y en la del colegio hemos incluido cuestiones tomadas de la propuesta de Martínez-Vivot *et al.*, (2015) relativas a su satisfacción con la experiencia, apoyos de la universidad y transferencia; y otras del cuestionario de Campo-Cano, (2014), donde se plantea una rúbrica para la evaluación del proyecto desde una perspectiva ética.

En (Moyano *et al.*, 2023) se dan otros detalles de este proyecto y se exponen resultados y gráficas de las encuestas. Como resumen, queremos destacar que la encuesta del estudiantado ha sido respondida por el 60 % de los participantes, y que de ellos, el 90,7 % considera que la experiencia ha sido útil para su formación profesional. En cuanto al desarrollo de software accesible, un 94,4 % afirma ser ahora más consciente de la necesidad de desarrollarlo, y el 92,6 % tendrá en cuenta lo aprendido sobre accesibilidad en su profesión. La valoración global muestra al 90,7 % satisfecho con la metodología.

El 100 % del profesorado y del colegio, valora la metodología aplicada muy positivamente, pero consideran que, actualmente, faltan más apoyos de la universidad y que no existen mecanismos para que instituciones interesadas puedan proponer iniciativas de este tipo.

La Figura 3 muestra las gráficas de algunas de las preguntas de las encuestas.

FIGURA 3. Ejemplos de gráficas de respuestas a las encuestas



5. Conclusiones

Hemos descrito nuestra experiencia de aplicación de una metodología ApS en el grado de Ingeniería Informática, para formar al alumnado en el desarrollo de aplicaciones accesibles, y permitirle el contacto con una entidad real, un colegio de educación especial, que demanda el desarrollo de una aplicación accesible para sus estudiantes.

Hemos alcanzado los objetivos fijados: la sensibilización del alumnado frente a las necesidades de las personas con discapacidad para lograr una sociedad inclusiva, la formación en desarrollo de software accesible y sostenible, la oportunidad de poner sus capacidades al servicio de quienes las necesitan, y la adquisición de competencias de autoevaluación y trabajo en equipo.

La evaluación del proyecto ha constatado su utilidad y aceptación entre el estudiantado, por lo que continuaremos con la idea aplicando esta metodología en la misma línea de formación.

Con nuestra experiencia estamos creando una cantera de profesionales especializados en inclusión y accesibilidad digital, que en un futuro podrán incorporar lo aprendido a sus desarrollos, aportando empatía y abriendo el mercado de negocio.

Agradecemos la oportunidad que se nos da en este congreso de difundir y poner en común nuestra experiencia, para fomentar la aplicación de estas metodologías docentes por parte de la Universidad. Creemos que no se recibe suficiente apoyo para visibilizar experiencias como la nuestra, y que sería bueno que la universidad pusiera medios para que las propuestas de colaboración también puedan partir de las propias instituciones interesadas.

Terminamos nuestras conclusiones con una frase tomada de la Fundación Espínola: «El aprendizaje aporta calidad al servicio que se presta y el servicio otorga sentido al aprendizaje».

Agradecimientos

Gracias a nuestro alumnado y al Colegio de Educación Especial San Rafael de Granada, y en especial a su director y jefa de estudios. Nuestro agradecimiento especial a los jefes de proyecto y ponentes de los seminarios impartidos. Gracias a la UGR por la financiación del proyecto PID 22-95.

Referencias bibliográficas

- Batlle, R., Escoda, E., Cuñado, M. J., García Laso, A., Martín Sánchez, D. A. y Prats, D. (2019). 100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social.
- Batlle, R. 10 razones para practicar ApS. Recuperado en septiembre de 2023 de <http://www.roserbatlle.net>
- Campo Cano, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. Diss. Universitat de Barcelona.
- Castro, P. M., Fresnedo, O., Dapena, A. y Pereira, J. (2021). Trabajos fin de grado para la adquisición de competencias de la titulación mediante un servicio a personas con diversidad funcional y cognitiva. Vol 6. Actas de las XXVII Jornadas sobre Enseñanza Universitaria de la Informática, JENUI (Valencia, 7 y 8 de julio de 2021).
- Centro Promotor de APS. Recuperado en septiembre de 2023 de <https://aprenentatgeservei.cat/>
- CRUE (2015). Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad Universitaria.

- Recuperado en septiembre de 2023 de <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2.-APROBADA-INSTITUCIONALIZACION-ApS.pdf>
Computing Curricula (2020). CC2020 Paradigms for Global Computing Education. ACM. Recuperado en septiembre de 2023 de <https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/cc2020.pdf>
- Declaración de Canarias sobre Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior (2021). Recuperado en septiembre de 2023 de https://www.apsuniversitario.org/wp-content/uploads/2021/10/word_DECLARACION-CANARIAS-FIRMADA-RECTOR.odt
- Fundación Espínola. Recuperado en septiembre de 2023 de <https://www.fundacionspinola.es/lineas-pedagogicas-pastorales/aprendizaje-y-servicio/>
- Guía docente Dirección y Gestión de Proyectos (2023). Grado Informática. UGR. Recuperado en septiembre de 2023 de <https://grados.ugr.es/ramas/ingenieria-arquitectura/grado-ingenieria-informatica/direccion-y-gestion-proyectos-especialidad-ingenieria-del-software/guia-docente>
- Herrero-Álvarez, R., León, C., López-Plata, I. y Miranda, G. (2023). Experiencia de aprendizaje-servicio en una asignatura de programación del Grado en Ingeniería Informática. Vol 8. Actas de las XXIX Jornadas sobre Enseñanza Universitaria de la Informática, JENUI (Granada, 5, 6 y 7 de julio de 2023).
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E. y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 929-949.
- Estatuto del Estudiante Universitario (2010). Recuperado en septiembre de 2023 de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-20147>
- Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (2021). (Real decreto de la Organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Recuperado en septiembre de 2023 de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>
- León-Carrascosa, V., Sánchez-Serrano, S., Belando-Montoro, M. R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología Aprendizaje-Servicio. *Estudios Sobre Educación*, 39, 247-266.
- Liondau. Ley de Accesibilidad. España (2003). Recuperado en septiembre de 2023 de <https://www.sidar.org/recur/direc/legis/liondaupcd.pdf>
- Martinez-Vivot, M. y Folgueiras Bertomeu, P. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y Universidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 128-143.
- Moyano Murillo, J. M., Escobar, J., García Moreno, F. M., Rodríguez Fórtiz, M. J., Rodríguez Almendros, M. L., Prados Suárez, M. B., Bermúdez

- Edo, M. y Molina Fernández, C. (2023). AppRendo solo: Aprendizaje-servicio transversal para desarrollo de software accesible. Vol. 8. Actas de las XXIX Jornadas sobre Enseñanza Universitaria de la Informática, JENUI (Granada, 5,6, 7 de julio de 2023).
- ODS. Objetivos del desarrollo sostenible. Recuperado en septiembre de 2023 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. Recuperado en septiembre de 2023 de <https://www.eoslhe.eu/>
- Paredes, D. M. y Guillen-Gamez, F. D. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Aula abierta*, 50(1), 515-524.
- Red Española Aprendizaje-Servicio. Recuperado en septiembre de 2023 de <https://www.aprendizajeservicio.net/>
- Sánchez Carracedo, F., López D. (2016). El programa UPC-ReuTIlitza: reutilización de ordenadores como metodología de aprendizaje-servicio para incorporar sostenibilidad, cooperación y economía circular en estudios TIC. Vol 1. Actas de las XXII Jornadas sobre Enseñanza Universitaria de la Informática, JENUI (Almería, 6, 7 y 8 de julio de 2016).
- Tijmsa, G., Hilverda, F., Scheffelaar, A., Alders, S., Schoonmade, L., Blignaut, N. y Zweekhorst, M. (2020). Becoming productive 21st century citizens: A systematic review uncovering design principles for integrating community service learning into higher education courses. *Educational Research*, 62(4), 390-413.
- UESEVI. Unidad de Emprendimiento Social, Ética y Valores en la Ingeniería. Recuperado en septiembre de 2023 de <https://minasyenergia.upm.es/uesevi.html>
- Yamamoto, F. R., Barker, L. y Volda, A. (2023). CISing Up Service Learning: A Systematic Review of Service Learning Experiences in Computer and Information Science. *ACM Transactions on Computing Education*.

GREENTOUR: turismo verde para todos

Eva Lahuerta Otero / F. Javier Melgosa Arcos / Pilar Vega Pindado
eva.lahuerta@usal.es

1. Introducción. Turismo verde y discapacidad

«La accesibilidad es un elemento crucial de toda política de turismo responsable y sostenible. Es una cuestión de derechos humanos y es también una extraordinaria oportunidad de negocio. Por encima de todo, debemos darnos cuenta de que el Turismo Accesible no solo es bueno para las personas con discapacidad o con necesidades especiales, es bueno para todos» (Taleb Rifai)¹. Las palabras del que fuera Secretario General de la OMT resumen a la perfección la importancia estratégica que la accesibilidad ha adquirido no solo para los destinos turísticos (oferta/demanda), sino también para la sociedad. Sin ninguna duda, «accesibilidad es igual a calidad», y se benefician igualmente ciudadanos y visitantes.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) estimaba que el 15 % de la población mundial —aproximadamente mil millones de personas— tiene algún tipo de discapacidad, a la vez que advierte que las poblaciones están envejeciendo con rapidez y se incrementarán notablemente las cifras de personas que encuentren obstáculos. Hay mucha probabilidad de que la mayor parte de nosotros tengamos necesidades especiales para acceder a infraestructuras, servicios y productos turísticos².

Según Eurostat, en la Unión Europea 87 millones de personas tienen alguna discapacidad, aunque el porcentaje de personas

1. OMT (2014). *Manual sobre Turismo Accesible para Todos: Principios, herramientas y buenas prácticas. Módulo I. Turismo accesible. Definición y contexto*. Ed. OMT, ENAT y Fundación ONCE, p. 18.

2. Organización Mundial del Turismo [OMT] (2016). *Día Mundial del Turismo 2016. Turismo para todos: promover la accesibilidad universal. Buenas prácticas en la cadena de valor del turismo accesible*, p. 4.

difiere entre los países de la UE: Malta tiene el índice más bajo (11 %) y Letonia el más alto (39.5 %). La media europea se sitúa en torno al 24 % y España, tiene un 18.4 %, según este medio³.

La tendencia a un continuo envejecimiento de la población europea hará que se incremente las personas con discapacidad. Si en la actualidad el 21.1 % de los europeos tiene más de 65 años, en 2100 será el 31.1 %. Ante este nuevo escenario las administraciones, las empresas y el conjunto de la sociedad deben trabajar para aplicar las adaptaciones físicas, formativas y tecnológicas necesarias que permitan la usabilidad de los destinos turísticos verdes.

Para la OMT el concepto de *Turismo Accesible* ha evolucionado de las adaptaciones para que las personas con discapacidad puedan hacer turismo de una manera autónoma hacia un turismo de calidad para todos, entendiendo que la accesibilidad es parte importante de esta calidad. Por otro lado, se constata que los beneficios de la accesibilidad no repercuten solo en las personas con discapacidad, sino en la totalidad de la población⁴. También hay que tener en cuenta que en muchos países se denomina «turismo para todos», en el sentido de que los servicios puedan ser disfrutados por todas las personas, con o sin discapacidad. El concepto surgió en Reino Unido, en 1989, en la campaña «*Tourism for all*» (turismo para todos), como resultado del informe de Baker⁵. Partiendo del informe, Fernández acota la definición como «aquella forma de turismo que planea, diseña y desarrolla actividades turísticas de ocio y tiempo libre de manera que puedan ser disfrutadas por toda clase de personas con independencia de sus condiciones físicas, sociales o culturales»⁶. En definitiva, el concepto «Turismo Accesible» hace referencia a la adecuación de los entornos, productos y servicios turísticos de modo que permitan el acceso, uso y disfrute a todos los usuarios, bajo los principios del Diseño Universal⁷.

3. Fuente: *Self-perceived long-standing limitations in usual activities due to health problem* (Eurostat, 2019).

4. OMT (2014). *Manual sobre Turismo...*, op. cit., p. 20.

5. Baker, M. (1989). *Tourism for All: A report of the working party chaired*. Londres: English Tourist Board.

6. Fernández, M. T. (2007). *Turismo Accesible: Análisis accesibilidad Hotelera Cádiz*. Tesis doctoral, Universidad de Cádiz.

7. OMT (2016). *Turismo Accesible para Todos: Una oportunidad a nuestro alcance*, p. 6.

Por otro lado, el Proyecto GreenTour se enmarca en lo que se conoce como Turismo Verde / ecoturismo, es decir, aquel que se centra en los espacios naturales, en su observación y disfrute, así como en el conocimiento de las tradiciones culturales de las zonas rurales y naturales; al tiempo este tipo de turismo colabora a minimizar los impactos negativos sobre el entorno. Esta actividad permite el mantenimiento de los espacios naturales, contribuye a crear beneficios económicos en los lugares de destino turístico y favorece la conservación de los espacios naturales y culturales por parte de las administraciones públicas.

Hacer confluir el turismo verde y la accesibilidad es una tarea compleja en la que se centra el Proyecto GreenTour; para ello se apoya en actividades y herramientas innovadoras que colaborarán a la inclusión de las personas con discapacidad que al mismo tiempo mejorarán la accesibilidad para el conjunto de turistas.

2. La cadena de accesibilidad en el turismo

El proyecto GreenTour se enmarca en el deseo de avanzar hacia un escenario que mejore la cadena de accesibilidad del turismo.

En el Módulo II del manual de la OMT sobre turismo accesible se señala que «la actividad turística es una vivencia que se inicia en el lugar de origen con la búsqueda de información sobre el destino, continúa con el desarrollo de una serie de actividades (restauración, visitas, entre otros) y que finaliza cuando se regresa al lugar de origen. Todas las actividades que se desarrollan en esta experiencia turística son elementos entendidos como una cadena compuesta por muchos eslabones. Esta cadena se repite independientemente del lugar de origen o destino, pudiendo cambiar el orden de los elementos del núcleo, pero dejando fijos los elementos de inicio y final»; y añade que «la accesibilidad debe entenderse de manera global ya que afecta a toda la cadena del turismo. Es necesario cuidar todos estos eslabones por separado, pero es más necesario que se aprecie la relación entre unos y otros». No sirve de nada hacer accesibles eslabones aislados si no existe una continuidad o conexión con el resto de la cadena; pensemos en el ejemplo de contar con un hotel accesible en un entorno de difícil acceso y con recursos turísticos

cercanos (patrimoniales o naturales) que son impracticables para estos visitantes con necesidades especiales⁸.

FIGURA 1. Cadena de accesibilidad en el turismo



Fuente: elaboración propia a partir de OMT. (2015). Manual sobre Turismo Accesible para Todos: Principios, herramientas y buenas prácticas.

De toda esta cadena, los destinos turísticos que quieran apostar por la accesibilidad tendrán que trabajar en todos los eslabones de la cadena, pero en muchos, la responsabilidad será compartida con otras administraciones y empresas. También hay que destacar que *cada individuo tiene su propio conjunto de requisitos, y solo con que uno de los eslabones se rompa, toda la cadena fallará*; si una de las fases del viaje no es accesible, el viaje se verá comprometido.

Antes de realizar un viaje es necesario realizar una planificación previa y búsqueda de información. *El primer paso es proporcionar información sobre los lugares y centros turísticos que sean accesibles y que son capaces de satisfacer las expectativas y necesidades de las personas con diferentes características*⁹. Muchas personas pueden encontrar limitaciones en este aspecto, y en el caso de las personas que tienen alguna dificultad (física, sensorial, o incluso de idioma), esta

8. OMT (2015). *Manual sobre Turismo Accesible para Todos: Principios, herramientas y buenas prácticas. Módulo II. Cadena de accesibilidad y recomendaciones*. Ed. OMT, ENAT y Fundación ONCE, pp. 21 y ss.

9. OMT (2015). *Manual... Módulo II, op. cit.* pp. 27 y ss.

búsqueda de información previa es vital, ya que *es necesario conocer las condiciones de accesibilidad del destino de la forma más detallada posible para evitar contratiempos a la hora de viajar*. La herramienta que nos permite visualizar mayor cantidad de información acerca del destino es Internet. La Accesibilidad Web se puede definir como *el conjunto de tecnologías y normas de implementación y diseño que hacen posible la utilización de los sitios web al mayor número posible de personas independientemente de los medios técnicos, incluyendo aquellas que tienen algún tipo de discapacidad y siguiendo para ello las pautas del Diseño para Todos*. Los destinos deben ofrecer realizar páginas web accesibles de verdad y es muy recomendable que midan el grado de accesibilidad a través de los programas existentes.

Actualmente el turista no navega solamente desde un punto fijo, como pueda ser un ordenador personal en su domicilio, sino que también lo hace desde móviles, tabletas, u otros soportes, accediendo a webs diseñadas para este tipo de dispositivos o a través de aplicaciones. Una buena herramienta para organizar el viaje puede ser la Plataforma TUR4all, desarrollada por PREDIF con la colaboración de la Fundación Vodafone España y con el apoyo de la Secretaría de Estado de Turismo. Es una aplicación móvil y página Web de turismo accesible y se publican recursos turísticos analizados por expertos en accesibilidad e incluidos por usuarios a través de un cuestionario de evaluación¹⁰.

A los turoperadores y agencias de viajes, para que ofrezcan un buen servicio, se les recomienda que debieran considerar que *todos somos diferentes y tenemos diferentes necesidades y preferencias por lo que debemos adaptarnos a los turistas que vienen y no ofrecer un servicio normalizado para toda la población*. Además, les hace una serie de recomendaciones, como la asegurarse de que la información sea precisa, detallada y veraz, y conocer la política de accesibilidad del destino.

La accesibilidad dependerá del tipo de entorno: urbano, rural/natural y mixto. Los itinerarios de tipo urbano presentan distancias, en general, menores al poder conectar con otros recursos como el uso de medios de transporte público. Por otro lado, los itinerarios de tipo rural y natural suelen tener otro tipo de

10. <https://www.tur4all.com/es/home> (Acceso: 25 de septiembre de 2023).

problemática, como no disponer de itinerarios continuos, no disponer de vehículos adaptados, etc. Normalmente, las orografías en zonas naturales suelen ser más abruptas. Por eso se considera como uno de los puntos clave, tener en cuenta *el* ancho mínimo para los caminos y senderos¹¹.

En los entornos históricos y patrimoniales los avances en accesibilidad han sido más lentos, y a veces, no es posible; no se puede intervenir en todo, aunque cualquier mejora, sin atentar contra el monumento, es deseable. En los últimos años hemos visto como se han realizado obras, hasta hace poco impensables, como hacer un tramo accesible en la muralla de Ávila, o hacer accesibles otros monumentos emblemáticos; con un claro compromiso, el Grupo de Ciudades Patrimonio de la Humanidad de España promovió las «rutas accesibles»¹². El límite de las intervenciones está en el rigor y respeto al legado cultural¹³.

3. La importancia de internet en la organización del viaje turístico

La evolución de Internet y el surgimiento de las páginas web han revolucionado la forma en que las personas planifican y organizan sus viajes. Este cambio se ha traducido en un acceso más fácil y eficiente a la información sobre destinos turísticos, alojamientos, actividades y servicios relacionados con el turismo. Sin embargo, para las personas con discapacidad, la importancia de Internet y las páginas web en la organización de viajes va más allá de la comodidad; representa una vía fundamental para la inclusión y la igualdad de oportunidades en el sector turístico.

El proyecto GreenTour se ha propuesto desarrollar un mapa interactivo dentro de un sitio web adaptativo que tiene como objetivo principal permitir a las personas con discapacidad planificar y

11. OMT (2015). *Manual... Módulo II, op. cit.* pp. 55 y ss.

12. <https://www.ciudadespatrimonio.org/accesibilidad/> (Acceso: 24 de septiembre de 2023).

13. A mayor abundamiento, vid.: Juncá Ubierna, J. A. (coord.) (2011). *Accesibilidad universal al patrimonio cultural. Fundamentos, Criterios y Pautas*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

disfrutar de viajes turísticos verdes en Europa. Este enfoque innovador reconoce la importancia de Internet como una herramienta poderosa para superar las barreras tradicionales que han obstaculizado el acceso al turismo para este grupo de personas.

IMAGEN 1. Página de inicio del proyecto GreenTour (en construcción)



Principales grupos objetivos

El proyecto GreenTour se marcó como objetivo general promover la inclusión social y un mejor acceso de las personas con discapacidad a las posibilidades de turismo verde existentes y fomentar la sostenibilidad medioambiental en la industria del turismo.



3.1. Acceso a la Información

La accesibilidad a la información es un elemento clave para empoderar a las personas con discapacidad en la organización de sus viajes. Las páginas web proporcionan una plataforma donde pueden acceder a información detallada sobre destinos, rutas accesibles, servicios adaptados y recursos útiles. Esto les permite tomar decisiones informadas y planificar viajes que se adapten a sus necesidades específicas. El proyecto GreenTour complementa su mapa interactivo, con recursos culturales y naturales de seis países europeos, con un manual práctico en lectura fácil para que las personas con discapacidad cuenten con recursos e información adicionales a la hora de elegir experiencias turísticas más sostenibles.

3.2. Fomento del turismo inclusivo

El proyecto GreenTour busca motivar a las personas con discapacidad para que practiquen el turismo verde y se conviertan en verdaderos agentes del cambio ambiental. Internet y las páginas web desempeñan un papel fundamental al proporcionar información sobre prácticas sostenibles y destinos verdes. Esto no solo enriquece la experiencia de viaje, sino que también fomenta la sensibilización ambiental y la participación activa en la protección del entorno natural del propio usuario.

3.3. Incentivo a la Inclusión en el Sector Turístico

La accesibilidad web no solo se limita a los viajeros con discapacidad, sino que también impacta en los proveedores de servicios turísticos. A medida que más personas con discapacidad utilicen Internet para planificar sus viajes, la demanda de servicios y alojamientos accesibles aumentará. Esto, a su vez, motiva a los proveedores de servicios turísticos a crear entornos inclusivos y sostenibles, lo que contribuye a un cambio positivo en la industria del turismo. GreenTour también apoya a este colectivo con

un manual específico para proveedores de servicios turísticos que recoge las claves fundamentales para dotar a los servicios de una oferta accesible, verde y de calidad.

4. Mejorando la accesibilidad web del proyecto greentour

La accesibilidad web desempeña un papel fundamental en la realización de la visión de GreenTour. Para garantizar que las personas con discapacidad puedan aprovechar al máximo el sitio web adaptativo y su mapa interactivo, es esencial que se implementen prácticas y estándares de accesibilidad web sólidos. Se ha trabajado diligentemente para cumplir con los estándares de accesibilidad definidos en WCAG 2.0 (Web Content Accessibility Guidelines) establecidos por el W3C. Como resultado, la web del proyecto greentour (www.greentour.usal.es) intentará alcanzar lo máximo posible el nivel AA de accesibilidad. A continuación, se presentan algunas estrategias clave para mejorar la accesibilidad web en el contexto del proyecto.

4.1. Diseño y Desarrollo Centrado en el Usuario

El diseño y desarrollo del sitio web de GreenTour se centran en las necesidades y preferencias de las personas con discapacidad. Esto implica la creación de interfaces intuitivas, opciones de navegación alternativas y un diseño adaptable que se ajuste a diferentes dispositivos y tecnologías de asistencia. La información se presenta de forma clara, con diferentes opciones de navegación redundante, repetición de menú y contenidos a los que se puede acceder desde diferentes partes de la página, para maximizar la usabilidad. Se han eliminado los menús desplegados complicados y se ha incluido un texto descriptivo en todas las imágenes para que los usuarios con discapacidad visual puedan comprenderlas. Además, se ha habilitado la navegación e interacción con el sitio web mediante el teclado, para que las personas con discapacidad motora puedan acceder de manera efectiva a las opciones principales.

El mapa interactivo cuenta con un potente buscador que permite filtrar por varias categorías y subcategorías. En primer lugar, existe un filtro de búsqueda que diferencia entre recursos culturales y sus subcategorías (monumentos y sitios arqueológicos tales como iglesias y monasterios accesibles, arquitectura religiosa o arquitectura civil, museos, teatros y auditorios u otros espacios culturales y rutas turísticas accesibles) y recursos naturales (áreas naturales y parques temáticos, centros de interpretación de la naturaleza, playas accesibles o senderos naturales accesibles). De esta forma, un usuario puede seleccionar una categoría o subcategoría para un país o para un conjunto de países. En segundo lugar, el mapa tiene opciones de filtro por diferentes categorías básicas de accesibilidad tales como la disponibilidad de aparcamiento accesible, aseos adaptados, información en braille, lengua de signos, accesos adaptados (rampas, ascensores...) o paneles informativos adaptados, de manera que los usuarios obtienen información relevante para un destino o un conjunto de destinos en uno o varios países.

La ficha de destino cuenta con una imagen destacada, las coordenadas GPS y un mapa geolocalizado de Google Maps, un título con una breve descripción y un campo de texto ampliado donde se detallan las condiciones de accesibilidad del destino (Imagen 2).

4.2. Plugin de accesibilidad

El sitio web de GreenTour ha integrado un completo conjunto de herramientas de accesibilidad adicionales destinadas a garantizar que todas las personas, independientemente de sus capacidades, puedan utilizar y beneficiarse plenamente de la plataforma. Estas herramientas incluyen la capacidad de aumentar o disminuir el tamaño del texto, elegir entre una escala de grises o un alto contraste para mejorar la visibilidad, optar por un contraste negativo o un fondo claro para facilitar la lectura, subrayar enlaces para una mejor identificación y seleccionar una fuente legible. Además, se ha proporcionado una opción de restablecimiento que permite a los usuarios volver rápidamente a la configuración predeterminada del sitio para empezar de nuevo o ver el sitio web en su formato original (imagen 3).

IMAGEN 2. Prueba en desarrollo de una ficha de destino turístico cultural en Chipre (en construcción)



Principales grupos objetivos

El proyecto GreenTour se marcó como objetivo general promover la inclusión social y un mejor acceso de las personas con discapacidad a las posibilidades de turismo verde existentes y fomentar la sostenibilidad medioambiental en la industria del turismo.



IMAGEN 3. Plugin de accesibilidad de la página web del proyecto GreenTour (en construcción)

Prueba 1 - culturales - chipre



descripción descripción descripción descripción
descripción descripción descripción descripción
descripción descripción descripción descripción
descripción descripción descripción descripción
descripción descripción descripción descripción
descripción descripción descripción descripción
descripción

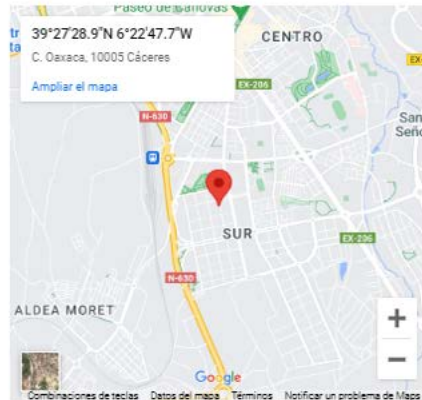
Pais: Chipre

Tipo de recurso:

Centros de interpretación de la naturaleza, Espacios naturales o Parques temáticos, Monumentos y yacimientos arqueológicos, Museos, Playas accesibles, Recursos culturales, Recursos naturales, Rutas turísticas accesibles, Senderos naturales accesibles, Teatros, auditorios y otros espacios culturales

Ubicación:

39.45803821129187, -6.37992816930948



4.3. Pruebas de Accesibilidad

El proceso de desarrollo incluye un pilotaje por tres expertos en la materia y, además pruebas exhaustivas de accesibilidad para identificar y corregir posibles barreras. Esto implica la evaluación de la navegación por teclado, la compatibilidad con lectores de pantalla, la disponibilidad de transcripciones de audio y otros aspectos clave que garantizan la accesibilidad de la web en general, y del mapa interactivo en particular. Como resultado, hemos modificado la mayoría de los enlaces que no describen completamente su destino con atributos «title», que proporcionan aclaraciones adicionales, lo que facilita la comprensión de su función y hemos eliminado los pseudo-enlaces Javascript para garantizar que todos los enlaces sean funcionales en cualquier navegador, incluso si Javascript está deshabilitado.

5. Recomendaciones para diseñar una oferta turística ecológica para personas con discapacidad

Para desarrollar este apartado seguiremos los manuales de la Organización Mundial del Turismo (UNWTO)¹⁴ elaborados con la Fundación ONCE, especialmente el Módulo II (Cadena de accesibilidad y recomendaciones), de 2015; el manual elaborado por las mismas organizaciones «Turismo Accesible para Todos: Una oportunidad a nuestro alcance» (2016) y los manuales de Buenas Prácticas en Turismo Accesible elaborados por PREDIF y TUR4all (2021)¹⁵.

5.1. Accesibilidad en espacios naturales protegidos

La experiencia de disfrutar de un entorno natural por todas las personas implica tener en cuenta la accesibilidad en todos los

14. Todos los Módulos del «Manual sobre Turismo Accesible para todos: principios, herramientas y buenas prácticas» están disponibles en: <http://ethics.unwto.org/es/content/turismo-accesible>

15. <https://www.tur4all.com/es/home>

elementos que lo componen, como pueden ser la utilización de senderos o rutas, visitas a parques naturales, centros de información o interpretación de la naturaleza, áreas recreativas y también la realización de distintas actividades al aire libre. TUR4all, aconseja seguir las siguientes pautas:

El itinerario accesible dentro del espacio natural debe estar formado por senderos suficientemente amplios para permitir los desplazamientos y maniobras de las personas usuarias de silla de ruedas, bastones/muletas o con cochecitos de bebés. Serán de al menos 1,80 m de ancho y con estrechamientos no inferiores a 1,20 m. La altura será de 2,20 m mínimo y no contará con salientes de más de 15 cm sin señalización. No existirán peldaños ni escaleras, la pendiente longitudinal será $\leq 6\%$ y la transversal $\leq 2\%$, y los tramos con desnivel superior se tratarán como rampas accesibles. El pavimento debe ser firme, compacto, homogéneo, antideslizante en seco y en mojado, sin huecos o resaltes, ya sea suelo natural o prefabricado para ese fin; y es recomendable diseñar itinerarios con recorridos circulares y, si no fuera posible, contemplar la posibilidad de prever transporte para el retorno al punto de salida.

También se recomienda indicar el tiempo estimado de realización, la longitud y el tipo de recorrido, ya sea llano, inclinado, pavimento irregular, etc.; así como proteger el firme con barandilla anti-descarrilamiento en los posibles cambios de nivel. En recorridos largos, debe existir un espacio que posibilite a un usuario de sillas de ruedas poder hacer un giro de 360° y poder descansar entre tramos con pendiente; igualmente, se evitará la colocación de cualquier elemento en los itinerarios que puedan suponer un estrechamiento u obstáculo, (bancos, papeleras, árboles, etc.).

5.2. Actividades en la naturaleza

TUR4all también prevé una serie de consideraciones a tener en cuenta para realizar actividades accesibles en la naturaleza y se pueden destacar las siguientes:

En la planificación de áreas recreativas y actividades en contacto con la naturaleza, es esencial garantizar la accesibilidad en

todos los aspectos. Esto implica la creación de itinerarios accesibles desde el estacionamiento hasta las áreas recreativas, la provisión de espacios accesibles junto a las instalaciones, como mesas y barbacoas, que permitan la aproximación de personas en silla de ruedas, y la adaptación de materiales utilizados en actividades para satisfacer las necesidades de todos. Además, en actividades que involucren medios de transporte específicos, como canoas o caballos, se deben proporcionar asientos con respaldo, cinturones y apoyabrazos. Las atracciones también deben cumplir con los estándares de accesibilidad, incluyendo medidas de protección y seguridad. La interpretación de recursos naturales o culturales debe ser accesible desde el itinerario y, cuando sea necesario, se deben proporcionar carteles en braille a la altura adecuada. También es fundamental ofrecer planos de ubicación en altorrelieve, con caracteres grandes y colores contrastados para garantizar que todas las personas puedan disfrutar plenamente de estas experiencias.

6. Conclusiones

1. *Nuevos enfoques en los destinos turísticos.* Ante los grandes cambios en los mercados y perfiles de los turistas, los destinos deberían reevaluar su enfoque tradicional para medir el desempeño y el éxito del sector turístico. Indicadores usados hasta el momento, como la llegada de turistas o la contribución al PIB, ya no son suficientes para medir el éxito. De hecho, cada vez hay más evidencia de que los indicadores de éxito turístico deben integrarse con otros aspectos que permitan el desarrollo de destinos responsables, inclusivos y sostenibles, donde la satisfacción de los residentes con el turismo es tan importante como la satisfacción de los turistas con la visita y/o experiencia¹⁶.

2. *Turismo accesible, un trabajo de todos.* Las políticas sobre accesibilidad en general y sobre accesibilidad en el sector turístico, en particular, están en permanente evolución y en permanente

16. Costa, J., Varum, C., Montenegro, M. y Gomes, J. (2022). Measuring tourism success: are we on the brink of a new paradigm? *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 14(1), 3-7.

avance gracias, en gran parte, al excelente trabajo y a la permanente reivindicación —en positivo— que realiza el movimiento asociativo que aglutina a todo el colectivo de personas con discapacidad. Para conseguir los objetivos de un turismo accesible se precisa de la concurrencia de las administraciones —especialmente las turísticas—, las empresas del sector turístico y el movimiento asociativo vinculado a la discapacidad.

3. *La Unión Europea apuesta claramente por las políticas de accesibilidad*, como se demuestra con la aprobación por la Comisión de una nueva *Estrategia sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para el período 2021-2030*. Los destinos turísticos deben aprovechar los fondos «*Next Generation*» para abordar proyectos y actuaciones que les permitan seguir avanzando hacia la meta de un turismo inclusivo. Igualmente el Proyecto GreenTour responde a los objetivos de la Agenda Europea del Turismo 2030 del Consejo de la Competitividad de la Unión Europa que apuesta por la circularidad del turismo, la reducción de la huella de carbono y la implantación de la digitalización en las empresas turísticas.

4. *La accesibilidad debe entenderse de manera global* ya que afecta a toda la cadena del turismo. No sirve de nada hacer accesibles eslabones aislados si no existe una continuidad o conexión con el resto de la cadena.

5. *E-accesibilidad para todos/la tecnología como elemento diferenciador*. Las páginas Web sobre turismo de las comunidades autónomas y de los destinos turísticos deben ser verdaderamente accesibles y servir de ejemplo para el sector privado, que también debe aprovechar las líneas de ayuda para modernizar sus portales web. Disponer APPS que lean e interpreten en lengua de signos la carta de los menús, información en código QR remarcados, cartas con luz, la inclusión de los menús en webs accesibles, controlar las luces con domótica, etc., solo son algunos ejemplos de las muchas posibilidades que ofrece la tecnología.

6. *Apostar por la accesibilidad es apostar por la calidad*. La accesibilidad dota al establecimiento turístico de una mejor calidad. En España existe un certificado de «Accesibilidad Universal», basado en la norma UNE 170.001, que diferencia a aquellos establecimientos en los que cualquier persona puede utilizar y disfrutar de los servicios con independencia de sus capacidades. El Instituto para

la Calidad Turística Española (ICTE) también incorpora a las normas para la certificación de calidad «Q» los criterios de «Accesibilidad Universal». La falta de accesibilidad en los establecimientos no solo son obstáculos para las personas con discapacidad, también lo son para que la actividad empresarial sea de calidad y ofrezca al cliente una experiencia perfecta y satisfactoria.

En resumen, la importancia de Internet y las páginas web en la organización de viajes para personas con discapacidad es innegable, ya que permiten un acceso equitativo a la información y fomentan el turismo inclusivo y sostenible. Para lograr estos objetivos, es esencial mejorar la accesibilidad web de las páginas en Internet, por lo que lo el proyecto Erasmus+ GreenTour supone un paso más en la misión de empoderar a las personas con discapacidad en la planificación de viajes verdes en Europa.

Referencias bibliográficas

- Baker, M. (1989). *Tourism for All: A report of the working party chaired*. Londres: English Tourist Board.
- Costa, J., Varum, C., Montenegro, M. y Gomes, J. (2022). Measuring tourism success: are we on the brink of a new paradigm? *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 14(1), 3-7.
- Fernández, M. T. (2007). *Turismo Accesible: Análisis accesibilidad Hotelera*. Tesis doctoral. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- OMT (2014). *Manual sobre Turismo Accesible para Todos: Principios, herramientas y buenas prácticas. Módulo I. Turismo accesible. Definición y contexto*. Ed. OMT, ENAT y Fundación ONCE.
- OMT. (2015). *Manual sobre Turismo Accesible para Todos: Principios, herramientas y buenas prácticas. Módulo II. Cadena de accesibilidad y recomendaciones*. Ed. OMT, ENAT y Fundación ONCE.
- Organización Mundial del Turismo [OMT] (2016). *Día Mundial del Turismo 2016. Turismo para todos: promover la accesibilidad universal. Buenas prácticas en la cadena de valor del turismo accesible*.
- OMT (2016). *Turismo Accesible para Todos: Una oportunidad a nuestro alcance*.
- Juncá Ubierna, J. A. (coord.) (2011). *Accesibilidad universal al patrimonio cultural. Fundamentos, Criterios y Pautas*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Segittur- Red DTI (2022). *Guía de buenas prácticas en accesibilidad para Destinos Turísticos Inteligentes*. Recuperado el 22 de septiembre de 2023 de <https://www.segittur.es/wp-content/uploads/2022/12/Guia-de-buenas-practicas-en-accesibilidad-para-DTI-ACCESIBLEok.pdf>

TUR4ALL (2023). Planifica tu viaje accesible. Recuperado el 22 de septiembre de 2023 de <https://www.tur4all.com/es/home>

Los servicios de la Sala Para Personas con Discapacidad «Frank Emilio Flynn» de la Biblioteca Nacional de Cuba, como herramienta de apoyo a los estudiantes universitarios con discapacidad visual de La Habana

Lioscha Mazorra Brito

*Licenciada en Educación Especial. Estudiante de 2do año de Psicología.
Bibliotecóloga. Especialista Sala «Frank Emilio Flynn» de la BNCJM*

lioschamazorra@gmail.com

Marlenis Leonor Oliva Ponce

*Licenciada en Ciencias de la Información. Bibliotecóloga.
Especialista Sala «Frank Emilio Flynn» de la BNCJM*

marlenisolivaponce@gmail.com

1. Introducción

En todo el mundo el acceso a las oportunidades comienza con el acceso a la información y el conocimiento; al permitir a los individuos tomar decisiones acertadas que contribuyan a mejorar sus vidas. Las comunidades que pueden acceder a información puntual y pertinente están en una mejor posición para apoyar a las personas en materia de salud, cultura, economía y de proporcionar a sus miembros una educación de calidad.

En Cuba durante la primera mitad del siglo XX, la educación superior no era una prioridad para los gobernantes de la época; solo existían 3 universidades y a ellas únicamente tenían acceso los hijos de familias con posibilidades económicas. El triunfo revolucionario trajo muchos cambios para la vida del pueblo cubano; un ejemplo de ello es la declaración del carácter democrático

y gratuito de la educación, sin distinción de sexo, raza o estatus social.

Con el paso de los años se fueron llevando a cabo acciones con el fin de elevar el nivel educacional de los individuos, a pesar de las numerosas ventajas que el nuevo gobierno ofreció, todavía en esa etapa no existía ninguna ley a favor de las personas en situación de discapacidad en el marco universitario y las instituciones aún no poseían los medios necesarios para brindarles una atención adecuada. Si bien es cierto que algunos estudiantes con discapacidad lograban acceder al nivel superior, en muchísimos casos su permanencia y posterior egreso no llegaba a concretarse debido a la poca flexibilidad que tenían los diseños curriculares, al no ofrecer posibilidades de ajustes para lograr una mejor inserción.

Es a partir de 1992 cuando comienzan a ocurrir importantes transformaciones en el sistema de Educación Superior que favorecen la incorporación de las personas con discapacidad a este nivel educacional. La implementación de nuevos planes de estudios con una mejor organización curricular, metodológica y una mayor flexibilización, contribuyeron al incremento de estudiantes que lograron concretar su permanencia y egreso en las distintas carreras universitarias, sin embargo, todavía no se alcanza que de manera oficial reciban una atención diferenciada y especializada que garantice una mejor integración.

Con el inicio del siglo XXI, llega la universalización de la Educación Superior con la creación de las sedes universitarias municipales, esta iniciativa permite una mayor incorporación de estudiantes a este nivel de enseñanza; aunque para los estudiantes con discapacidad, la nueva medida además de contribuir a su acceso a la educación superior, influyó en que muchos pudieran culminar sus estudios universitarios de manera exitosa.

En la actualidad la situación de las personas con discapacidad visual ha ido cambiando progresivamente; existe un marco regulatorio que contiene decretos y leyes ministeriales que amparan a estos estudiantes, garantizándoles una atención especializada.

Dentro de los sistemas de educación juegan un papel importante las bibliotecas con la protección y manejo adecuado de la información imprescindible para la apropiación del conocimiento; pero no solo las bibliotecas de las instituciones educativas sino

todo el sistema de bibliotecas públicas, especializadas y la Biblioteca Nacional, brindan el apoyo a la educación.

En el caso que nos ocupa, la Sala «Frank Emilio Flynn» de la BNCJM, como sala para personas con discapacidad, cuenta entre sus usuarios con estudiantes de distintos niveles de enseñanza que solicitan por distintas vías, que sean atendidas sus necesidades informacionales. A su vez la sala guarda estrecha relación con la Asociación de Ciegos de Cuba (ANCI) y en casos específicos con el Ministerio de Educación Superior (MES), para desplegar un trabajo más estrecho con esta sección de nuestra población.

2. Desarrollo

Cuba es signataria de la Agenda 2030 y desde su rúbrica a esta iniciativa se comprometió al cumplimiento de las metas trazadas, ajustadas a la realidad nacional; aunque desde el 2000 se trabajaba en la aplicación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos durante toda la vida es el objetivo número cuatro de la Agenda 2030 (Cuba, 2019).

En el país antillano el concurso interinstitucional y la cooperación foránea inciden de manera puntual en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y sobre todo en el objetivo número cuatro, ante una educación de calidad. Para ello las metas trazadas han sido claramente establecidas; el aseguramiento a todos los individuos desde edades tempranas hasta los adultos, incluyendo a las personas con discapacidad a los distintos niveles de enseñanza de forma gratuita, equitativa y que posibiliten resultados de aprendizaje efectivos, que los preparen para la formación técnica, profesional y superior, permitiéndoles adquirir las competencias necesarias para acceder al empleo y el emprendimiento. Todo ello mediante la contribución y adecuación de instalaciones educativas, al considerar las necesidades de las personas con discapacidad y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguro, no violento, inclusivo y eficaz para todos.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008) ha sido el Primer Tratado

Internacional de Derechos Humanos del Siglo XXI. En ella se ha abordado quiénes se pueden considerar Personas con discapacidad (PcD) o Personas en Situación de Discapacidad (PsD), entre otros asuntos importantes. Este ha sido un tema bastante polémico y debatido aún en la actualidad, pues persisten estereotipos, clichés y barreras mentales que afectan el abordaje y tratamiento de estos sensibles temas.

La inclusión en una sociedad es aquella que acepta las diferencias individuales, por el mero valor de la diversidad humana, donde aprendamos a convivir, contribuir y construir oportunidades reales para todos, no obligatoriamente iguales. Al ser responsables de la calidad de vida de todos, no solo de la nuestra, sino de la del otro, aunque este sea diferente «aparentemente» a la mayoría.

En esta sociedad inclusiva juega un papel fundamental la Educación, tomando como antecedente importante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), celebrada en Salamanca, España donde se va más allá en el proceso de la Normalización a la Inclusión y en el marco legislativo actual se plantea la igualdad basada en las oportunidades, en la Ley Orgánica de Educación (España, 2006).

Lograr la educación inclusiva de calidad de estudiantes con discapacidad se requiere de empeño para enfrentar los retos y sobre todo disposiciones que en el Estado cubano, están garantizadas desde la constitución. (Cuba, 2019).

El Ministerio de Educación Superior establece la Resolución No. 02/18 (MES, 2018) que dispone el Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. En la sección sexta explica las modificaciones que pueden ser realizadas al plan de estudio de las personas con discapacidad.

En los artículos 93, 94 y 95; se plantea la autorización a modificar el plan de estudio de los estudiantes con discapacidad, en el caso que sea necesario para que puedan avanzar al ritmo propio a sus capacidades. Establecer un plazo mayor del determinado para la culminación de la carrera o de un ajuste en las asignaturas a cursar en cada periodo. Además del papel activo que debe tener el colectivo de profesores en estas modificaciones a los planes de estudio para un tránsito exitoso por los diferentes niveles. Para tener derecho a estas disposiciones se debe presentar en la secretaría

de cada institución los documentos que acrediten y den constancia de la condición de discapacidad.

Para garantizar la formación plena de estudiantes con discapacidad y en aras del perfeccionamiento, seguimiento y monitoreo a la atención integral y el acceso de las personas con discapacidad a la Educación Superior, recientemente el MES emitió la Resolución No. 89/21.

Es necesario que las instituciones universitarias tengan las condiciones para recibir a los estudiantes con discapacidad y los recursos de apoyo que se puedan implementar para su mejor formación y desempeño en su entorno.

De este modo atendemos transversalmente la inclusión de los estudiantes con discapacidad para una adecuada formación que eleve los resultados de un egresado con las capacidades idóneas para atender en la vida laboral las responsabilidades económicas, sociales, científicas y demás demandas de la sociedad.

3. Metodología

Para la realización de esta investigación se llevó a cabo un análisis documental de la literatura especializada, consistente en leyes, decretos y resoluciones ministeriales que amparan a las personas en situación de discapacidad. Asimismo, se realizaron entrevistas a funcionarios del MES y de la ANCI para conocer sobre el apoyo que estas organizaciones brindan a los estudiantes universitarios con discapacidad visual (DV).

También se investigó en las bibliotecas universitarias de la capital, con el propósito de obtener información sobre la atención que reciben los alumnos con DV en dichas instituciones.

Se entrevistó además a un grupo de estudiantes universitarios con DV de La Habana, que en un periodo de 10 años (2013-2023) habían cursado estudios superiores; con el fin de conocer sus experiencias, inquietudes y opiniones, ya que ellos son quienes desempeñan el rol protagónico de este trabajo.

En el periodo que se analizó en La Habana, culminaron sus estudios universitarios 69 estudiantes con discapacidad visual; para la investigación que nos ocupa trabajamos con una muestra de 45 personas.

4. Resultado y discusión

Abel Santamaría Cuadrado es una Escuela Especial, ubicada en La Habana, donde los estudiantes ciegos y de baja visión inician la vida escolar. Una vez que estos alumnos han adquirido las capacidades y habilidades necesarias, continúan sus estudios en la enseñanza general. Es durante esta etapa donde intervienen los profesores de apoyo, que tienen la misión de orientar con sus conocimientos, experiencias y proporcionar los recursos necesarios, al escolar y a los docentes que interactúan con los estudiantes.

Estos profesores constituyen el vínculo entre la escuela especial, la enseñanza general y el tránsito a la Educación Superior. Aunque son los estudiantes los que deciden si continuarán en el proceso de superación personal.

La ANCI y el MES garantizan el acceso a la universidad de las personas con DV mediante la labor de los profesores de apoyo, así como el seguimiento de la preparación, la realización de las pruebas de ingreso y finalmente el otorgamiento de las carreras.

En el período evaluado los estudiantes con discapacidad han sido beneficiados con un plan de plazas que ha aumentado progresivamente de 250 a 300 plazas a nivel nacional. Para acceder a las carreras, teniendo en cuenta las limitaciones que, en algunos aspectos poseen estos escolares, se crea un escalafón independiente, de manera específica para ellos.

Estos alumnos, amparados por la circular 238 del Ministerio de Educación, sin disminuir el nivel de exigencia requerido, tienen un mayor acceso a los estudios superiores.

Entre las resoluciones ministeriales más reconocidas está la del Ministerio de Educación de conjunto con el Ministerio de Educación Superior (MES-MinED, 2010), la circular 238 donde se declara que estos alumnos no compiten en el escalafón general; además se les exime de realizar la geometría durante el examen de matemática y se le otorga la carrera al estudiante con discapacidad que apruebe las pruebas de ingreso con 60 puntos.

En sentido general, no existe ningún obstáculo para que los estudiantes con DV accedan a la universidad, aunque en algunas especialidades como la Terapia Física y la Rehabilitación se ha limitado el acceso para los estudiantes invidentes; afortunadamente

este tema ya está en vía de solución, luego de múltiples esfuerzos de la ANCI por preservar una profesión donde las personas con DV son muy reconocidas en Cuba y en el mundo.

De los 45 estudiantes, el 57.77 % son personas ciegas. Predomina el sexo femenino con un 53.33 % (Ver tabla 1)

Hay una mayor representatividad en el rango de edades de 18 a 29 años con un 62.22 % y en cuanto a la modalidad de estudios, se detecta una mayor asistencia al Curso Regular Diurno de un 55.55 % de estudiantes con DV (ver tabla 1 y 2.

TABLA 1. Representatividad de los estudiantes con DV por rango de edad

	Rango Edad	Ciegos		Baja Visión	
		M	F	M	F
	18 a 29	52.7 %	47.3 %	55.6 %	44.4 %
SubTotal	62.3 %	67,9 %		32,1 %	
	30 a 50	Ciegos		Baja Visión	
		M	F	M	F
		50 %	50 %	22,2 %	77,8 %
SubTotal	33.3 %	40 %		60 %	
	Más 50	Ciegos		Baja Visión	
		M		F	
SubTotal	4.4 %	50 %		50 %	
TOTAL	Individuos	Ciegos		Baja Visión	
	45	M	F	M	F
		53,8 %	46,2 %	36,8 %	63,2 %
		57,8 %		42,2 %	
100 %					

Leyenda: F. Femenino; M. Masculino

Las carreras más frecuentes elegidas por estos estudiantes son: Psicología, Derecho, Ciencias de la Información, Terapia Física y Rehabilitación, Cultura Física y Deporte y Comunicación social (ver tabla 2).

TABLA 2. Muestra la representatividad de los estudiantes con DV en las diferentes Carreras Universitarias por modalidad de Estudio

Carreras	CRD		CPE		EaD
	Ciegos	Baja Visión	Baja Visión		
Psicología	75 %	25 %	100 %		
	72,70 %		27,30 %		
	24,44 %				
Ciencias de la Información	Ciegos	Baja Visión			Baja Visión
	50 %	50 %			100 %
	80 %				20 %
	11,11 %				
Ingeniería Informática	Ciegos		Ciegos		
	100 %		100 %		
	60 %		40 %		
	11,11 %				
Cultura Física y Deporte			Ciegos	Baja Visión	
			50 %	50 %	
	8,9 %				
Derecho	Ciegos				
	100 %				
	8,9 %				
Comunicación Social	Ciegos	Baja Visión	Baja Visión		
	50 %	50 %	100 %		
	66.7 %		33.3 %		
	6.7 %				
Educación Especial			Baja Visión		
			100 %		
	4,4 %				
Terapia Física y Rehabilitación			Ciegos		
			100 %		
	4,4 %				

Carreras	CRD	CPE	EaD
Canto Lírico	Ciegos		
	100 %		
	2,2 %		
Periodismo	Ciegos		
	100 %		
	2,2 %		
Filosofía	Ciegos		
	100 %		
	2,2 %		
Filología	Ciegos		
	100 %		
	2,2 %		
Historia	Baja Visión		
	100 %		
	2,2 %		
Diseño Grafico	Baja Visión		
	100 %		
	2,2 %		
Farmacología	Baja Visión		
	100 %		
	2,2 %		
Universidad Adulto Mayor		Baja Visión	
		100 %	
	2,2 %		
Idioma Alemán	Ciegos		
	100 %		
	2,2 %		
Total Carreras	CRD	CPE	EaD
Total por Modalidad	64,5 %	33,3 %	2,2 %
Total de Estudiantes	45		

Legenda: CRD. Curso Regular Diurno; CPE. Curso Por Encuentro; EaD. Estudio a Distancia.

La superación que algunos de estos estudiantes realizan se muestra en la Tabla 3. Entre las otras carreras que han cursado estos estudiantes se encuentra: Derecho, Contabilidad y Educación Especial.

TABLA 3. Muestra la representatividad de estudiantes que se encuentran en alguna modalidad de superación

Superación					
	Postgrado	Maestría		Doctorado	Otras Carreras
	Ciego	Ciego	Baja Visión	Ciego	Baja Visión
	100 %	55,5 %	44.4 %	100 %	100 %
	1 (6,2 %)	9 (56,3 %)		2 (12,5 %)	4 (25 %)
Total	16 (35,6 %)				

De los estudiantes entrevistados solo 3 manifiestan haber realizado visitas previas a la universidad para recibir orientación sobre el entorno universitario y para informar a los

profesores de su presencia en las clases. El resto de los entrevistados declaran que no visitaron la institución antes de matricular y algunos agradecen a la Escuela Especial para niños ciegos y de baja visión Abel Santamaría Cuadrado los conocimientos impartidos, ya que los mismos les permitieron enfrentar la etapa universitaria con una mayor preparación.

Por otra parte, todos los estudiantes entrevistados han recibido el apoyo de la ANCI, organización que les proporciona máquinas y hojas para escribir en el sistema Braille, grabadoras en algunos casos y muy recientemente, computadoras portátiles que se asignan teniendo en cuenta la disponibilidad, que depende en gran medida de las donaciones recibidas a través de la cooperación internacional.

La gran mayoría, sobre todo los estudiantes invidentes, coinciden en que el entorno universitario no es accesible; las facultades poseen escaleras y obstáculos que dificultan la movilidad, no cuentan con las rampas adecuadas para facilitar el acceso.

En cuanto a la interacción en la dinámica de las clases, casi todos interactúan sin dificultad, aunque algunos manifiestan que no captan la información cuando se imparten conferencias apoyadas en PowerPoint, láminas, etc., ya que hay contenidos esenciales que no son leídos y la persona ciega no los recibe. No obstante, a ello, todos expresan su agradecimiento por el buen trato recibido por sus compañeros de aula y los profesores.

En algunos casos, los comienzos fueron difíciles; pero finalmente lograron su objetivo de relacionarse e incorporarse a las dinámicas de las actividades docentes. Asimismo, en lo concerniente a la integración para formar los equipos de trabajo muchos explican que al principio fue complicado, debido al desconocimiento sobre la discapacidad y lo que las personas que se encuentran en esta situación son capaces de realizar; sin embargo, una vez demostradas las capacidades, han sido aceptados sin reservas.

La atención diferenciada que estos estudiantes reciben consiste en adecuaciones en el momento de aplicar los exámenes, un tiempo extra para la realización de los mismos y el ajuste de algunos ejercicios que son básicamente visuales. Con respecto a la alternativa que utilizan los profesores para realizar las evaluaciones, algunos responden la prueba en el sistema Braille y luego la dictan al profesor, otros la realizan oralmente y la minoría desarrolla su examen en la computadora y pasan la información a un dispositivo USB, que entregan al profesor para su posterior calificación.

Entre las dificultades más frecuentes que muchos entrevistados alegan, en su tránsito por la educación superior están: la falta de bibliografía en formato digital, los documentos mal escaneados, las ilustraciones, los gráficos, las fotos que se usan para ilustrar algún contenido que no pueden ser leído por el lector de pantalla o aplicaciones androide, las películas, y cuando los profesores no leen los conceptos escritos en la pizarra o en una presentación.

Un aspecto significativo que se detecta en las entrevistas realizadas es que de la muestra analizada se encuentran 5 estudiantes (11 %) que, por diferentes razones, no lograron concretar su permanencia en las carreras elegidas. Entre los motivos de abandono de los estudios estuvieron: la inadecuada selección de la carrera, dificultades para establecer relaciones interpersonales y de socialización con el grupo, escasas habilidades en el uso del bastón lo

que impide una buena orientación y movilidad, convirtiendo al estudiante en un ser dependiente. Del mismo modo, tanto la falta de apoyo, como la sobreprotección de la familia también son motivos que atentan contra la permanencia de los estudiantes con discapacidad en las carreras universitarias. Este fenómeno se presentó en las carreras de Derecho, Psicología e Ingeniería Informática.

Es conveniente aclarar que cuando se concibió la presente investigación se planificó entrevistar a estudiantes que habían asistido a la universidad en un período de diez años. Es por ello que las respuestas ante la pregunta que se refiere a la posesión de herramientas necesarias para las búsquedas son diversas. Esto se debe al desarrollo que han tenido las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y al creciente apoyo que los alumnos reciben tanto de la ANCI, como del MES, en cuanto al equipamiento tecnológico.

Durante la investigación fueron visitadas algunas bibliotecas universitarias con el fin de conocer el comportamiento informacional de los estudiantes universitarios con discapacidad visual. Las bibliotecas de las universidades visitadas cuentan con la infraestructura tecnológica necesaria para que los usuarios interactúen con la información; sin embargo, de los estudiantes con discapacidad entrevistados, solo 5 manifiestan haber visitado la biblioteca de la facultad con asiduidad y de manera independiente. El resto no ha asistido nunca o lo ha hecho acompañado de familiares u otros estudiantes. A pesar del excelente trato, de la buena disposición y de las evidentes competencias informacionales de los profesionales que trabajan en las bibliotecas universitarias, tanto los estudiantes, como los trabajadores de dichas instalaciones, consideran que no cuentan con las herramientas tiflotecnológicas adaptadas para este tipo de usuarios, además de que no existe una preparación adecuada para ofrecerles un servicio con la calidad requerida que logre satisfacer sus necesidades de información.

Ante la inexistencia de las herramientas apropiadas y de la falta de preparación en la atención a los estudiantes con discapacidad que se evidencia en las bibliotecas universitarias, muchos alumnos que transitan por el nivel superior han valorado como una alternativa viable acudir a la sala «Frank Emilio Flynn», un lugar destinado a la atención a personas en situación de discapacidad,

ubicado en la Biblioteca Nacional de Cuba «José Martí». Esta sala fue creada en febrero del 2001, como resultado de un convenio de colaboración entre la Organización de Ciegos de España (ONCE), la Asociación Nacional de Ciegos de Cuba y dicha institución.

La creación de esta sala constituye un subsistema dentro de la Biblioteca Nacional, favorece la vinculación de las personas con discapacidad y sus familiares a la biblioteca, como una opción más de intercambio social a partir de la satisfacción de sus necesidades de información.

Entre los objetivos que persiguen los profesionales que laboran en este centro está reducir, hasta el límite posible las barreras que posee este importante recurso, con el propósito de lograr la equiparación de oportunidades entre las personas en situación de discapacidad y el resto de la comunidad.

Conviene especificar que, aunque la sala «Frank Emilio Flynn» puede brindar información a cualquier usuario que lo necesite, sus servicios mayormente están encaminados a todas las personas con discapacidad, tanto nacional como extranjera.

Se incluyen también a los familiares de estos, a profesionales relacionados con especialidades afines a estas materias (fisioterapeutas, oftalmólogos, logopedas entre otros), así como a estudiantes de estas especialidades en sus niveles medio y superior.

Los usuarios que visitan la sala cuentan con diversas alternativas para encontrar la información que precisan. En la biblioteca existen diferentes tipos de catálogos, tanto en braille como en tinta, (por autor, título o materia) que facilitan el acceso a la información en base de datos. Poseen libros, revistas, folletos, publicaciones seriadas, maquetas, esculturas, mapas y láminas a relieve, sumados a una gran colección de CD y DVD. Tanto los libros digitales, como los materiales audiodescritos, se encuentran organizados por materia y están en constante incremento, por donaciones de los propios usuarios, de la ANCI y otras instituciones nacionales e internacionales que colaboran.

Disponen también de regletas, punzones y máquinas para la escritura en braille y en tinta, ábaco, computadoras, escáner, magnificador de caracteres y equipos de grabación que constituyen herramientas imprescindibles para el logro de una educación inclusiva, equitativa y con oportunidades de aprendizaje para todos.

La tecnología juega un papel fundamental en el propósito de vencer las barreras existentes entre el usuario y la información. La sala cuenta con computadoras provistas de aditamentos y programas que permiten a estos usuarios un mayor acercamiento a la información; como los brazos para monitores y los teclados en alto contraste y magnificados. También se utilizan los lectores de pantalla que tienen como finalidad hacer que ordenadores personales que funcionan con Microsoft Windows sean accesibles. Para conseguir este propósito el programa convierte el contenido de la pantalla en texto audible, de modo que el usuario pueda acceder o navegar por el sin necesidad de verlo. El empleo de este recurso amplía las posibilidades de las personas con discapacidad, al ofrecerles no solo acceso a las aplicaciones de ofimática más socorridas, sino también a uno de los medios de información imprescindibles en esta era digital: Internet. La utilización de este programa, se puede considerar como factor clave en la modernización de la sala, dado el elevado costo de producción que requieren los libros en braille y audio, toda vez que estos últimos sean leídos por humanos y no por voces sintéticas.

Si un volumen requerido no aparece en el catálogo, el personal de la sala realiza la búsqueda en otras Bibliotecas virtuales, físicas o personales en formatos asequibles a los lectores de pantalla o aplicaciones preferidas por los usuarios.

Para seleccionar el material que formará parte del fondo documental de esta sala se tienen en cuenta las particularidades de cada uno de los usuarios y las necesidades, deseos y demandas informativas expresadas por ellos, lo que garantiza un mejor servicio.

Las investigaciones realizadas nos permitieron conocer que los usuarios que acuden a esta biblioteca, tanto los reales como los virtuales; se interesan por diversos temas como: discapacidad, derecho, educación, medicina en sus distintas especialidades, literatura antigua y contemporánea, historia, bibliotecología, periodismo, psicología, entre otras.

En esta sala labora un personal capacitado y preparado para adiestrar a los usuarios, con el objetivo de que conozcan el manejo y uso de los recursos que están a su disposición y realicen sin dificultades la búsqueda de la información que necesitan.

Estos profesionales desempeñan diversos roles, lo que les permite brindar un servicio de excelencia. Su papel se torna más activo, ya que deben anticiparse a las necesidades de los usuarios y orientar el uso y manejo de fuentes actualizadas.

En la actualidad la sala es atendida por tres trabajadoras que poseen las competencias informacionales necesarias para satisfacer las necesidades de información de los usuarios. Una especialista principal, Doctora en Ciencias, una Licenciada en Educación Especial y una Licenciada en Ciencias de la información. Las mismas, constantemente renuevan sus conocimientos y para hacerlo se nutren del intercambio con organizaciones homólogas; esto les permite corregir errores que puedan producirse, modificar estrategias en caso de ser necesario y obtener toda la retroalimentación posible. También participan en jornadas científicas donde se presentan trabajos investigativos y de manera individual cada una trata de lograr una mayor superación profesional. Dispensan una atención personalizada a los usuarios según su discapacidad, para ello brindan servicios especializados empleando la tecnología computacional a realizar por el propio usuario, velando por su adecuada utilización y el cuidado de los equipos para dar cumplimiento al reglamento establecido.

Entre los servicios más frecuentes que se brindan en la sala están:

1. La escritura y transcripción de documentos del sistema de lecto-escritura Braille a tinta y viceversa.
2. Lectura a viva voz. Es utilizada particularmente por aquellos usuarios a los cuales no les es posible acceder a la lectura de alguno de estos sistemas de escritura, para ellos la sala ofrece esta opción.
3. Grabación sonora de documentos. Tanto la grabación como la digitalización y audición de los documentos se realiza teniendo en cuenta la solicitud que hace el usuario, a partir de su necesidad de información. En el caso de las grabaciones, se realizan en la propia Sala por parte de especialistas o por colaboradores voluntarios. Consiste en grabar en diversos soportes y dispositivos de almacenamiento la información solicitada de las colecciones que atesora la Sala en particular y la BNCJM en general, o de colecciones externas que son

adquiridas a través del préstamo interbibliotecario y personal. Pueden ser grabaciones de documentos impresos en tinta o en Braille.

4. Digitalización de documentos: Para digitalizar se requiere la participación del Laboratorio Digital de la BNCJM, que emplea para ello las colecciones de la institución. Al igual que en el caso anterior se hace teniendo en cuenta las necesidades, deseos y demandas del usuario que continuamente son valoradas a través de los estudios de usuarios.
5. Audición de libros hablados y otros mono registros.
6. Además, en la sala se ofrecen los servicios de consulta y referencia, que pueden obtenerse de manera personal, por teléfono, por correo postal, electrónico y/o por internet (WhatsApp) para dar respuesta a las demandas de los usuarios cubanos o extranjeros.

Es importante señalar que durante este trabajo investigativo se pudo comprobar que, en los últimos 5 años, ha disminuido de manera considerable el número de usuarios que acuden de forma presencial a esta pequeña sala y se ha detectado un notable incremento de los usuarios que solicitan servicios por la vía telefónica y virtual. Esta situación puede ser una consecuencia de la lamentable pandemia (COVID-19) que sufrimos y del creciente desarrollo que han alcanzado las nuevas tecnologías.

En el caso de los estudiantes universitarios con discapacidad que visitan la sala, acuden a este recinto para utilizar los recursos materiales que están a su disposición, en busca de información relacionada con sus carreras, algún tema de actualidad que motive su curiosidad o aspectos puntuales que les soliciten sus profesores. Teniendo en cuenta la frecuencia con que estos estudiantes concurren a la sala, el personal que trabaja en ella, ha sumado a sus habituales responsabilidades la de renovar continuamente las bibliografías de las carreras universitarias más demandadas. Para ello, cada curso se realiza una visita a las facultades correspondientes, con el propósito de ofrecer a los usuarios una información actualizada de sus respectivas profesiones y contribuir de alguna manera a que su tránsito por el nivel superior sea más accesible e inclusivo.

Es difícil el reto, pero no imposible, para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se tengan en cuenta las necesidades de los estudiantes con discapacidad, con todas las herramientas: de especialistas, profesores de apoyo, sistemas alternativos de comunicación, adaptación y tiempo adicional en la planificación y completamiento de los exámenes; además en los casos necesarios de las adaptaciones curriculares no significativas para facilitar el acceso al conocimiento y potenciar el aprendizaje, sin que este sea una carga difícil de asumir.

5. Conclusiones

En Cuba, como parte de ofrecer una educación de calidad acorde con la agenda 2030, el Ministerio de Educación Superior y la Asociación Nacional de Ciegos, brindan el respaldo adecuado mediante resoluciones ministeriales y los recursos materiales necesarios que facilitan el acceso de estos alumnos al nivel superior.

Las principales necesidades de acceso a la información que presentan los estudiantes universitarios con discapacidad visual de La Habana son: la falta de bibliografía en formato digital accesible y la utilización de ilustraciones, gráficos y textos en imágenes que no son descritas a estos alumnos.

Para el colectivo que labora en la sala «Frank Emilio Flynn» de la Biblioteca Nacional de Cuba «José Martí» es premisa fundamental satisfacer las necesidades de información que manifiestan sus usuarios, prestando vital atención a los estudiantes universitarios con discapacidad visual.

La sala se encuentra equipada con los medios tiflológicos y tiflotécnicos necesarios para canalizar las inquietudes informacionales de los estudiantes con discapacidad visual y las compañeras que laboran en ella mantienen una superación y actualización constante de los contenidos de competencia para servir de apoyo, contribuyendo de esta forma a una plena incorporación a la sociedad de las personas con discapacidad.

6. Recomendaciones

Las Especialistas de la Sala «Frank Emilio Flynn» pueden coadyuvar con las Universidades y la Asociación Nacional del Ciego de Cuba a:

1. Profundizar en las acciones de orientación vocacional para informar adecuadamente a la familia y a los estudiantes ciegos y con baja visión para que sepan escoger las especialidades donde se puedan desempeñar satisfactoriamente. Una buena iniciativa sería propiciar el intercambio con otras personas con discapacidad que hayan transitado por la educación superior, para que puedan retroalimentarse de sus experiencias.
2. Fortalecer la preparación de los estudiantes con discapacidad que acceden a la Universidad; los alumnos deben desarrollar habilidades cognitivas y de socialización, poseer habilidades en el dominio del Braille, el adiestramiento necesario para interactuar con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, utilizándolas para realizar las evaluaciones; y conocer las técnicas de orientación y movilidad. En este sentido, es importante realizar una labor de concientización con la familia en cuanto a la independencia adecuada que debe tener el estudiante universitario con discapacidad para una eficaz autonomía y desempeño pleno.
3. Preparar previamente a los estudiantes con discapacidad para que conozca el entorno universitario antes de ingresar en él. Del mismo modo, los profesores tienen que conocer de antemano que van a impartir clases a un estudiante con discapacidad, para que puedan prepararse con una mayor calidad.
4. Concientizar al profesorado para que los estudiantes reciban la explicación clara y precisa de los gráficos y fotos que se presentan en clases. Se les debe facilitar previamente los materiales audiovisuales que se van a utilizar.
5. Es necesario que el personal que labora en las bibliotecas universitarias tengan la preparación adecuada y un conocimiento básico que les permita satisfacer las demandas de información de los estudiantes con DV.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, P., Díaz, T. C., González, M. *et. al.* (2005). *Informe sobre integración de las personas con discapacidad en la Educación Superior cubana*. Universidad de Pinar del Río.
- CUBA (2010). *Circular Mined-Mes Sobre el tratamiento a los jóvenes discapacitados para estudiar en la Educación Superior*. La Habana.
- CUBA (2019). *Informe Nacional sobre la implementación de la Agenda 2030*.
- Díaz Hernández, J. A., Sánchez Hernández, Y. y Díaz Vernal, A. (2021). La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior cubana. Su evolución y etapas fundamentales. *Revista Didáctica y educación*. Vol XII. Número 4, octubre-diciembre, pp. 205-223.
- ESPAÑA (2006). Ley Orgánica de la Educación. *BOE núm. 106*. España. Recuperado el 16 de junio de 2023 de <https://www.unibasq.eus/wp-content/uploads/2017/10/LO-2-2006.pdf>
- Ministerio de Educación Superior (2018). *Resolución No. 02/18 Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ministerio de Justicia (2019). *Constitución de la República de Cuba*. La Habana: Ed. Política.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España. Recuperado el 16 de junio de 2023 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- ONU, Asamblea General (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Estados Unidos.
- UNESCO (2009). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia mundial sobre la educación superior*. Recuperado el 16 de junio de 2023 de <https://www.pep.unc.edu.rar>

Estrategia UTL AZUL

María de Jesús Armenta Ortiz
Universidad Tecnológica de León. México
marmonta@utleon.edu.mx

1. Introducción

La Universidad Tecnológica de León (UTL) pertenece al Subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas de la Secretaría de Educación Pública de México, es la segunda universidad tecnológica con mayor matrícula a 28 años de su fundación.

En el estado de Guanajuato es la segunda universidad pública de mayor tamaño, únicamente detrás de la Universidad de Guanajuato y en el municipio de León es la Institución de Educación Superior más grande, registrando al inicio escolar 2023-2024 una matrícula de 8,000 estudiantes, cuenta con tres campus dos en León y la Unidad Académica del Sureste, ubicada al sur del estado en el municipio de Acámbaro.

Su modelo educativo basado en 70 % práctica y 30 % teoría ofrece la posibilidad de cursar estudios superiores posterior al nivel bachillerato, obteniendo a los 2 años el título de Técnico Superior Universitario, integrarse al sector productivo en un nivel de mandos medios o continuar 1 año 8 meses más y concluir una Licenciatura.

En este contexto indagar sobre las condiciones en que personas con discapacidad se integran a la comunidad educativa con el propósito de identificar los retos que enfrenta la UTL para transitar hacia un espacio inclusivo, es sin duda un proceso de conocimiento, reconocimiento y sistematización orientado a crear condiciones equitativas para el acceso, permanencia y egreso.

En el presente trabajo, partiendo de una revisión del marco teórico conceptual sobre modelos de discapacidad; así como de la normativa internacional, nacional y estatal aplicable, se realizó un diagnóstico sobre las condiciones en que actualmente se integran

a la UTL personas con discapacidad, como estudiantes o como personal; dicha información cuantitativa se complementa con el estudio de caso de una estudiante con hipoacusia severa y una docente con ceguera, quienes aportan los datos cualitativos necesarios para una vez analizada y codificada la información, estar en posibilidad de plantear la Estrategia UTL Avanzando hacia una Universidad inclusiva, a través del diseño de políticas, lineamientos y protocolos específicos de atención.

2. Antecedentes

Teniendo como referencia el Modelo Social surgido a finales de la década de los sesenta del siglo pasado, el cual sostiene que:

ni las causas sobrenaturales, religiosas, o científicas son el origen de la discapacidad, sino que son las causas sociales las que preponderantemente determinan las condiciones de las diferentes discapacidades, que señala como punto de partida la definición de los Derechos Humanos y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de los principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros¹.

Considerando que actualmente se encuentra definido el marco normativo para la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo señalado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y por supuesto en la Declaración de Yucatán.

En México de manera general se asienta en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación y en la correspondiente de Educación Superior pero sobre todo con las precisiones necesarias en la Ley General para la Inclusión

1. Palacios A. y Bariffi F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de Derechos Humanos*. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (1.ª edición). Grupo Editorial Cinca, p. 19.

de Personas con Discapacidad, compromisos y declaraciones que se asumen por el estado de Guanajuato a través de la Constitución Política para el Estado de Guanajuato y la Ley para la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Estado de Guanajuato.

3. Diagnóstico UTL

Los datos recabados en torno a la atención de estudiantes con discapacidad giraron en torno al proceso de ingreso, permanencia y egreso, documentándose que no existen acciones de atención específica.

Respecto al ingreso y permanencia del personal docente y administrativo en marzo de 2023 el área de Desarrollo Humano llevó a cabo la Campaña de Actualización de Datos Personales y Expedientes 2023, para recabar datos generales del personal, entre los cuales se incluía información sobre discapacidad; la información no ha sido procesada.

Sobre la identificación de estudiantes con discapacidad en la Institución, se realiza a través de una Encuesta de Pre Registro, con información general, como parte de los requisitos del proceso de selección.

En dicho instrumento registran únicamente su opinión sobre si presentan algún tipo de discapacidad, ni en este momento ni posteriormente, la institución se asegura de dichas aseveraciones para tomar acciones específicas de atención.

El Departamento de Salud Integral hasta el año 2022, únicamente registraba la situación de discapacidad señalada en la Encuesta aplicada por Servicios Escolares, para que en el caso de ser requerida por instancia externa poder proporcionar información de los atendidos.

A continuación, los principales hallazgos:

TABLA 1. Tipo de Discapacidad en Estudiantes 2019

Año	Discapacidad Visual	Discapacidad Motriz	Discapacidad Auditiva	Discapacidad de Lenguaje	Discapacidad Múltiple
2019	189	7	4	4	4

Fuente: Elaboración propia, con información de Reporte de Percepción de Discapacidad del Alumnado 2019-2022, UTL 2022.

TABLA 2. Estudiantes UTL con Discapacidad 2019

Matrícula Total	Género		Total de Estudiantes con Discapacidad	Programa Educativo	
	M	F			
8,441	141	4	189	TIC´s	41
				Mecatrónica	26
				Administración	19

Fuente: Elaboración propia, con información de Reporte de Percepción de Discapacidad del Alumnado 2019-2022, UTL 2022.

TABLA 3. Tipo de Discapacidad en Estudiantes 2020

Año	Discapacidad Visual	Discapacidad Motriz	Discapacidad Auditiva	Discapacidad de Lenguaje	Discapacidad Múltiple
2020	64	6	5	2	1

Fuente: Elaboración propia, con información de Reporte de Percepción de Discapacidad del Alumnado 2019-2022, UTL 2022.

TABLA 4. Estudiantes UTL con Discapacidad 2020

Matrícula Total	Género		Total de Estudiantes con Discapacidad	Programa Educativo	
	M	F			
8,532	55	23	78	TIC´s	19
				Tecnología Ambiental	18
				Mecatrónica	16

Fuente: Elaboración propia, con información de Reporte de Percepción de Discapacidad del Alumnado 2019-2022, UTL 2022.

TABLA 5. Tipo de Discapacidad en Estudiantes 2021

Año	Discapacidad Visual (Ceguera)	Discapacidad Motriz	Discapacidad Auditiva	Discapacidad Intelectual	Discapacidad Múltiple
2021	42	11	8	2	2

Fuente: Elaboración propia, con información de Reporte de Percepción de Discapacidad del Alumnado 2019-2022, UTL 2022.

TABLA 6. Estudiantes UTL con Discapacidad 2021

Matrícula Total	Género		Total de Estudiantes con Discapacidad	Programa Educativo	
	M	F			
8,110	35	30	65	TIC's	18
				Industrial	22
				Económico Administrativa	25

Fuente: Elaboración propia, con información de Reporte de Percepción de Discapacidad del Alumnado 2019-2022, UTL 2022.

No se cuenta con datos sistematizados sobre personal.

4. Estudio de caso

Creswell sugiere:

analizar los datos a partir del material que pueda producir códigos que señalen una perspectiva teórica más amplia en la investigación. Bogdan y Biklen (1992) refiere, señalan un listado particular de posibles tipos de códigos:

1. Códigos de escenario y contexto.
2. Perspectivas sostenidas por los sujetos.
3. Maneras de pensar de los sujetos sobre la gente y los objetos.
4. Códigos de procesos.
5. Códigos de actividades.
6. Códigos de estrategias.
7. Códigos de relaciones y estructura social.

Así como un esquema de codificación pre asignada².

En ese contexto y para los propósitos de análisis de la información, se establecieron los siguientes códigos:

- Contexto.
- Percepciones.
- Interacción.
- Proceso.
- Estrategias.
- Actividades.

La información recabada a través de las historias de vida de los estudios de caso, se sistematizó a través de la siguiente categorización.

Categoría	Subcategoría
Contexto	Discriminación
	Segregación
	Cultura
	Victimización
	Invisibilización
Percepción	Imagen Propia
	Imagen Social
Interacción	Subordinada
	Transaccional
	Manipulada
	Reconocimiento
Proceso	Educación Inclusiva
Estrategia	Metodología de Enseñanza
	Sensibilización
	Acercamiento al arte
	Accesibilidad
	Apoyos
	Recursos Tecnológicos
Actividad	Actitud proactiva

2. Creswell, J. W. y Creswell, D. J. (2007). *Diseño de Investigación, enfoques cualitativo, cuantitativo y métodos mixtos* (2.^a edición). Sage Publications, Inc., p. 175.

Siguiendo la metodología planteada por Woods (1989) para el análisis de datos cualitativos y con la premisa de que «desde el proceso de recogida de datos se va entremezclando con la reflexión en un espiral de comprensión»³ la clasificación y categorización de la información recabada nos permite incorporar realizar un análisis global del caso.

El primer caso es el de la Mtra. Kari, docente de la Academia de Idiomas, con 3 años de antigüedad en la universidad, de quien se documentó su historia en su trayectoria escolar y laboral, el análisis de la información enfatiza que a pesar de que en la actualidad el modelo social de la discapacidad está enmarcada en los derechos humanos, teniendo a la persona en el centro de las acciones, reconociendo su derecho a una educación inclusiva y a la capacitación para acceder a un trabajo digno, se corrobora la precepción de la discapacidad como un castigo divino por parte de la familia.

Por otro lado, su testimonio muestra evidencia de la desdibujada operacionalización del Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa, con la indefinición de los conceptos de Integración Educativa e Inclusión Educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje García Cedillo⁴.

Respecto a la política y normativa sobre discapacidad e inclusión en la educación superior, con la ruta definida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, tanto a lo relativo a la educación de calidad como a la reducción de las desigualdades, con el compromiso explícito con el respeto a los Derechos Humanos y la firma de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006, la firma de la Declaración de Yucatán en 2008; así como lo correspondiente a los derechos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las leyes secundarias en la materia, siguen pendientes acciones en materia de accesibilidad, diseño universal y ajustes razonables en las instituciones educativas de todos los niveles.

³ Woods P. (1989). *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. 1.ª reimpresión. Ediciones Paidós Ibérica, p. 135.

⁴ García Cedillo I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), diciembre 2018.

La oportunidad de incidir en acciones a favor de la inclusión de personas con discapacidad en el municipio de León, es un reto que debe ser asumido por el Sistema Educativo Nacional más allá de mera forma enunciativa en los procesos cotidianos de las instituciones educativas.

Con relación a la experiencia en la UTL tenida con el personal docente, se identifica la tarea pendiente de visibilizar a las personas con discapacidad que forman parte de la comunidad universitaria, su identificación para seguimiento y atención, así como la declaratoria institucional como una universidad inclusiva.

La revisión de datos y categorización de los mismos permite puntualizar en el contexto teórico referencial, que persiste en el sistema de educación superior la visión de integración educativa más allá de una verdadera educación inclusiva.

El segundo caso es el de Areli, estudiante de 20 años de la carrera de Desarrollo de Negocios, área Mercadotecnia, ella presenta discapacidad auditiva y transitó desde la educación básica hasta la superior sorteando dificultades, como ella misma dice «haciendo lo posible por parecer normal», por ello la posibilidad de que más personas con discapacidad cursen estudios universitarios y con ello estar en la posibilidad de elevar su calidad de vida, es la principal razón para la implementación de acciones de apoyo.

Basándonos en el diagnóstico realizado en la UTL podemos identificar la importancia de la intervención en el proceso de ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en la Institución, quienes como Areli con los apoyos mínimos han logrado desarrollarse. Punto clave para su atención es la identificación durante el proceso de admisión y su acompañamiento a través de su formación universitaria.

La información recabada a través de los estudios de caso, desglosada en categorías es la base para la elaboración de una propuesta de acciones encaminadas a lograr que la Universidad Tecnológica de León sea un espacio de inclusión para las personas con discapacidad.

5. Estrategia UTL avanzando hacia una universidad inclusiva

En concordancia con lo señalado en la normativa y considerando la información recabada a través del diagnóstico realizado, así como la información recopilada a través de los estudios de caso y con el propósito de construir una universidad con un ambiente propicio y condiciones para la inclusión de personas con discapacidad, se presenta la propuesta para la implementación de la Estrategia UTL Avanzando hacia una Universidad inclusiva.

El nombre se conceptualizó considerando:

- Uso de la palabra Estrategia enfatizando en el proceso de definición de acciones para lograr los objetivos planteados.
- La utilización de la palabra Azul como color identificado con la discapacidad.
- El manejo de un acróstico enfatizando el objetivo.

La Estrategia UTL AZUL contempla el diseño de políticas, lineamientos, protocolos de atención, ajustes razonables y accesibilidad orientados a la sistematización de acciones a favor de la inclusión de personas con discapacidad a la Institución.

5.1. Política de inclusión de personas con discapacidad

En la Universidad Tecnológica de León, basándonos en el marco normativo aplicable, la filosofía y los valores institucionales, asumimos el compromiso de trabajar por la inclusión de personas con discapacidad a la comunidad educativa; como estudiantes, docentes o personal administrativo, con acciones tendientes al logro de la igualdad sustantiva.

La UTL declara que queda prohibida la discriminación o segregación de personas con discapacidad en los tres campus de la Institución.

5.2. Lineamientos de operación

La Estrategia UTL AZUL contempla acciones orientadas a la:

- Visibilización de personas con discapacidad en nuestra comunidad universitaria.
- Sensibilización y concientización del estudiantado, personal docente, administrativo y de apoyo sobre la participación de todas y todos en el proceso de inclusión.
- Perspectiva de inclusión en los procesos de acceso, permanencia y egreso.
- Implementación de protocolos de atención.
- Identificación de tipo de discapacidades, para atención específica.
- Incorporación de cursos de actualización docente para la atención en el aula de personas con discapacidad.
- Promoción del aprendizaje y manejo de Lengua de Señas Mexicana.
- Adecuación de instalaciones a la infraestructura que garanticen accesibilidad a personas con discapacidad. Realización de ajustes razonables a materiales de difusión institucional accesibles a personas con discapacidad.

5.3. *Protocolos de atención*

5.3.1. Estudiantado

Protocolo para la inclusión de estudiantes con discapacidad a la UTL

Área Responsable: Dirección de Desarrollo Académico y Docente.

Áreas involucradas: Difusión e Imagen, Servicios Escolares, Direcciones Académicas, Psicopedagógico, Salud Integral, Planeación.

1. Visibilizar a personas con discapacidad en los materiales promocionales, incluyendo fotografías de ellos en las actividades académicas en los campus.
2. Como parte del proceso de admisión, Servicios Escolares aplica Encuesta de Pre Registro para recabar datos personales, socioeconómicos y de trayectoria educativa que permitan identificar a personas con discapacidad, de acuerdo al cuestionario del Grupo de Washington.

3. Al concluir el proceso de venta de fichas, el área de Planeación procesa información y notifica a Salud Integral sobre personas que señalaron presentar alguna discapacidad.
4. Salud Integral establece comunicación y confirma discapacidad o situación de limitación.
5. Salud Integral envía registro de personas con discapacidad identificadas a Psicopedagógico, quien elabora anteproyecto de atención de acuerdo a incidencia.
6. Una vez concluido el proceso de admisión, Servicios Escolares envía listado de estudiantes inscritos a Psicopedagógico.
7. Psicopedagógico identifica a estudiantes de nuevo ingreso con discapacidad registrados por Salud Integral.
8. Psicopedagógico establece comunicación con estudiantes con el propósito de identificar necesidades específicas y elabora registro en el Sistema de Información Táctico Operativo (SITO) para seguimiento durante su proceso de formación académica.

Protocolo para la atención de estudiantes con discapacidad

Área Responsable: Dirección de Desarrollo Académico y Docente.

Áreas involucradas: Psicopedagógico, Coordinaciones de Tutorías, Salud Integral, Direcciones Académicas, Centro de Información, Idiomas, Sistemas Informáticos, Formación Integral del Alumnado, Servicios Escolares, Becas y Prácticas y Estadías.

1. Psicopedagógico entrega a los Coordinadores de Tutoría por Programa Educativo, registro de estudiantes con discapacidad para atención específica de acuerdo a requerimientos personales.
2. Coordinador de Tutoría por Programa Educativo hace llegar información a cada Tutor (a) para seguimiento y registro de atención en SITO.
3. Tutor (a) atiende solicitudes de apoyo específico y canaliza a las áreas involucradas, con el propósito de atender, seguimiento médico, atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, requerimientos de información bibliográfica física o electrónica o apoyo de recursos tecnológicos.

4. El área específica atiende e informa acciones tomadas al Tutor (a) para registro en SITO.

Protocolo para la inserción de personas egresadas con discapacidad en el Sector Productivo

Área Responsable: Secretaría de Vinculación.

Áreas involucradas: Psicopedagógico, Seguimiento de Egresados y Bolsa de Trabajo, Internacionalización y Prácticas y Estadías y Dirección de Asuntos Jurídicos.

1. La Secretaría de Vinculación promueve la inserción de egresados con discapacidad en empresas a nivel local, nacional e internacional.
2. La Secretaría de Vinculación establece acciones colaborativas con ONG's e instancias gubernamentales a nivel local, nacional e internacional para apoyar la empleabilidad de egresados con discapacidad.
3. La Secretaría de Vinculación promueve la firma de convenios de colaboración entre instancias públicas y privadas con el propósito de apoyar la inserción laboral de egresados con discapacidad.
4. El área de Seguimiento de Egresados y Bolsa de Trabajo realiza acciones para colocación de egresados con discapacidad.

5.3.2. Personal docente y administrativo

Protocolo para la inclusión de personal docente y administrativo con discapacidad a la UTL

Área Responsable: Desarrollo Humano y Organizacional.

Áreas involucradas: Secretaría Académica, Secretaría de Vinculación, Dirección de Administración y Finanzas, Dirección de Planeación, Dirección de Sistemas Informáticos y Dirección de Asuntos Jurídicos, Difusión e Imagen.

1. Visibilizar al personal con discapacidad en los materiales de difusión institucional, incluyendo fotografías de ellos en las actividades académicas en los campus.

2. El área de DHO con apoyo de la Secretaría de Vinculación identifica instancias públicas y privadas a nivel local, estatal y nacional que apoyan la inserción laboral de personas con discapacidad para promover vacantes disponibles.
3. El área de DHO promoverá la contratación de personal con discapacidad en las diversas áreas de la Institución.
4. El área de Desarrollo Humano y Organizacional manifiesta en las convocatorias emitidas que la UTL es una institución que promueve la inserción laboral de personas con discapacidad, de acuerdo a la Norma Oficial Mexicana NOM-034-STPS-2016.
5. Al identificar a una persona con discapacidad interesada en participar en alguna convocatoria, el área de Desarrollo Humano y Organizacional, solicita información sobre sus requerimientos específicos.
6. El área de DHO registra datos de participación de personas con discapacidad en convocatorias institucionales.
7. El área de DHO deberá establecer mecanismos de inducción, capacitación y seguimiento especializado a personal con discapacidad.

Protocolo para la identificación de personal con discapacidad o limitación por edad, enfermedad o accidente

Área Responsable: Desarrollo Humano y Organizacional, Salud Integral.

Áreas involucradas: Secretaría Académica, Secretaría de Vinculación, Dirección de Administración y Finanzas, Dirección de Planeación, Dirección de Sistemas Informáticos y Dirección de Asuntos Jurídicos.

1. El área de Salud Integral realiza al inicio de ciclo escolar Diagnóstico de Salud del personal docente y administrativo, en el cual identifica a personas con discapacidad o limitación, temporal o definitiva, debido a la edad, enfermedad o accidente.
2. Salud Integral realiza Base de Datos de personal con discapacidad o limitaciones para seguimiento, cuatrimestral.

3. Salud Integral da acompañamiento al personal identificado, quien informa sobre atención a través del ISSSTE o de instituciones de salud privada.
4. Salud Integral informa cuatrimestralmente sobre los apoyos requeridos por el personal con discapacidad o limitaciones al área de Desarrollo Humano.
5. EL área de Desarrollo Humano y Organizacional solicita apoyos o requerimientos específicos a las diversas áreas de la Universidad.

Protocolo para la atención de personal con discapacidad

Área Responsable: Dirección de Desarrollo Académico y Docente, Desarrollo Humano y Organizacional.

Áreas involucradas: Secretaría Académica, Secretaría de Vinculación, Dirección de Administración y Finanzas, Dirección de Planeación, Dirección de Sistemas Informáticos y Dirección de Asuntos Jurídicos, Desarrollo Humano y Organizacional, Innovación Educativa, Salud Integral, Mantenimiento e Instalaciones.

1. La Dirección de Desarrollo Académico y Docente y el área de Desarrollo Humano y Organizacional contemplarán en su programa de actividades institucionales la conmemoración del 3 de diciembre, del Día Internacional de las Personas con Discapacidad, considerando la realización de diversas actividades que sensibilicen y promuevan la inclusión laboral de personas con discapacidad.
2. El área de DHO considera como parte del curso de Inducción Institucional una plática de sensibilización para todo el personal de nuevo ingreso sobre la declaratoria de la UTL como una universidad que promueve la inclusión de personal con discapacidad y la participación de toda la comunidad universitaria en su integración.
3. La Dirección de Desarrollo Académico y el área de Desarrollo Humano y Organizacional contemplarán en sus programas de capacitación talleres y cursos de sensibilización, sobre la importancia de integrar a personal con discapacidad a la Institución. 4. El área de DHO informará a la Dirección de

Desarrollo Académico y Docente sobre el personal docente que presenta alguna discapacidad o limitación, para su seguimiento y atención a través de las áreas de Innovación Educativa y Tecnología Educativa.

5. El área de DHO informará a Salud Integral sobre el personal docente y administrativo que presenta alguna discapacidad o limitación para su seguimiento en materia de salud, su orientación y/o canalización.
6. El área de DHO informará a la Dirección de Servicio Informáticos sobre el personal docente y administrativo que presenta alguna discapacidad o limitación; la Dirección de Sistemas Informáticos, a través de las áreas de Centros de Cómputo, Biblioteca Digital y Administración del Sistema de Información Táctico Operativo (SITO), buscará alternativas de apoyo a través del uso de recursos tecnológicos, aplicaciones, software, dispositivos y equipos.
7. El área de Mantenimiento e Instalaciones se encargará de las adecuaciones en la infraestructura física y espacio para acceso y movilidad de personas con discapacidad se encuentren visibles, disponibles y en las condiciones adecuadas.

Protocolo accesibilidad tecnológica

Área Responsable: Difusión e Imagen, Servicios Informáticos.

Áreas Involucradas: Direcciones Académicas, Centro de Información, Innovación Educativa, Tecnología Educativa, Centros de Cómputo.

1. Los materiales digitales de difusión institucional se elaborarán considerando la accesibilidad para personas con discapacidad visual y auditiva.

Mecanismo	Descripción	Software
Magnificador de Pantalla	Programa de software que amplifica cierta zona de la pantalla, contrasta y espacia el texto.	UserWay BigShot Lupe para Mac

2. La Dirección de Servicios Informáticos dando seguimiento a estudiantado y personal con discapacidad, buscará opciones para contar con recursos tecnológicos de apoyo específico en el centro de cómputo de cada campus.

Mecanismo	Descripción	Software
Lector de Pantalla	Programa de software que transforma el contenido textual de la pantalla y lo sintetiza en voz.	Nvda JAWS Windows Eyes

Protocolo accesibilidad física

Área Responsable: Mantenimiento e Instalaciones.

Áreas Involucradas: Dirección de Administración y Finanzas, Dirección de Planeación, Comité de Igualdad Laboral y no Discriminación, Comisión de Seguridad, Salud e Higiene, Difusión e Imagen, Salud Integral.

1. Los comités de Igualdad Laboral y Seguridad, Salud e Higiene identifican áreas de riesgo para el acceso de personas con discapacidad, en los campus universitarios.
2. El área de Difusión e Imagen realizará una campaña permanente de concientización sobre respeto a espacios de estacionamiento para personas con discapacidad, evitar obstrucción de rampas y pasamanos.
3. Al inicio de cada cuatrimestre las personas con discapacidad que lo requieran, realizan solicitud de uso de espacios de estacionamiento vía correo electrónico al Director del Área con copia al área de Salud Integral, con justificación. El área de Salud Integral valida por la misma vía y señala período de uso.
4. Con validación de uso de espacios de estacionamiento para personas con discapacidad, la Dirección Académica correspondiente hace entrega de tarjetón con diseño institucional elaborado por Difusión e Imagen con logotipo, sello y periodicidad de uso.

Protocolo para la elaboración de proyectos para la atención de personas con discapacidad

Área Responsable: Planeación, Dirección de Administración y Finanzas, Dirección de Desarrollo Académico y Docente, Dirección de Sistemas Informáticos, Direcciones Académicas.

Áreas Involucradas: Salud Integral, Mantenimiento e Instalaciones, Desarrollo Humano y Organizacional, Psicopedagógico, Innovación Educativa, Tecnología Educativa Centros de Cómputo, Innovación Educativa, Tecnología Educativa, Centro de Información.

1. Presupuestación de acciones orientadas a contar con un diseño universal y a la realización de ajustes razonables (mobiliario, materiales, recursos tecnológicos, servicios y entornos) que favorezcan la inclusión de personas con discapacidad.
2. Elaboración de proyectos para ejecutar con recursos Autogenerados o con posibilidad de financiamiento externo, orientados a la adecuación de la infraestructura física que permita el acceso y movilidad de las personas con discapacidad; guías para invidentes en los campus, colocación de señalética Braille en accesos y entradas de edificios, colocación de rampas y pasamanos.
3. Elaboración de proyectos para ejecutar con recursos Autogenerados o con posibilidad de financiamiento externo que permita contar con una Sala de material Tiflológico que ofrezca servicios de lectura y grabación automatizada, edición de materiales impresos, transcripción de Braille a caracteres comunes y viceversa, que cuente con personal capacitado que brinde talleres de adiestramiento en el manejo de los equipos.
4. Elaboración de proyectos para ejecutar con recursos Autogenerados o con posibilidad de financiamiento externo orientados a la capacitación de personal docente y administrativo del área de Psicopedagógico, Innovación Educativa, Tecnología Educativa y Desarrollo Humano y Organizacional en manejo de Lengua de Señas Mexicana.
5. Elaboración de proyectos para ejecutar con recursos Autogenerados o con posibilidad de financiamiento externo

orientados a la capacitación de personal docente y administrativo para la atención de personas con discapacidad psicosocial.

Seguimiento, evaluación y mejora continua

Con el propósito de sistematizar la realización de acciones y proyectos se considera recomendable la elaboración de procedimientos, que puedan ser integrados al Sistema de Gestión Integral (SGI) de la UTL.

Contemplando que los procesos declarados en el SGI se agrupan en:

1. Procesos Estratégicos
2. Procesos de Apoyo y Fortalecimiento
3. Procesos de Dirección

Es importante que pueden definirse dentro de los procesos de apoyo y fortalecimiento y dirección, especificando:

- Objetivo
- Alcance
- Elementos de entrada y de salida
- Entregables
- Responsables
- Tiempos
- Recursos necesarios
- Identificación de riesgos y oportunidades e
- Indicadores.

La implementación paulatina de la Estrategia UTL AZUL permitirá a la Institución operacionalizar la construcción de un espacio de educación superior incluyente para personas con discapacidad.

6. Conclusiones

La certeza del largo camino de lucha por los derechos de las personas con discapacidad, plasmado en diversos documentos, contruidos de manera colaborativa entre los países del mundo con la intención de establecer deberes y prohibiciones que delineneen las políticas públicas y las acciones de gobierno a favor de los Derechos Humanos y la inclusión, planteadas desde mediados del siglo pasado, consideradas en nuestra Carta Magna y en todas las leyes secundarias que de ella emanan.

El conocimiento sobre las experiencias, internacionales y nacionales al respecto de la inclusión de personas con discapacidad en Instituciones de Educación Superior, así como de la relevancia del Subsistema de Universidades Tecnológicas con su modelo educativo basado en la filosofía de la formación del Saber, Saber hacer y el Ser.

El diagnóstico de la atención brindada a personas con discapacidad en la UTL a través de la recopilación de datos cuantitativos en los últimos tres ciclos escolares y el seguimiento a las historias de vida de integrantes de la comunidad universitaria sobre su trayectoria personal, educativa y profesional, gracias a las cuales se posibilitó la categorización de elementos del contexto, percepción, interacción, proceso, estrategias y actividades que favorecieron u obstaculizaron su acceso a las mismas posibilidades y oportunidades.

Todo lo anterior permitió el diseño de la Estrategia UTL Avanzando hacia una Universidad inclusiva, en la cual se define la ruta para lograr la inclusión de personas con discapacidad, en el contexto del modelo educativo, la estructura organizacional existente y las posibilidades de financiamiento de proyectos de manera interna y externa.

Dicha estrategia contempla la declaración de una política de inclusión de personas con discapacidad en la Universidad Tecnológica de León, fundamental para comprometer y socializar el trabajo institucional en ese sentido.

Está basada en la visibilización, sensibilización y concientización sobre la importancia de que cada integrante de la comunidad

universitaria sea un actor activo y proactivo en la tarea de lograr la inclusión.

Considera importante la identificación de estudiantes con discapacidad para el acompañamiento, así como la definición de protocolos que especifiquen responsabilidades, funciones y acciones para la atención del aspirante, el estudiantado durante su formación a través del seguimiento del Tutor y la inserción de personas egresadas en el sector productivo.

Respecto al personal docente y administrativo la publicación de la política de inclusión de persona con discapacidad en las convocatorias institucionales, la identificación de personal con discapacidad o limitación por edad, enfermedad o accidente; así como su atención a través de las diferentes áreas.

De manera general la definición de protocolos para realizar los ajustes razonables en materia de accesibilidad física y tecnológica, la elaboración de proyectos y seguimiento y acciones de mejora.

Considerando las características de alcance, relatividad y subjetividad que implican los trabajos de investigación, pero también las posibilidades de correlacionar, comparar y extrapolar situaciones y resultados; se concluye la presente investigación, con la expectativa de ser incorporada en la Institución, como inicio de un proceso transformador hacia la inclusión.

Un agradecimiento especial a la Universidad Tecnológica de León por permitir a la autora, pertenecer a una institución liderada por personas comprometidas con la calidad educativa; conformada por personal docente, administrativo y de apoyo que adopta la filosofía, valores y modelo educativo orientado a la formación de personas que desarrollen el Ser, el Saber y el Hacer; reconociendo las posibilidades de crecimiento e impacto que puede generarse y con la firme convicción del poder de transformación que tenemos en nuestro ámbito de competencia para lograr la inclusión de personas con discapacidad a la Comunidad Universitaria, al Sector Productivo y a la sociedad en general.

Referencias bibliográficas

- Creswell, J. W. y Creswell, D. J. (2007). *Diseño de Investigación, enfoques cualitativo, cuantitativo y métodos mixtos* (2.ª edición). Sage Publications, Inc.
- INGUDIS (2021). *Diagnóstico Particular E007 Atención Integral a las Personas con Discapacidad*. https://ingudis.guanajuato.gob.mx/wp-content/uploads/2021/05/DIAGNOSTICO_PARTICULAR-2021_opt.pdf
- García Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), diciembre 2018.
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de Derechos Humanos*. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (1.ª edición). Grupo Editorial Cinca. https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/19L_ladiscapacidad.pdf
- UTL (2023). *Reporte de Percepción de Discapacidad del Alumnado 2019-2022*.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. 1.ª reimpresión. Ediciones Paidós Ibérica.

La Cátedra UNESCO de tecnologías de apoyo a la inclusión: experiencia de inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Miriam Gallegos Navas / Miriam Gallego Condoy
Raúl Lara Barba / Paola Chamorro Enríquez
*Cátedra UNESCO Tecnologías de apoyo para la inclusión
educativa de la Universidad Politécnica Salesiana Ecuador*
mgallegos@ups.edu.ec

1. Introducción

Las Cátedras UNESCO alrededor del mundo son instancias adscritas a universidades que mantienen una asociación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, para realizar proyectos que promuevan el conocimiento y la práctica de un área prioritaria común (UNESCO, 2022). Las cátedras UNESCO son un mecanismo para una rápida y eficiente transferencia de conocimientos a nivel mundial, a través de redes interuniversitarias que promueven el desarrollo institucional, permiten compartir recursos e intercambiar experiencias. Constituyen un reconocimiento de excelencia, otorgado por la UNESCO a instituciones que contribuyen a fomentar y facilitar la cooperación internacional, en la enseñanza superior (González, 2008) y a la consecución de los objetivos de la Agenda 2030, que son: reducir la pobreza, desarrollar una educación de calidad, promover la igualdad de género, entre otros.

La Cátedra UNESCO de Tecnologías de apoyo para la Inclusión Educativa que coordina la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador UPS, tiene como objetivo promover la accesibilidad e

inclusión de las poblaciones vulnerabilizadas y, en particular de los estudiantes con discapacidad de la universidad, mediante el empleo de herramientas innovadoras sustentadas en Tecnologías de la Información y Comunicación TICS. Las actividades que realiza incluyen: la conducción de procesos de investigación científica en tecnologías para la inclusión sustentadas en la innovación, inteligencia artificial, sistemas expertos; procesos de investigación cuyo objetivo sea la eliminación de barreras de accesibilidad y permitan el logro de aprendizajes; espacios de capacitación continua para el mejoramiento de las habilidades docentes en la atención de las diversidades de los estudiantes, formulación de proyectos de vinculación con la sociedad dirigidos al fomento de la cultura inclusiva basada en valores inclusivos, con una visión compartida en la aceptación de la diversidad como elemento central (Gutiérrez-Ortega *et al.*, 2018), y la implementación de tecnologías de asistencia para la inclusión educativa.

Esta Cátedra se establece como mecanismo para dar respuesta a la implementación de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Para ello se plantea conseguir la inclusión de todas las personas a través de asesoría, reflexión, debate y fomento de políticas públicas. Además, busca realizar vínculos y alianzas estratégicas con organizaciones, instituciones, comunidades, y otras nacionales y extranjeras, encaminadas a el trabajo transdisciplinario, el debate y el intercambio de experiencias, sobre todo, en el uso de tecnologías innovadoras de libre acceso. La Cátedra, al ser parte de una institución la Red de Instituciones Salesianas de Educación Superior IUS, presenta propuestas alternativas innovadoras y acumula experiencias que se difunden a través de congresos, foros y eventos institucionales y externos. Su accionar surge desde el vínculo docente-estudiante, desde donde se identifican necesidades de innovación educativa y se proponen respuestas válidas a problemas sociales (Universidad Politécnica Salesiana¹, s. f.).

Desde su instauración en el 2016, ha trabajado en la consolidación de procesos de inclusión educativa con el propósito de crear oportunidades para todos en igualdad de condiciones. Se ha trabajado con 55 estudiantes con discapacidad, matriculados en carreras vinculadas a las áreas de Ciencias tecnológicas, Ciencias exactas y Ciencias sociales del comportamiento humano (Gallego

y Gallegos, 2016); generando un total de 157 procesos de acompañamiento. Con el tiempo y el fortalecimiento de la inclusión en la comunidad universitaria, se ha logrado la permanencia y engrasamiento exitoso de los estudiantes con discapacidad. Además de que ellos cuentan con una oferta académica cada vez más variada, lo que plantea nuevos retos que exigen una continua actualización en los procesos de inclusión.

Con estos antecedentes, la pregunta que guía la sistematización es: ¿Cuáles son las experiencias y los impactos de la Cátedra UNESCO Tecnologías de apoyo para la Inclusión Educativa, en la generación de procesos de inclusión educativa? El objetivo del artículo es sistematizar las experiencias a partir de los ejes de acción: docencia, investigación y vinculación con la sociedad, para la identificación de elementos que generan impacto, debate y reflexión crítica de los procesos de inclusión en la educación superior.

2. Fundamentación teórica

Es un hecho que las perspectivas actuales de la educación no pueden prescindir del reconocimiento de la diversidad de los estudiantes como una riqueza que refleja una variedad de trasfondos culturales, familiares, sociales, y personales. Sin embargo, la educación tradicional, aún vigente en muchos espacios educativos, desde una perspectiva unidireccional y normalizadora, desconoce y desaprovecha las singularidades de los estudiantes, limitando su potencial, socavando la creatividad y deteniendo la innovación.

Frente a esta realidad, la inclusión se presenta como un medio eficaz que agrupa «medidas y prácticas que abarcan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, basado en la convicción de que cada persona tiene un valor y encierra un potencial y debe ser respetada» (UNESCO, 2020, p. 11). De ahí que, la educación inclusiva se concibe como un proceso que atiende y responde a la diversidad de la población estudiantil y al resto de la comunidad, logrando que todos se sientan cómodos con esta riqueza y la perciban como una oportunidad de enriquecimiento de las formas de enseñanza-aprendizaje; al mismo tiempo que se reduce la exclusión (Crisol, 2019) (UNESCO, 2020).

La educación inclusiva es una meta por alcanzar a nivel mundial. La Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su Art. 24, exige a los estados parte, asegurar un sistema de educación inclusiva a todos los niveles, incluida la educación superior, con énfasis en el desarrollo del potencial humano (Organización de Naciones Unidas, 2006). La Agenda 2030 de las Naciones Unidas, incluye como cuarto objetivo de desarrollo sostenible ODS; «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todas las personas a lo largo de toda la vida» (UNESCO, 2016).

En concordancia al marco internacional, la Constitución de la República del Ecuador establece en su Art. 27, que la educación será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez, mientras que en su Art. 47, garantiza que las personas con discapacidad reciban una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades (Constitución de la República del Ecuador, 2008). La Ley Orgánica de Educación Superior, contempla un *principio de calidad*, entendido como un equilibrio entre docencia, investigación y vinculación, elementos que deben orientarse por «la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integralidad, la democracia, la producción de conocimiento, el diálogo de saberes, y valores ciudadanos» (LOES, 2018, p. 39). En términos de Clavijo & Bautista (2019), todas las carreras deben asegurar que los profesionales que forman no queden al margen de la acción social que garantiza el Buen Vivir, para ello, los docentes son responsables de formar competencias específicas que permitan asumir estilos de vida que respeten la diversidad.

La inclusión se materializa a través de la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje DUA; «una herramienta inclusiva, una guía metodológica, una metodología inclusiva, un enfoque didáctico y un currículo para todos» (Gallegos, 2021, p. 42), que da respuesta a la diversidad, elimina progresivamente las barreras e identifica los facilitadores para generar procesos de educación inclusiva. Las barreras educativas se presentan en múltiples aspectos como la cultura escolar, políticas, prácticas dentro del aula, arquitectura, movilidad, comunicación, actitudes y, sobre todo, la existencia de un currículo rígido (Sandoval *et al.*, 2019). En

contraparte, los facilitadores están relacionados a acciones que promueven el desarrollo inclusivo en dimensiones culturales, políticas y prácticas (San Martín *et al.*, 2020), en este caso en la educación superior.

3. Metodología

Se realizó una sistematización de experiencias entendida como una «interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas» (Jara, 2018, p. 61). El presente estudio ha delimitado su análisis a los procesos de inclusión educativa que se generan desde la Cátedra UNESCO, y que promueven la implementación paulatina de una cultura inclusiva en la UPS. Los campos o categorías de observación escogidos se relacionan a los fundamentos de la cultura inclusiva; transformación a través de valores inclusivos, promoción del trabajo colaborativo y la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor. Se siguió un plan de sistematización, el cual incluyó: 1) la reconstrucción de las actividades: por medio de la revisión de la información documental disponible y la organización de la misma en función de las tres dimensiones, 2) la interpretación crítica de las experiencias por medio de: la obtención de aprendizajes significativos, problemáticas y desafíos, en función de las categorías de observación y 3) la evaluación de los impactos o resultados obtenidos hacia la consolidación de la cultura inclusiva (Fundación Educación para el desarrollo, 2009).

La presente sistematización se realiza una vez culminado el período académico 62, correspondiente al año 2023. Para la recolección de los datos, se contó con registros de: proyectos de vinculación, informes de actividades, evidencia fotográfica y videográfica, registros de asistencia a eventos, registros de reuniones con estudiantes, padres, docentes, y otros actores, repositorios de publicaciones, informes de seguimiento de estudiantes y familias, publicaciones en redes sociales y apuntes personales del equipo.

4. Resultados

La Cátedra UNESCO cuenta con un equipo transdisciplinar en el que participan profesionales de diversas áreas del conocimiento: educación, tecnología, psicología, derecho, comunicación, y más. Trabaja en alianza con el Grupo de Investigación de Educación Inclusiva GEI, la carrera de Educación Inicial, la carrera de Educación Básica, directores, docentes interesados y diferentes colaboradores de la UPS, proponiendo diferentes acciones para la construcción paulatina de la inclusión en la comunidad universitaria. Esto implica comprender, valorar y respetar la diversidad humana; desafiar a todas las instancias de la institución a trabajar con todos y sentirse cómodos con la diversidad; y acompañar a los estudiantes y resto de la comunidad para que los procesos académicos y administrativos sean inclusivos.

4.1. *Experiencias en la dimensión docencia*

La experiencia en la docencia en la inclusión de estudiantes con discapacidad hace referencia a un conjunto de hechos y sucesos que se han ido dando dentro y fuera del aula; los cuales, generan aprendizaje y apropiación de los valores inclusivos que posteriormente caracterizan el quehacer educativo (Booth y Ainscow, 2015). Esta dimensión está enmarcada por la comprensión de la diversidad humana como un valor, desde esta perspectiva, se identifican las habilidades y necesidades de los estudiantes.

La primera actividad que se realiza es un taller orientado a que el estudiante con discapacidad identifique sus habilidades, fortalezas y áreas de oportunidad. En ocasiones, es necesario hacer un mapeo con la familia para conocer más sobre el contexto del estudiante.

Posteriormente, se establecen los apoyos y ajustes razonables; dándole siempre al estudiante la responsabilidad de decidir y construir su propio plan de acción a ejecutarse, aceptando y promoviendo su diversidad. Dentro de los principales ajustes razonables que se establecen son: guías detalladas de actividades, posibilidad de entrega de tareas en diversos formatos, elaboración de agendas

físicas y electrónicas, opciones de realizar tareas de manera grupal o personalizada, establecimiento de grupos de trabajo permanentes con el propósito de que la persona con discapacidad goce de un clima familiar y de confianza. A pesar de contar con buenos resultados, se ha notado que, en el caso de docentes que no están familiarizados con temas de inclusión y diversidad, la identificación de problemáticas tiende a ser explicada a través de perspectivas de déficit o trastornos, ubicando al estudiante como barrera, antes que, al contexto e imposibilitando el reconocimiento de potencialidades. Por eso, los esfuerzos se han dirigido a la formulación de capacitación y espacios de divulgación de temas de diversidad de forma continua. La meta es lograr que los docentes establezcan estos apoyos y ajustes desde un principio, y no se deba depender únicamente del apareamiento de problemas.

Por ello, la capacitación es otra experiencia docente que contribuye a la práctica inclusiva, que genera transformación en valores inclusivos. Estas capacitaciones se alejan de las exposiciones magistrales y transmisión de contenido unidireccional; más bien se construyen espacios de encuentro donde los docentes tienen la libertad y confianza para compartir percepciones, pensamiento y experiencias de educación inclusiva. Al trabajar de esta manera, se ha notado que, mediante diálogos y debates, se construye un panorama claro para formular nuevas estrategias. Algunas de las temáticas ejecutadas son: Diseño Universal para el Aprendizaje, estrategias educativas para el apoyo a personas con discapacidad, curso básico de lengua de señas, tiflotecnología. El uso de inteligencia artificial se vuelve en la actualidad una aliada; permite al docente superar las prácticas tradicionales de la educación que han privilegiado en gran parte el formato escrito u oral; al ser un recurso innovador que empieza a ganar fuerza y espacio entre las nuevas tecnologías, se ha considerado que, en un futuro inmediato, se requiere de mayor capacitación y entrenamiento en el uso de estas herramientas.

El resultado que se ha evidenciado de esta formación en círculos de estudio, como promoción de trabajo colaborativo, es el empoderamiento que tienen los docentes sobre la atención y apoyo a diversidad en el aula; por ejemplo, en el uso de nuevos materiales como diapositivas diseñadas con formatos accesibles, resúmenes

de clase, disposición para permitir la grabación de sus clases. Se puede afirmar que en la actualidad los docentes muestran mayor disponibilidad para atender a los estudiantes con discapacidad, se interesan por implementar prácticas innovadoras y planificaciones suficientemente flexibles basados en el DUA, y fomentar cultura y valores inclusivos en las aulas. Además, resulta interesante que los docentes de carreras sociales, humanas y del comportamiento se muestran más críticos, aunque tengan dificultad para hacer realidad sus propuestas. Mientras tanto, en las carreras técnicas, se exigen más ejemplos prácticos o acciones específicas de aplicación. Se ha considerado que, de forma paulatina, se deben fomentar la formación de grupos de trabajo continuos, entre docentes de ciencias sociales y técnicas, que propongan estrategias nuevas.

Otra experiencia significativa es también el enfoque de la educación inclusiva que los docentes van dando en las asignaturas. Como señala Espada *et al.* (2019), la atención a la diversidad, la educación inclusiva y el DUA son una necesidad urgente que debe ser afrontada como un desafío para el desarrollo integral de los estudiantes y del mismo docente. La educación inclusiva debe partir de la formación docente porque, desde el inicio de su práctica serán capaces de minimizar barreras (Arroio y Costa, 2021) y crear condiciones flexibles para el aprendizaje (Álvarez y Chamorro, 2017). Se ha superado el hecho de que para que se genere una educación inclusiva, debe existir en la malla curricular la asignatura de la educación inclusiva. Hay más conciencia del enfoque inclusivo curricular que debe tener la universidad; prueba de esto, son las planificaciones de las actividades contempladas en los sílabos de las asignaturas, por ejemplo, hay más conciencia en el planteamiento de los objetivos de la clase. Según las observaciones, en la práctica áulica el docente hace un esfuerzo por orientar dicho objetivo a la diversidad y plantea medios para alcanzarlo. Esta práctica es más consciente cuando en el aula de clase hay una persona con discapacidad lo cual enriquece el ejercicio docente y el aprendizaje de todos los estudiantes.

La retroalimentación y tutorías constantes del docente con los estudiantes, es otra de las experiencias que favorece el trabajo colaborativo. Desde la Cátedra UNESCO, se incentiva a los estudiantes para que asistan y reciban el acompañamiento personalizado.

Cada docente cuenta con dos horas en su carga horaria para atender a los alumnos. Al cierre del semestre los docentes presentan su registro de asistencia.

FIGURA 1. Experiencias en el eje de la docencia



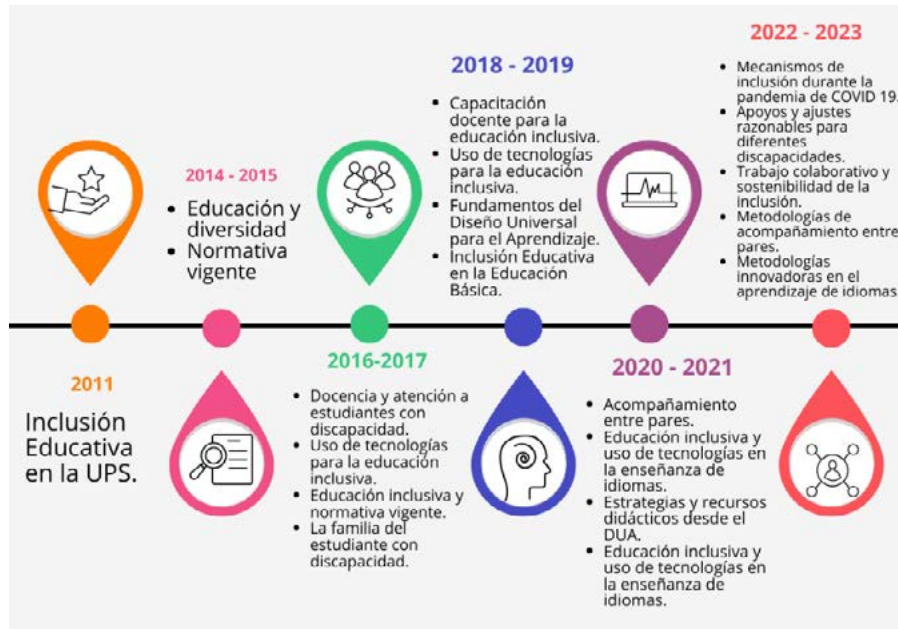
Fuente: Elaboración propia.

4.2. Experiencias en la dimensión de investigación

En el ámbito de la investigación, la Cátedra, junto al Grupo de Investigación de Educación Inclusiva GEI, han generado una serie de datos sobre la situación de los y las estudiantes con discapacidad en la UPS, así como de otros actores involucrados en los procesos de inclusión. El objetivo es brindar insumos investigativos, teóricos y prácticos que respondan a las demandas de los estudiantes y demuestran la riqueza que la diversidad puede brindar. En los repositorios de la UPS, se registran 41 publicaciones desde el 2011: 20 artículos de revista, 14 capítulos de libros, 5 documentos de conferencias y 2 libros; más 3 proyectos de investigación y desarrollo (Universidad Politécnica Salesiana², s.f.). En la figura 2,

se adjuntan las temáticas que han guiado las investigaciones de los últimos 5 años relacionadas con la educación inclusiva y DUA.

FIGURA 2. Trayectoria de investigación del GEI



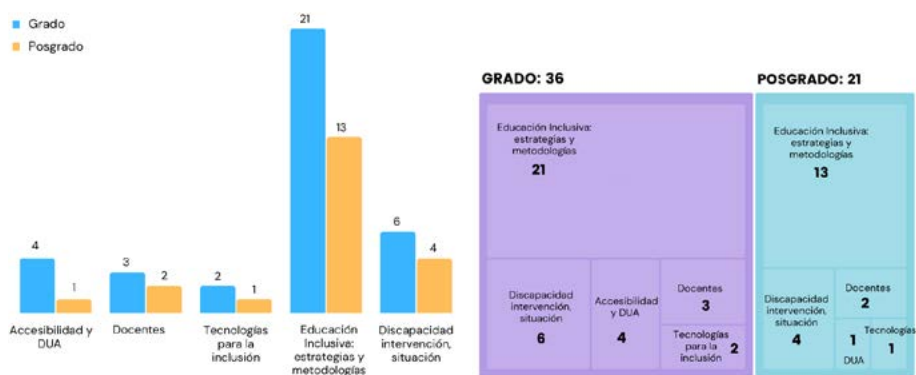
Fuente: Elaboración Propia (Universidad Politécnica Salesiana², s.f.).

Un análisis de las investigaciones realizadas por el (GEI) demuestran la transformación constante de los procesos en la UPS hacia valores inclusivos, gracias al apoyo de la Cátedra UNESCO. Dejando constancia de un proceso para el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad (Gallegos, 2011).

A partir del 2015, se evidencia un cambio en el abordaje de las temáticas y aparecen varias menciones a las perspectivas de la UNESCO, la educación inclusiva, la diversidad, la cultura inclusiva y, sobre todo, el DUA como forma de viabilizar la inclusión (Gallegos, 2015). Con este antecedente, se comienza a considerar el uso de TICS como recurso valioso en estas temáticas (Gallegos, 2016) (Duchi, 2016). A partir de la creación de la Cátedra, los esfuerzos investigativos, demuestran los usos, beneficios y posibilidades que brinda en el DUA en diferentes contextos educativos; no sólo en la

práctica docente, sino también en los procesos de los estudiantes, familias y compañeros de aula. Clara evidencia de ello, son los trabajos de titulación (Figura 3), que los estudiantes proponen junto a la Cátedra UNESCO, en diversas áreas. Estas investigaciones, se realizan siempre, de forma colaborativa, entre docentes y estudiantes de diferentes ramas, de tal forma que se cuente con diversidad de opiniones y perspectivas.

FIGURA 3. Trabajos de titulación guiados por miembros aliados a la Cátedra y GEI



Fuente: Elaboración Propia.

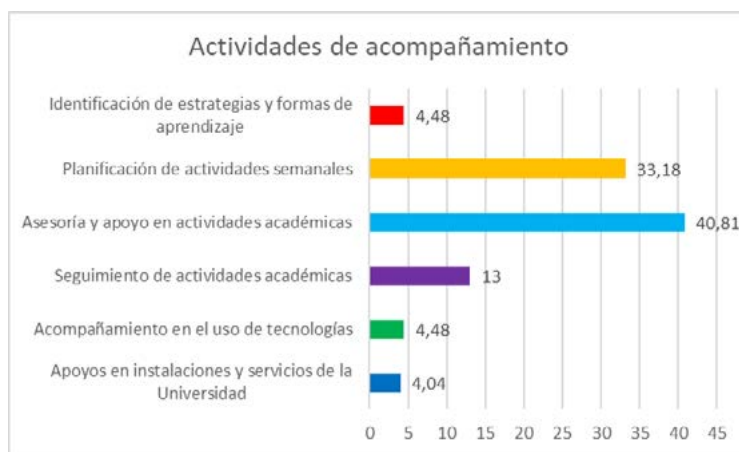
4.3. Experiencias en la dimensión de vinculación con la sociedad

Con el fin de participar efectivamente en la sociedad y contar con una universidad socialmente responsable, la UPS cuenta con varias propuestas de vinculación con la comunidad que incluyen: prácticas preprofesionales, educación continua, servicios especializados, extensiones sociales, movilidad y redes de cooperación (Universidad Politécnica Salesiana³, s.f.). En este marco, la Cátedra UNESCO realiza actividades que contribuyen a la difusión y práctica de valores inclusivos, dirigidos a la comunidad universitaria y comunidad externa. Uno de los logros con mayor impacto es el proyecto denominado *Compañero Tutor*, que busca apoyar a estudiantes con discapacidad en el desarrollo de sus potencialidades, a

través del aprendizaje entre pares y una red de grupos de asociación salesiano. Está organizado por un equipo de docentes, de la Cátedra y del GEI, estudiantes con discapacidad o *acompañados*, sus familiares, sus compañeros de aula, estudiantes de niveles superiores o *acompañantes*, y directivos.

El proyecto no coloca al estudiante con discapacidad como necesitado o dependiente de ayuda, sino que permite establecer aprendizajes significativos en doble vía; los acompañados encuentran en el seguimiento continuo apoyo e identifican los ajustes que requieren, mientras que los acompañantes experimentan una visión amplia de la inclusión y diversidad dirigida a su futura vida profesional, de forma colaborativa. Los acompañantes realizan actividades variadas, que no sólo se limitan a lo académico, sino que instauran nuevas amistades. La Figura 4. muestra algunas actividades realizadas por los acompañantes durante el último período, que se alinean al plan académico que los estudiantes construyen a lo largo de su trayectoria universitaria.

FIGURA 4. Actividades de acompañamiento durante el período académico 62



Fuente: Elaboración propia.

Este programa requiere del apoyo y participación de la familia posibilitando el mantenimiento estrategias y logros alcanzados, al ser afianzados en el hogar, con el fin de establecer comportamientos de autonomía académica y en otras áreas de la vida diaria. El trabajo colaborativo con familiares permite crear configuraciones de apoyo académico y configuraciones de apoyo familiar. Para construir estas alianzas, se organizan diferentes propuestas:

- Reuniones programadas: con padres, madres y familiares de estudiantes con discapacidad, donde se registran acuerdos, requerimientos y estrategias.
- Organización de encuentros entre padres y familiares de estudiantes con discapacidad: donde se comparten experiencias, se invitan a profesionales y se brindan estrategias.
- Mapeos: encuentros con familiares cercanos en los hogares de estudiantes con discapacidad para el desarrollo de planes académicos individualizados. Se recogen formas de aprendizaje, gustos y preferencias, sueños, expectativas, requerimientos, y otra información relevante.

La investigación, implementación y socialización en el uso de las tecnologías para la inclusión permiten responder a las demandas de los estudiantes, y adaptarse a los contextos donde serán usadas. El uso de Tics puede suponer la diferencia entre la inclusión y exclusión de estudiantes en general; no se trata de sofisticar la enseñanza, sino de facilitar los procesos de aprendizaje (Gallegos, 2018), y brindar opciones distintas de implicación, acción-expresión y representación en concordancia a las potencialidades de los estudiantes. La Cátedra, a través de una exhaustiva identificación de necesidades, brinda, a los estudiantes con discapacidad u otras condiciones de vulnerabilidad, tecnologías innovadoras y entrenamiento en el uso de estas, por ejemplo, ordenadores con softwares especializados, lectores de pantallas, aplicaciones útiles para la enseñanza, asesoría en uso de entornos virtuales, entre otras. Junto a grupos estudiantiles se promueven capacitaciones en uso de tecnologías, asesoría, mantenimiento y reciclaje de ordenadores, y desarrollo de software. En la Figura 5. se resumen las actividades del eje de vinculación.

FIGURA 5. Eventos gestionados por la Cátedra UNESCO



Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

La sistematización de actividades realizadas desde la Cátedra UNESCO, muestran una transformación paulatina en la UPS desde una preocupación por la necesidad de inclusión, hacia la consolidación de valores inclusivos, evidenciados en la implementación de perspectivas de diversidad, educación inclusiva, y DUA. Estas, se establecen como una respuesta viable, factible y pertinente a las necesidades de procesos de inclusión. Muestra de ello son las metodologías innovadoras de la práctica docente, la trayectoria investigativa, el apoyo de diferentes instancias en proyectos de vinculación y, la satisfacción de los estudiantes con discapacidad, además de la confianza de sus familias. Frente a incertidumbres en las formas de implementación de procesos de inclusión, hace

una década, la Cátedra UNESCO consolidó una visión de educación inclusiva y se convierte en un referente que permite traspasar la barrera desde lo teórico, hacia lo práctico, permitiendo la transformación continua.

El trabajo colaborativo, entre docentes, estudiantes, directivos y personal de la comunidad universitaria deja en claro la necesidad de una constante capacitación y espacios de diálogo destinados al compartir y divulgar estrategias para consolidar, evaluar y dar forma a la inclusión, de manera que responda a las necesidades de los estudiantes. Uno de los aprendizajes significativos, es el valor que posee el compartir experiencias y encaminar las mismas a través del DUA. Se ha evidenciado la necesidad de asesoramientos en los procesos de planificación inclusivos; aún se evidencia una tendencia a la acción sólo en caso de contar con casos de estudiantes con discapacidad que presentan dificultades, más el DUA no está siendo implementado desde el inicio de la planificación. De la misma manera, estas prácticas deben seguirse inculcando en los estudiantes de tercer y cuarto nivel, con el fin de romper paradigmas tradicionales de la discapacidad y empezar a manejar discursos de aceptación de la diversidad. Una de las lecciones aprendidas durante los procesos, es la constante transformación que son capaces de realizar los docentes cuando cuentan con valores inclusivos y se permiten aceptar la diversidad; sin embargo, esto ha implicado, retirar en ellos la atención primordial sobre las condiciones físicas, los déficits, las limitaciones o similares, para permitir que el estudiante demuestre su potencial y participe de manera plena en su derecho a la educación.

La perspectiva de inclusión exige un cambio de las formas habituales de intervención de la institución y en la eliminación de las barreras. Por ello, el acompañamiento debe ser particular, por medio de la conformación de una red de apoyos humanos y tecnológicos que se activan en función del plan educativo que el alumno construye, a la vez que la institución y su familia le brinda los apoyos necesarios. El aprendizaje significativo ha sido no depender de manuales o recetas; sino partir de un acompañamiento donde se diseñe de planes educativos a partir de la planificación centrada en la persona PCP, entendida como un conjunto de estrategias para que cada persona construya su proyecto de vida, donde se

incluya las capacidades, habilidades, potencialidades, valores, dignidad y, además, personas del contexto cercano que aporten en el proceso (Carratalá *et al.*, 2017). Algunas de las estrategias que se han llevado a cabo, en la formulación de la PCP, por parte de los estudiantes, de la mano de la Cátedra UNESCO, han sido: la identificación de personas facilitadoras, la conformación de grupos y redes de apoyo, la construcción de perfiles de habilidades a través de mapeos, la identificación y mejora de las potencialidades, y la posibilidad de crear planes flexibles que puedan modificarse o actualizarse de acuerdo a las situaciones experimentadas. Una de las problemáticas que se han identificado, es la imposibilidad de algunos estudiantes, de identificar sus propias habilidades, debido a que provienen de sistemas educativos donde han sido minorizados. De ahí que, uno de los aprendizajes más significativos, es colocar la mayor cantidad de esfuerzo sobre los procesos iniciales de cada estudiante, durante los primeros semestres, donde se van identificando sus habilidades, que les permite, cada vez, más autonomía en semestres posteriores.

El trabajo realizado demuestra la posibilidad real del uso del DUA en el aula, y además de la implementación de tecnologías para la inclusión. En la UPS estos procesos han implicado la flexibilización en las planificaciones, en las metodologías, uso de múltiples formatos en los materiales, evaluaciones diversas en forma escrita, oral, virtual y otras, y la posibilidad de los estudiantes de implicarse en los contenidos a través de propuestas integradoras que surjan de sus gustos y preferencias. Una visión al futuro implica continuar con la teorización de las experiencias llevadas a cabo, de las formas de implementación de la PCP, y la intervención de nuestras ciencias y disciplinas en el trabajo transdisciplinario que requiere la inclusión. Por último, el dar a conocer las experiencias, involucrar a diferentes actores y compartir conocimientos y prácticas con la sociedad, es una pieza clave de la labor de la Cátedra, por lo que se considera pertinente continuar con procesos que permitan alianzas con instancias internas y externas, promoviendo aún más el trabajo colaborativo, hacia la formulación de políticas, no sólo universitarias, sino también a nivel público.

El fin último del accionar de la Cátedra UNESCO debe ser la consolidación paulatina de una cultura inclusiva, cada vez más fuerte,

en la UPS. Esta, debe ser entendida como una búsqueda constante de educación social, emocional, académica y ética hacia la transformación de la comunidad educativa (Moliner *et al.*, 2016), siempre con el afán de establecer espacios seguros, acogedores, de colaboración conjunta y enriquecimiento cultural (Mateus *et al.*, 2017), que tenga como brújula el reconocimiento de las potencialidades que implica la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Oquendo, R. y Chamorro Benavides, D. (2017). Estratégias didáticas para a incorporaçã do desenho universal para o aprendizado na escola rural. *Panorama I*, 11(2), 69-81. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6333332>
- Arroio Agostini, A. y Costa Renders, E. (2021). Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. *Revista Praxis Educacional*, 17, 46, 488-505. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8759>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación. FUHEM, p. 199. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Cantuña Ávila, A., Cañar Tapia, C. y Gallegos Navas, M. (2021). «Análisis de las Estrategias y Recursos didácticos en la Educación General Básica bajo los principios del Diseño Universal del Aprendizaje». *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 78, 231-245. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2079>
- Carratalá Marco, A., Mata Roig, G. y Crespo Varela, S. (2017). Planificación centrada en la persona. Planificando por adelantado el futuro deseado. Madrid: Plena Inclusión España, pp. 146. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/planificacion-centrada-en-la-persona-planificando-por-adelantado-el-futuro-deseado/>
- Cátedra UNESCO. Tecnologías de apoyo para la Inclusión Educativa. Universidad Politécnica Salesiana¹ (sin fecha). Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://catedraunescoinclusion.org/>
- Clavijo Castillo, R. y Bautista Cerro, M. (2019). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1). Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>
- Duchi Bastidas, A. y Aguayo, J. (2016). El Uso de las Tic como Recurso Didáctico de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad del Instituto Fiscal de Discapacidad Matriz de la Ciudad de Quito, Año 2015-2016. En *VII Congreso Internacional sobre Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Avanzadas (ATICA2016) – EC*, pp. 117-124. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://atica.web.uah.es/Atica2016/index.html>
- Ecuador. Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial, 20 de octubre del 2008, n.º 449, pp. 223. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Ecuador. Ley Orgánica de Educación Superior LOES. Registro Oficial, 12 de octubre del 2010, num 298, pp. 92. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Espada Chavarría, R., Gallego Condoy, M. y González Montesino, R. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica en Ecuador. *Alteridad*, 14(2), 207-208. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Fundación Educación para el Desarrollo (2009). Guía para la Sistematización de Experiencias Innovadoras. *Universidad Amazónica de Pando*, p. 18. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://www.oitcinterfor.org/general/caja-herramientas-sistematización-diseminación>
- Gallego Navas, M. (2014). Educar en la diversidad. En *Congreso Nacional de Pedagogía de Don Bosco*, pp. 105-111. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/6796>
- Gallego Condoy, M. y Gallegos Navas, M. (2016). Atención de los docentes universitarios a estudiantes con discapacidad: caso Universidad Politécnica Salesiana. *Revista electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 1(3), 38-43. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719865>
- Gallego Navas, M. (2011). La inclusión educativa en la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad*, 6(2), 118-126. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://doi.org/10.17163/alt.v6n2.2011.03>
- Gallego Navas, M. (2015). La educación inclusiva una respuesta a los postulados del Buen Vivir. En *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina*. Quito-Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 127-140. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10650>

- Gallegos Navas, M. (2016). Situación Actual del Uso de la Tecnología como Recurso de Apoyo en la Educación de Estudiantes con Discapacidad. En *VII Congreso Internacional sobre Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Avanzadas (ATICA2016) – EC*, pp. 109-116. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://atica.web.uah.es/Atica2016/index.html>
- Gallegos Navas, M. (2018). La inclusión de las TIC en la Educación de personas con discapacidad. Relatos de experiencias. Quito-Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 203. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/17078>
- Gallegos Navas, M. (2021). El Diseño Universal de Aprendizaje. Una revisión sistemática. *Ecos de la Academia*, 7(14), pp. 31-45. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v7i14.621>
- González Pérez, J. (2008). Las Cátedras UNESCO. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 321-344. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://biblat.unam.mx/es/revista/investigacion-y-postgrado/articulo/las-catedras-unesco>
- Grupo de investigación en educación inclusiva - GEI*. Universidad Politécnica Salesiana², [sin fecha]. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://www.ups.edu.ec/en/gei>
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. y Jenaro-Río, C. (2018). La Cultura, Pieza Clave para Avanzar en la Inclusión en los Centros Educativos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/325/355>
- Jara Holliday, O. (2018). Sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá-Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, pp. 255. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2121>
- Jiménez Carrillo, J. y Mesa Villavicencio, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(1), 1-15. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>
- Mateus Cifuentes, L., Vallejo Moreno, D., Obando Posada, D. y Fonseca Duran, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Moliner García, O., Sales Cigues, A. y Escobedo Peiro, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva.

- Estudios Sobre Educacion*, 30, 51-70. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://doi.org/10.15581/004.30.51-70>
- Ordóñez Jara, V. (2018). El plan de acompañamiento tutorial para la tutoría entre pares al estilo salesiano: propuesta para su generalización en la UPS Ecuador. Quito-Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, pp. 1-25. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de https://www.ups.edu.ec/documents/20121/259207/Plan+de+acompañamiento+tutorial+para+la+tutoría+entre+pares+al+estilo+salesiano_propuesta.2018.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. París: UNESCO, pp. 458. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Unión Europea. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 13 de diciembre de 2006, pp. 25. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://www.refworld.org/es/docid/5d7fbf13a.html>
- Participación en la Comunidad*. Universidad Politécnica Salesiana³ [sin fecha]. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://www.ups.edu.ec/en/vinculacion-con-la-sociedad>
- San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2018). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200191>
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C. y Márquez Vázquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 161-176. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57266>
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO, pp. 86. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2022). *The UNITWIN/UNESCO Chairs Programme: Guidelines and procedures*. UNESCO, pp. 24. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380998>

La experiencia de un laboratorio de clases prácticas accesibles en la Universidad Federal de Rio Grande do Norte: prácticas inclusivas

Paula Batista da Trindade
*Estudiante de maestría en el Programa de Posgrado en Educación Especial
Univesidad Federal do Rio Grande do Norte*
paulabatistadatrinidade@gmail.com

Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins
*Docente en el Centro Educativo - Departamento de Cualificaciones
Pedagógicas Programa de Posgrado en Políticas Públicas,
Gestión y Evaluación de la Educación Superior (PPGAES/
UFPB) Universidad Federal da Paraíba (Brasil)*
Programa de Posgrado en Educación Especial (PPGEESP/UFRN)
lisiemel@yahoo.com.br

El presente estudio está vinculado a la investigación de maestría en curso del Programa de Posgrado en Educación Especial de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN)/Brasil, que tiene como objetivo analizar los recursos didácticos y las demandas de formación de los profesores que imparten clases prácticas en laboratorios. La investigación es cualitativa con carácter exploratorio y descriptivo. Se realizó la observación del campo de investigación: clases prácticas realizadas en laboratorios, entrevistas semiestructuradas a profesores de laboratorios, estudiantes y técnicos que laboran en clases prácticas en laboratorios. Del análisis parcial de los datos, observamos en el campo de investigación, Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi, campus de la UFRN, la experiencia exitosa de un laboratorio de clases prácticas con recursos de accesibilidad, como banco rebajado, dosificador automático de sustancias ácidas, un código QR con una ventana

de libras y audio con pautas para usar algunos equipos. El equipo que coordina el laboratorio está desarrollando otros recursos. El estudio trae como aportes teóricos las perspectivas discutidas por Morina e Carballo (2018), Bagnato (2017) y Perera, Melero y Morina (2022), que apuntan evidencias sobre el apoyo brindado a las personas con discapacidad, pero también muestran barreras comunes en la vida universitaria de carácter arquitectónico, falta de información, no existencia de las tecnologías accesibles y el profesorado como principal obstáculo para la inclusión. Así, la implementación de adaptaciones y recursos en los laboratorios para las clases prácticas puede favorecer la permanencia y experiencia exitosa de las personas con discapacidad en la Universidad. En vista de los datos recolectados, notamos que las adaptaciones hechas en los laboratorios para personas con discapacidad también son utilizadas por personas típicas, reduciendo la necesidad de adaptaciones individualizadas y destacando la ampliación de la participación y el aprendizaje para todos. a través del diseño universal para el aprendizaje.

1. Notas introductorias sobre la inclusión de personas con discapacidad en Brasil y en la Universidad Federal de Rio Grande do Norte

La educación como derecho de todos está garantizada en la legislación brasileña, especialmente en la Constitución Federal de 1988. A través de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007) —documento normativo con equivalencia constitucional— Brasil establece un sistema educativo inclusivo en todos los niveles de educación.

En línea con los documentos normativos antes mencionados, la Ley Brasileña para la Inclusión de Personas con Discapacidad (BRASIL, 2015), en su artículo 27, asegura un sistema educativo inclusivo para las personas con discapacidad, con el objetivo de lograr el máximo desarrollo del talento y físico, habilidades sensoriales, intelectuales y sociales, según sus características, intereses y necesidades de aprendizaje.

La Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN) adopta el paradigma de la inclusión en sus políticas educativas con el establecimiento y fortalecimiento de políticas y acciones orientadas a la inclusión de personas con discapacidad u otras necesidades específicas¹.

La consolidación de las políticas se produjo en 2019, luego de un recorrido iniciado a principios de la década de 2000, con la publicación de la Política de Inclusión y Accesibilidad para Personas con Necesidades Específicas de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte, mediante Resolución 026/2019 – CONSUNI (UFRN, 2019), actualizado por Resolución nº 002/2022 – CONSEPE/CONSAD (UFRN, 2022).

La mencionada política presenta una innovación en cuanto a la descentralización de las discusiones sobre inclusión y accesibilidad dentro de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte, ya que establece la formación de Comités Permanentes de Inclusión y Accesibilidad (CPIA's) en cada centro o unidad académica que integra la UFRN. El objetivo central del CPIAS es: identificar, a partir del diagnóstico local, desde una perspectiva problematizadora, demandas de estudiantes y empleados con necesidades específicas, proponer un plan de acción anual que responda a estas demandas en términos de necesidades específicas, desarrollar, monitorear y evaluar acciones orientadas a promover la inclusión y la accesibilidad (UFRN, 2022).

Actualmente existen 16 Comités Permanentes de Inclusión y Accesibilidad en los distintos centros y unidades académicas, además del comité gestor de Inclusión y Accesibilidad, que brinda asesoría técnica, consultiva y deliberativa con el objetivo de analizar y tomar decisiones sobre las demandas institucionales.

La matrícula de estudiantes con discapacidad en cursos técnicos de educación secundaria y superior en Instituciones Educativas Federales de Brasil ha aumentado significativamente, incluida la UFRN en este contexto. Según datos del Secretaría de Inclusión

1. En esta investigación utilizaremos el término persona con necesidades específicas de acuerdo con la Política de Inclusión y Accesibilidad para Personas con Necesidades Específicas de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Resolución Conjunta 002/2022 - CONSEPE/CONSAD, de 10 de mayo de 2022 (UFRN/2022).

y Accesibilidad², el número de estudiantes con discapacidad atendidos aumentó de 31 (treinta y uno) en 2017 a 102 (ciento dos) en 2018.

Este fue un hito, ya que fue el primer año en que los estudiantes con discapacidad fueron admitidos a través de la reserva de plazas para este público mediante la implementación de la Ley nº 13.409, de 28 de diciembre de 2016 (BRASIL, 2016), que modificó la Ley nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para disponer la reserva de plazas para personas con discapacidad en cursos técnicos secundarios y superiores en instituciones educativas federales.

Cabe señalar que el número de estudiantes aquí presentado incluye a aquellos con discapacidad, ya que el Departamento de Inclusión y Accesibilidad ya atendió y aún atiende a estudiantes con otras necesidades educativas específicas³.

Según datos de junio de 2023, 701 (setecientos un) estudiantes son atendidos por el SIA, considerando los en evaluación y los en servicio⁴. Cabe señalar que asistir al SIA no es condición obligatoria para que un estudiante permanezca en la Universidad.

2. A Secretaria de Inclusão e Acessibilidade es el centro de accesibilidad de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte con el objetivo de promover y asegurar la garantía de condiciones adecuadas de acceso y permanencia con participación y éxito en las actividades académicas y profesionales de personas con necesidades específicas de acuerdo con la legislación y las normas sociales. responsabilidad de la UFRN (UFRN, 2019).

3. Actualmente, la Secretaría de Inclusión y Accesibilidad, de acuerdo con la Resolución nº 002/2022 – CONSEPE/CONSAD (UFRN, 2022), atiende a personas con necesidades específicas, según el artículo 2, inciso II, a saber: persona con discapacidad, persona con Trastorno del Espectro Autista (TEA), persona con altas capacidades/superdotación, persona con trastornos específicos del aprendizaje, persona con trastorno por déficit de atención/hiperactividad, persona con dificultades secundarias de aprendizaje y persona con movilidad reducida.

4. Podemos considerar estudiantes «en evaluación» a aquellos que se encuentran en el proceso de evaluación para verificar su condición e identificar necesidades. Inicialmente se envió al estudiante un formulario de selección estándar y luego se realizó una entrevista presencial o a través de la plataforma GoogleMeet. Luego de verificar que el perfil del estudiante esté incluido como público objetivo de educación especial o de acuerdo con la Política de Inclusión de la UFRN, el estatus pasa a «presente». Luego, se elabora un dictamen técnico-educativo con estrategias diferenciadas de asistencia educativa a través de la adaptación de los métodos de enseñanza-aprendizaje-evaluación a sus necesidades, oportunidad en la que el estudiante está «en servicio».

Aún hay un número incipiente de estudiantes con discapacidad y otras necesidades específicas en la Educación Superior atendida por el Departamento de Inclusión y Accesibilidad, especialmente si consideramos que la UFRN tiene aproximadamente 43.000 (cuarenta y tres mil) estudiantes incluyendo todas las unidades académicas y cursos (UFRN, 2023), según el sitio web oficial de la Institución.

Sabemos que si bien se discute sobre la inclusión en la Educación Superior, el ingreso a la universidad no garantiza el acceso efectivo al conocimiento, pues esto depende de romper paradigmas y prejuicios que aún permanecen arraigados en el entorno académico (García; Bacarin; Leonardo, 2018) (Moriña y Carballo, 2020) (Silva, 2014). Morina y Carballo (2018) también señalan que la mayoría de las universidades cuentan con servicios de apoyo y políticas que regulan los derechos de las personas con discapacidad, aunque estos no son suficientes, pues existen barreras de diferente orden que impactan en la presencia, participación y aprendizaje de las estudiantes.

2. Políticas de Educación Superior y prácticas inclusivas en laboratorios

Los estudiantes atendidos por el SIA nos trajeron inquietudes sobre su participación en clases prácticas en laboratorios, oportunidad en la que surgió esta investigación en desarrollo vinculada al programa de Postgrado en Educación Especial de la UFRN, a partir de los relatos de los estudiantes y del entendimiento de que esta discusión es todavía insuficiente en el ámbito de la producción científica. Así, el objetivo es analizar los recursos didácticos y las demandas formativas del profesorado que imparte clases prácticas en laboratorios.

Se trata de una investigación cualitativa de carácter exploratorio y descriptivo, basada en los aportes teóricos de Bogdan y Biklen (1994), Gil (2008) y Nunes *et al.* (2015).

El Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), estableció el Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Ampliación de las Universidades Federales y, actualmente, la UFRN

cuenta con 05 (cinco) campus en el interior, que son: Escuela Agrícola de Jundiá – EAJ, en Macaíba; Facultad de Ciencias de la Salud de Trairi – FACISA, en Santa Cruz; Facultad de Ingeniería, Letras y Ciencias Sociales de Seridó – FELCS, ubicada en Currais Novos; Facultad de Ciencias Médicas Multicampi – EMCM y Centro de Estudios Superiores Seridó – CERES, ambos en Caicó. Considerando el proceso de internalización, nuestro campo de investigación es la Facultad de Ciencias de la Salud de Trairi – FACISA, ya que entendemos la importancia de democratizar el acceso a la educación superior pública, así como el desarrollo regional de los lugares donde se ubica la Universidad, brindando el diálogo entre la academia y la sociedad, a través de procesos de extensión, entre otros (Bizerril, 2020).

Luego del trámite legal con la debida aprobación del Comité de Ética en Investigación, mediante parecer 5.796.208, se realizó observación del campo de investigación: clases prácticas realizadas en laboratorios, entrevistas semiestructuradas a docentes de laboratorio, estudiantes (con y sin discapacidad) y Técnicos que trabajan en clases prácticas en laboratorios de la carrera de Nutrición de FACISA. A partir del análisis parcial de datos, observamos en el campo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud de Trairi, campus de la UFRN, la exitosa experiencia del laboratorio de clases prácticas denominado Análisis de Alimentos y Bioquímica.

El proceso de adecuación de las instalaciones de la Unidad Académica y del laboratorio de Análisis y Bioquímica de Alimentos para acoger a personas con discapacidad y necesidades específicas comenzó de manera más efectiva cuando un estudiante con discapacidad física y usuario de silla de ruedas se incorporó a la carrera de Nutrición de FACISA, en 2018.

En ese momento se impusieron barreras a la presencia y participación de los estudiantes en las clases prácticas en los laboratorios. La Ley Brasileña de Inclusión de Personas con Discapacidad (LBI), Ley 13.146/2015, en su artículo 3, inciso IV, determina como barrera: cualquier obstáculo, obstáculo, actitud o comportamiento que limite o impida la participación social de la persona, así como así como el goce, goce y ejercicio de sus derechos de accesibilidad, libertad de circulación y expresión, comunicación, acceso a la información, comprensión, circulación segura, entre otros. La Ley también

clasifica las barreras en urbanas, arquitectónicas, de transporte, de comunicaciones e información, actitudinales y tecnológicas.

Bagnato (2017), Carballo (2018) y Perera, Melero y Morina (2022), apuntan evidencias sobre el apoyo brindado a las personas con discapacidad, pero también muestran barreras comunes en la vida universitaria de carácter arquitectónico, falta de información, no existencia de las tecnologías accesibles y el profesorado como principal obstáculo para la inclusión.

A su vez, la Ley Brasileña de Inclusión de Personas con Discapacidad prevé en el artículo 28, inciso V, la necesidad de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje en las instituciones educativas como obligación de los poderes públicos (BRASIL, 2015). Para Martins (2019), la garantía de derechos específicos y tratamientos diferenciados para superar las barreras existentes son necesarios, es por ello que traemos algunas acciones exitosas implementadas en el campo de investigación de esta investigación.

En cuanto a acciones para promover la inclusión y accesibilidad en los laboratorios de Análisis de Alimentos y Bioquímica, podemos mencionar la puerta de ingreso al citado laboratorio con una placa identificativa traducida al Braille, como se muestra en la siguiente figura.

FIGURA 1. Señalización del Laboratorio de Análisis y Bioquímica de Alimentos



Fuente: el autor, marzo de 2023.

De acuerdo con información obtenida durante la visita técnica, la placa de identificación en Braille se justifica, ya que el modelo

está implementado en todas las salas de la unidad académica. En el curso de nutrición aún no hay personas con discapacidad visual (tipo ceguera), sin embargo en los demás cursos ya hay personas con esta condición. Además, los responsables del Comité Permanente de Inclusión y Accesibilidad de FACISA contemplan la posibilidad de que otros estudiantes con ceguera se incorporen a la unidad y al curso. El ingreso esperado de nuevos estudiantes con discapacidad visual va en línea con SILVA (2014) cuando afirma que es importante que en todas las actividades que se realicen en el aula y/o fuera de la escuela, se hagan acomodaciones para que todos los estudiantes (incluidos aquellos con discapacidad) pueden participar según sus potencialidades y posibilidades.

Siguiendo esta línea de razonamiento, entre las estrategias creadas, los responsables del Laboratorio de Análisis y Bioquímica de Alimentos destacaron la creación de una hoja de cálculo automatizada para las clases prácticas. Esta hoja de cálculo ha sido desarrollada durante casi 4 (cuatro) años, siendo constantemente alimentada con información y estrategias pedagógicas para ser adoptadas por los docentes y técnicos que utilizan los laboratorios. Según información obtenida en el informe anual del Comité Permanente de Inclusión y Accesibilidad de FACISA⁵, la perspectiva de los responsables del laboratorio es que, posteriormente, dicha herramienta permitirá unificar muchas de las adaptaciones y estrategias que involucran las diferentes dimensiones de la accesibilidad, a saber: accesibilidad arquitectónica, comunicacional, metodológica, instrumental y actitudinal. Como ejemplo de contenido agregado a la hoja de cálculo, podemos mencionar información sobre discapacidades físicas y deficiencias visuales hasta la fecha.

Cabe destacar que la elaboración de esta hoja de cálculo está a cargo del servidor —técnico de laboratorio— Pedro⁶, en colaboración con el Sector de Servicios de Salud de FACISA/UFRN y la

5. De acuerdo con la Política de Inclusión y Accesibilidad para Personas con Necesidades Específicas de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte, los comités permanentes de Inclusión y Accesibilidad deben preparar un informe anual sobre sus actividades y presentarlo a la dirección del centro o unidad académica como así como a la Secretaría de Inclusión y Accesibilidad.

6. Para preservar sus identidades, adoptamos nombres ficticios para todos los participantes de la investigación.

Comisión Interna de Seguridad y Salud en el Trabajo (CISST/FACISA), teniendo como base técnica las Normas Reguladoras del Ministerio de Trabajo y Empleo, así como las de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (ABNT), legislación aplicable y recomendaciones para buenas prácticas de Seguridad y Salud en el Trabajo. En el proceso de elaboración de la mencionada hoja de cálculo también han participado personas con necesidades educativas específicas, indicando si los productos y estrategias planificadas y desarrolladas cumplen con sus especificidades, es decir, evaluando su funcionalidad y aplicabilidad (Informe CPIA/FACISA, 2022).

Según Sasaki (2007), la participación de las personas con discapacidad debe darse de manera individual o colectiva, en todas las etapas del proceso de generación de resultados, ya sea ley, política pública, programa, servicio, proyecto, campaña, financiamiento, construcción, dispositivo, equipo, utensilio, sistema, estrategia, beneficio, etc. En este sentido, la Política de Inclusión y Accesibilidad de Personas con Necesidades Específicas de la UFRN prevé la participación de estudiantes y empleados (técnicos y docentes) con discapacidad en la toma de decisiones relacionadas con la inclusión y accesibilidad de las unidades o centros académicos, tal como están parte de los grupos que integran el CPIAS.

Otra de las adaptaciones realizadas en el laboratorio de Análisis de Alimentos y Bioquímica es el descenso del banco para adaptarlo a la altura de una persona en silla de ruedas o con enanismo, con el objetivo de eliminar la barrera arquitectónica que impide el acceso y participación de los estudiantes a los experimentos realizados en clases prácticas. Además, el banco cuenta con una base de apoyo móvil cuya función es promover el movimiento de equipos, sustancias o materiales utilizados durante la clase, como se muestra en la siguiente imagen:

**FIGURA 2. Mesa rebajada en el laboratorio de
Análisis y Bioquímica de Alimentos**



Fuente: el autor, marzo de 2023.

Además de facilitar la participación en la clase práctica, bajar el banco reduce el riesgo de derrame accidental de sustancias, ya que el alumno puede posicionarse adecuadamente para realizar las actividades propuestas.

A continuación, en la figura 3, equipo construido a partir de dispensadores eléctricos para botellas de agua mineral, con el objetivo de sustituir el dispensador manual de sustancias ácidas y convertirse en un dispensador automático para ser utilizado por personas con discapacidad física, especialmente aquellas con dificultad para articular la parte extremidades superior.

FIGURA 3. Dispensador automático de sustancias ácidas



Fuente: autor, marzo de 2023.

También se instaló una alarma sonora de emergencia en caso de contacto con sustancias ácidas/tóxicas en un lugar accesible, otorgando autonomía a los estudiantes con discapacidad física que utilizan sillas de ruedas en caso de accidente, como se muestra en la siguiente imagen:

FIGURA 4. Alarma de emergencia



Fuente: Autor, marzo de 2023.

En cuanto al etiquetado de sustancias, desde 2021 se elaboran etiquetas con accesibilidad para personas con sordera y discapacidad visual para frascos que contengan sustancias químicas.

Según información obtenida en el informe CPIA/FACISA (2022), el objetivo es promover la estandarización de las etiquetas, especialmente en relación a las principales soluciones analíticas manipuladas en los laboratorios de clase experimental de FACISA/UFRN con base en el ítem 26.6 de la NBR-267 como se muestra en la imagen a continuación:

7. La NBR-26 es una norma reglamentaria que establece medidas en materia de señalización e identificación de seguridad a adoptar en los lugares de trabajo. El

FIGURA 5. Modelo de etiqueta utilizada en soluciones analíticas en el Laboratorio de Análisis y Bioquímica de Alimentos de la Facultad de Ciencias de la Salud de Trairi



Fuente: Autor, marzo de 2023.

Este modelo de etiqueta es preventivo y accesible, ya que permite leer el código QR para acceder a información en Lengua de Señas Brasileña para personas con sordera y en audio para personas con discapacidad visual.

El Laboratorio de Análisis y Bioquímica de Alimentos fue el primer sector de la unidad académica en iniciar el cambio de etiquetas, pero la ampliación de esta acción a otros sectores se viene dando desde diciembre de 2022.

Una actuación que está directamente relacionada con la adecuación del etiquetado en los laboratorios es la formación de los alumnos en las nociones de escritura en Braille durante las clases del bloque práctico de las asignaturas del Laboratorio de Análisis de Alimentos y Bioquímica, más concretamente en la Preparación de Soluciones Analíticas. clases de la disciplina Análisis de Alimentos.

punto 26.6 del citado trata del etiquetado preventivo de productos peligrosos o nocivos para la salud.

Los estudiantes construyen etiquetas en Braille para pegarlas a las soluciones analíticas que preparan. De esta manera, celdas Braille para la enseñanza de la ortografía en este sistema de escritura fueron fijadas en tableros en los laboratorios de la Facultad de Ciencias de la Salud de Trairi, como se muestra en la siguiente imagen:

FIGURA 6. Celda Braille instalada en una placa en el laboratorio de Análisis y Bioquímica de Alimentos



Fuente: autor, marzo de 2023.

Este año esta acción se amplió al Laboratorio de Microbiología de Alimentos, oportunidad en la que durante las clases prácticas de la disciplina se incluyó en el manual de clase orientaciones para la identificación de muestras en escritura Braille.

A la vista de los datos recopilados, observamos que las adaptaciones realizadas en los laboratorios para personas con discapacidad también son utilizadas por personas típicas, reduciendo la necesidad de adaptaciones individualizadas y destacando la

ampliación de la participación y el aprendizaje para todos a través del diseño universal del aprendizaje. Según CAST (2014) y King-Sears (2014) apud Nunes y Madureira (2015) El Diseño Universal para el Aprendizaje es el conjunto: («(...) de principios y estrategias que permiten al docente definir objetivos de enseñanza, y crear materiales y formas de evaluación que se adapten a todos los estudiantes, para que todos puedan aprender en el camino común de la educación (2015, p. 132)»).

Sasaki (2009) muestra que si la accesibilidad está (o ha sido) diseñada bajo los principios del diseño universal, beneficia a todas las personas, tengan o no algún tipo de discapacidad, como lo demuestran las estrategias adoptadas en el laboratorio que fue la investigación. campo para esta búsqueda.

3. Consideraciones finales

De esta manera, creemos que la implementación de adaptaciones y recursos en los laboratorios para las clases prácticas puede favorecer la permanencia y experiencia exitosa de las personas con discapacidad en la Universidad, sobre todo asegurando un adecuado aprendizaje y participación. Las instituciones no deben ser pensadas sólo desde un punto de vista técnico o estructural, sino que deben estar permeadas por un verdadero cambio de actitud y fundamentado en un fuerte compromiso y disposición de cada individuo, que resulte en acciones colectivas encaminadas a deconstruir barreras arquitectónicas, pedagógico y actitudinal.

Coincidimos con Libâneo (2013) cuando afirma que la democratización de la educación se basa en los principios de igualdad y diversidad. Todos deben tener acceso y permanencia a la educación, pero la educación también debe adaptarse a las condiciones de los estudiantes en igualdad de condiciones. Creemos que las prácticas inclusivas adoptadas en el laboratorio de Análisis de Alimentos y Bioquímica brindan igualdad de condiciones para todos los estudiantes, pudiendo también ser utilizadas por otros estudiantes que no tengan alguna discapacidad, de acuerdo con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Bagnato, M. J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 3, pp. 15-26. Recuperado el 6 de junio de 2023 de <https://www.scielo.br/j/er/a/HY6mSrYvLbhkryXFWc6KHZK/?format=pdf&lang=es>
- Bizerril, M. X. A. (2013). O processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-15. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13456>
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. (1994). Investigación cualitativa em Educação: uma introdução à teoria aos métodos. Portugal: Porto.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República. Casa Civil.Subchefia para Assuntos Jurídicos. . Recuperado el 23 de junio de 2023 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Brasília, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Recuperado el 16 de junio de 2023 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Brasil (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Recuperado el 16 de junio de 2023 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Brasil (2007). Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. Brasília, 25 abr. 2007. Recuperado el 16 de junio de 2023 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm
- Brasil (2016). Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 29 dez. 2016. Recuperado el 22 de noviembre de 2022 de <https://www.uff.br/?q=lei-no-13409-de-28-de-dezembro-de-2016#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%2012.711,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino>
- García, R. A. B., Bacarin, A. P. S. y Leonardo, N. S. T. (2018). Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes

- com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 33-40. Recuperado el 22 de febrero de 2023 de <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>. ISSN 2175-3539
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6.ª edición, São Paulo: Atlas.
- Martins, L. M. S. (2019). Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior e a formação continuada do docente universitário. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, p. 277. Recuperado el 16 de julio de 2023 de https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/28098/1/Inclus%C3%A3oestudantedefici%C3%A4ncia_Martins_2019.pdf
- Moriña, A. y Carballo, R. (2018). *Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad*. Recuperado el 25 de julio de 2023 de <https://www.scielo.br/j/es/a/8FfyvMsGG6KPYgLfMz7w4k/?format=pdf>
- Morina, A. y Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educ. Soc., Campinas*, 41, e214662. Recuperado el 16 de junio de 2023 de <https://www.scielo.br/j/es/a/8FfyvMsGG6KPYgLfMz7w4k/?format=pdf&lang=es>
- Nunes, C. y Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143. Recuperado el 25 de julio de 2023 de https://www.researchgate.net/publication/299369627_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem_Construindo_praticas_pedagogicas_inclusivas
- Nunes, D. R. P., Nunes Sobrinho, F. P., Alchieri, J. C. y Silva, K. S. B. P. (2015). Pesquisa educacional. Natal: Edufrn, 274 p. Recuperado el 22 de enero de 2023 de pesq_educ_WEB.pdf.
- Perera, Víctor H., Melero, N. y Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: *Percepciones del profesorado*. *RMIE*, 27(93), 433-454.
- Sasaki, R. K. (2007). Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 57, jul./ago, pp. 8-16. Recuperado el 21 de julio de 2023 de <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s1.pdf>
- Sasaki, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar/abr, pp. 10-16.
- Silva, L. G. S. (2014). Educação Inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões. 1.ª edición. São Paulo: Paulinas.

UFRN (2019). Resolução nº 026/2019-CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019. Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.

UFRN (2022). Resolução conjunta nº 002/2022-CONSEPE/CONSAD, de 10 de maio de 2022. Atualizar a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Natal.



**Prácticas inclusivas del
estudiantado con discapacidad
intelectual, del desarrollo o del
espectro autista en el entorno
universitario**

Emociones, actitudes y prejuicios de la Sociedad Española hacia la Discapacidad Intelectual. Presentación de la Encuesta Nacional EMODI)

Eva Sotomayor
Universidad de Jaén
esotoma@ujaen.es

Adriana Lucena Morales
Teresa Amezcua González
Javier Cortés Moreno
Mirta del Blanco
Universidad de Jaén

El propósito de esta comunicación es presentar en el VI Congreso Internacional Universidad y Discapacidad, patrocinado por Fundación ONCE y Grupo Social ONCE, los resultados de la *Encuesta nacional sobre emociones y actitudes de la sociedad española hacia las personas con discapacidad intelectual* realizada en el marco del Proyecto *Efectos del trabajo en el bienestar emocional de las personas con discapacidad intelectual (EMODi)* y financiada por la Fundación La Caixa en el marco de la Convocatoria Conecta.

El Proyecto EMODI (2022-2024), liderado por la Universidad de Jaén, y dirigido por la profesora Eva Sotomayor del Departamento de Psicología, es una acción de investigación a través de metodologías multinivel cuyo objetivo es favorecer la contratación de las personas con DI incrementando la información sobre los beneficios en el bienestar emocional y la productividad de las empresas. Para alcanzar tal propósito una de las estrategias ha sido llevar a cabo esta Encuesta.

Realizada durante verano de 2023 a una muestra representativa de la sociedad española estructurada por sexo, edad, nivel socioeconómico y CC. AA., se ha indagado en las emociones y actitudes de la población española ante las personas con discapacidad intelectual (DI) en general y con discapacidad intelectual límite (DIL) en particular, en distintos ámbitos de la realidad social. Por otra parte, se ha evaluado el grado de estigma y discriminación hacia las personas con discapacidad intelectual en distintas esferas de la vida.

Como avance de los resultados preliminares adelantamos que:

Como modelo metodológico para analizar las emociones hemos utilizado el Modelo FEI (Sotomayor, 2022). En cuanto a las emociones expresadas, la sociedad española ha mostrado una variedad de emociones positivas hacia las personas con DI, como son por este orden de puntuación el respeto, compasión, gratitud y orgullo.

Manifiesta situar a las personas con DI en una posición igualitaria, con iguales derechos con respecto al resto de la sociedad, sin embargo, hay parcelas en las cuales algunas respuestas evidencian actitudes exclusógenas como en el ámbito de la educación, el empleo, el desarrollo de una vida independiente y formar una familia.

En esta Encuesta utilizamos también una «Population survey experiments» en la que pretendemos situar a los entrevistados en una situación hipotética de acción inclusiva: contratar a una persona con DI. Los resultados apuntan a que las personas sin DI sienten emociones positivas hacia las personas con DI, sobre todo, respeto, compasión, gratitud y orgullo y de que aproximadamente la mitad de los/as encuestados/as contratarían a una persona con DI, aunque con connotaciones a destacar, por ejemplo, el papel que desempeña el esfuerzo en estas variables.

Al objeto de aplicar el modelo de análisis de estereotipos de Susan Fiske (*Stereotypes Content Model*), hemos indagado sobre en qué nivel de competencia sitúa la sociedad española a las personas con DI. Los resultados apuntan a que se le atribuye media-alta competencia en distintos ámbitos de la vida, especialmente en el trabajo, el deporte, el arte, la tecnología y en la gestión del hogar.

En cuanto a la percepción de las personas entrevistadas sobre la sociedad en que vivimos cabe destacar que, en general, se cree que existe bastante discriminación hacia personas con discapacidad intelectual, especialmente en el ámbito laboral y en el trato cotidiano.

Se han realizado otras preguntas sobre la forma en que perciben la DI, para indagar en los modelos explicativos de esta condición, y las medidas que creen que pueden favorecer a superar las barreras a las que actualmente se enfrentan las personas con DI. También se ha preguntado sobre la opinión acerca de los derechos de las personas con DI en relación a la educación y el empleo; sobre la imagen percibida de las personas con DI en las series y en el cine; y sobre las relaciones y experiencias, reales e hipotéticas, compartidas con personas con DI.

En definitiva, partiendo de la creencia de la necesidad de conocer el posicionamiento emocional, inclusivo y actitudinal de la sociedad española hacia la discapacidad intelectual, ponemos a disposición de los asistentes al VI Congreso Internacional Universidad y Discapacidad los resultados de nuestro estudio EMODI.

Abriendo puertas en la Universidad: un análisis cualitativo sobre la transición de Estudiantes con Discapacidad Intelectual

Ingrid Sala-Bars
*Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del
Deporte Blanquerna. Universidad Ramon Llull*
ingridsb@blanquerna.url.edu

Anabel Moraña
*Departamento de Didáctica y Organización Educativa.
Universidad de Sevilla*
anabelm@us.es;

Lucía Van Der Mel
*Departamento de Didáctica y Organización Educativa.
Universidad de Sevilla*
lucivandermel99@gmail.com

Ana Casas
Facultad de Educación y Deporte. Universidad de Deusto
ana.casas@deusto.es

Cristina Mumbardó-Adam
*Departamento de Cognición, Psicología Evolutiva y
de la Educación, Universidad de Barcelona*
cmumbardo@ub.edu

1. Introducción

La educación inclusiva es un derecho humano básico y la base para una sociedad más justa y equitativa, reconocida por diferentes organismos internacionales, como por ejemplo, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con

Necesidades Educativas Especiales (2012), Naciones Unidas (2016) o UNESCO (2017). Mientras en las etapas de educación obligatoria el derecho a la educación inclusiva viene siendo reconocido desde hace muchos años (Devine, 2023), el acceso a la educación superior ha sido históricamente difícil de conseguir para las personas con discapacidad (Leake y Stodden, 2014). Sin embargo, recientemente, muchos países han ratificado su compromiso con el objetivo de una educación más inclusiva, asumiendo la llamada Declaración de Incheon (ONU, 2015) y su Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos». El término «a lo largo de toda la vida» ha interpelado directamente a la institución universitaria y ha hecho ineludible el reto de construir una universidad inclusiva (Sala-Bars y Moraña, 2023).

En los últimos años se ha observado un aumento en la diversidad de la población estudiantil en los campus universitarios, reflejando así el compromiso con la educación inclusiva (Fovet, 2021). En España, aproximadamente el 1,5 % de los estudiantes universitarios presenta algún tipo de discapacidad (Fundación Universia, 2021). A pesar de los avances, la construcción de una universidad inclusiva sigue siendo un desafío, especialmente en lo que respecta a los estudiantes con discapacidad intelectual (DI) (término acorde con el modelo actual de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, Schalock *et al.*, 2021). Hasta hace poco, el acceso de estos estudiantes al entorno universitario ha sido limitado (Devine, 2023). Sin embargo, a pesar de su incorporación relativamente reciente, ya existe una destacada cantidad de literatura internacional que pone de relieve los importantes beneficios que esta experiencia tiene para mejorar la calidad de vida de los estudiantes con DI (Grigal *et al.*, 2021; Lee y Taylor, 2022; entre otros). En el contexto español no existen datos oficiales sobre el acceso y la experiencia de los estudiantes con DI a la educación superior, pero cada curso se incrementa el número de programas universitarios dirigidos a esta población. Ante esta falta de datos se hace imperativo investigar y comprender el proceso de transición de estos estudiantes a la universidad y las razones para estudiar en esta, con el objetivo de mejorar su acceso y experiencia en

el entorno universitario, y permitirles así beneficiarse del impacto positivo que la universidad puede tener en su calidad de vida.

2. Inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual en la Universidad

El acceso de las personas con DI a la Educación Superior es una realidad que ha ido en aumento durante los últimos años en muchos países (Devine, 2023). España no es una excepción. Desde la Ley Orgánica de Universidades (2001) y la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social (2013) que velan por garantizar la igualdad de oportunidades a los estudiantes universitarios con discapacidad, la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias no ha dejado de crecer (Álvarez *et al.*, 2012; Moriña y Orozco, 2022). En el caso concreto de los estudiantes con DI, desde el año 2004 cada curso ha ido aumentando significativamente el número de universidades que imparten estudios dirigidos a esta población de estudiantes (Rodríguez Herrero *et al.*, 2021). Actualmente, estos estudios para jóvenes con DI son programas de formación continua que se basan en titulaciones propias, que no son oficiales ni están reguladas a nivel nacional con un objetivo mayoritariamente compartido de potenciar la formación para el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual en contextos laborales ordinarios (Muñoz Martínez *et al.*, 2022). A diferencia de otros países, como Estados Unidos o Canadá (Grigal *et al.*, 2021), estos programas no se plantean en un marco plenamente inclusivo. En España, estos programas se sitúan más en un «*mixed/hybrid model*», donde los estudiantes con DI, en ocasiones, participan en clases de grados universitarios con alumnos sin discapacidad (Alqazlan *et al.*, 2019). La mayoría de estos programas se iniciaron en el marco del Programa Operativo de Empleo Juvenil 2014-2020, cofinanciado por el Fondo Social Europeo y gestionado por la Fundación Organización Nacional de Ciegos Española (ONCE).

A medida que ha ido creciendo el número de estos programas de educación superior para personas con DI, han ido emergiendo estudios que evidencian los beneficios que conlleva que los

estudiantes con DI estudien en la universidad (Butler *et al.*, 2016; Lee y Taylor, 2022; May, 2012; entre otros). Entre estos beneficios se encuentran mayores oportunidades de empleo, inclusión social, vida independiente y mayor calidad de vida. Concretamente, las investigaciones (Grigal *et al.*, 2021; Sannicandro *et al.*, 2018) revelan que asistir en clases inclusivas, eventos del campus, voluntariado y experiencia laboral aumenta sus perspectivas de empleo durante y después de la educación superior. Además, los estudiantes con DI experimentan una mejora en su independencia y satisfacción social, y desarrollan habilidades sociales y de autodeterminación (Shogren *et al.*, 2018).

3. La transición de los estudiantes con discapacidad intelectual a la Universidad

Los estudios concluyen que los estudiantes con DI que deciden cursar esos programas buscan beneficios sociales, mejores perspectivas de empleo y la posibilidad de establecer relaciones interpersonales, especialmente con sus pares sin discapacidad, como han señalado Lee y Taylor (2022) o Watts *et al.* (2023). No obstante, es importante destacar que las motivaciones pueden variar entre estos estudiantes y sus iguales sin discapacidad. Por ejemplo, un estudio comparativo realizado por Plotner y May (2017) reveló que comparten razones similares para asistir a la universidad, como adquirir nuevos conocimientos, aumentar sus ingresos y obtener empleo, pero los estudiantes con DI muestran una mayor inclinación hacia la valoración de la independencia en lugar de enfocarse en una carrera específica.

Mejorar el acceso y la inclusión de estudiantes con DI en la universidad requiere colaboración entre escuelas, universidades e institutos, brindando información y formación adecuada para que los estudiantes se sientan preparados para la educación superior (Doyle *et al.*, 2017). La participación de estudiantes y familias en planes de transición también es crucial para su éxito en la universidad (Doyle *et al.*, 2017). En España no hay un reconocimiento de la transición como una etapa que necesite acciones socioeducativas

específicas, lo que hace difícil el apoyo a jóvenes con DI en esta etapa (Pallisera *et al.*, 2018).

Este estudio tiene como objetivo examinar el acceso de estudiantes con DI a la universidad, utilizando una metodología cualitativa basada en las experiencias y perspectivas de los propios estudiantes. A través de este enfoque, se pretende identificar los elementos clave que influyen en su acceso a la educación superior y proporcionar información relevante para favorecer una transición exitosa en el entorno universitario. Al abordar esta cuestión, el estudio busca llenar la laguna existente en la comprensión de este tema y proporcionar aportaciones teóricas significativas.

4. Método

El estudio está vinculado a tres programas de formación en la universidad para la inclusión e inserción laboral de jóvenes con DI que se desarrollan en tres universidades españolas. En el estudio se utilizó una metodología cualitativa, basada en el enfoque fenomenológico (Van Manen, 2016) y se responden a tres preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es su perfil laboral de los jóvenes con DID?
2. ¿Cuáles son los motivos para estudiar en la universidad?
3. ¿Cuáles son los factores externos que influyen en estudiar en la universidad?

5. Participantes

Para la selección de los participantes se contactó durante el curso 22-23 con los estudiantes que estaban estudiando en tres programas de formación de los que tres de las autoras de esta comunicación son responsables. Se realizó una reunión presencial en cada una de las universidades participantes para presentar el estudio, los objetivos del mismo, el método a seguir y el tiempo requerido para la entrevista. Se les recordó que su participación era libre y que quien estuviese interesado en colaborar en el proyecto se lo pensara y nos lo comunicara en unos días. Finalmente,

de 43 estudiantes, 34 aceptaron participar en el estudio. De estos, 13 participantes estudiaban en la Universidad 1 (P1-P13), 10 en la Universidad 2 (P14-P23) y 11 en la Universidad 3 (P24-P34).

Referente a los datos generales de los participantes, destacar que 22 participantes (64.7 %) eran mujeres y 12 eran hombres (35.3 %). La media de edad era 23,61 años y la desviación estándar 2,808, mientras que el rango de edad porcentual más alto (44.1 %) era de 20 a 22 años. La mayoría de ellos tiene un diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve (61.8 %) y su familia está constituida por padre, madre y hermanos/as (58.9 %).

6. Recogida de datos

Se elaboró un guion de entrevista semiestructurado que contenía cinco dimensiones: datos generales; datos académicos; experiencia laboral; y motivaciones y factores contextuales. Algunos ejemplos de las preguntas que incluía el guion fueron: ¿Con quién vives actualmente? ¿Por qué estás haciendo este curso? ¿Crees que tu familia ha influido en que estés estudiando en la Universidad? ¿Por qué? ¿Crees que tus amigos han influido en que estés estudiando en la universidad? ¿Por qué?

Antes de realizar las entrevistas, el guion fue validado por profesionales de lectura fácil para garantizar que las preguntas eran accesibles cognitivamente. También se pilotó la entrevista con dos estudiantes de ediciones pasadas del programa de formación de la Universidad 1 y Universidad 3.

Las entrevistas se realizaron presencialmente en las facultades en las que se realizaban los cursos. La duración media de estas fue de 20 minutos. Cada entrevista fue grabada, transcrita y devuelta a los participantes para que pudieran modificar lo que considerasen necesario.

Se usó un consentimiento informado validado por profesionales de lectura fácil para informar a los participantes sobre la investigación, destacando que la participación era voluntaria y se garantizaba la confidencialidad y privacidad de sus datos. Las entrevistas se compartieron con los participantes para su revisión, y se utilizaron códigos en lugar de nombres para mantener el anonimato.

7. Análisis de datos

Para el análisis de los resultados se realizó un sistema de análisis diseñado ad hoc. Seguimos la propuesta de Miles y Huberman (1994). Una vez transcritas todas las entrevistas leímos en profundidad la información y creamos un sistema de categoría y códigos (Tabla 2).

TABLA 2. Sistema de códigos y categorías

1. Datos generales	1.1. Edad
	1.2. Género
	1.3. Tipo de discapacidad
	1.4. Miembros de la familia
	1.5. Formación padres o tutores
2. Experiencia laboral	2.1. Tipo de experiencia laboral
	2.2. Motivos para tener o no experiencia laboral
3. Motivaciones para estudiar en la universidad	3.1. Inserción laboral
	3.2. Más formación
	3.3. Conocer gente
	3.4. Estar ocupado
	3.5. Prácticas ofertadas
	3.6. Crecer como persona
4. Factores contextuales	4.1. Familia
	4.2. Amistades
	4.3. Profesorado
	4.4. Asociación de discapacidad
	4.5. Profesionales externos
	4.6. Pareja

8. Resultados

8.1. *¿Cuál es el perfil laboral de los jóvenes con DI?*

Los participantes del estudio reportaron diferentes tipos experiencia laboral, así como los motivos por los que creían haber podido tener, o no, trabajo. La mayoría de los participantes no habían tenido experiencia laboral previamente (n = 25). Entre los nueve jóvenes que habían tenido algún tipo de experiencia laboral remunerada, uno de ellos había tenido un trabajo remunerado de un par de días (P15), otro trabajaba en el negocio de sus padres (P16) y en otros dos casos se trataba de prácticas remuneradas (e.g., P33).

Por otro lado, se preguntó a los participantes por qué motivos creían que no habían tenido experiencia laboral hasta el momento. Una participante destacó que creía haber tenido una oportunidad laboral por tener buenas aptitudes y habilidades para el trabajo («Porque trabajo bien y la asociación me ayudó a encontrar trabajo», P13). En cuanto a los motivos para no encontrar trabajo, los participantes reportaron principalmente el hecho de no haber buscado trabajo como la principal razón (n = 11). Otro de los motivos más citados para no encontrar trabajo (n = 10) fue la falta de formación. En concreto, afirmaron que no tenían trabajo remunerado porque necesitaban estudiar más (P19), porque no se sentían preparados (P20), o porque su objetivo actual era formarse para poder trabajar luego (P26). Otra de las participantes destacó que prefería hacer voluntariados por el momento (P23). La falta de habilidades relacionadas con el puesto de trabajo (n = 1) o con la búsqueda de empleo (n = 1) fueron otros de los motivos eximidos por los participantes en relación con los motivos por los que no habían tenido experiencia laboral remunerada hasta la fecha.

8.2. *¿Cuáles son los motivos para estudiar en la universidad?*

Los participantes de este estudio están realizando los programas de formación por diferentes motivos. La principal razón que dan la mitad de los participantes (n=17) es que desean encontrar un empleo para insertarse laboralmente y conseguir un salario

que les permita tener una vida independiente. De las tres universidades en las se imparten los programas, en la primera, es en la que más participantes coinciden en este argumento, ya que 11 de los 13 participantes tienen claro que están estudiando en la universidad para conseguir un empleo: «Porque en el futuro me gustaría encontrar un trabajo para vivir sola, vivir mi vida independiente» (P8).

Para otros participantes (n= 10) el propósito de estudiar en estos programas era continuar formándose, adquiriendo nuevos aprendizajes y competencias que les hiciera sentirse capacitados para sus vidas y futuros trabajos. Este argumento es compartido principalmente por los estudiantes de la Universidad 3.

Conocer a otras personas fue el motivo que dieron cuatro de los participantes, en concreto, uno de la Universidad 2 y otros tres de la Universidad 3. Para estos era importante estudiar en la universidad porque les permitiría tener redes sociales ya que decían no contar con amistades: «P26: Estudiar, formar y conocer gente, porque en mi barrio no salgo».

Otros cuatro participantes quisieron realizar los programas formativos no por una motivación propia sino porque sus familiares o profesionales del tercer sector se lo recomendaron para mejorar sus habilidades personales, como la autonomía.

Por otro lado, tres participaron argumentaron que para ellos la principal motivación fue la posibilidad que ofertaba la formación de realizar prácticas profesionales.

Una última motivación, aunque solo mencionada por un participante de la Universidad 3, fue la oportunidad de crecimiento personal de la que se podía beneficiar con esta formación.

8.3. ¿Cuáles son los factores externos que influyen en estudiar en la universidad?

La familia ha sido un factor que todos los participantes identificaron como clave para acceder a esta formación. En este sentido, los resultados son coincidentes en las tres universidades. Si bien es cierto que mientras que todos los participantes señalan a la familia en su conjunto como un factor decisivo, algunos participantes

especifican el apoyo de miembros concretos de la unidad familiar más directa, como los progenitores (n= 14) o hermanos (n= 5), y otros participantes señalan a miembros de la familia indirecta como tíos (n= 3), abuelos (n= 2) o primos (n= 1).

Cuando los participantes hacían referencia a sus progenitores, mayoritariamente eran las madres (n= 7) las que han desempeñado un rol más proactivo «Porque mi madre nos apunta básicamente a todo lo que cree que a nosotras nos puede servir para un futuro y que nos puede venir bien para conseguir trabajo o para cualquier cosa que nos venga bien» (P6). Otros participantes (n=7) señalaron que tanto el padre como la madre fueron, directa o indirectamente, un apoyo imprescindible. Asimismo, un participante destacó a su hermana (P14) y otro a sus primos (P33) como las personas que les recomendaron participar en el programa puesto que ellos lo habían cursado en ediciones anteriores.

Otro factor externo que influyó en el acceso a la universidad fueron las entidades del tercer sector. De hecho, la mayoría de participantes pertenecía a una asociación y fueron estas las que les informaron directamente a los participantes (universidad 1 y 3) o a sus familias (universidad 2) de la existencia de estos programas formativos y de las posibilidades que les ofrecían. En algunos casos, los profesionales de estas entidades ofrecieron apoyo para la gestión documental de la solicitud e incluso prepararon a los participantes para las pruebas de acceso (CV, entrevistas o pruebas escritas).

Aunque en menor medida, el profesorado, ya fuera en etapas obligatorias o postobligatorias principalmente, también influyó en el acceso a los programas universitarios. Para 19 participantes, no apreciándose diferencias entre las tres universidades, los profesores les apoyaron académicamente, les informaron sobre estos cursos y les dieron ánimo para hacerlo y conseguir un empleo: «Todos los profesores que he tenido me han animado también mucho y me dicen quieres trabajar, pues, adelante haz este curso, y continúa con tu vida» (P7).

Otro factor, aunque menos determinante para estudiar en la universidad, fue las amistades. De hecho, más de la mitad de participantes (n= 20), de las tres universidades, consideraba que estudiar en la universidad no estuvo condicionado por las amistades

porque no lo compartieron con estas o porque no tenían amigos. Sin embargo, el resto de participantes, sí consideraba que sus amigos les habían apoyado y animado a estudiar en la universidad, incluso una de las participantes cursaba estos estudios porque fue una amiga quién le informó: «Mis amigos me han dicho ánimo, que seguramente te cogerán en el curso (P16)».

Por último, otros profesionales externos, aunque en un menor porcentaje, fueron significativos para llegar a estudiar en la universidad. Cinco participantes (cuatro de la Universidad 2) identificaron a sus psicólogas como clave de su éxito para llegar a la universidad y un participante indicó que su entrenador le había ayudado: «Me anima, me da apoyo, me dice que siga, que yo puedo» (P11). También, aunque no se preguntaba en la entrevista por factores personales, dos estudiantes de la Universidad 1 y 3 consideraban que ellos eran realmente el factor más importante para llegar a estudiar en la universidad: «Porque yo he pensado que podía ser capaz de romper las barreras, porque yo creo que era una niña burbuja, que se metía en una burbuja que nunca salía. Y ahora, he luchado y me ha permitido ir para adelante» (P28).

9. Discusión

Este estudio, a través de las narrativas de 34 estudiantes universitarios con DID, pretendía identificar los motivos y factores contextuales que contribuyeron o facilitaron su acceso a la universidad. En relación al perfil laboral de los jóvenes antes de acceder a los estudios universitarios, los resultados indican que la mayoría de los participantes no habían tenido experiencia laboral previa. Este hecho, como mencionan diferentes autores (Grigal *et al.*, 2019; Pallisera *et al.*, 2018), puede ser atribuido a diversas razones, entre ellas la falta de oportunidades laborales inclusivas que permitan a estas personas acceder al mercado laboral. Además, se observa que algunos participantes identificaron la falta de formación como una de las principales razones por las que no habían tenido experiencia laboral remunerada hasta la fecha. Esto reafirma la necesidad de desarrollar programas postobligatorios de formación y capacitación específicos para personas con DID, que puedan ayudar

a preparar a los jóvenes para acceder al mercado laboral (Alqazlan *et al.*, 2019; Grigal *et al.*, 2021; Mock y Love, 2012; entre otros).

En cuanto a los motivos para estudiar en la universidad, es alentador ver que la mayoría de los participantes están motivados por el deseo de encontrar un empleo que les permita ser más independientes económicamente. Como expresan algunos autores (Alqazlan *et al.*, 2019; Plotner y May, 2017), la educación superior puede ser una herramienta valiosa para fomentar la inclusión laboral de las personas con DI y para promover su autonomía e independencia financiera. Sin embargo, también es importante señalar que otros participantes están motivados por la posibilidad de adquirir nuevas habilidades y competencias, así como por la oportunidad de realizar prácticas profesionales. Estos motivos reflejan la importancia de la educación superior como un medio para el desarrollo personal y profesional, más allá del objetivo de conseguir un empleo remunerado. También es relevante destacar que algunos participantes están motivados por el deseo de conocer a otras personas y formar redes sociales. Este factor, como ya manifestaron algunos autores (Devine, 2023; Spassiani *et al.*, 2017), destaca la importancia de la educación universitaria como una herramienta para la inclusión social de las personas con DI.

Referente a los factores externos que influyen en estudiar en la universidad, los resultados destacan la importancia del apoyo de la familia en el acceso a la educación superior. Sin duda, la familia desempeña un papel crucial en la promoción de la inclusión educativa de las personas con DID y en el apoyo a su desarrollo personal y profesional (Causton-Theoharis *et al.*, 2009; Doyle *et al.*, 2017; Tajpour *et al.*, 2022). Además, se observa que algunos participantes recibieron recomendaciones de profesionales del tercer sector para realizar programas formativos, lo que sugiere que las organizaciones y entidades del tercer sector también pueden desempeñar un papel importante en la promoción de la educación superior inclusiva y el desarrollo de habilidades personales y profesionales en las personas con DI. Como apuntan Doyle *et al.* (2017), la colaboración entre todos estos factores contextuales es fundamental para poder garantizar el acceso de las personas con DID en la universidad.

10. Limitaciones y futuras investigaciones

Aunque solo 34 estudiantes con DI participaron en este estudio y puede suponer una limitación del estudio, las voces de estos participantes constituyen un buen punto de partida para que el sistema educativo reflexione sobre cómo mejorar los procesos de transición de este grupo hacia la universidad. Sería necesario incluir a más personas con DI en investigaciones futuras, así como a otros agentes involucrados (familias, docentes y profesionales) en el proceso de transición educativa para conocer, más a fondo, cómo están influyendo estos factores contextuales y determinar otros factores clave y, así, poder eliminar las barreras que dificultan su acceso a la educación superior. En investigaciones futuras también se podrían utilizar otras técnicas de recopilación de datos, como la foto-elicitación o la foto-voz. Finalmente, para verificar el impacto de estos programas en el cumplimiento de las expectativas de los estudiantes con DID, es vital diseñar estudios longitudinales que nos permitan conocer su evolución académica, profesional y social a lo largo del tiempo.

11. Conclusiones

Todavía hay desafíos importantes en el sistema educativo para garantizar la inclusión y el éxito académico de los estudiantes con DID. También se evidencia la necesidad de desarrollar programas postobligatorios de formación y capacitación específicos para personas con discapacidad intelectual, que puedan ayudar a preparar a los jóvenes para acceder al mercado laboral. En este sentido, la educación superior puede ser una herramienta valiosa para fomentar la inclusión laboral de las personas con DI y promover su vida independiente. Sin embargo, la actual configuración de la etapa de educación secundaria dificulta el acceso de estos estudiantes al ámbito universitario. Por lo tanto, estos programas universitarios pueden representar una oportunidad para romper esta barrera estructural a corto y medio plazo, y abrir camino hacia la construcción de una universidad donde todos los estudiantes, independientemente de tener o no discapacidad, tengan cabida

dentro de un marco inclusivo. Además, la familia, las organizaciones y entidades del tercer sector, y la colaboración entre ellos, emergen como factores contextuales claves para el acceso a la educación superior y el desarrollo personal y profesional de las personas con DID. Estos hallazgos pueden ser útiles para desarrollar políticas y estrategias que promuevan una educación superior inclusiva y exitosa para estudiantes con DID.

Agradecimientos

Gracias a la Fundación ONCE y al Fondo Social Europeo por la financiación recibida para el desarrollo de estos programas.

Gracias a los protagonistas de este estudio, nuestros estudiantes, porque sin ellos no podríamos explorar las tres preguntas de este estudio.

Referencias bibliográficas

- Alqazlan, S., Alallawi, B. y Totsika, V. (2019). Post-secondary education for young people with intellectual disabilities: A systematic review of stakeholders' experiences. *Educational Research Review*, 28, 100295, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100295>
- Álvarez Pérez, P., Alegre, O. y López, D. (2021). The difficulties of adapting university teaching for students with disabilities: an analysis focussed on inclusive guidance. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-16. <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1992>
- Butler, L., Sheppard-Jones, K., Whaley, B., Harrison, B. y Osnes, M. (2016). Does participation in higher education make a difference in life outcomes for students with intellectual disability?. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44(3), 295-298. <https://doi.org/10.3233/JVR-160804>
- Causton-Theoharis, J., Ashby, C. y Declouette, N. (2009). Relentless optimism: Inclusive postsecondary opportunities for students with significant disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(2), 88-105.
- Devine, M. A. (2023). From physical inclusion to belonging: Perceptions of social inclusion of university students with intellectual disabilities.

- International Journal of the Sociology of Leisure*, 6(1), 55-86. <https://doi.org/10.1007/s41978-022-00117-7>
- Doyle, A., Mc Guckin, C. y Shevlin, M. (2017). 'Close the door on your way out': Parent perspectives on supported transition planning for young people with Special Educational Needs and Disabilities in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(4), 274-281. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12385>
- Fovet, F. (2021). Developing an ecological approach to the strategic implementation of UDL in higher education. *Journal of Education and Learning*, 10(4), 27-39. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n4p27>
- Grigal, M., Hart D., Papay, C., Wu, X., Lazo, R., Smith F. y Domin, D. (2021). Executive summary of the annual report of the cohort 2 TPSID model demonstration projects (Year 5, 2019-2020). *Think College Fast Facts*, 30. University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.
- Grigal, M., Papay, C., Smith, F., Hart, D. y Verbeck, R. (2019). Experiences that predict employment for students with intellectual and developmental disabilities in federally funded higher education programs. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(1), 17-28. <https://doi.org/10.1177/2165143418813358>
- Leake, D. y Stodden, R. (2014). Higher education and disability: Past and future of underrepresented populations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(4), 399-408.
- Lee, C. E. y Taylor, J. L. (2022). A review of the benefits and barriers to post-secondary education for students with intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 55(4), 234-245. <https://doi.org/10.1177/00224669211013354>
- May, C. (2012). An investigation of attitude change in inclusive college classes including young adults with an intellectual disability: Attitude change in college students. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 240-246. <https://doi.org/10.1111/jppi.12013>
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.ª edición). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mock, M. y Love, K. (1994). One state's initiative to increase access to higher education for people with intellectual disabilities: One state's initiative. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 289-297. <https://doi.org/10.1111/jppi.12006>
- Moriña, A. y Orozco, I. (2022). Portrait of an inclusive lecturer: professional and personal attributes. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2070133>

- Muñoz Martínez, Y., Gómez Hernández, P., Gómez Puerta, M. y San Martín Ulloa, C. (2022). The impact of the pandemic on young people with intellectual disabilities participating in a university training course for employment in Spain. *The Journal of Continuing Higher Education*, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1080/07377363.2022.2139430>
- Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., Castro, M., Puyaltó, C. y Díaz-Garolera, G. (2018). Proposals for improving the transition process of young people with intellectual disabilities in Spain: Insights from focus groups of professionals, young people and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 287-301. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1306966>
- Plotner, A. y May, C. (2019). A comparison of the college experience for students with and without disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(1), 57-77. <https://doi.org/10.1177/1744629517719346>
- Rodríguez Herrero, P., Izuzquiza Gasset, D. y Cabrera García, A. (2021). Inclusive education at a Spanish University: The voice of students with intellectual disability. *Disability y Society*, 36(3), 376-398. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1745758>
- Sala-Bars, I. y Moriña, A. (2023). *Universal Design for Learning: A challenge and an opportunity for Spanish university*. Edward Elgar Publishing. Manuscript accepted for publication.
- Sannicandro, T., Parish, S., Fournier, S., Mitra, M. y Paiewonsky, M. (2018). Employment, income, and SSI effects of postsecondary education for people with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(5), 412-425. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.5.412>
- Schalock, R., Luckasson, R. y Tassé, M. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12.ª edición). Aaidd.
- Shogren, K., Wehmeyer, M., Shaw, L., Grigal, M., Hart, D., Smith, F. y Khamisi, S. (2018). Predictors of self-determination in postsecondary education for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(2), 146-159. <https://www.jstor.org/stable/26495266>
- Spasiani, N., Ó Murchadha, W., Cline, M., Biddulph, K., Conradie, P., Costello, F., Cox, L., Daly, E., Daly, O., MIDDLETON, Clarie, MCCABE, Kelly, PHILIPS, Maeve, SORAGHAN, Steve, y TULLY, Kristina. «Likes, dislikes, supports and barriers: The experience of students with disabilities in university in Ireland». *Disability y Society*, 2017, 32(6), pp. 892-912. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1320272>
- Tajpour, M., Salamzadeh, A., Salamzadeh, Y. y Braga, V. (2022). Investigating social capital, trust and commitment in family business: Case of

- media firms. *Journal of Family Business Management*, 12(4), 938-958. <https://doi.org/10.1108/JFBM-02-2021-0013>
- UNESCO (2015). «SDG4-Education 2030, Incheon Declaration (ID) and Framework for Action. For the Implementation of Sustainable Development Goal 4, Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All, ED-2016/WS/28». <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Van Manen, M. (2016). *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry*. Routledge.
- Watts, G., López, E. y Davis, M. (2023). The change was as big as night and day: Experiences of professors teaching students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, pp. 1-20. <https://doi.org/10.1177/17446295221148791>

Creando experiencias para jóvenes con discapacidad intelectual en un ambiente universitario

Javier José García Justicia
Universidad de Monterrey (UDEM)
Decano de la Facultad de Educación y Humanidades
javier.justicia@udem.edu

Paola Dantés Rodríguez
Universidad de Monterrey (UDEM)
Directora del Centro PISYE
paola.dantes@udem.edu

1. Antecedentes

El Programa de Inclusión Social y Educativa se gesta dentro de la Universidad de Monterrey; institución con más de 50 años de su fundación, basada en su inspiración católica, valores y excelencia académica, tiene como misión el formar integralmente a la persona para que contribuya a la construcción de una sociedad sostenible, que trascienda en el servicio a los demás y alcance su plenitud.

Con la visión de ser un ecosistema educativo innovador y flexible que, comprometido con los principios y valores de humanismo, apertura y servicio ofrece experiencias transformadoras para la persona y la sociedad.

Se fundó en 1969 bajo el liderazgo de un grupo de empresarios y las congregaciones de las Hijas de María Inmaculada de Guadalupe, los Maristas, los Lasallistas, las Hermanas de la Caridad del Verbo Encarnado y las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús.

Siendo su excelencia académica innovadora, con programas académicos actualizados ocupando el 11° lugar dentro del ranking general de instituciones de educación superior mexicana en el 2023.

Dentro de éste contexto educativo, en el año de 1995, un grupo de padres que compartían algo en común: «tener un hijo con

discapacidad intelectual» representaron un parteaguas para la Universidad de Monterrey (UDEM) al asumir el reto de explorar lo desconocido.

En ese año se vivía un modelo de integración a nivel nacional, teniendo limitaciones en materia de capacitación a personal docente y formación en discapacidad intelectual. Algunas instituciones educativas empezaban a incluir a estudiantes con discapacidad sin un compromiso formal de desarrollo de habilidades.

Derivado de este acercamiento, la UDEM inicia un camino de inclusión, con la implementación del Programa de Inclusión Social y Educativa (PISYE) para jóvenes con discapacidad intelectual, diplomado que actualmente tienen una duración de cuatro años con un modelo curricular propio.

2. Programa de Inclusión Social y Educativa - PISYE

Formando parte de la Facultad de Educación y Humanidades, y con más de 250 exalumnos y 70 alumnos inscritos, PISYE tiene el objetivo de acompañar y apoyar a los estudiantes del programa a desarrollar y potenciar sus habilidades físicas, emocionales, afectivas, intelectuales y sociales, con el fin de lograr una vida más independiente y productiva; siendo parte de la vida universitaria del campus e interrelacionando con el resto de la sociedad, en un ambiente digno y de respeto.

Se ofrece a jóvenes con discapacidad intelectual entre los 15 y 25 años de edad, con un proceso de ingreso definido, identificando sus niveles de apoyo para el desarrollo del programa.

Con un modelo de atención para los alumnos y padres de familia, brindando un seguimiento en el desarrollo de habilidades académicas, formativas, sociales y laborales.

A través de PISYE, se ha logrado identificar diferentes líneas de acción que han permitido ir perfilando cada vez con más precisión el impacto que se ejerce sobre la sociedad. Los alumnos de PISYE participan en actividades, inmersos en el ambiente estudiantil logrando romper paradigmas y estereotipos sociales e involucrando experiencias universitarias en el proceso formativo de los estudiantes tales como:

- Cursos académicos y formativos de: manejo del dinero, tecnologías de la información y comunicación, educación física, artes escénicas, artes plásticas, habilidades socioemocionales, expresión oral, autonomía, formación integral e inglés. Forman parte del diseño curricular en el cual se basa la formación de los alumnos.
- Las actividades de formación integral de liderazgo buscan fortalecer en los alumnos de PISYE estas competencias a través de la participación en las mesas directivas dentro de la federación de alumnos UDEM, donde se representa a cada programa académico y se establecen líneas de acción para el beneficio de la comunidad universitaria.
- Los proyectos internacionales; en colaboración con la Universidad CEU San Pablo (España) se busca una interacción entre estudiantes y profesores de ambas instituciones para el impulso de programas relacionados con la Accesibilidad Universal. A esta colaboración se suman estudiantes del programa académico de Arquitectura y profesores de ambas universidades, así como alumnos de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Universidad de Monterrey. El objetivo del proyecto es el de desarrollar puentes de concientización sobre la inclusión educativa para la comunidad universitaria mediante la metodología de COIL (*Collaborative Online International Learning*) para generar un tejido social más incluyente desde la academia a través de sesiones interuniversitarias para realizar un análisis espacial de la vivienda y un diario de sustentabilidad. Dentro de los aprendizajes obtenidos al momento está el que los alumnos por primera vez tienen la oportunidad de vivir una experiencia internacional, la cual les permite relacionarse con compañeros que comparten su manera de aprender y de expresarse. Así mismo el contar con el acompañamiento y guía de expertos en el campo de arquitectura y psicopedagogía, impacta en la comunidad universitaria al ser un equipo multidisciplinario con la finalidad de visibilizar y sensibilizar hacia procesos educativos y formativos incluyentes.
- Las clases de inclusión educativa, en las cuales los alumnos de PISYE se integran en clases de profesional como oyentes y viven la experiencia de estar inmersos en un proceso

académico. Estas clases son previamente identificadas, sabiendo que para el alumno de PISYE será un proceso de aprendizaje. Se capacita a los profesores voluntarios que reciben al alumno de PISYE y se acompaña el proceso de ajustes curriculares para que el alumno de PISYE puede cumplir con objetivos.

- Las prácticas laborales se incluyen en el diseño curricular a partir del 5to semestre ya que se define que es un tiempo el que el alumno de PISYE requiere para adaptarse al proceso del Programa y a partir de ese tiempo se incluyen actividades de carácter laboral. En las prácticas los alumnos realizan actividades dentro de algunas de las concesiones o áreas administrativas de la UDEM. Se identifican a los formadores que apoyan, guían y capacitan en el trabajo de los alumnos.
- La vinculación laboral al finalizar el diplomado de PISYE con el acompañamiento al alumno y su familia en la consolidación de su proceso laboral. Tomando en cuenta las habilidades e inquietudes del alumno y los apoyos familiares para esa nueva etapa. En este proceso se ha podido incluir a más del 50 % de nuestros egresados en procesos de vinculación laboral; de acuerdo a su perfil e intereses y a las exigencias actuales de los empleadores: Taller con Apoyo, Empleo de Libre Competencia y Autoempleo. Con un modelo de sensibilización, capacitación, vinculación y seguimiento; se ha fortalecido la permanencia de los egresados.



Modelo Experiencia PISYE

3. Reflexión

A lo largo de estos 28 años se han vivido procesos de inclusión emigrando de un concepto de integración a la búsqueda de un proyecto inclusivo, propio en su esencia de desarrollo de habilidades, pero enfocado en la experiencia inclusiva en el contexto universitario de la UDEM.

Se ha posicionado como un programa pionero y único en su género en Latinoamérica, y ha sido referente para Universidades privadas en el país.

Comprometidos con la mejora constante de los programas académicos, sociales, formativos y laborales que impliquen reto en la formación de los alumnos del programa; se seguirá propiciando ser un espacio de empatía, respeto y aceptación promoviendo los derechos de las personas con discapacidad intelectual como una comunidad pionera en inclusión.

Innovación y calidad educativa del programa UNIDIVERSIDAD en los grados de la Universidad de Granada: las sesiones inclusivas como recurso para el enriquecimiento de la comunidad universitaria

Alba María Hernández Sánchez
Universidad de Granada
albamaria@ugr.es

Esperanza Alcaín Martínez
Universidad de Granada
ealcain@ugr.es

1. Justificación

Las bases de la convocatoria del Programa UNIDIVERSIDAD que delimitan el Título Propio señalan a un grupo concreto de la población: jóvenes de entre 18 y 30 años con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista.

La pertinencia y la justificación de la misma reside en la necesidad de dotar a las personas que pertenecen a grupos vulnerables de competencias adaptadas a las nuevas condiciones del mercado laboral, reducir el desempleo e incrementar la productividad laboral. Más concretamente, a las personas con discapacidad que, tal y como evidencian las Conclusiones del Consejo sobre la Equidad y la Inclusión en la Educación y la Formación para Favorecer el Éxito Educativo para Todos (2021), presentan una tasa de abandono escolar temprano del 20,3 % frente al 10 % de las personas sin discapacidad.

Con todo, es fundamental tener presente que la propuesta formativa del programa Unidiversidad dentro de la Universidad está dirigida a un grupo no heterogéneo, pero sí delimitado por una característica personal, social o de otra índole: la discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista. Por lo que se parte de una situación de partida integradora, no inclusiva.

Lo que significa que las experiencias formativas de éxito del programa Unidiversidad actúan como motor de cambio y ruptura de una barrera de acceso al entorno universitario como estudiantes de pleno derecho propiciando una participación y un aprendizaje anteriormente vetado. Demostrándose en estudios como los realizados por Castaño y Hernández-Sánchez (2020) que la calidad de vida de los jóvenes con discapacidad intelectual mejora de forma notable tras su paso por la Universidad de Granada. No obstante, más allá de los logros conseguidos a partir de la implantación del Programa Unidiversidad es importante tener presente las limitaciones a nivel aprendizaje común con todo el estudiantado universitario que supone una formación específica para el colectivo.

Así pues, dentro de un proceso de transformación hacia la mejora de la calidad y la innovación en la Universidad, las sesiones inclusivas experimentadas entre el estudiantado del Título Propio y del estudiantado de diferentes grados son el camino para acceder, participar y aprender de forma conjunta jóvenes con y sin discapacidad. Una interacción necesaria y pertinente que comienza a formalizarse a través del Programa Unidiversidad con efectos muy positivos para la Comunidad Universitaria (Delgado y Sotomayor, 2021). Las sesiones inclusivas son una puerta abierta para transformar las prácticas, la cultura y las políticas inclusivas de la Universidad y una muestra de la aplicación del art. 37 *in fine* de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario en el que expresamente «Las universidades promoverán el acceso a estudios universitarios de las personas con discapacidad intelectual y por otras razones de discapacidad mediante el fomento de estudios propios adaptados a sus capacidades».

2. Estructura de las sesiones inclusivas

En primer lugar, ha sido muy importante contar con el apoyo institucional del Equipo de Gobierno de la Universidad de Granada y de diversas Facultades como Derecho, Ciencias de la Educación, Trabajo Social, Psicología; y la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Informática y de Telecomunicaciones.

Las sesiones inclusivas se diseñan y desarrollan con el objetivo de alcanzar la presencia, participación y aprendizaje de todo el estudiantado:

- Presencia: todo el estudiantado comparte un mismo espacio. Las clases se desarrollan en las aulas universitarias de referencia de cada Título de Grado.
- Participación: todo el estudiantado tiene la posibilidad de aportar lo que sabe, saber hacer o sabe ser:
 - Trabajamos en equipos heterogéneos a través de estrategias de aprendizaje cooperativo.
 - Las sesiones inclusivas garantizan el cumplimiento de las pautas del Diseño Universal de Aprendizaje. Con especial atención en la provisión de accesibilidad cognitiva, lectura fácil, personal de apoyo en aula, anticipación...
- Aprendizaje: todo el estudiantado adquiere o mejora su nivel competencial (desde una visión no solo profesional sino personal).

Las sesiones inclusivas parten de la realidad de los dos grupos de estudiantes universitarios que aprenden conjuntamente. En el diseño de las sesiones inclusivas se descarta la tutorización unilateral de uno de los grupos de estudiantes o intervenciones donde habitualmente el estudiantado de los Grados se convierte en extensión del docente universitario. Para ello, el equipo docente y la coordinación académica del Título Propio realiza un trabajo minucioso de preparación de las sesiones, que incluye:

PRIMERO. Análisis y evaluación de las confluencias existentes entre las asignaturas de los Grado y las asignaturas del Título Propio. El profesorado universitario que conforma el equipo docente del Título Propio junto con la coordinadora del mismo busca la

confluencia de aprendizajes esperables de todo el estudiantado (análisis de los elementos del currículo: competencias, objetivos, programa de contenidos teóricos y prácticas y criterios de evaluación, así como los procesos cognitivos esperables).

SEGUNDO. Selección contextualizada de aprendizajes comunes de las diferentes guías docentes. Con base al análisis y evaluación realizada en términos de currículo, así como de otros aspectos relativos a los requisitos previos de la materia o el nivel de los grupos de estudiantado (madurez de los mismos, curso del estudiantado de Grado...), se delimitan los aprendizajes esperados para el diseño de la sesión.

A modo de ejemplo, se comparten algunas confluencias delimitadas para el desarrollo de las sesiones inclusivas:

- Sesiones inclusivas de trabajo en la Facultad de Psicología con el estudiantado de primer curso del Grado de Psicología (confluencia de la asignatura de Grado de psicopatología y la asignatura del Título Propio autonomía de la persona).
- Sesiones inclusivas de trabajo en la Facultad de Ciencias de la Educación con el estudiantado de 3.º del Grado de Pedagogía (confluencia de la asignatura de Grado de procesos y técnicas de intervención psicoeducativa y la asignatura del Título Propio de bases para el aprendizaje).
- Sesiones inclusivas de trabajo en la Facultad de Ciencias de la Educación con el estudiantado de 3.º del Grado de Educación Social (confluencia de la asignatura de Grado de intervención educativa en centros penitenciarios y la asignatura del Título Propio de habilidades sociales y resolución de conflictos).
- Sesiones inclusivas de trabajo en la Facultad de Trabajo Social con el estudiantado de 2.º del Grado de Trabajo Social (confluencia de la asignatura de Grado de procesos y modelos de intervención individual, familiar y grupal y la asignatura del Título Propio de orientación socio-laboral).
- Sesiones inclusivas de trabajo en la Facultad de Económicas con el estudiantado de 4.º del Grado de Administración y Dirección de Empresas (confluencia de la asignatura de Grado de régimen laboral de empresas y la asignatura del Título Propio de orientación socio-laboral).

- Sesiones inclusivas de trabajo en la Facultad de Derecho con el estudiantado de 4.º del Grado de Derecho (confluencia de la asignatura de Grado de derecho civil y la asignatura del Título Propio de calidad de vida).

TERCERO. Planificación minuciosa (diseño, desarrollo y evaluación) de la experiencia de aprendizaje en coherencia con los principios metodológicos descritos en el programa:

- Planificación de cada una de las dinámicas de manera colegiada entre el equipo docente participante y la coordinadora académica, con el apoyo de la tutora de aula (contextualización real): actividades, recursos, espacios, temporalización...
- Planificación y anticipación del desplazamiento a las diferentes Facultades del estudiantado del Título Propio (facilitación de una guía en lectura fácil con el mapa, opciones de transporte...) y estudio personalizado de la tutora con el estudiantado en función a sus lugares de residencia (aprovechamiento para la generalización de estrategias previamente trabajadas).
- Preparación previa informativa de ambos grupos de estudiantes (anticipación).
- Diseño y desarrollo de un aprendizaje significativo que parte de las inquietudes y necesidades compartidas por ambos grupos de estudiantado, eminentemente práctico.
- Materiales accesibles: creación de recursos que respeten los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).
- Introducción de la sesión con una actividad motivadora que fomente la generación de un clima positivo y colaborativo, donde se promuevan sinergias positivas ante un grupo que acaba de conocerse (en múltiples ocasiones este aspecto demuestra que los propios grupos de Grado carecen de un conocimiento interpersonal que les facilite la interacción).
- Aprendizaje cooperativo en la base de las dinámicas de aula. Todas las sesiones se diseñan y desarrollan con la introducción de estrategias concretas de aprendizaje cooperativo (se aprovecha la experiencia previa que tiene el estudiantado

- del Título Propio para introducir los roles de grupo, el modo de participar y ejecutar los pasos de cada dinámica...).
- Agrupamientos heterogéneos donde coinciden los estudiantes de ambos títulos de manera equilibrada, cuidándose también la proporcionalidad en términos de género.
 - Participación del personal de apoyo en todas las sesiones inclusivas (tutora/mediadora de aula y personal de apoyo de aula). Así como profesorado universitario invitado (propio del Título Propio o externo de diferentes Departamentos).
 - Evaluación de la experiencia: pequeño formulario sobre las emociones y pensamientos experimentados, así como propuestas de mejora, para todo el estudiantado participante, tanto de Grado como del Título Propio.
 - Promoción de grupos naturales de contactos a través de las redes sociales y de la página web.

Con todo, la promoción de un Diseño Universal de Aprendizaje donde se garantice la accesibilidad cognitiva en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje ha supuesto también un trabajo contante de formación continua del equipo docente implicado que promueve «una mentalidad y cultura inclusiva en las instituciones educativas. Esto implica la sensibilización y formación (...), la promoción de actitudes y prácticas inclusivas, y la creación de un entorno educativo que valore y respete la diversidad de los estudiantes» (Martín, 2023).

Es importante reseñar que habitualmente las sesiones inclusivas se diseñan y desarrollan con los grupos de Grado en una sesión a lo largo de su formación. Sin embargo, en estas últimas Ediciones del Título Propio se ha favorecido un nuevo formato denominado como «periplo inclusivo» donde se comparten varias sesiones con el mismo grupo de Grado a lo largo del Curso Académico en cuestión.

3. Método

El instrumento utilizado en la evaluación del proceso es un cuestionario con diseño Ad-Hoc basado en los indicadores que delimita la «Guía para la Educación Inclusiva» de Booth y Ainscow. Se trata de un pequeño cuestionario digitalizado que consta de varias afirmaciones relativas a la experiencia durante la sesión de trabajo, con opciones de respuesta tipo Likert (nada de acuerdo, poco de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo). El conjunto de afirmaciones incluye:

- Me he sentido acogido.
- He tenido apoyo de mis compañeros/as.
- He dado apoyo a mis compañeros/as.
- Me he sentido apoyado/a por el profesorado y el personal de apoyo.
- Pienso que el profesorado nos ve a todos/as igual de importantes.
- Creo que el profesorado se esfuerza por eliminar barreras para nuestro aprendizaje.
- He sentido que el profesorado tienes altas expectativas sobre todo el estudiantado.
- La diversidad del estudiantado se ha utilizado para aprender unos/as de otros/as.
- Las clases han sido accesibles para mí.
- He comprendido las explicaciones del profesor o la profesora.
- He aprendido de manera colaborativa.
- Me he sentido respetado/a.

Asimismo, el cuestionario se completa con un conjunto de cuestiones abiertas:

- Explica que sentías y pensabas cuando te dijeron que ibas a participar en la sesión inclusiva.
- Explica que sentiste y pensaste después de participar en la sesión inclusiva.
- Escribe lo que has aprendido a nivel académico en esta sesión.
- Escribe lo que te ha aportado a nivel personal está sesión.

- Escribe propuestas de mejora (¿Qué podemos hacer para mejorar esta sesión inclusiva?).
- Escribe otros comentarios que consideres importantes sobre el desarrollo de la sesión.

Así como un apartado para la recogida de información personal y relativa a la formación y experiencia de cada estudiante:

- Estudiante del Título-Curso.
- Fecha de nacimiento.
- Formación relacionada con discapacidad o inclusión educativa.
- Qué significa para mi la «discapacidad intelectual».
- He trabajado profesionalmente con personas con discapacidad intelectual.
- Si has respondido si a la anterior, explica tu experiencia.
- Tengo contacto con personas con discapacidad intelectual.
- Si has respondido si a la anterior, explica tu experiencia.

Las respuestas recogidas hacen referencia a sesiones inclusivas de los Cursos Académicos 2021/2022 y 2022/2023 (correspondientes a la V y la VI Edición del Título Propio). En concreto, se han registrado sesiones de trabajo en la Facultad de Psicología, Trabajo Social y Pedagogía.

Se cuenta con un registro total de 244 respuestas (108 en el Curso Académico 2021/2022 y 136 en el Curso Académico 2022/2023), siendo el 79,5 % de las respuestas de estudiantes de Grado y el 20,5 % de las respuestas de estudiantado del Título Propio.

4. Resultados

A continuación, se presenta una tabla de frecuencia de respuesta de cada uno de los ítems evaluados en ambos Cursos Académico:

TABLA 1. Tabla de frecuencias sobre la percepción proceso de inclusión durante las sesiones inclusivas del estudiantado de los Grados y el Título Propio de la Universidad de Granada

Curso/ Ítem	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de Acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	21/22	22/23	21/22	22/23	21/22	22/23	21/22	22/23
I1	1	5	2	1	44	46	61	84
I2	0	2	0	2	44	46	64	86
I3	0	3	4	4	49	45	55	84
I4	0	3	1	2	46	52	61	79
I5	1	2	2	3	39	45	66	86
I6	1	3	3	1	41	42	63	90
I7	1	3	7	5	42	47	58	81
I8	0	1	1	5	43	41	64	89
I9	0	1	1	2	39	46	68	87
I10	0	1	4	3	36	43	68	89
I11	0	2	1	3	44	44	63	87
I12	0	1	1	2	36	42	71	91
Total								

Así como la traducción de la tabla a porcentajes:

TABLA 2. Tabla de porcentajes sobre la percepción proceso de inclusión durante las sesiones inclusivas del estudiantado de los Grados y el Título Propio de la Universidad de Granada

Curso/ Ítem	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de Acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	21/22	22/23	21/22	22/23	21/22	22/23	21/22	22/23
I1	1,08	3,67	1,85	0,7	40,74	33,82	56,48	61,76
I2	0	1,47	0	1,47	40,74	33,82	59,25	63,23
I3	0	2,2	3,7	2,94	45,37	33,08	50,92	61,76
I4	0	2,2	1,08	1,47	42,59	38,23	56,48	58,08
I5	1,08	1,47	1,85	2,2	36,11	33,08	61,11	63,23
I6	1,08	2,2	2,77	0,7	37,96	30,88	58,33	66,17
I7	1,08	2,2	6,48	3,67	38,88	34,55	53,7	59,55
I8	0	0,7	1,08	3,67	39,81	30,14	59,25	65,44
I9	0	0,7	1,08	1,47	36,11	33,82	62,96	63,97
I10	0	0,7	3,7	2,2	33,33	31,61	62,96	65,44
I11	0	1,47	1,08	2,2	40,74	32,35	58,33	63,97
I12	0	0,7	1,08	1,47	33,33	30,88	65,74	66,91

Finalmente, se concreta la tabla resumen del total porcentual del conjunto de ítems de las respuestas valoradas como bastante o totalmente de acuerdo:

TABLA 3. Tabla de resumen de porcentajes de las valoraciones «totalmente y bastante de acuerdo» sobre la percepción proceso de inclusión durante las sesiones inclusivas del estudiantado de los Grados y el Título Propio de la Universidad de Granada

Conjunto de Ítems	Bastante + Totalmente de acuerdo	
	21/22	22/23
I1. Me he sentido acogido.	97.22	95.58
I2. He tenido apoyo de mis compañeros/as.	99.99	97.05
I3. He dado apoyo a mis compañeros/as.	96.29	94.84
I4. Me he sentido apoyado/a por el profesorado y el personal de apoyo.	99.07	96.31
I5. Pienso que el profesorado nos ve a todos/as igual de importantes.	97.22	96.31
I6. Creo que el profesorado se esfuerza por eliminar barreras para nuestro aprendizaje.	96.39	97.05
I7. He sentido que el profesorado tienes altas expectativas sobre todo el estudiantado.	92.58	94.1
I8. La diversidad del estudiantado se ha utilizado para aprender unos/as de otros/as.	99.06	95.58
I9. Las clases han sido accesibles para mi.	99.07	97.79
I10. He comprendido las explicaciones del profesor o la profesora.	96.29	97.05
I11. He aprendido de manera colaborativa.	99.07	96.32
I12. Me he sentido respetado/a.	99.07	97.79

Se observa que todos los ítems han sido valorados por encima del 90 % de las respuestas como bastante o totalmente de acuerdo. Pudiendo concluirse que las sesiones inclusivas son un recurso enriquecedor para todo el estudiantado universitario, tanto el estudiantado de Grado como el del Título Propio (sin diferencias significativas en el registro diferencial de sus datos).

El diseño y desarrollo de las sesiones inclusivas que se explicita en este trabajo, ha permitido que prácticamente la totalidad del estudiantado perciba que (por encima del 95 % en ambas ediciones):

- Se sintió acogido/a (respectivamente, 97.22 y 95.58 %).
- Tuvo apoyo de sus compañeros y compañeras (respectivamente, 99.99 y 97.05 %).
- Se sintió apoyado/a por el profesorado y el personal de apoyo (respectivamente, 99.07 y 96.31 %).
- Pensó que el profesorado los veía a todos y todas igual de importantes (respectivamente, 97.22 y 96.31).
- Percibió que el profesorado se esforzaba en eliminar barreras de aprendizaje (respectivamente, 96.39 y 97.05 %).
- Percibió que la diversidad del estudiantado fue utilizada para aprender unos/as de otros/as (respectivamente, 99.06 y 95.58 %).
- Experimentó que las sesiones fueron accesibles para él o ella (respectivamente, 99.07 y 97.79 %).
- Accedió a la comprensión de las explicaciones del profesorado (respectivamente, 96.29 y 97.05 %).
- Aprendió de manera colaborativa (respectivamente, 99.07 y 96.32 %).
- Se sintió respetado/a (respectivamente, 99.07 y 97.79 %).

Por su parte, aunque los resultados los dos ítems que no consiguen superar el 95 % en ambas ediciones también se valoran de manera positiva, se pone el foco de atención en ellos con la intención de sacar conclusiones que favorezcan la mejora continua. Por un lado, y de manera comparativa, se observa una mayor valoración en la percepción de recibir ayuda que de la posibilidad para darla (percepción de ayuda ofrecida a compañeros/as del 96.29 y 94.84 %, respectivamente). Y, por otro, en lo referente a la percepción de altas expectativas para todo el estudiantado

(respectivamente, 92.58 y 94.1). El cruce de estos datos podría hacernos concluir que hay que seguir ahondando en la realización explícita de dinámicas de aprendizaje cooperativo con roles y funciones claramente delimitados. Además de incidir en la realización progresiva, y cada vez más larga en el tiempo, de sesiones inclusivas en formato periplo que posibiliten mayores oportunidades para afianzar los equipos y las situaciones de aprendizaje compartido.

En la misma línea, las valoraciones cualitativas recogidas en las preguntas abiertas demuestran que las sesiones inclusivas son un valioso recurso para el estudiantado participante. A modo de resumen, se expresa que:

- <Ítem: Explica que sentías y pensabas cuando te dijeron que ibas a participar en la sesión inclusiva:> Las emociones y pensamientos previos a la realización de las sesiones inclusivas son muy positivas en términos de «alegría», «emoción», «interés», «curiosidad», «orgullo», «expectación con un poco de miedo», «incertidumbre», «ilusión por participar en un aprendizaje y una dinámica muy interesante», «me hacía ilusión que pudiéramos ver algo diferente en la carrera, que fuese más aplicado en algo que podríamos utilizar en nuestro futuro», «una oportunidad para aprender y conocer otros puntos de vista, a otros estudiantes», «iba a ser una experiencia enriquecedora», «me gustó bastante la iniciativa ya que es una muy buena forma de inclusión», «me sentí muy bien, pensaba y sigo pensando que es una dinámica donde aprendemos mucho más», «me sentía incluido y que podía interactuar», «que iba a ser una clase entretenida y en la que se iba a eliminar barreras», «que íbamos a trabajar juntos y a eliminar barreras», «pensaba que era una nueva forma de aprender, conocer un poco más ese ámbito y también que sería útil para el futuro», «me pareció novedoso ya que nunca me había visto en esa situación y me encantó», «pensé que sería una experiencia enriquecedora para todos», «oportunidad de normalizar y compartir», «me sentía bien y contenta de poder participar en clases inclusivas donde todos somos tratados de igual manera sin excluir a nadie».
- <Ítem: Explica que sentiste y pensaste después de participar en la sesión inclusiva> En coherencia con las expectativas que

se proyectaron en las sesiones inclusivas, las valoraciones sobre la vivencia fueron igualmente positivas en términos de acceso, participación y aprendizaje: «alegría», «contento», «cómoda», «satisfacción», «respeto», «aprendizaje», «me sentí feliz y completa», «me ha gustado mucho poder participar y contribuir en las sesiones», «me sentí mejor por trabajar todos juntos y compartir experiencias», «muy satisfecha», «aprendí muchísimo, más que en cualquier sesión», «que se debería de realizar con mayor frecuencia», «es una experiencia magnífica», «la verdad que me ha servido para valorar más a las personas», «me han gustado mucho, aprendemos de forma diferente, opiniones nuevas...», «me encantaron las dinámicas, quería quedarme más tiempo realizando actividades de manera conjunta», «que es muy importante aprender de esta forma, tan rica y tan diversa», «que no hay barreras entre unos compañeros y otros, somos todos iguales a pesar de las competencias y habilidades de cada uno», «me sentí muy contenta conmigo misma y, también, he crecido personalmente», «sentí que había aprendido y que me va a servir en un futuro», «me ha encantado ya que nos hemos apoyado entre todos y me ha confortado como persona y estudiante», «contenta y realizada al participar en una actividad inclusiva, deseando volver a repetirla», «me he sentido muy bien y muy cómoda conmigo y con todos mis compañeros. Además me lo he pasado genial y ha habido un buen ambiente», «me ha encantado. He disfrutado mucho como hemos trabajado entre todos y nos hemos ayudado entre todos. Ha sido super enriquecedor y me siento muy afortunada de estudiar pedagogía por momentos como este», «me ha encantado, se atiende muy de lleno la inclusividad», «que ha sido súper educativa, he destruido barreras como mi pensamiento de cómo serían personas con diversidad en un diploma», «fue muy dinámica y divertida y se aprenden sobre las diferentes capacidades», «sentí una sensación de satisfacción mutua», «me sentí muy acogida y muy apoyada por todos», «es una actividad bastante motivadora, fomenta el aprendizaje de todo el alumnado de manera participativa».

Finalmente, el estudiantado reitera la importancia de la realización de estas sesiones y la necesidad de afianzarlas. Verbalizando un gran aprendizaje tanto a nivel académico como personal (a nivel a autoestima, eliminación de estereotipos y falsas creencias, respeto, empatía, flexibilidad cognitiva, aceptación de la diferencia como un valor, superación, conocer a personas, comprensión y apertura, relacionarme mejor y múltiples manifestaciones de satisfacción personal y gratitud).

Finalmente, se incluye el material gráfico de los resultados obtenidos en la investigación:

ILUSTRACIÓN 1. Ítems 1 al 6 de los resultados obtenidos en el Curso Académico 2021/2022

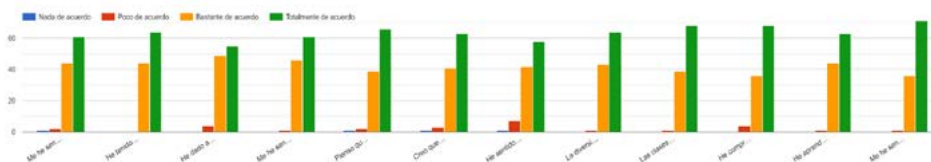


ILUSTRACIÓN 2. Ítems 7 al 12 de los resultados obtenidos en el Curso Académico 2021/2022

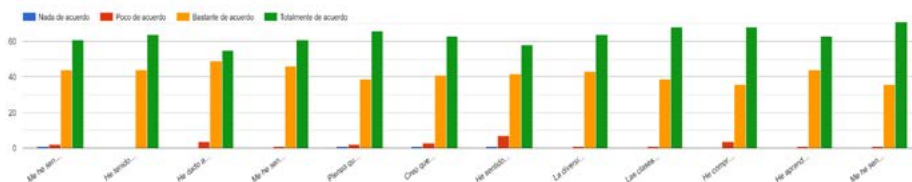


ILUSTRACIÓN 3. Ítems 1 al 6 de los resultados obtenidos en el Curso Académico 2022/2023

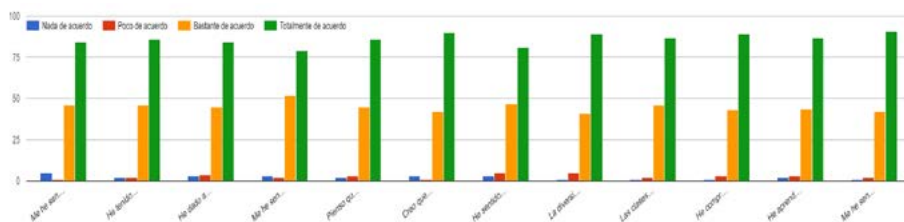
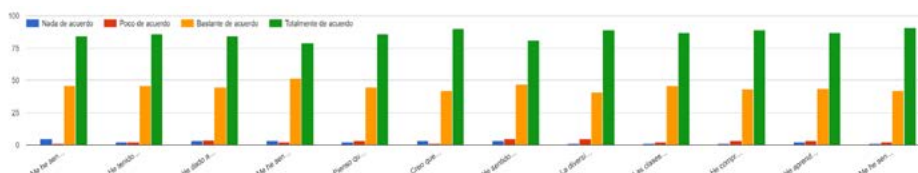


ILUSTRACIÓN 4. Ítems 7 al 12 de los resultados obtenidos en el Curso Académico 2022/2023



Referencias bibliográficas

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Index para la Inclusión*. CSIE.
- Boletín Oficial del Estado (2021). Conclusiones del Consejo sobre la Equidad y la Inclusión en la Educación y la Formación para Favorecer el Éxito Educativo para Todos.
- Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.
- Castaño, M.P. y Hernández-Sánchez, A. M. (2020). La formación universitaria como garantía del derecho a una calidad de vida óptima de jóvenes con discapacidad intelectual. *Anales de Derecho y Discapacidad*, 5, 259-275.
- Delgado, S. y Sotomayor, E. M. (2021). Estudio sobre los efectos de la interacción entre el alumnado universitario y el alumnado del Programa Unidiversidad de la Fundación ONCE, de la Universidad de Jaén una universidad inclusiva. Libro de Actas Transformación digital para una educación inclusiva, 733-741. Congreso Universidad y Discapacidad.
- Martín, C. (2023). Inclusión y accesibilidad en la Educación Superior: estrategias para promover un entorno educativo inclusivo. *Trayectorias Universitarias*, 9(16), 1-10.

Re-pensando los títulos propios: nueva legislación para nuevas oportunidades

Thais Pousada García / Alba Vila Paz / Claudia Suárez Iglesias
Ana Villar Gómez / María Jesús Movilla Fernández
Universidade da Coruña
thais.pousada.garcia@udc.es

1. Introducción

A pesar de que la concepción sobre la discapacidad, de un modelo claramente medicalizado a un modelo social, ha representado un cambio importante para las personas con diversidad funcional, en el colectivo de personas con discapacidad intelectual todavía hay un camino por recorrer. No podemos olvidar que, en el año 2019, se ha conseguido un avance histórico en el que por primera vez este colectivo pudo votar en unas elecciones generales. Todavía falta que en ese 1.3 % del alumnado con discapacidad que cursa estudios de grado en las universidades españolas haya una representación de las personas con discapacidad intelectual clara y no anecdótica, como lo es en la actualidad.

A pesar de que la conceptualización sobre la diversidad funcional, término que está cobrando fuerza en los últimos años frente al de discapacidad, ha cambiado enorme y rápidamente, sobre todo en lo que se refiere a los apoyos necesarios y al concepto de capacidades distintas frente al de dis-capacidades; cuando se habla de discapacidad intelectual, existe todavía un gran camino que recorrer en cuanto a los prejuicios sobre la autonomía de este colectivo, sobre todo porque no siempre el punto de vista legislativo y social discurren al mismo ritmo. Aunque en la legislación la discapacidad está protegida y empoderada, la realidad social es otra, especialmente en el área universitaria y laboral, teniendo todavía

muchas barreras que superar hasta llegar a la plena inclusión y la normalización de los procesos.

La universidad es fiel reflejo de esto, según el informe Olivenza (2017), mientras que los porcentajes de estudiantes con y sin diversidad funcional que cursan estudios de enseñanza secundaria es muy similar, cuando se analizan los datos de los siguientes niveles, la diferencia entre ambas cifras se duplica. Solo el 15.1 % de las personas con discapacidad cursan estudios superiores, frente al 33.2 % de personas sin discapacidad. De hecho, las tasas de abandono escolar precoz del alumnado entre 18 y 24 años se elevan hasta el 43.2 % en el alumnado con discapacidad, mientras que esta cifra es de 25.2 % en el alumnado sin discapacidad.

En el otro extremo de este baremo, un 5.8 % de personas con discapacidad carece totalmente de estudios y, entre ellas, es llamativa la cifra cuando entramos en el grupo de personas con discapacidad intelectual, ya que este porcentaje pasa a ser de 28.5 %. Es decir, una de cada cuatro personas con discapacidad intelectual carece totalmente de estudios (esta cifra en personas sin discapacidad es de un casi imperceptible 0.5 %).

Así, se trata de un colectivo que pasa casi desapercibido para las políticas de inserción laboral y educativa y que tiene los índices de abandono y paro más altos de toda la población. Sin la formación adecuada, difícilmente podrían incorporarse en el entramado laboral actual, que cada vez requiere más capacidades sobreentendidas en ciertos aspectos, incluso aunque la formación sea mínima. Según los datos proporcionados por ODISMET (2016), mientras que el 52.25 % de la población activa de personas sin discapacidad está contratada por cuenta ajena y el 10.51 % son emprendedores, en el caso de las personas con discapacidad, estos índices caen al 22.08 % en el empleo por cuenta ajena y al 3.01 % si nos referimos a las personas emprendedoras.

Así, Espazo Compartido, un título propio de la Universidade da Coruña, nació para dar respuesta a esta situación de desigualdad. En este caso, la institución tiene sus propios cauces que, en su compromiso con la sociedad, permiten configurar un título para cubrir esta necesidad.

Durante su formación, las personas participantes reciben contenidos relacionados con las habilidades personales, sociales y

laborales para mejorar sus opciones de empleabilidad e inclusión en el mercado laboral ordinario. También se incluyen períodos de prácticas laborables y talleres prácticos formativos.

La participación activa en clases de asignaturas de grados y máster oficiales, así como la impartición de talleres por parte del cuadro de profesorado universitario de la UDC ya se ha instaurado como práctica habitual en el programa, aumentando su número y contribuyendo a la inclusión y la visibilidad del alumnado con discapacidad en nuestra universidad.

Todas las universidades deben, como parte de su responsabilidad social, ser un punto de inflexión y un agente del cambio social y educativo para que la accesibilidad universal y el diseño universal para todas las personas sea una realidad en el día a día de las aulas.

Las características del programa Espazo Compartido se alinean directamente con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) 3 (Salud y Bienestar), 4 (Educación de calidad), 10 (Reducción de las desigualdades), y de forma indirecta con el 5 (Igualdad de género), 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas) y 17 (Alianzas para lograr objetivos), así como con las indicaciones reflejadas en las guías de buenas prácticas de las organizaciones no lucrativas representantes del colectivo de personas con discapacidad.

Gracias a la implementación de los programas de formación reglada dirigidos a las personas con discapacidad intelectual, se consigue mejorar el acceso y permanencia en la universidad de este colectivo, disminuyendo la brecha actual en su empleabilidad y contribuyendo a que las personas con diversidad funcional accedan a puestos más cualificados, mejor remunerados y con los apoyos y las adaptaciones más adecuados de los puestos laborales. Esta práctica continuada en el tiempo contribuirá, sin duda, a cambiar la perspectiva actual de inserción laboral, normalizando el acceso al empleo de las personas con diversidad intelectual, y se convertiría en una práctica habitual en pequeñas y grandes empresas.

El desarrollo del programa desde sus inicios ha dado un cambio exponencial de expansión, conocimiento e inclusión en toda la comunidad universitaria. Espazo Compartido se ha consolidado ya como un título propio de la Universidade da Coruña, contando con su apoyo institucional y asegurando los medios y recursos para mantener su continuidad en las próximas promociones.

Una vez alcanzados los objetivos de formación en competencias para el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual, las expectativas del programa y sus protagonistas van más allá y se plantean un conjunto de iniciativas que contribuyen, sin duda, a construir una experiencia personal, formativa y profesional que marcará la vida de estos estudiantes.

El título está promovido por el Vicerrectorado del Campus de Ferrol y Responsabilidad Social de la Universidade da Coruña. Este curso de formación específica cuenta con el apoyo de la Fundación ONCE (a través del Fondo Social Europeo), de la entidad Santander Universidades y del Consello Social de la UDC.

2. Objetivos

El objetivo de esta comunicación es facilitar la inclusión de personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario mediante la adaptación de un título propio que les brinde oportunidades educativas y certificaciones académicas adecuadas para mejorar sus perspectivas de inserción laboral.

Como objetivos específicos:

- Diseñar y ofrecer un programa formativo universitario que se ajuste a las necesidades y características individuales de las personas con discapacidad intelectual, garantizando su participación activa y un aprendizaje efectivo.
- Fomentar la empleabilidad: Facilitar a las personas con discapacidad intelectual la obtención de una certificación académica reconocida que les permita acceder a oportunidades laborales y aumentar sus posibilidades de incorporación al mercado laboral de manera equitativa.

3. Desarrollo y procedimiento

En este apartado se describe cómo se ha realizado la adaptación del título a la exigencia de la normativa que rige la formación universitaria. Para ello se ha tenido en consideración la legislación de aplicación autonómica y estatal, tal y como se indica a continuación.

- Reglamento de Estudios Propios de la Universidade da Coruña (diciembre).
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.
- Real Decreto 889/2022, de 18 de octubre, por el que se establecen las condiciones y los procedimientos de homologación. (Disposición Adicional Segunda).

Se han mantenido diferentes reuniones de coordinación y de asesoramiento, tanto presenciales como vía telemática, con la Unidad de Atención a la Diversidad y con la Unidad de Estudios Propios, así como sesiones de trabajo colaborativo por parte de las docentes del Título Espazo Compartido y el profesorado de otras titulaciones universitarias. A nivel interno se ha realizado una reestructuración de los contenidos y de la duración del título que se detallan en el siguiente apartado.

En la figura 1, se puede observar la clasificación de los títulos propios según la normativa de la Unidad de Estudios Propios de la UDC (UEPP).

ILUSTRACIÓN 1. Clasificación de los títulos propios de la Universidade da Coruña



4. Resultados

Atendiendo a las indicaciones del Reglamento de Estudios Propios de la UDC, se han establecido los resultados de aprendizaje (RA) que se espera que adquiera el estudiantado al egresar.

Los RA esperados se corresponden con los especificados para el nivel MECES 3 o EQF 7. Dichos resultados se concretaron en conocimientos o contenidos (C), habilidades (HD) y competencias adquiridas (COM. En la tabla 1 se pueden consultar los RA clasificados en tres niveles.

TABLA 1. Resultados de aprendizaje clasificados en tres niveles

Código	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
CONOCIMIENTOS	
C1	Conocer, comprender y aplicar la comunicación verbal, escrita y no verbal en los diferentes contextos.
C2	Aplicar los conocimientos adquiridos en la práctica laboral.
C3	Conocer y respetar la diversidad y la inclusión en el lugar de trabajo y en la sociedad en general.
COMPETENCIAS	
COM1	Tener la capacidad de gestionar tiempos y recursos: desarrollar planes, priorizar actividades, identificar las críticas, establecer plazos y cumplirlos.
COM2	Utilizar las herramientas básicas de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) necesarias para el ejercicio de su profesión y para el aprendizaje a lo largo de su vida.
COM3	Desempeñar de forma autónoma habilidades orientadas al trabajo en equipo.
COM4	Demostrar autonomía y capacidad de toma de decisiones informadas y responsables.
COM5	Participar de forma activa en la vida universitaria.
COM6	Establecer objetivos personales y laborales de forma autónoma y trabajar para alcanzarlos.
COM7	Desarrollar una autoimagen positiva y una mayor autoconfianza.
COM8	Desarrollarse para el ejercicio de una ciudadanía respetuosa con la cultura democrática, los derechos humanos y la perspectiva de género.
COM9	Expresar correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma.

Código	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
COM10	Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero.
COM11	Desarrollar la capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios o transdisciplinarios, para ofrecer propuestas que contribuyan a un desarrollo sostenible ambiental, económico, político y social.
HABILIDADES	
HD1	Adquirir las habilidades laborales básicas y avanzadas para desempeñar con autonomía en diferentes contextos del ámbito público y privado.
HD2	Desarrollar habilidades socioemocionales para la autonomía y resolución de conflictos en distintas situaciones y contextos de la vida diaria.
HD3	Adquirir habilidades de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios.
HD4	Desarrollar habilidades de pensamiento crítico.
HD5	Adquirir habilidades para buscar información y recursos relevantes de manera efectiva.
HD6	Adquirir habilidades para la vida y hábitos, rutinas y estilos de vida saludables.

Una vez definidos los resultados de aprendizaje, fueron atribuidos de forma específica para la elaboración de las guías docentes (GD) de cada materia que forma parte de la nueva titulación. De esta forma, cada asignatura está formada por los RA esperados que son propios del título, pero además también tiene unos RA esperados en relación con los conocimientos que deben ser adquiridos para superar cada una de las asignaturas. En la tabla 2 se detalla un ejemplo de la elaboración de los RA específicos de una asignatura del primer cuatrimestre del nivel inicial, Competencia Laboral Básica.

TABLA 2. Relación de los resultados de aprendizaje2 del título propio en relación con una asignatura

Resultado aprendizaje del título	
Código	Resultado aprendizaje del título
C2	Aplicar los conocimientos adquiridos en la práctica laboral
COM1	Demostrar la capacidad de gestión de tiempo y recursos: planificación, organización y resolución de problemas en situaciones prácticas de la vida diaria
COM3	Desempeñar de forma autónoma habilidades orientadas al trabajo en equipo
COM6	Establecer objetivos personales y laborales de forma autónoma y trabajar para alcanzarlos
COM11	Desarrollar la capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios o <u>transdisciplinarios</u> , para ofrecer propuestas que contribuyan a un desarrollo sostenible ambiental, económico, político y social
HD1	Adquirir las habilidades laborales básicas y avanzadas para desempeñar con autonomía en diferentes contextos del ámbito público y privado
HD3	Adquirir habilidades de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios

Relación entre resultados de aprendizaje			
Resultados de aprendizaje de la asignatura	Resultados de aprendizaje del título		
Aprender el concepto de ocupación laboral	C2	COM1 COM6	HD1
Desarrollar actitudes y aptitudes comunes a cualquier puesto de trabajo	C2	COM1 COM3	HD1
Reconocer las capacidades y puntos de mejora en el ámbito profesional	C2	COM1 COM3	HD1 HD3
Conocer e identificar Perfil Profesional y sus tareas más afines	C2	COM3	HD1
Identificar los intereses profesionales y que sean acordes con las expectativas laborales	C2	COM3	HD1 HD3
Reconocer las demandas básicas de un puesto de trabajo	C2		
Conocer la funcionalidad del trabajo individual y del trabajo en equipo	C2	COM11	

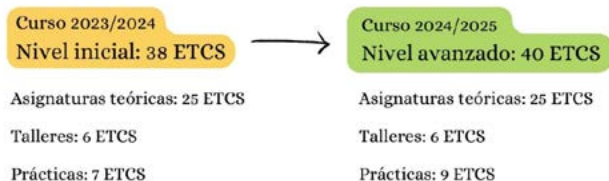
La remodelación del título ha dado lugar a dos niveles de formación con una implementación anual cada uno de ellos. Este cambio ha nacido con el objetivo de hacer del título propio una formación universitaria más desarrollada y con fundamentos de aprendizaje generales en el nivel inicial, y de adquisición de formación y de competencias específicas atendiendo a tres itinerarios de capacitación laboral en el nivel avanzado. El alumnado será capacitado con un nivel de aprendizaje y de formación exigentes, pero con una adaptación de contenidos o de metodología que facilite el aprendizaje.

En la siguiente figura (2) se puede observar la configuración del título actual tras la adaptación a la nueva normativa de la UDC para los Títulos Propios.

ILUSTRACIÓN 2. Configuración del título actual

Espacio Compartido: autonomía y empleabilidad para personas con discapacidad intelectual

Dos cursos de formación específica: Nivel inicial + Nivel avanzado



La modalidad de este curso de formación específica para personas con diversidad funcional es presencial y la impartición de las asignaturas es en tres idiomas, gallego, castellano e inglés. Este último añadido por primera vez para mejorar la adquisición de competencias clave aplicadas al ámbito laboral.

Cada curso tiene un número de créditos ETCS ajustado al aprendizaje y a las exigencias del título. De esta forma, la carga lectiva del 2º año académico es superior al curso de nivel inicial, siendo 40 ETCS y 38 ETCS respectivamente.

También se destaca el aumento de la carga lectiva en horas prácticas, debido a la importancia que la profesionalización va a adquirir en los niveles inicial y avanzado. Uno de los objetivos principales del título es mejorar las posibilidades de empleabilidad de las personas con discapacidad intelectual. Este objetivo no podría alcanzarse si dentro de la propuesta formativa no se incluyese un programa de prácticas real y con peso suficiente como para poder consolidar y mejorar aquellas competencias que el alumnado debe desarrollar. Para ello, el programa consta de un período de prácticas de 7 ETCS. La metodología empleada para diseñar y llevar a cabo el prácticum dentro del proyecto se basa en la metodología del empleo con apoyo.

En el curso académico 2023/2024 se inicia la primera promoción de esta formación específica en el nivel inicial. La planificación de la enseñanza tiene un número de créditos necesarios para obtener el título final.

**TABLA 3. Temporalización del curso académico 2023/2024.
 Nivel inicial**

Temporalización curso 2023/2024	Créditos
Prácticas	7
Talleres	6
Formación teórica	25
1º cuatrimestre	13
2º cuatrimestre	12
Total curso	38

TABLA 4. Plan de estudios: relación de asignaturas y de módulos del nivel inicial

Temporalización	Asignaturas/Módulos
Primer cuatrimestre	Competencia Laboral Básica
	Desarrollo Personal
	Matemáticas funcionales y lógicas
	Tic en la Universidade da Coruña
	Inclusión Universitaria
Segundo cuatrimestre	Habilidades Socioemocionales
	Habilidades Comunicativas
	Matemáticas para el manejo de finanzas
	Promoción y Autonomía para el Empleo
	Recursos a través de las TIC
	Prácticum
Primer y segundo cuatrimestre	Inglés Básico
	Talleres Formativos

En la programación prevista para este curso, se mantienen las clases inclusivas con diferentes titulaciones de grado y de máster, así como los intercambios universitarios a nivel nacional e internacional.

5. Metodologías de evaluación

Como se ha comentado, todas las asignaturas del programa tienen bien descritos sus resultados de aprendizaje. Para alcanzarlos, se han propuesto una relación de contenidos que serán abordados a través de las diferentes metodologías docentes, entendidas como un conjunto de técnicas y acciones dirigidas a guiar el aprendizaje del estudiantado para la adquisición de dichos resultados. En la imagen 3 se detallan las metodologías de evaluación que se van a utilizar.

ILUSTRACIÓN 3. Metodologías didácticas que se van a emplear

Exposición teórica:

- Exposición de temas teóricos de forma organizada y estructurada para que el alumnado adquiera conocimientos acerca de la terminología y conceptos del tema a tratar. Se utilizarán técnicas expositivas de forma dinámica dejando espacio para la interacción, participación y reflexión de alumnado.

Aprendizaje Colaborativo

- Técnica didáctica transversal en la que cada alumno/a es responsable no solo de su aprendizaje, sino de ayudar a sus compañeros a aprender, creando con ello una atmósfera de logro.

Ejercicios y tareas prácticas

- Tareas en las que se ponga en práctica los aprendizajes realizados en aula.

Juego de roles

- Interpretación de diferentes personajes en una situación simulada que fomenta un aprendizaje experimental y creativo. La esencia vivencial de esta metodología facilita la capacidad crítica, analítica y reflexiva de los/as estudiantes.

Trabajo en equipo

- Desarrollar tareas entre varias personas con objetivos comunes, poniendo especial relevancia en las dinámicas y sinergias que se forman en el proceso de trabajo.

Presentación de temáticas

- Exposición de temáticas por parte del alumnado, en formato individual, parejas o grupos.

Debates:

- Discusiones grupales moderadas por el/la docente en las que se comparten puntos de vista e ideas y se reflexiona de forma grupal sobre un tema propuesto

Portafolio del estudiante

- El portafolio es un documento que contiene los registros o materiales producto de las actividades de aprendizaje realizadas por el alumnado en un periodo de tiempo determinado, con los comentarios y calificaciones asignadas por las docentes, lo que les permite visualizar su progreso.

Prácticas laborales

- Enseñanza práctica donde el estudiante observa y participa en actividades que puedan proporcionarle oportunidades que suponen la adquisición y aplicación de conceptos laborales teóricos implementados en la docencia.

Tutorización individual

- Atención personalizada mediante el correo electrónico y a través de los foros o la opción de tutorías virtuales a través de la plataforma TEAMS o de manera presencial.

En lo que respecta a la valoración rendimiento académico, todas las asignaturas teóricas del programa incluyen una evaluación concreta basada en las metodologías propuestas. La nota final será la sumatoria de la calificación obtenida por el estudiante. La cualificación final de la materia se expresa de acuerdo con el establecido en el art. 5 del RD 1125/2003: suspenso (0-4,9), aprobado (5-6,9), notable (7-8,9), sobresaliente (9-10). En asignaturas prácticas (talleres y prácticum), la calificación será de APTO o No APTO.

La normativa aplicable para los requisitos de acceso en este título es la recomendada por el Reglamento de estudios propios de la UDC aprobado en la sesión del Consello de Gobierno del 20/12/2022. De forma complementaria se han establecido unos requisitos de acceso complementarios para la preinscripción y admisión, observables en la figura 4.

ILUSTRACIÓN 4. Requisito de acceso y de admisión

Requisitos de acceso	Ser mayor de 18 años, y menor de 30.
	Haber agotado la etapa escolar obligatoria.
	Estar en posesión de un certificado de discapacidad intelectual igual o superior al 33%.
	Mostrar una conducta social ajustada y no presentar problemas significativos de salud mental.
	Poseer competencias básicas en lectura, escritura y cálculo y en autonomía personal.
	No haber superado las pruebas de acceso a la universidad.
	Estar inscrito en el Sistema de Garantía Juvenil antes de dar comienzo el curso en el programa Espazo Compartido.

Se han establecido unos criterios de selección para realizar el proceso de selección de las personas candidatas que se lleva a cabo durante el mes de junio, contemplando varias pruebas y entrevistas, en las que se valoran los siguientes aspectos:

- **Autonomía personal:** Docentes terapeutas ocupacionales de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UDC y del propio título, realizan la valoración de este campo a través de una entrevista individual con cada persona que solicitó el acceso al programa.
- **Habilidades matemáticas y de lecto-escritura:** Dos docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación (UDC), especialistas en cada uno de estos ámbitos, en colaboración con las docentes del programa, han planteado una prueba selectiva en estos dos aspectos concretos, que será realizada en una sesión grupal el 22 de junio.
- **Habilidades sociales y motivación hacia el programa:** La profesional de psicología, responsable del Servicio de Asesoramiento y Orientación del programa Espazo Compartido, realizará una entrevista individual a cada persona candidata para valorar su nivel de habilidades sociales y emocionales, así como su motivación.

Finalmente, en lo que respecta a los resultados previstos, la realización del curso específico Espazo Compartido repercutirá positivamente en las personas estudiantes, ya que tendrán la oportunidad de continuar sus estudios que les orienten y capaciten para obtener un puesto laboral. A través de Espazo Compartido, podrán adquirir un conjunto de conocimientos, habilidades y competencias a nivel personal, social y laboral, que repercutirán positivamente en su empleabilidad. El impacto positivo será también para las familias de los/as estudiantes, al mejorar su nivel de autonomía, capacidades y oportunidades en el entorno laboral ordinario.

5. Conclusiones

La motivación para realizar la adaptación del título propio ha sido la inclusión de personas con discapacidad intelectual en el espacio formativo universitario, con contenidos y metodologías adaptadas a las características propias del perfil de este alumnado. A través de esta formación reglada se espera que obtengan una certificación académica que les permita aumentar sus oportunidades y posibilidades a la hora de incorporarse al mercado laboral.

Es importante destacar que en las políticas y prácticas de la Universidade da Coruña hay un compromiso creciente con la inclusión de personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. Esto se basa en el reconocimiento de la importancia de brindar oportunidades educativas equitativas para todas las personas, independientemente de sus capacidades, y en la incorporación al reglamento de estudios propios de posgrado una tipología de formación específica para personas con discapacidad intelectual.

Referencias bibliográficas

Jiménez Lara, A. y Huete García, A. (2017). Informe Olivenza 2017, sobre la situación general de la discapacidad en España. Observatorio Estatal de la Discapacidad.

Naciones Unidas (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* («Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible»). Disponible en <https://sdgs.un.org/goals>

Peláez, A. y Villarino, P. (2013). *II Plan Integral de Acción de Mujeres con Discapacidad 2013-2016*. Serie: Colección Generosidad, Género y Discapacidad, nº 1. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. 144 págs.

I Congreso Estatal de estudiantado universitario con discapacidad intelectual

Rosa María Díaz Jiménez

*Profesora Titular del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.
Directora Académica del Diploma universitario Formación para el empleo y
la vida autónoma de personas con discapacidad intelectual.*

*Co-presidenta del Congreso.
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla*
rdiajim@upo.es

Joanne Mampaso Desbrow

*Profesora Universitaria de la facultad de Educación y Salud.
Directora académica del programa universitario en competencias
sociolaborales. Co-presidenta del Congreso.
Universidad Camilo José Cela, Madrid*

M.^a Dolores Yerga Míguez

*Profesora Universitaria en Formación (FPU21/00339)
del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.
Parte del Comité organizador en el Congreso.
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla*

1. Introducción

En el marco de los programas Universidad, financiados por la Fundación ONCE y la Unión Europea, se constituyen dos diplomas de extensión universitaria que co-presiden el Congreso que se presenta. Por un lado, desde el curso 2017-2018, la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla instaura el Título Propio de Formación para el empleo y la vida autónoma de personas con discapacidad intelectual (FEVIDA). Un título propio que cuenta con 30 créditos de formación docente encaminada a proporcionar formación

universitaria a jóvenes con discapacidad intelectual, aumentar su autonomía con formación humanística y preparación laboral. En la misma línea, la Universidad Camilo José Cela, de Madrid, comienza a impartir en el curso 2028-2019 el título propio «Experto universitario en competencias sociolaborales» encaminado a promover y desarrollar el empleo y la inclusión universitaria de jóvenes con discapacidad intelectual.

Ambas universidades han apostado por la oportunidad que supone el intercambio universitario y el fomento de espacios de convivencia entre el estudiantado con discapacidad intelectual. Es el junio de 2022 cuando se realiza un primer Encuentro en la Universidad Camilo José Cela en el marco del Programa de Intercambio Universitario (PIU) de manera híbrida online-presencial, en el que alumnado de ambas universidades expusieron sus trabajos en la línea de tres mesas temáticas: vida académica, vida en el campus y vida independiente. Es este un hecho pionero pues se le dio voz al estudiantado con discapacidad intelectual para que expresaran, en las mesas temáticas, su experiencia universitaria, personal e inquietudes profesionales. El evento contó con más de 120 inscripciones de asistencia siendo todo un éxito y un hecho sin precedentes.

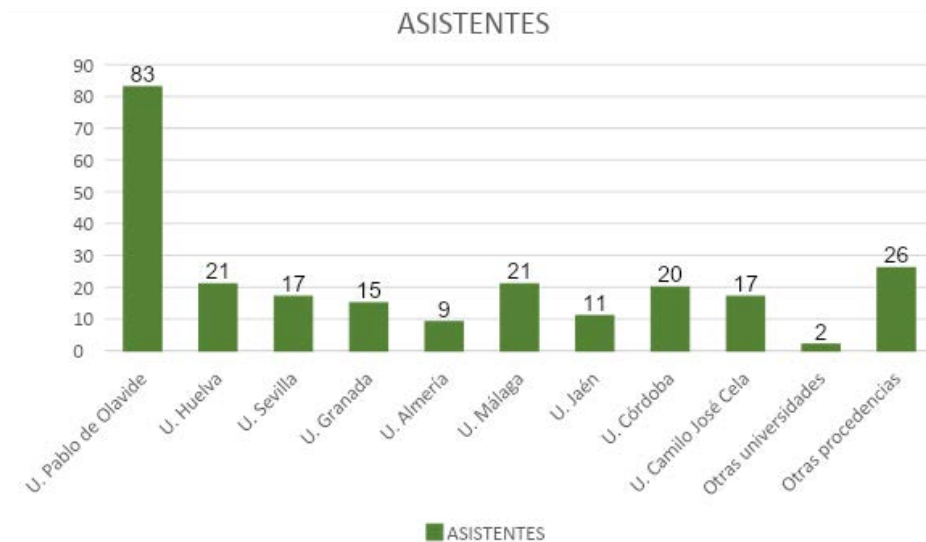
Los días 18 y 19 de abril de 2023 se formula un segundo encuentro, con formato de Congreso, siendo la sede la Universidad Pablo de Olavide. El objetivo del mismo era el desarrollo y convivencia del estudiantado universitario con discapacidad intelectual. En este, se acoge a la universidad que colidera el mismo, la Universidad Pablo de Olavide, y siete universidades andaluzas más: Universidad de Almería, Universidad de Córdoba, Universidad de Jaén, Universidad de Huelva, Universidad de Granada, Universidad de Málaga y Universidad de Sevilla. Todas ellas, beneficiarias de los programas Universidad. Así mismo, son sus directoras y directores académicos las personas que conforman el comité científico del mismo.

Abrir eventos científicos a personas con discapacidad intelectual, no sólo como espectadoras o «objetos» de estudio, sigue conformando un avance significativo para el propio estudiantado y para la comunidad científica. En la línea de las co-investigaciones, en el momento en el que se formulan espacios y se escuchan

a unas voces en muchas ocasiones silenciadas, se abren espacios científicos y rigurosos al estudiantado con discapacidad intelectual.

El congreso contó con 242 inscripciones, de las cuales 46 eran online y 194 presenciales. En el siguiente gráfico se muestra la distribución de asistencia por universidades de origen.

GRÁFICO 1. Asistentes por universidades de origen



Fuente: Elaboración propia.

Según la universidad de origen destaca la presencia de la Universidad Pablo de Olavide, por ser sede, y por la invitación a formar parte del mismo al alumnado de todas las ediciones de FEVIDA, así como a alumnado de grado. Le sigue la presencia del resto de universidades andaluzas y la Universidad Camilo José Cela, así como otras dos universidades (Universidad de Salamanca y Universidad de Panamá) y 26 personas que se inscribieron sin especificar su universidad de origen o bien describiendo su participación desde entidades del tercer sector.

2. Encuentro académico y cultural

Se articuló una coordinación entre la universidad que era sede, la Pablo de Olavide, con el resto de universidades, para poder dar soporte en el alojamiento y transporte. Asimismo, desde el comité organizador se realizó una página web adaptada en lectura fácil, así como el modelo de power point que se seguiría en las comunicaciones, en pro de unificar y procurar la accesibilidad cognitiva del congreso.

La primera mesa temática, sobre vida académica, acogió ponencias sobre su paso por los programas Universidad, exponiendo qué estudiaban, cómo lo hacían, cómo se compatibilizaba con ser, por ejemplo, deportista, así como la exposición de la experiencia y los logros. Esta mesa, por tratarse de la primera y contar con mayor asistencia presencial, cuenta con mayor diversidad de universidades participantes. A continuación, se muestran las ponencias según las universidades de origen:

TABLA 1. Conferencias de la mesa temática 1: Vida académica

Mesa temática 1: Vida académica	
Universidad	Título conferencia
Universidad de Almería	Proyecto universitario
Universidad Camilo José Cela	Memorias universitarias
Universidad de Córdoba	Qué y Cómo aprendemos en UCO Incluye
Universidad de Granada	Nuevos logros
	Ser universitaria
Universidad de Huelva	Nuestra experiencia en la universidad: aula, asignaturas y actividades inclusi-vas
Universidad de Jaén	Aprendizajes y experiencias en las aulas inclusivas de Programa UniverDI en la UJA
	Aprendizajes y experiencias adquiridas en el Plan Formativo del Programa UniverDI de la Universidad de Jaén

Mesa temática 1: Vida académica	
Universidad	Título conferencia
Universidad de Málaga	Arte y deporte para la vida
	Estudiando y viviendo el arte
Universidad Pablo de Olavide	Asignatura FEVIDA
Universidad de Sevilla	Vida Académica Unidiversidad

Fuente: Elaboración propia.

La segunda mesa temática abordaba «vida en el campus» con el objetivo de conocer su día a día en la universidad, así como sus experiencias de inclusión con otro alumnado o su participación en actividades extracurriculares. En esta mesa y la siguiente se cuenta con menor diversidad de universidades por tratarse del segundo día del congreso, en el que algunas universidades ya habían vuelto a su lugar de origen y participaban online como oyentes.

TABLA 2. Conferencias de la mesa temática 2: Vida en el campus

Mesa temática 2: Vida en el campus	
Universidad	Título conferencia
Universidad de Almería	Nuestra vida en la universidad
Universidad Camilo José Cela	Mi vida en la Universidad Camilo José Cela
Universidad de Córdoba	Las nuevas personas que he conocido en la facultad
Universidad de Granada	Vida universitaria ocio, deporte y cultura en Granada
Universidad Pablo de Olavide	Viviendo la universidad
Universidad de Sevilla	Nuestra vida en unidiversidad: relato de la vida académica y cómo vivimos la inclusión en la Universidad de Sevilla.

Fuente: Elaboración propia.

La última mesa temática, sobre autonomía personal, tenía como objetivo recoger aportaciones sobre su desarrollo autónomo y promoción individual y cómo esta se había ido configurando con su paso por la universidad. En esta mesa se acogieron exposiciones sobre cómo comunicar de manera eficaz, la exposición de experiencias inclusivas y de fomento de la autonomía, así como las reflexiones personales del alumnado en esta línea. Además, y de manera pionera, se aceptaron también comunicaciones de estudiantado del Grado de trabajo social, que reflexionaban sobre el papel del trabajo social con las personas con discapacidad intelectual y las distintas percepciones sociales hacia estas.

TABLA 3. Conferencias de la mesa temática 3: Autonomía personal

Mesa temática 3: Autonomía personal	
Universidad	Título conferencia
Universidad de Almería	Nuestra vida en la universidad.
Universidad Camilo José Cela	Una exploración de la Autonomía y el Desarrollo del Individuo.
Universidad de Córdoba	Cosas nuevas que hago por mi misma.
Universidad de Granada	Sesiones inclusivas como experiencia de la VI Edición del Diploma de Formación e Inclusión Social y laboral de Jóvenes con discapacidad intelectual, desarrollo y/o del Espectro Autista.
	El poder de una comunicación eficaz.
	Jornadas de Inmersión como experiencia de la VI Edición del Diploma de Formación e Inclusión Social y laboral de Jóvenes con discapacidad intelectual, desarrollo y/o del Espectro Autista.
Universidad Pablo de Olavide	Experiencia en Residencia Universitaria Flora Tristán.
Universidad de Sevilla	Como hemos desarrollado la autonomía personal gracias al curso Universidad.
Universidad Pablo de Olavide-Grado	Procesos de Trabajo Social en interacción con la diversidad funcional.
	Diferentes percepciones acerca de personas con discapacidad intelectual

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo la línea científica del evento se propuso una mesa redonda conformada por todas las directoras y director académico de las universidades participantes. En esta mesa se expuso la experiencia de las universidades con estudiantado universitario con discapacidad intelectual, abriendo así la posibilidad de intercambiar líneas en común.

Por último, se realizaron dos actividades culturales, una el 18 y otra el 19 de abril. El 18 de abril, cargo del profesor Miura, que de manera gratuita colaboró realizando una visita histórica por plazas emblemáticas de Sevilla. A esta primera actividad cultural asistió todo el alumnado de las universidades que habían asistido presencialmente (ocho en total). El 19 de abril se realizó una visita al Alcázar sevillano, a través del patrocinio de las entradas del Real Alcázar de Sevilla de 42 entradas. Para esta actividad se contrató a dos guías turísticos que realizaron la visita en dos grupos.

3. Evaluación del congreso

La evaluación global del congreso es positiva, pues su propio desarrollo y amplitud de difusión y asistencia, muestra el interés de la comunidad científica en la temática. Si bien, se quiso acompañar esta evidencia de datos cuantificables. Para ello se elaboró una escala que recogía datos sociodemográficos (género, edad, provincia de residencia, tipo de inscripción, universidad, estudios que cursa y tipo de participación), así como la satisfacción de personas asistentes y ponentes en relación a la organización del encuentro, la accesibilidad de la web, el proceso de inscripción y envío de ponencias, la atención recibida por parte de la organización, las medidas de accesibilidad y el interés en las actividades, así como la valoración general del encuentro. Esta encuesta fue enviada a todas las personas inscritas, si bien solo el 14,5 % participó.

De entre las respuestas, el 66,7 % es de asistentes, el 33,3 % de ponentes, siendo el resto de participantes miembros de comité científico, organizador o apoyos-facilitadores. Se cuenta también con una respuesta no válida. En su mayoría asistieron de manera presencial (72,2 %) aunque también se cuenta con respuestas de asistente en modalidad híbrida (22 %) y virtual (5,6 %). En cuanto

al género de las personas que evalúan, el 52,8 % son mujeres, el 44,4 % hombres y una respuesta no válida. En cuanto a la edad, el 72,22 % se concentran en el rango de 19 a 29 años. El lugar de residencia, y muestra de ello la universidad de origen, es mayoritariamente Sevilla aunque hay presencia del resto de provincias andaluzas y Madrid. Por último, en lo referido a datos sociodemográficos, los estudios que cursan son en su mayoría los programas unidiversidad de sus correspondientes universidades, en concreto el 4,64 %. También estudiantado del Grado de Trabajo Social de la UPO han contestado, así como personal docente e investigador de varias universidades y entidades colaboradoras especialistas en personas con discapacidad intelectual.

Para medir la satisfacción del congreso se ha medido la satisfacción con la organización, en la que se analiza la accesibilidad web, el proceso de inscripción, el envío de ponencias, la atención recibida por parte de la organización y las medidas de accesibilidad del encuentro. En términos generales la satisfacción es alta en todos los aspectos analizados. Si bien, es en el envío de las ponencias en las que se cuenta con menor satisfacción global. Siendo conscientes de las limitaciones de la plataforma para el envío de las mismas, se acompañó de unas indicaciones donde se describía cómo crearla a partir de un modelo y como subirla. Pero más allá de esto, en el interés de primar la plena inmersión en un congreso científico se ha procurado que los canales de envío sea el habitual: a través de la web del congreso. Como nota satisfactoria, con mayor puntuación aparece la atención recibida por parte de la organización.

Se ha analizado también el interés en las actividades académicas y culturales. La mesa temática que más interés ha sido la primera, de vida académica, con un 72,2 % que considera que ha sido muy interesante. En contraposición, la mesa temática que abrió el segundo día de encuentro, sobre vida en el campus, se ha considerado de menor interés general. Por su parte la mesa redonda donde se exponían las experiencias académicas por parte de las direcciones académicas ha obtenido también muy buena puntuación en relación a la satisfacción. En cuanto a las actividades culturales, la actividad del 18 de abril impartida por el profesor Miura ha tenido mejor consideración, aunque ambas muestran buenos datos.

En general, el congreso obtiene muy buena puntuación global, con un 91,7 % de personas que consideran que ha sido interesante o muy interesante (puntuaciones 4 y 5 en escala Likert). Se ha complementado la evaluación con una pregunta abierta en la que se podía exponer sugerencias y opiniones para la organización del congreso, en su mayoría estas respuestas han sido felicitaciones. Además, como aportaciones también se han referido en esta pregunta a la posibilidad de que fuese más día el encuentro y que se mejore en la medida de lo posible los grupos de las actividades culturales.

4. Conclusiones y retos de futuro: la inclusión como elemento vertebrador

La construcción de universidades inclusivas y el desarrollo de eventos científicos que den valor a las vivencias del estudiantado universitario con discapacidad es un gran aporte social. Así, la gran acogida de este congreso es una muestra del avance sobre la cuestión. Si bien, queda aún un camino importante por recorrer: la inclusión del estudiantado sin discapacidad en este tipo de espacios de forma que se compartan de forma más equitativa y real el mismo espacio. En este congreso ha contado con el apoyo institucional de la Fundación ONCE y el de ambas universidades que copresidían el mismo. Es valor añadido observar cómo las instituciones desde sus Vicerrectorados y Direcciones Generales y direcciones de programas promueven, acompañan y están presentes en los momentos que muestran que es posible realizar innovaciones en la inclusión universitaria. Además, se ha contado con el apoyo de estudiantado del grado de ingeniería informática, que a modo de referentes tecnológico, ha dado soporte tecnológicos presencial y online. También la colaboración de estudiantado del grado de trabajo social, como compañero/a referente, ha suscitado encuentros formales e informales dentro del marco del congreso, ya que les han acompañado en el propio evento científico, así como en las actividades culturales y los espacios de café y almuerzo. Se ha observado en esta interacción el intercambio de saberes y cómo ambos se retroalimentaban.

Si bien, en esta ocasión solo se ha contado de manera testimonial con dos aportaciones por parte de alumnado de grado en las mesas temáticas, tenemos como retos de futuro aumentar la inclusión y la diversidad en las mesas temáticas, recogiendo aportaciones desde distintas disciplinas, con equipos conformados por estudiantado con y sin discapacidad, así como el fomento de espacios de convivencia e intercambio interuniversitario en esta línea.

Una experiencia de UNIDIVERSIDAD: inclusión, acompañamiento y formación integral en la Universidad Francisco de Vitoria

Lorena Alejandra Lobato Deschamps
*Profesora y Técnico de Acción Social y SAPNE de la
Universidad Francisco de Vitoria, Madrid*
lorena.lobato@ufv.es

Iván Ramos Luján
Profesor contratado por la Fundación Juan XXIII de Madrid (España)
iramos@fundacionjuan23.org

Susana Bautista Blasco
*Profesora de la Escuela Politécnica Superior de la
Universidad Francisco de Vitoria, Madrid*
[susana.bautista@ufv.es,](mailto:susana.bautista@ufv.es)

Ángela Barahona Esteban
Profesora de la Universidad Francisco de Vitoria, Madrid (España)
angela.barahona@ufv.es

El presente trabajo nace en el marco del proyecto Unidiversidad de la convocatoria 2022.

1. Introducción

En el marco de la V Convocatoria¹ para el desarrollo de programas universitarios de formación para el empleo de la Fundación

1. <https://www.fundaciononce.es/sites/default/files/2022/VI%20Convocatoria%20UNIDIVERSIDAD%20def.pdf>

ONCE, surge el programa UNIDIVERSIDAD. Este programa está cofinanciado por el Fondo Social Europeo² de la Unión Europea, y su principal objetivo es la mejora de la formación y empleabilidad de jóvenes con discapacidad intelectual y autismo. El presente trabajo da muestra de la propuesta llevada a cabo por la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) y la Fundación Juan XXII en dicho programa.

Desde la UFV se diseñó un título propio de «Diseño Web, accesibilidad y usabilidad en entorno web» para personas con discapacidad intelectual y TEA en colaboración con la Fundación Juan XXIII. Este programa de 36 ECTS se ha centrado en ofrecer una formación superior pionera y especializada que mejore la empleabilidad y la inclusión universitaria de los alumnos del programa.

El lanzamiento de esta formación ha supuesto la implicación de diferentes departamentos y grados de la universidad pues en su desarrollo han participado profesores de cinco grados distintos (Ingeniería Informática, Educación Infantil, Educación Primaria, Diseño y Periodismo) y profesionales de tres de los departamentos de la UFV como son, Extensión Universitaria, Carreras Profesionales y el Instituto de Acompañamiento. Adicionalmente, a lo largo de todo el proceso, los alumnos han sido acompañados por un tutor perteneciente a la Fundación Juan XXIII que ha estado en el aula siempre con ellos.

Además del aporte de las clases teóricas complementadas por la formación recibida en las clases inclusivas, se hizo especial hincapié en la importancia del desarrollo de actividades integradoras que favorecieran la adquisición tanto de contenidos académicos, como de habilidades sociales, comunicativas y de promoción de la salud en colaboración con alumnos universitarios en el contexto de sus prácticas sociales dentro de la asignatura de Antropología y Responsabilidad Social, ya que desde la UFV se busca *aportar a la sociedad hombres y mujeres que sean más que buenos profesionales y que, junto con su buen hacer profesional, vivan una continua búsqueda de la verdad y el bien de sus empresas, sus familias y la sociedad* (Universidad Francisco de Vitoria, 2016), por ello, dentro de los planes académicos de todas las facultades se incluyen asignaturas

2. https://ec.europa.eu/employment_social/esf/docs/sf_disability_es.pdf

que tienen como objetivo responder a esta misión de búsqueda del bien y de la verdad en la vida del joven universitario.

Adicionalmente, el diseño del programa ha contado con un equipo de mentores del Instituto de Acompañamiento de la UFV, quienes han aportado a los alumnos un acompañamiento humano y personal adaptado a sus necesidades.

Este ha sido un proyecto muy enriquecedor, sello de la propia misión de la UFV, con una gran acogida por parte de los propios alumnos de la UFV y una gran experiencia de vida para los alumnos del programa. Como hemos podido comprobar, el enriquecimiento de esta experiencia de acompañamiento ha sido bidireccional entre los alumnos que lo han recibido y los profesionales que lo han llevado a cabo.

2. Objetivos

El principal objetivo del programa es dotar a los alumnos de una formación superior pionera y especializada que les abra la puerta a un entorno laboral favorable y en igualdad de oportunidades respecto a otros jóvenes sin discapacidad intelectual.

Para lograr este objetivo principal, nos hemos apoyado en los siguientes objetivos específicos:

- Brindar a los alumnos participantes en el programa una formación de calidad en el ámbito de la accesibilidad web y cognitiva, que se adapte a las actuales demandas del mercado laboral y en consonancia con las políticas actuales de intervención en esta materia.
- Favorecer al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades necesarias para la búsqueda activa de empleo de los participantes, por medio de la formación académica, la preparación laboral y el desarrollo de su autonomía.
- Proveer a los alumnos de las habilidades que precisan para el desarrollo de su autonomía personal, su formación académica, y la búsqueda activa de empleo, todo ello con el fin de ampliar sus oportunidades de empleo.
- Facilitar la vivencia de experiencias inclusivas y dentro de la comunidad universitaria, y dar a los alumnos universitarios

de la UFV la oportunidad de compartir tiempo y espacios con alumnos con distintas dificultades.

- Facilitar una formación integral y personalizada para que los jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista, puedan participar como miembros de pleno derecho en su comunidad.
- Hacer llegar a todos los miembros de la comunidad universitaria UFV la conciencia de Responsabilidad Social en relación a las personas con discapacidad, así como la importancia de la accesibilidad universal de los espacios físicos y digitales.
- Brindar una formación específica e integral para personas con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista, que les facilite las mejores oportunidades de inserción social y laboral.
- Formar a los alumnos universitarios en responsabilidad social y mostrarles una mirada hacia la discapacidad humanista y centrada en la persona.

3. Antropología y responsabilidad social en la UFV

La universidad Francisco de Vitoria nació en 1993 con el sueño de lograr la transformación de la sociedad y la cultura, a través de la búsqueda de la verdad y el bien, con ese fin se creó un programa de humanidades obligatorio y transversal a todos los grados, independientemente de la ciencia de cada uno de ellos.

Como parte de este programa de humanidades todo el alumnado, en primero, cursa asignaturas como Introducción a estudios universitarios y, Habilidades y competencias de la persona, que les ayudan a conocerse a sí mismos, ser conscientes de todas sus capacidades, saber que se espera de ellos y qué pueden hacer como universitarios.

En segundo, el objetivo de esta formación es conseguir que el alumno pase del «yo» y el conocimiento de uno mismo, al «tú», con el fin de descubrir que somos seres relacionales y que necesitamos de los otros para desarrollarnos en plenitud, el joven debe aceptarse a sí mismo, ser coherente consigo mismo y tomar responsabilidad de sí mismo (Guardini, 1997, p. 60). Con ese fin, todos

los estudiantes de grado de la universidad cursan la asignatura de Antropología y Responsabilidad social, que, según los planes aprobados, pueden ser asignaturas cuatrimestrales o anuales y, que siempre van de la mano. Pues desde la UFV entendemos que no se puede hablar de la Responsabilidad Social sin antes tener una base antropológica.

Estas asignaturas son una aproximación al porqué y al para qué del compromiso con el otro (especialmente el que más lo necesita) (De la Calle y Giménez, 2016, p. 6) y por eso la universidad va más allá, puesto que desde la UFV se considera que no es suficiente solo con estudiar a nivel teórico lo que es el servicio a la comunidad, sino que hay que vivirlo en primera persona. Se trata de que los estudiantes hagan la experiencia de salir de sí mismos para ponerse al servicio del otro y por eso en el momento en que se matriculan de estas dos asignaturas se les matricula de sus prácticas sociales, que suponen 50 horas de servicio a la sociedad en distintas asociaciones o instituciones sociales repartidas por toda la Comunidad de Madrid, trabajando con personas en riesgo de exclusión social, personas de tercera edad, personas con discapacidad intelectual y física, reclusos, personas sin hogar, niños en riesgo de exclusión social...

En este contexto, con esas horas de prácticas, los estudiantes de grado entran en contacto con los estudiantes del programa de Unidiversidad, pues algunos de ellos tienen la suerte de poder acompañar durante todo el año al alumnado de Unidiversidad en actividades extracurriculares o actividades creadas *ad hoc* para lograr la formación integral de los estudiantes que cursan el título propio de accesibilidad web, permitiéndoles ser partícipes del plan de formación humanística que tiene todo nuestro alumnado, haciéndoles protagonistas de nuestra misión y visión, puesto que el objetivo no es que sean acompañados, sino que participen activamente como iguales en las actividades y que el acompañamiento sea mutuo, compartir actividades elevadas crea vínculos entre las personas que las comparten (López Quintás, 2003, p. 34) y esto es lo que se pretende con esta asignatura y con estas prácticas, ya que todos los años de experiencia nos demuestran que nuestro alumnado recibe mucho más de lo que puede dar realizando este tipo de actividades colaborativas.

En este sentido y para profundizar más en la parte teórica que da fundamento a la experiencia vivida, también se les da la oportunidad de entrar en el aula de Responsabilidad Social, para que ellos mismo reciban de mano del profesor de aula, a la vez que nuestros estudiantes, los fundamentos sociales sobre los que se sustenta la formación, mostrándoles cómo ha evolucionado el concepto de solidaridad a lo largo de la historia, para que comprendan qué se entiende hoy por solidaridad, o ser solidario, y qué pueden hacer ellos para cambiar el mundo, o participar activamente en la transformación de la sociedad, ya que es algo a lo que todos estamos llamados por el simple hecho de ser personas.

4. Propuesta de aprendizaje experiencial: actividades integradoras

El gran aporte de la asignatura de Antropología y Responsabilidad Social al programa supone acompañar a los alumnos del título propio a través de propuestas de valor que les permitan desarrollar habilidades que favorecerán su formación integral de la mano de alumnos universitarios. El objetivo es que estos aprendan a entender la discapacidad como un aporte de valor social, trabajando de la mano con este colectivo para así, dar lugar a algo valioso para la sociedad.

Esta experiencia de aprendizaje es muy enriquecedora para los alumnos del programa, pero en la misma medida, aunque de distinto modo, es verdaderamente enriquecedora para los alumnos de la UFV que realizan sus actividades de Acción Social con nuestros alumnos.

4.1. Puesta en práctica

El título propio en «Accesibilidad y usabilidad en entornos web para personas con discapacidad intelectual y TEA» comenzó en octubre de 2022 con 16 alumnos, de entre 18 y 30 años, con una discapacidad reconocida igual o superior al 33 %, conforme a los requerimientos de la convocatoria para recibir la ayuda.

Todos ellos con un nivel de autonomía suficiente como para desenvolverse de manera independiente por el campus y realizar, de manera autónoma, los desplazamientos hasta el mismo. Además, los alumnos participantes en el programa tienen habilidades suficientes para manejarse con herramientas digitales y de office.

A lo largo del curso, los alumnos han participado en clases teóricas, impartidas por su tutor de referencia, así como en clases inclusivas en distintos grados de la universidad. Además, han sido acompañados a lo largo de todo el proyecto tanto por alumnos universitarios, como por un equipo de mentores de la universidad, que velaron por favorecer el desarrollo integral de los alumnos, no solo a nivel humano, sino también a nivel personal, social, mejorando su nivel de autonomía y de participación en la comunidad universitaria.

La figura del tutor ha tenido mucha importancia en el desarrollo del programa y en el acompañamiento individualizado de los alumnos ha sido la figura del tutor. Éste ha sido la persona que ha acompañado a los alumnos, profesores, alumnos voluntarios, y todos los entes implicados en el desarrollo del programa. Además, la figura del tutor ha representado el eje del programa, siendo el vínculo de unión y coordinación para todos los participantes en el programa.

Este programa ha sido para la universidad, y para todos los alumnos involucrados en el mismo, un claro ejemplo de la importancia y posibilidad de la inclusión educativa, social y personal de la discapacidad en el mundo universitario. Gracias a la puesta en marcha del mismo, se han ofrecido oportunidades de participación y desarrollo en un entorno abierto, amplio y cambiante que favorece y beneficia, tanto a los alumnos con discapacidad que participan en el programa, como a los alumnos universitarios que se convierten en copartícipes del mismo.

El programa ha sido una prueba de que la inclusión social y educativa es una realidad posible y que reporta beneficios para todas las partes que la conforman.

Durante el desarrollo del programa hemos podido comprobar como la participación de los estudiantes en un entorno educativo abierto, amplio y seguro, es favorable para ellos y para todos los demás miembros de la UFV.

A través de un enfoque centrado en las necesidades de cada estudiante, se ha logrado crear un entorno educativo en el que todos se sienten valorados, respetados y apoyados. Los resultados han sido verdaderamente buenos, todos los alumnos que han participado de las clases inclusivas las han valorado de forma positiva. Al mismo tiempo, hemos trabajado por mejorar el rendimiento académico de nuestros alumnos, la confianza en sí mismos y la inclusión social, el bienestar emocional, etc.

4.2. Talleres de responsabilidad social

A lo largo del desarrollo del curso, uno de los aspectos fundamentales sobre los que se ha centrado la formación ofrecida en este programa, ha sido, además de la formación académica, el desarrollo de autonomía, habilidades sociales y habilidades comunicativas en nuestros alumnos. Para ello, se ha favorecido en todo momento, su participación en eventos y actividades ofrecidas por el entorno universitario, en los que, de manera distendida, pudieran estar en contacto con el resto de los alumnos, disfrutando la vida del campus y de los beneficios que ésta les puede ofrecer.

Se ha facilitado la participación de nuestros alumnos en toda la oferta universitaria de actividades: culturales, deportivas, de ocio, de voluntariado y acción social, etc. Todo ello con el fin de reforzar las habilidades transversales que necesitan adquirir los alumnos para favorecer un desarrollo integral y permitir un acceso exitoso al mundo laboral.

La participación en estas actividades ha supuesto para los alumnos una oportunidad de aprendizaje verdaderamente relevante, al mismo tiempo ha sido una oportunidad para conocer a otros alumnos y poder ser más partícipes de la vida universitaria extraacadémica.

Los talleres integradores han sido una de las principales fuentes de participación dentro de la actividad universitaria no académica. Estos talleres se enmarcan en el contexto de la asignatura de Antropología y Responsabilidad Social, que cursan todos los alumnos de los distintos grados de nuestra universidad. En la Conferencia Mundial Sobre Educación Superior de 2009, la UNESCO

subrayó la importancia de que la educación superior no sólo provea de competencias sólidas al mundo presente y futuro, sino que contribuya a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (UNESCO, 2009), esto se sitúa en la misma línea de trabajo que propone la universidad para sus alumnos, y de forma especial fortalece y reafirma el sentido de la asignatura de Responsabilidad Social para los alumnos de la UFV, de los que se espera que, sean; no solo profesionales excelentes, sino también personas con corazón humano y al servicio de los demás.

Los talleres de responsabilidad social han estado divididos en dos bloques: Talleres de Informática, y Talleres integradores.

En los talleres de informática, los alumnos de la UFV han realizado sus prácticas de acción social como compañeros-profesores de los alumnos del programa. En las sesiones semanales del taller de informática, los alumnos de la UFV han preparado breves talleres en los que se han trabajado las diferentes herramientas de office, aplicaciones como Picto Selector, Canva... Los talleres de informática han servido como formación más dinámica y cercana para los alumnos de Unidiversidad, y al mismo tiempo, han servido como experiencia de docencia, de puesta en común, y de superación de barreras para los alumnos de la UFV.

Al mismo tiempo, en los talleres integradores; de una forma más lúdica y en un entorno más distendido, los alumnos han realizado actividades artísticas y actividades deportivas de participación con alumnos de distintos grados, en ellas los participantes del programa han podido relacionarse con otros jóvenes de su misma edad y compartir con ellos momentos de ocio inclusivo. Estas actividades deportivas integradoras se han convertido, al mismo tiempo; en la forma de motivar a los alumnos para la consecución de una vida más sana, en la que la actividad física pueda ser un pilar sobre el que apoyarse para alcanzar el equilibrio entre la salud física y la salud mental.

Se han realizado diferentes talleres en colaboración con alumnos de grado. En estos talleres se han trabajado contenidos propios del curso como las habilidades sociales, habilidades laborales, herramientas de office, diseño... Pero siempre desde una perspectiva más distendida e inclusiva, haciendo de estos talleres un

espacio para compartir sus vivencias universitarias con otros alumnos de grado de la universidad.

Por añadidura, con el fin de continuar con los apoyos que se les fueron ofreciendo a los alumnos de Unidiversidad a lo largo de todo el curso, y dar sentido a ese acompañamiento. Los alumnos de los talleres de responsabilidad social fueron también, un apoyo para los alumnos en sus primeros pasos en el mundo laboral, haciendo ver que un entorno laboral inclusivo es beneficioso y enriquecedor para todas las personas que en él se relacionan. Sus labores de apoyo en las prácticas han sido la escucha activa de los alumnos, el apoyo a la hora de hablar en público, orientación para la organización para la elaboración de tareas más complejas, etc.

La participación de los alumnos de Unidiversidad y los alumnos de grado en este programa, ha supuesto una oportunidad de formar parte activa y plenamente en el entorno universitario, permitiéndoles crear vínculos con otros jóvenes de su misma edad, pero con distintas condiciones de vida. Acompañándose y aprendiendo mutuamente los unos de los otros.

Al finalizar el programa, hemos podido comprobar que, en efecto, los alumnos de la asignatura de Responsabilidad Social han descubierto que, sin lugar a dudas, han recibido mucho más de lo que han podido aportar, y han vivido una experiencia que ha transformado su forma de ver y entender la discapacidad.

4.3. Mentorías

Como parte de la asignatura de responsabilidad social, los alumnos de la UFV, los alumnos son acompañados, no solo por sus profesores, sino también por mentores del Instituto de Acompañamiento de la UFV. Este acompañamiento les ayuda a dar sentido a lo que viven durante el periodo de prácticas sociales.

En el desarrollo del programa se ha facilitado que los alumnos participantes del programa se hayan podido conocer a sí mismos, y entenderse como personas con Dones y con capacidad de aportar valor a la sociedad, lejos de sentirse meramente beneficiarios del buen hacer de otras personas. Todo esto de la mano del equipo de mentores de la UFV. Esto les ha permitido ser partícipes de

la formación humanista y de los objetivos de la formación humanista y de la misión de la UFV.

5. Evaluaciones

En esta sección se presentan las distintas evaluaciones llevadas a cabo: en primer lugar, la evaluación en base a objetivos, después la evaluación de los alumnos, después la evaluación de los profesores y finalmente la evaluación de las prácticas.

5.1. *Evaluación de los alumnos*

A continuación se describen las diversas evaluaciones realizadas. En primer lugar, se llevó a cabo una evaluación basada en objetivos, seguida de la evaluación de los alumnos, la evaluación de los profesores y, finalmente, la evaluación de las prácticas.

En lo que respecta a la evaluación de los alumnos, estos evaluaron el curso desde su perspectiva y experiencia mediante un formulario que incluía aspectos cuantitativos y cualitativos para expresar su satisfacción con la formación recibida. Utilizando una escala Likert del 1 al 5, donde 1 representa la puntuación más baja y 5 la más alta, los alumnos expresaron los siguientes resultados:

- El nivel de satisfacción del curso a nivel general ha sido: 4,66.
- En relación con las clases inclusivas, el nivel de satisfacción ha sido: 4,44.
- Con respecto al nivel de inclusión y participación en la universidad el nivel de satisfacción ha sido: 4,33.

Además, a través de este cuestionario, se recogieron breves testimonios de algunos alumnos, como por ejemplo: «Me sentí completamente integrado en la universidad durante mi experiencia».

6. Conclusiones

Se ha realizado un análisis general del programa desde los aspectos positivos, aspectos a mejorar y elementos innovadores que encontramos en él.

Algunas dificultades identificadas a lo largo del desarrollo del programa han supuesto un pequeño desvío del planteamiento original, o que ha llevado a realizar adaptaciones y pequeñas variaciones del proyecto planteado inicialmente.

La mayor de estas dificultades ha sido ajustar los horarios de las clases inclusivas, que en algunas ocasiones han requerido cambios de hora o fecha por dificultades para compatibilizar y sincronizar el temario del programa con el temario de las asignaturas de grado en las que se ha contado con la participación de los alumnos de Unidiversidad. Debido a que los alumnos del programa se suman a las clases de los diferentes grados, se tiene que adaptar a los horarios académicos de cada asignatura publicados en la web de la UFV.

Otro de los restos, derivado de los plazos, ha sido la selección del alumnado. Esto se debe a que en el momento en que se publicó la resolución de las ayudas, comenzamos con la captación y selección del alumnado, pero entonces la mayor parte de las personas con las que contactamos para publicitar y difundir el curso ya estaban matriculadas en otros cursos o ya habían planificado este curso 2022-2023 con mayor antelación. Esto nos sirvió como aprendizaje para planificar mejor próximas ediciones.

Destacamos positivamente dentro del desarrollo del programa los siguientes puntos: Mentorías y acompañamiento, actividades integradoras, formación y acompañamiento durante las prácticas de los alumnos, etc.

Como elementos que consideramos que pueden mejorar de cara a las próximas ediciones, se consideran destacables:

Actividades de intercambio con otras universidades que participen en proyectos similares. Se planea realizar estas actividades de intercambio para enriquecer mutuamente los proyectos y permitir a los estudiantes conocer realidades que se viven en otros campus universitarios.

Bloque transversal con clases inclusivas: se plantea implantar un bloque transversal en los que los alumnos puedan participar en talleres integradores con alumnos de CAFYD, educación social, nutrición y dietética etc. con el objetivo de mejorar y potenciar sus habilidades sociolaborales y su motivarles a tener una saludable.

Bloque de formación humanista dirigido específicamente a los alumnos del programa UniDiversidad con el fin de que su participación en clases de responsabilidad social (formación específica en ODS) les dé el sustento formativo y la conciencia necesaria de la importancia de su implicación no solo como beneficiarios, sino como benefactores de una sociedad humana y responsable. Se busca dar respuesta a una sociedad que demanda, cada vez con más urgencia, personas socialmente responsables por ello promoveremos también realización de actividades de voluntariado periódicas con los alumnos, con el fin de acercarlos a las necesidades de otras realidades y enriquecerse de lo que mutuamente se pueden aportar.

Tras la experiencia vivida, consideramos que este programa es sumamente positivo tanto para la universidad como para los alumnos, pero, especialmente, destacamos la relevancia que ha tenido para los alumnos de la UFV el encuentro y la relación establecida con iguales de su misma edad, pero que, por sus condiciones de vida, a menudo han vivido en una exclusión social y educativa desmerecida. Esperamos poder continuar con el mismo en próximas ediciones como herramienta para construir una sociedad más inclusiva y una universidad más humana, alineado con la propia misión de la UFV.

Referencias bibliográficas

UNESCO (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo.

Universidad Francisco de Vitoria (2016). Universidad Francisco de Vitoria. Nuestra Misión Hoy. Editorial UFV. Formar para Transformar en Comunidad. Editorial Universidad Francisco de Vitoria. 2021. ISBN edición EPUB: 978-84-18360-88-6. <https://www.ufv.es/wp-content/uploads/2023/03/Formar-para-transformar-en-comunidad-UFV.pdf>

- Martínez, L. M., Llauradó, E. V., y Menéndez, M. S. (2021). La accesibilidad cognitiva y su implantación en los centros educativos. In Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las ciencias sociales. Dykinson, 1618-1638.
- Suárez Suárez, G., León González, J. L., Morales Calatayud, M. y Curbeira Hernández, D. (2019). Modelo para la formación de valores en la universidad inclusiva. *Conrado*, 15(69), 79-88.
- Guardini, R. (1997). *Las etapas de la vida*. Palabra.
- López Quintás, A. (2003). *Descubrir la grandeza de la vida*. EVD.
- De la Calle, C. y Giménez, P. (2016). *Colección Cuadernos de apuntes. Responsabilidad Social Universitarios socialmente responsables*. Publicaciones Universidad Francisco de Vitoria.

Educación en relaciones, afectividad y sexualidad como innovación docente

María Honrubia Pérez
Profesora del Curso de Inserción Laboral a jóvenes con discapacidad intelectual de la Universidad de Barcelona
mhonrubia@ub.edu

Esther Sánchez Raja
Universidad de Barcelona (UB) y Asociación Nacional de Salud Sexual y Discapacidad (ANSSYD)
esanchezra@gmail.com

Marina Romeo Delgado
Universidad de Barcelona (UB) y Asociación Nacional de Salud Sexual y Discapacidad (ANSSYD)
mromeo@ub.edu

Montserrat Yepes-Baldó
Universidad de Barcelona (UB) y Asociación Nacional de Salud Sexual y Discapacidad (ANSSYD)
myepes@ub.edu

En esta comunicación se presenta la innovación docente relativa a la actividad docente desarrollada en dos asignaturas que se enmarcan en el Curso Experto universitario «Atención a usuarios, ciudadanos y clientes» <https://cursoatencionusuarios.wordpress.com/> impartido en la Universidad de Barcelona, desde la Cátedra de Discapacidad de la Fundación ADECO, dentro del Programa Unidiversidad, cuyo objetivo es facilitar la inserción laboral de jóvenes con discapacidad intelectual (DI).

La consideración de estas dos asignaturas, Procesos de interacción social (presencial y virtual) y Gestión de emociones, afectividad y sexualidad, cómo innovación docente se justifica, por un

lado, por integrar estas dos asignaturas y dotarlas de contenidos que se complementan, y por otro lado, por centrarse en dotar de importancia al derecho a la educación sexual integral a las personas jóvenes con DI para que, con pleno derecho, puedan disfrutar de una actividad sexual saludable y satisfactoria. El resultado alcanzado por parte del estudiantado ha sido la adquisición de conocimientos y estrategias que les proporcione competencias para desenvolverse en su vida personal, laboral y social (en la asignatura Procesos de interacción social), y que les permita desarrollar satisfactoriamente su dimensión sexual (en la asignatura Gestión de Emociones, afectividad y sexualidad).

Es importante dejar constancia y hacer hincapié en que la dimensión sexual de estas personas no ha sido objeto de aprendizaje durante su vida, y prácticamente ha estado invisibilizada en los espacios de ocio y por las familias, por lo que se hace imprescindible formarles en educación sexual integral dándoles instrumentos y herramientas que les capaciten para gestionar sus interacciones íntimas adecuadamente, se relacionen en la sociedad con éxito cómo personas de pleno derecho y lo que es más importante, sepan afrontar, responder, identificar y actuar ante situaciones de agresiones en el ámbito social, laboral y sexual (López, 2008; Gómez, 2012; Barragán, y Sánchez, 2018; Gutiérrez-Bermejo y Jenaro, 2018; Honrubia *et al.*, 2022).

Por todo lo expuesto, estas asignaturas desempeñan un papel fundamental al brindar a los/as jóvenes con discapacidad intelectual una formación básica en relaciones sociales y en sexualidad integral. Estas se sustentan en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (Figura 1), atendiendo específicamente al ODS 3, relativo a la salud y bienestar, a partir de proporcionar conocimientos relacionados con su salud sexual integral; al ODS 4, centrado en la educación de calidad, a partir del modelo de educación inclusiva, y de los ODS 5 y 10 garantizando la igualdad de género y la reducción de las desigualdades entre las personas, partiendo del marco de referencia de los derechos sexuales y reproductivos.

FIGURA 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible que sustentan las asignaturas procesos de interacción social» y «Gestión de emociones, afectividad y sexualidad»



Fuente: UNESCO, 2017.

1. Descripción de los contenidos de las asignaturas objeto de la innovación docente

El Plan Docente de las asignaturas que forman parte de la innovación son:

1.1. Asignatura «Procesos de interacción social (presencial y virtual)» de 2 ECTS (15 horas). En la Tabla 1 se presentan los contenidos de esta

TABLA 1. Relación de contenidos de la asignatura Procesos de interacción social (presencial y virtual)

TEMAS
Módulo 1
1.1. Normas para cumplir en el espacio de la clase, de convivencia y de relación durante el desarrollo del curso. 1.2. Valores y principios de las relaciones. 1.3. Cómo iniciar y establecer una relación. Habilidades relacionales. 1.4. Trabajar el consentimiento y el rechazo.
Módulo 2
2.1. Relaciones en el trabajo: El consentimiento. La privacidad. La responsabilidad. 2.2. El placer y el afecto. 2.3. Conductas públicas y privadas. 2.4. Acercamiento físico aceptable y rechazable 2.4. Relaciones tóxicas. 2.5. La explotación en las relaciones

TEMAS
Módulo 3
3.1. Toma de decisiones 3.2. Trabajar el secreto. 3.3. Situaciones de riesgo y/o abuso laboral. 3.4. El acoso laboral 3.3. Saber decir No. 3.4. Marcar los límites.
Módulo 4
4.1. Definir la pareja, tipos y como se pueden constituir. 4.2. Los estereotipos de pareja. 4.3. Las actitudes y conductas de los miembros de la pareja. 4.4. Expectativas sobre tener o no pareja. 4.5. Que es y que no es una relación de pareja. Lo que debe y no debe ser una relación de pareja
Módulo 5
5.1. Relaciones por Internet uso adecuado e inadecuado. Ciberacoso. 5.2. Cómo actuar frente a los usos inadecuados de internet

1.2. Asignatura «Gestión de emociones, afectividad y sexualidad» de 2 ECTS (15 horas). En la Tabla 2 se presentan los contenidos de esta

**TABLA 2. Relación de contenidos de la asignatura
Gestión de emociones, afectividad y sexualidad**

TEMAS
Módulo 1
1.1. Cómo es el cuerpo de las personas. 1.2. Nociones de anatomía y fisiología del aparato genital del hombre y de la mujer. 1.3. Definición y descripción de los órganos sexuales y su función.
Módulo 2
2.1. El cuidado del cuerpo y de los órganos genitales. Hábitos de higiene. 2.2. Actividad sexual no compartida: Autoerotismo. 2.3. Poner en positivo ser hombre y ser mujer. 2.4. Respeto hacia el cuerpo de la persona y del otro/a y valoración de las características y diferencias de cada sexo. 2.5. Creencias y conocimientos acerca de la sexualidad.

TEMAS
Módulo 3.
3.1. Que es la diversidad sexual 3.2. Orientación del deseo: homosexualidad, heterosexualidad (cis). 3.3. Identidad sexual: feminidad, masculinidad, transexualidad, transgeneros... 3.4. La importancia del deseo. El amor. 3.5. Toma de decisiones en la actividad sexual
Módulo 4.
4.1. Maternidad y paternidad responsable 4.2. Cómo se produce la fecundación y el embarazo. 4.3. El parto 4.4. Métodos anticonceptivos. 4.5. Infecciones de transmisión sexual. (ITS)
Módulo 5.
5.1. La agresión sexual. 5.2. Situaciones de riesgo. 5.3. Agresiones sexuales en las redes. 5.4. Tipos de agresiones sexuales en las redes e Internet.

Como queda reflejado en las Tablas 1 y 2 los contenidos de las asignaturas están íntimamente relacionados por lo que, aunque tengan contenidos específicos que así han de ser tratados, se hace necesario interrelacionar la mayor parte de ellos para dar coherencia a los aprendizajes y dotarlos de la connotación integral que es necesaria para educar en habilidades sociales, y en sexualidad y afectividad.

2. Contenidos formativos de la innovación

A continuación, a modo de resumen, se señalan aquellos aspectos que:

1. Trabajar a través de dinámicas las habilidades sociales para fomentar las relaciones en las personas con discapacidad intelectual.
2. Fomentar en clase a través de ejercicios un autoconcepto más positivo y ajustado a la realidad y potenciar la autoestima de las personas con discapacidad intelectual estudiantes del curso.

3. Identificar las relaciones establecidas vía online adecuadas y realistas que aumenten su entorno social de manera positiva.
4. Distinguir qué comportamientos son públicos y cuales son privados en las relaciones sociales, las relaciones sexuales y las relaciones íntimas.
5. Aumentar los conocimientos sobre sexualidad, salud sexual, el propio cuerpo, la actividad sexual y la intimidad en personas adultas con discapacidad intelectual.
6. Favorecer la gestión y expresión de emociones relacionadas con la actividad sexual.
7. Definir las relaciones de pareja, describir sus características, tipos y manifestaciones para favorecer el aprendizaje.
8. Promover el respeto, el buen trato y la dignidad en las relaciones sexuales en las personas con discapacidad intelectual.
9. Explicar el proceso de fecundación, embarazo y parto a las personas con discapacidad intelectual.
10. Discriminar las situaciones de relaciones tóxicas y de agresión tanto en el entorno laboral como en el ámbito sexual.

3. Competencias adquiridas con la innovación docente

Las competencias que estos/as jóvenes deben tener adquiridas al término de ambas asignaturas son:

1. Capacidad para comunicar y emitir juicios y usar un lenguaje realista y adecuado en relación con la actividad sexual y partes del cuerpo.
2. Capacidad de negociación en las relaciones personales, laborales y sexuales.
3. Capacidad de tomar decisiones y de resolución de situaciones en sus relaciones sociales y sexuales.
4. Capacidad de establecer relaciones sociales.
5. Capacidad de respeto y actitudes favorables en las interacciones tanto sociales y laborales como sexuales.

4. Metodología docente

Ambas asignaturas se han impartido durante las ediciones 2019-20, 2020-21, 2021-22, 2022-23 y se impartirán de nuevo en la próxima edición 2023-24 que inicia en octubre. Han participado en las distintas ediciones un total de 47 estudiantes (17 chicos y 30 chicas) entre 20 y 29 años, que presentan una discapacidad intelectual y del desarrollo de un 33 % como mínimo.

Para poder trabajar todos los contenidos expuestos de forma integrada e interrelacionada se plantea una metodología de aprendizaje centrada en capacitación y desarrollo de competencias propias del/la estudiante. Las metodologías utilizadas son: el aprendizaje basado en retos (ABR) (Ausubel, 1963 y Bruner, 1966), el aprendizaje por descubrimiento (Eleizalde *et al.*, 2010) y el aprendizaje basado en problemas (ABP) (Cruz Delgado, Diaz Mego y Marcelo Chavez, 2019).

El ABR se caracteriza por ser una oportunidad de aprendizaje en la que los estudiantes colaboran, bajo la guía del profesor, para aprender sobre problemas relevantes mediante la propuesta de soluciones reales, por lo que es un enfoque pedagógico que integra al estudiante a trabajar en un problema real y relevante, que debe solucionar (Botero Carvajal *et al.*, 2017; Lizett Olivares *et al.*, 2018). Por su parte, el aprendizaje por descubrimiento es aquel «en el que los estudiantes construyen por sí mismos sus propios conocimientos, en contraste con la enseñanza tradicional o transmisora del conocimiento, donde el docente pretende que la información sea implemente recibida por los estudiantes» (Eleizalde *et al.*, 2010, p. 273). El aprendizaje por descubrimiento:

está más orientado hacia la participación interactiva de los estudiantes, pues es a partir de la actividad de interacción con otros que se construyen los significados. Pero, los significados que construye son también producto de una compleja serie de interacciones con el profesor, los contenidos estudiados y la estructura cognitiva del mismo estudiante (Arias Gallejos y Oblitas Huerta, 2014, pp. 458-459).

Por último, el aprendizaje por resolución de problemas (ABP) orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la motivación,

la colaboración, la autorregulación y la reflexión generándose un cambio en las formas de pensar, sentir y hacer de los estudiantes (Cruz Delgado, Diaz Mego y Marcelo Chavez, 2019), adaptadas a las necesidades cognitivas del grupo.

Los contenidos del programa se imparten a través de dinámicas participativas con documentos de lectura fácil y fichas con actividades a realizar de cada uno de los temas de los módulos. Algunos ejemplos de fichas que se utilizan en las sesiones de la asignatura de Relaciones Interpersonales son las siguientes:

Fichas punto 1. Elaborar una hoja de registro con las habilidades sociales para contactar con otra persona y hacer algo juntos. Trabajar la habilidad para aprender a ligar y a encajar el rechazo con estrategias para poder asumirlo. Cómo planear un futuro encuentro y manera de despedirse.

Fichas punto 2. Trabajar el consentimiento en las relaciones y la no explotación de la persona mediante un ejercicio. Ejemplos de relaciones placenteras y con afecto. Romper la idea de que salir con una persona implica tener relaciones sexuales siempre. Mediante un listado exponer conductas públicas y privadas y establecer un debate.

Fichas punto 3. Trabajar mediante un cuestionario la capacidad de detección de situaciones de riesgo de agresión y maltrato. Trabajar la situación de vulnerabilidad. Trabajar con imágenes zonas del cuerpo que no han de tocar otras personas. Cómo marcar los límites y saber decir No. Listado de regalos y sobornos para identificar y generar debate.

Fichas punto 4. Hacer ejercicios prácticos de presentación de diferentes tipos de parejas para que las analicen. Establecer debate sobre por qué queremos tener pareja o qué pensamos sobre este tema. Qué le pedimos a la pareja. El amor romántico. Las actitudes que tienen o han de tener los miembros de la pareja. Mediante un listado exponemos qué es y no es una pareja y qué debe ser.

Fichas punto 5. Presentar un cuestionario sobre el ciberacoso para valorar conocimientos. Preguntar cómo nos conectamos a internet y cuándo. Los riesgos de poner nuestros datos. El respeto a través de internet con una historia y con

otra el ciberbullying y las consecuencias para la salud. Cómo actuar frente a uso inadecuado de internet.

En la asignatura de Gestión de emociones, afectividad y sexualidad también se utilizan fichas de lectura fácil y láminas de dibujos. Algunos ejemplos son:

Fichas punto 1. Cuerpos muy diversos, todos preparados para el placer y el afecto. Conocer, cuidar y respetar el cuerpo. Valorar el cuerpo desnudo y aprender cuándo, dónde, cómo se manifiesta desnudez. Resaltar el valor de la intimidad y su respeto.

Fichas punto 2. Láminas con aparato sexual femenino y masculino. Láminas de la higiene. Dibujos para hablar de la menstruación, eyaculación, autoerotismo. Láminas sobre las creencias erróneas.

Fichas punto 3. Láminas sobre salud con temas de alimentación, actividad física, ocio... Aceptación del cuerpo y valoración. Valor de la intimidad. Respeto al cuerpo de la persona y al del otro/a. Dibujos para identificar situaciones de traspaso del espacio interpersonal sin permiso, la diversidad sexual. Orientación del deseo sexual y de la identidad sexual con dibujos y escenas. Hablar del deseo y del amor con imágenes y dibujos. Poner ejemplos.

Fichas punto 4. Láminas con imágenes de la fecundación, embarazo y parto. Explicación del proceso con lenguaje fácil. Preguntar el significado de estar embarazada. Cambios en la mujer y por qué ocurren. Conocimiento sobre la planificación familiar y los métodos anticonceptivos. Presentación real de los diversos anticonceptivos y explicación de su efectividad.

Fichas punto 5. Dibujos e imágenes de las agresiones a través de las redes y de internet Fomentar actitudes de respeto al otro/a y de valoración personal. Ejercicios y juegos en clase.

Con objeto de evaluar el grado de satisfacción de las asignaturas por parte de los estudiantes, se les administró un cuestionario (Tabla 3) a los 47 estudiantes que han cursado ambas asignaturas

(17 chicos y 30 chicas) al finalizar ambas asignaturas. Mediante una escala tipo Likert con un intervalo que va de 1 a 5. Siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta. y tres preguntas finales, abiertas. Con las respuestas aportadas se consigue también de forma indirecta, obtener información sobre el clima que generan las docentes al impartir las asignaturas y la interacción con el grupo del alumnado.

5. Cuestionario de valoración de las asignaturas

TABLA 3. Cuestionario de evaluación de la asignatura

PREGUNTAS	1	2	3	4	5
1. Me he sentido cómodo/a					
2. Me he sentido en un espacio de confianza para participar					
3. Las explicaciones han sido claras y con un lenguaje fácil de entender					
4. He podido expresar mis dudas y me las han respondido satisfactoriamente					
5. Me gustaría seguir aprendiendo sobre este tema					
6. Los temas trabajados los puedo aplicar a mi vida					
7. Después del taller siento que puedo cuidar más mi salud					
8. En general, la asignatura me ha gustado					
9. Los temas trabajados que me han parecido interesantes son					
10. Que cosas nuevas he aprendido					
11. Hay algún tema que te gustaría que se tratase más profundamente					

6. Resultados

Los resultados obtenidos en las preguntas de valoración de las asignaturas.

TABLA 4. Resultados en % de las preguntas cerradas del cuestionario

Items	Puntuación %
Me he sentido cómodo/a	100 %
Me he sentido en un espacio de confianza para participar	90 %
Las explicaciones han sido claras y con un lenguaje fácil de entender	100 %
He podido expresar mis dudas y me las han respondido satisfactoriamente	80 %
Me gustaría seguir aprendiendo sobre este tema	90 %
Los temas trabajados los puedo aplicar a mi vida	100 %
Después de haber hecho las asignaturas siento que puedo cuidar más mi salud	100 %
En general, la asignatura me ha gustado	100 %

En relación con las preguntas abiertas, aparecen algunas temáticas de interés, conocimientos nuevos adquiridos y otros en los que querrían profundizar:

Algunas de las respuestas sobre los temas que les han parecido más interesantes son:

... La sexualidad, todo, las normas de la universidad, los ejemplos que han explicado en clase, los consejos para mejorar las relaciones con los amigos, los métodos anticonceptivos y como utilizarlos, que hacer cuando se rompe un preservativo, diferenciar los tipos de agresiones sexuales, cosas nuevas sobre sexualidad, la diferencia entre sexualidad y sexo, como ponerse el preservativo, hablar de sexualidad, la charla de los Mossos d'esquadra y que vinieran a la clase, las orientaciones sexuales.

En relación con las cosas nuevas que han aprendido, los estudiantes refieren los siguientes:

... A solucionar problemas sobre mis relaciones, a observar los problemas e intentar resolverlos, a no acosar a las chicas ir poco a poco después de conocerlas y no seguirlas en Instagram, las normas de clase, el respeto y levantar la mano para hablar, guardar secretos, la relación con los amigos.

Por último, les gustaría que se hablase más profundamente en relación con los siguientes aspectos:

... Si tengo problemas con el dinero y las monedas, música y deportes, sobre sexualidad, sobre el dinero, el control para que una relación sea buena y no mala, como hacer para ligar con otras personas, saber más de sexualidad, me gustaría más hablar de las cosas de mujeres y hombres.

Ninguna de las personas que contestaron el cuestionario dijeron que hubiera algún tema que no les había gustado.

7. Conclusiones

Después de haber impartido las asignaturas durante cuatro ediciones y a tenor de las respuestas aportadas, se puede confirmar la necesidad de impartir esta formación en jóvenes con discapacidad intelectual en todas las ediciones del programa de inserción laboral.

La experiencia docente y el trato mantenido durante el curso con los/as estudiantes nos demuestra que han adquirido conocimientos en relaciones interpersonales y en educación sexual, lo que a su vez ha comportado un crecimiento personal, evidenciado incluso por sus familiares en las interacciones que se han tenido a lo largo del curso.

El estudiantado en su totalidad expresa en un alto grado satisfacción con la metodología utilizada para impartir las clases y los contenidos que se han explicado durante las mismas.

Tener educación sexual integral da estrategias y proporciona instrumentos a jóvenes con discapacidad intelectual para detectar, prevenir y actuar frente a las relaciones tóxicas y las agresiones sexuales a las que se hallan más expuestas/os por su vulnerabilidad emocional producto de la falta de esta educación no por la discapacidad intelectual (Losada y Muñiz, 2019, p. 6).

Por todas las aportaciones expuestas, se considera necesaria la obligatoriedad de impartir estas dos asignaturas de manera relacionada y coordinada y se aboga por que sea impartida por profesionales expertos/as con formación especializada.

Referencias bibliográficas

- Arias Gallejos, W. L. y Oblitas Huerta, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs aprendizaje significativo: un experimento en el curso de historia de la Psicología. *Boletín Academia Paulista de Psicología*, 34(87), 455-471.
- Ausubel, D. P., Novak J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México DF., México: TRILLAS.
- Barragán, L. M. y Sánchez, E. (2018). *Sexualidad, discapacidad y educación: propuesta para una intervención integral*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Botero Carvajal, A., Alarcón, D., Palomino Angarita, D. y Jiménez Urrego, A. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*, 33, 85-103. <https://doi.org/10.21501/16920945.2499>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press HispanoAmericana.
- Delgado Cruz, J., Diaz Mego, N., y Marcelo Chavez, J. A. (2019). *Propuesta didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico del área de ciencias sociales*. Ate - Salamanca - Lima: Universidad Marcelino Champagnat.
- Díaz, A. (2016). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes*. México: McGrawHill.
- Elizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A. y Trujillo, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la biotecnología. *Revista de Investigación*, 71(34), 271-290.
- Fletcher, T. S. (2011). Creative Thinking in Schools: Finding the «Just Right» Challenge for Students. *Gifted Child Today*, 34(2), 37-42. <https://doi.org/10.1177/107621751103400211>

- Gagné, R. M. y Briggs, L. J. (1987). *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. México: Trillas.
- Gómez, J. (2012). *Programa de integración de la educación sexual en el proyecto curricular. Guía para el profesorado*. País Vasco: Servicio Central de Publicaciones Eukal Herria.
- Gutiérrez-Bermejo, B. (2002). *Manual de entrenamiento en habilidades sociales*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Gutiérrez-Bermejo, B. (2010). *Habilidades psicosexuales en personas con discapacidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez-Bermejo, B. y Jenaro, C. (2018). *Plan de sexualidad responsable para personas con discapacidad intelectual. El respeto hacia uno mismo y hacia los demás en las relaciones personales*. Madrid: Editorial Sanz y Torres, S.L.
- Honrubia, M. y Sánchez, E. (2019). Sexualidad y afectividad en jóvenes con discapacidad/diversidad funcional. *Revista de Estudios de Juventud*. | *La salud afectivo-sexual de la juventud en España*. Monográfico n.º 123, Instituto de la Juventud (INJUVE), 61-76. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2020/01/revista_injuve_123.pdf
- Honrubia, M., Sánchez, E., Romeo, M., Barbancho, F., Yepes-Baldó, M. (2022). La Educación Sexual como derecho de las personas con discapacidad. Ejemplo de Experiencia educativa en sexualidad desarrollada en un Título Universitario propio. *Anales de Derecho y discapacidad. Revista científica de Derecho de la Discapacidad, n.º Especial*, julio, Año VII. pp. 333-345.
- López, F. (1995). *La prevención de los abusos y la educación sexuales*. Salamanca: Amarú.
- López, F. (2002). *Sexo y afecto en las personas con discapacidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, F. (2006). La educación sexual en personas con discapacidad. *Siglo Cero: Revista española sobre discapacidad intelectual*, 37(1), 217, 5-22.
- López, F. (2008). *Guía para el desarrollo de la afectividad y de la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual*. Gobierno de Castilla León.
- Losada, A. V. y Muñiz A. M. (2019). Sexualidad en sujetos con discapacidad intelectual. Mitos y prejuicios como factores de riesgo y vulnerabilidad al abuso sexual. *Revista Digital Prospectivas en Psicología*, 3(2), 4-15.
- Ministerio de Educación (2019). *Evaluaciones de Logros de Aprendizaje. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*. <http://umc.minedu.gob.pe/minedu-publica-los-resultadosde-las-evaluaciones-nacionales-de-logros-de-aprendizaje-2019/>
- Morentín, R., Rodríguez, J. M., Arias, B. y Aguado, A. (2006). Pautas para el desarrollo de programas eficaces en educación afectivo-sexual en

personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista española sobre Discapacidad intelectual*, 37, 217, 41-58.

- Olivares, S. L., López, M. V. y Valdez-García, J. M. (2018). Aprendizaje basado en retos: una experiencia de innovación para enfrentar problemas de salud pública. *Revista Educación Médica*, 19(S3), 230-237. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.10.001>
- UNESCO (2017). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 1-22. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf

Including and connecting for independent lives: students with Intellectual and Developmental Disabilities participating, learning and belonging to the University of Aveiro

Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Associate Professor
University of Aveiro
psantos@ua.pt

This work is financially supported by National Funds through FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under the project UIDB/00194/2020.



1. Introduction

The HiLives project, funded by the ERASMUS + Programme [Strategic Partnerships for higher education, Grant Agreement Number 2019-1-PT01-KA203-061312], was developed as part of a partnership involving the Universities of Aveiro (Portugal, Coordinator), Salamanca (Spain) and Iceland, and the Portuguese NGOs ASSOL, Pais-em-Rede, FORMEM and AVisPT21.

The motivation for designing and developing the HiLives project was the search for knowledge and the need to create resources relevant to creating and optimising opportunities for young adults with Intellectual and Developmental Disabilities (IDD) to study in Higher Education (HE) and access employment opportunities where they could fulfil their dreams and life projects.

Thus, supported by O'Brien *et al.* (2019) - who have proposed that the inclusion of students with IDD in HE should be regulated

considering the following parameters: Model, Policies, Support, Inclusive Pedagogy and Personal and Social Development - the HiLives team developed the following intellectual outputs (IOs):

- A Transnational/European framework for the development of an inclusive, flexible, and student-centered HE curriculum for young adults with IDD (Van Hove & Santos, 2022);
- A prototype of a digital tool (the HiLives platform) to connect and network opportunities, tackling gaps and mismatches between the expectations, skills, and needs of young adults with IDD, and both the HE offer and the employment opportunities (Tymoshchuk & Almeida, 2022); and
- A Transnational/European good practice guide for HE Institutions (HEI), Secondary Schools, and Employers, aiming to help young adults with IDD to access HE and start an independent life (Vega, Villoria, Cilleros, Macho y Alonso, 2022).

In the development of each IO, the participants in the programmes linked to the HiLives partnership were privileged sources of data, but they were not the only ones surveyed. Starting out from the literature review, students, their families, teachers and other members of the academic community, and employers were essential informants for the design and validation of the HiLives platform and the Transnational/European Good Practice Guide (...).

Thus, it was possible to conduct a mutually “nurturing” process: the participants involved in the HE programmes took part in the development of the outputs, and the outputs were decisive instruments and resources in the creation and enhancement of the programmes. The IOs are currently available at the websites of the universities involved in the partnership: U. Aveiro¹, U. Ghent², U. Iceland³, U. Salamanca⁴, and of the European Commission⁵.

1. <http://hilives.web.ua.pt/>

2. <https://www.ugent.be/en/ghentuniv/mission/internationalisation/projects.htm>

3. <https://menntavisindastofnun.hi.is/is/erasmus>

4. <https://inico.usal.es/hilives-including-and-connecting-in-higher-education-networking-opportunities-for-independent-lives/>

5. https://webgate.ec.europa.eu/education_culture/dissemination/share/page/valor-promoter-project-details?nodeRef=workspace://SpacesStore/5d89c96d-e759-46b6-91db-f845dcd69c71andprojectNodeRef=workspace://SpacesStore/273a5824-0149-4790-b23d-f4dfd3b45bb0andmode=view

The University of Aveiro, which, in October 2021, started the two-year programme — inclusive and accessible for students with IDD — is now extending it, by creating a 3rd. year (devoted to the development of competencies relevant to transition to employment); and starting the 2nd. edition of the course, with a group of seven hopeful young people who will study at the UA from 2023 to 2026.

In fact, the encounters with students from the programmes at the Universities of Salamanca, Ghent and Iceland (opportunities brought to us within the framework of the HiLives Project) have highlighted the importance of promoting skills directly relevant to employability; these were not properly present and valued in the initial design of the course. We are now investing in the organisation of activities to be carried out during a 3rd. year devoted to a Supervised Internship in an employment context, combined with thematic seminars and workshops according to emerging needs.

Throughout the “Individual Programme of Multidisciplinary Studies” (IPMS), we sought to promote the students’ Freedom to full Participation, Belonging and Learning to the HE community (Pereira, 2018).

2. The HiLives Project and the Individual Programme of Multidisciplinary Studies: intertwined for the Inclusion of Students with Intellectual and Developmental Disabilities in Higher Education

The HiLives Project emerged as a response to emerging needs in the process of creating the IPMS at the University of Aveiro (UA).

It was necessary to establish core values and principles, a rationale, which would frame and support the UA team in decision-making and action that was intended to be fully inclusive.

There was also a need for a (digital) resource that would support students with IDD in finding vacancies to study in Higher Education (HE) and to work in an employment context - vacancies that matched their interests and circumstances. So, the HiLives Platform was prototyped, connecting and networking opportunities for an independent life.

A Good Practices Guide of for the Inclusion of Students with IDD in HE was the third and final component of the HiLives Project, which completed the cycle of work in search of answers for a “fully inclusive” HE.

The three IOs are available at the HiLives Website, at the Websites of the academic partners, and the ERASMUS + platforms.

2.1 HiLives Project Intellectual Output 1: The rational - Foundations for the development of an inclusive Higher Education curriculum

The first Intellectual Output of the HiLives project (IO1) (Van Hove & Santos, 2022) is best read as a kind of introduction. It is a transnational/European framework for the development of an inclusive, flexible and student-centered HE curriculum for young adults with IDD. Different stakeholders were inquired and had their voices heard. Important European policy frameworks for employment were identified and integrated in the output. Scientific insights about Higher Education and students with IDD were collected and analyzed.

IO1 constitutes a solid foundation so that the complex practices in the various countries can be framed and founded. HiLives worked to contribute so that European citizens with IDD have opportunities for lifelong learning, participate in the reality of the HE arena, and thus better realize their position as citizens within the European Union. This is an innovative document, based on the process of exploring perspectives, available relevant knowledge, consulting stakeholders and examining relevant experiences in related areas in the European context (and other continents beyond Europe). In order to develop it, spaces of discussion were created within the HiLives team, gradually leading to a harmonized perspective, on which the foundations for inclusive HE HEI can be build, in their efforts to develop a curriculum which is contingent to this population’s interests and needs.

Considering three essential goals that underlie the curricular planning process, namely:

- (i) Curriculum is the product of a coordinated collaborative process in which the input from a variety of disciplines results in a single, transdisciplinary set of goals and objectives;
- (ii) The entire collaborative process converges to strengthen and respond to the needs of the students; and
- (iii) Goals and objectives that lead to optimal functioning within society are held as a priority, ...

We can articulate orientations (Blumberg, Carroll, and Petroff, 2008) for the process of program development and decision-making:

- All youth go through a similar developmental process that requires certain activities, experiences, and support.
- All youth must develop skills and understanding about themselves and the world around them, to fully participate in society and to become successful interdependent adults.
- HE has value as a vehicle for power and access to social networks and to cultural and social capital.
- The learning in HE promotes the development of critical thinking, self-reflection, and an understanding of the inter-relatedness required for civic responsibility.
- Group membership provides essential motivation and support for learning and participation in community life.

The fact that the HiLives' partners are all in different positions with regard to the participation of people with IDD in HE, namely:

- The projects of the Spanish and Icelandic partners have a practice that has been running for several years.
- The project at the University of Aveiro has evolved from project status to a concrete offer at the university, beginning in October 2021 until 2023, as a two-year non-degree program, embedded in the University policy and practice.
- The self-advocacy group in Belgium is seeking access in the credit-driven system of Belgian Universities, University Colleges, and adult education institutes, has resulted in an enriching opportunity, nurturing discussions, enlarging insights and perspectives.

2.2. Connecting and networking opportunities for an independent life: The HiLives Digital Platform

The second Intellectual Output of the HiLives project (IO2) is a Prototype of a digital tool to connect and network opportunities (Tymoshchuk & Almeida, 2022).

The intellectual output 2 | HiLives Platform - is a prototype of a digital tool to facilitate connections and networking opportunities, bridging gaps and mismatches between the expectations, skills, and needs of young adults with IDD, and both Higher Education provision and employment opportunities. The HiLives platform aims to:

- Ensure mutual matching between disabled people and vacancies published by employers, taking into account not only technical skills but also, and with the same degree of importance, behavioral skills;
- Provide recommendations for technical and behavioral learning pathways, so people can achieve the requirements of the vacancies through professional and/or academic qualifications;
- Encourage interaction between applicants, company employees, and the external audience, so that the placement of people with disabilities is carried out in an accessible and inclusive way.

IO2 was developed to connect and network opportunities, tackling gaps and mismatches between the expectations, skills and needs of young adults with IDD, and both the Higher Education offer and the employment opportunities. This digital tool allows young adults interested in HEI, to introduce their profiles and find a match with the opportunities for studying at a certain university. It also allows universities to register and present inclusion/curricular opportunities; the tool also allows them to find employment opportunities and supports the ongoing decision-making processes, monitoring progress on both HEI and Employment dimensions. The work was based on the evidence supporting the crucial role digital media have in promoting more inclusive social and learning experiences, including key features such as Participation, its

flexible and ubiquitous nature and the potential they present in overcoming physical, social, and attitudinal barriers (Bougie, 2002). The use of digital media, namely the role of ICT and assistive technologies in promoting and supporting participation, learning and inclusion of people with SEN has been increasingly recognized, and it's well documented in reports and recommendations of organizations such as UNESCO (UNESCO, 2014), and the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (ADSNE, 2013). The prototype follows the W3C's international accessibility guidelines and aims to bring young people with IDD closer to academic life and the labor market, contributing to change the current reality in which these groups are disproportionately reunited in semi-skilled and unqualified occupations (Barnes & Merce, 2005). By assessing which career options would be more contingent on the interests, needs and expectations of the students with IDD, thus resulting in higher employee satisfaction and, consequently, higher productivity, HEI can propose more assertive qualification paths for these students, making them fit with the labor market opportunities. Offering IO2, HEIs are also able to promote a more focused learning path and a truly inclusive qualification (Uditsky & Hughson, 2012). People with IDD register in the tool, entering a profile; the tool maps their technical knowledge, skills, desires, and dreams of future work, as well as types of behaviors and motivators, analyzing dimensions like dominance, influence, stability, and compliance; and helps to understand how people deal with challenges, rules, procedures, changes, pressure, and interpersonal relationships. An inclusive HEI curricular path is then dynamically proposed, being possible to adjust all its details. Companies are also able to register in the tool and define what their purpose is and how their culture works with employees. The available positions in the companies are registered, inserting information such as description of the vacancy, salary, schedules, benefits, skills, knowledge, and the behavioral characteristics that best suit the vacancy. Also, there's a space for employees to record videos, describing the day-to-day work of those who work in that position. With the data registered, a dashboard will be set up, composed of the behavioral characteristics and desires of the IDD people, along with the characteristics of the available positions, so that a match among the three sides

of this 'equation' is made, with the purpose of facilitating the visualization by the university, so that they can provide superior training options contingent to the opportunities of the existing labor market relevant to the students involved. In sum, the university becomes able to provide learning paths according to the interests, needs and competencies of the students, combined with the vacancies and the abilities of the candidates, considering the use of specific Assistive Technologies, so that these students and future workers can be effectively supported, increasing the rates of precision, independence, and their ability to generalize skills for tasks (Sauro, 2011).

2.3. Supporting young adults with IDD to access Higher Education and start an independent life: A transnational/European Good Practice Guide for Higher Education Institutions, Secondary SCHOOLS, and Employers

The third Intellectual Output of the HiLives project (IO3), named a "Good practice guide for an independent life - a transnational/ European guide of good practice and recommendations for higher education institutions, secondary schools and employers" (Vega, Villoria, Cilleros, Macho & Alonso, 2022), was developed with the aim of helping young adults with IDD to access higher education and to start an independent life. Its elaboration is based on the experiences and ideas of the project partners and the actors involved in the project, not on a desk review approach, which is carried out in other intellectual products of the project, complementary to this guide and therefore no quotations are used. It has been developed as an innovative tool: so far, there are no known European best practice guides available in the field of Higher Education for people with IDD, being essential to gather efforts for the development of such a resource.

As can be seen in the Introduction of the IO3 - Transnational / European good practice guide for HEI, Secondary Schools, and Employers, aiming to help young adults with IDD to access Higher Education and to start an independent life, "this product is intended to be a transnational/European guide of good practice and

recommendations for HEI, secondary schools, and employers, with the aim of helping young adults with intellectual disabilities to access HE and to start an independent life. Its elaboration is based on the experiences and ideas of the project partners and the actors involved in the project, not on a desk review approach, which is carried out in other intellectual products of the project, complementary to this guide, and therefore no quotations are used. It has been developed as an innovative tool: so far, there are no known European best practice guides available in the field of Higher Education for people with IDD, being essential to gather efforts for the development of such a resource. As the last intellectual output of the project, this guide has benefited from the knowledge acquired during the activities developed in the project, such as coordination meetings, teaching, and learning activities, meetings, and exchanges. It is also closely related to the other intellectual products generated in HiLives: a Framework for the development of an inclusive curriculum in Higher Education (IO1) and a Prototype of a digital tool for connecting and networking opportunities (IO2). This guide is intended to have a pragmatic approach, being especially aimed at those who decide and act in this area: university and school staff, employers, and other decision-makers. It is hoped that the guide can be a resource of interest, not only to project participants but also to other universities, schools, and companies. For each of the domains or pillars on which the project has considered, since its initial design, to be fundamental for the development of this type of training initiative, an analysis is made of possible weaknesses and threats, as well as strengths and opportunities, providing recommendations to facilitate the inclusion of students with IDD in the University, as well as their employability and inclusion in ordinary companies. The guide also includes a detailed presentation of the programs developed by the four universities participating in the project, as reference examples. In the paradigmatic case of Spain, the framework for the development of this type of program is presented in a differentiated manner. Finally, a brief review of other programs identified at the international level as examples of other good practices is offered. This guide is complemented by the previous products or intellectual outputs of the project, which can be consulted separately.

2.4. The Individual Programme of Multidisciplinary Studies (IPMS)

The IPMS has been running at the University of Aveiro since the start of the 2021-22 academic year, with the sponsorship of the Jerónimo Martins Group, SGPS, S.A. It's a non-degree course, organised based on the Portuguese Decree-Law nº 65/2018, according to a paradigm of accessibility for students with IDD and inclusion (mobilising, in addition to the regular resources existing at the UA for everyone, some specific ones, implementing an inclusive pedagogy and organisation). It was published in the Portuguese "Diário da República", the 21st. July 2021.

Establishing participation and belonging as keywords, conditions for learning and personal and social development, the programme has the following general objectives:

- i. To provide people with IDD with specific skills in the scientific areas they have selected (according to a Person-Centred Planning methodology), and with personal, social and transversal skills, through the opportunity to study in HE alongside their peers.
- ii. To provide people with IDD with the necessary skills to improve their employability profile and increase their civic participation.
- iii. To encourage the mobilisation of knowledge, skills, and attitudes relevant to the inclusion of people with IDD in the community.

The curricular plan is designed to last two academic years, in a total of 60 ECTS, based on 10 optional courses, to be selected by each student from a set of 33 courses. At an early stage, UA lecturers were consulted about their willingness to have their courses included in the students' options. The result of this consultation was the curricular structure of the first edition of the course (2021/2023), with a set of 29 curricular units, spread over 16 scientific areas, offered by seven departments and schools at the UA.

In addition to these, it was also decided that new courses could be added, submitted to approval by the university's own bodies, which happened during the first academic year, to provide a more personalised response to students. In addition to attending the

courses, the students had the opportunity to do two extracurricular internships in Entrepreneurial Group Jerónimo Martins SA., at the end of each academic year.

A support system was also designed, involving diverse stakeholders:

- IPMS student — the student is at the centre of this whole process (Pereira, 2017) and, in addition to expressing interest and willingness to take part in the chosen courses, must have the autonomy to move around the campus and in the community (e.g., taking public transportation). From the moment they're enrolled in the program, they have access to all the resources available to the rest of the academic community, as well as the possibility of taking part in extracurricular activities.
- Family — the commitment and involvement of families in supporting student participation and liaising with the HE institution is fundamental to their success.
- Teachers — are the main link with the classes/support teams. Their role is to integrate the student with IDD, standardising their presence in class and ensuring the necessary adaptations (any need to adapt assessment and support materials). They need to be familiar with the project and the profile of the students and, ideally, be trained in inclusion and communication strategies.
- Student Mentors — these students are the peers, the colleagues attending the same CU (one mentor/CU). Together with the tutor-coordinator, they carry out compulsory tutoring (one hour per week for each course/each student with IDD). In addition to providing support in curricular activities, in the classroom and/or outside, they may also be involved in other university activities, such as sports and lunchtime. They can also provide other individualised support in areas such as Health, Financial and Digital Literacy.
- Tutor Coordinator — their role is to take part in the whole process, from recruiting and selecting candidates to finalising the course. They support the construction of each student's individual curriculum plan, as well as the selection of extracurricular activities. She or he also recruits students'

mentors from the same CU, and volunteers from other UA courses, to accompany and support students during classes and in campus life. She or he mediates the students' inclusion and learning process with the family, collaborates with business partners in the context of curricular internships, as well as developing and applying the CU assessment processes.

- Programme Director — coordinates the Project Team and the Course Monitoring and Evaluation Committee (CAAC), as well as the running of the entire course. She also articulates with HEI structures.
- Business Partner — In addition to collaborating with the CAAC, the business partner can sponsor scholarships, offer internships, and support the development of students' employability skills.

Either the concepts, principles and model implemented, as the structure, organization, resources, interrelated actions within the programme, involving all participants in promoting student participation, belonging and learning — always striving for full inclusion — were inspired and nurtured by the work carried out as part of the HiLives Project.

This joint, intertwined endeavour resulted in mutual learning and a shared, fruitful construction, between the participants of the IPMS course and the HiLives Project.

3. Conclusions

Having completed the development of the HiLives Project and the first edition of the IPMS programme, there are some important conclusions to share.

The Intellectual outputs developed within the HiLives Project, including the principles and practices recommended, proved to be highly relevant to the implementation of the course IPMS. They inspired and supported the decision-making and actions undertaken.

In the other hand, the programmes running in the HEI within the HiLives consortium have been sources of data collecting in the research process of developing the HiLives IOs.

In fact, the fully inclusive model, where the students — ALL students — sit side-by-side and participate in their individual manner in the collective life, worked out successfully, with very good results, either in the academic dimension, and in the personal-social development (Machado, Santos & Espe-Sherwindt, 2021).

The students were deeply involved in university life, with 100 per cent attendance and punctuality. Participation and belonging of students with IDD to the UA community were evidenced by many different indicators. There were gains in all dimensions of social and personal development, and learning.

The teachers involved in the program started offering new CUs after experiencing the transformation of their practices to include students with IDD.

The students/mentors involved in the classes were also marked by a greater tolerance and sensitivity that will undoubtedly make them more inclusive citizens and professionals in the future. As far as the mentors are concerned, despite some initial misgivings, they ended the period with a deep sense of fulfilment, often going beyond their role as mentors and coming up with their own proposals for activities that could develop the skills of students with IDD. Many of these mentors applied to be mentors in the second edition of the program, too.

The programme is now running the second edition, began in September 2023 with high expectations. All participants, step by step, but firmly, are facing up to and finding solutions to the problems that are being identified.

It is expected that this will lead to an increasing normalisation of the participation of these students in HE, with the hope that this initiative can be extended to other universities in Portugal. In this regard, a networking support is being carried out to support other universities in the country in their endeavours to implement similar projects.

References

- Bougie, T. (2002). *O impacto das novas tecnologias sobre a qualidade de vida das pessoas com deficiência*. Bruxelas: Edit. Conselho da Europa.
- Dias, J. I. S. (2014). *Participação na comunidade de adultos com Dificuldades Intelectuais*. Universidade de Coimbra. <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3410/1/TES DIAS S1.pdf> [12 September 2023]
- Hart, D., Grigal, M., Sax, C., Martinez, D., & Will, M. (2006). Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities. *Education, 45*.
- Machado, M., Santos, P., & Espe-Sherwindt, M. (2021). Inclusion of People with Intellectual and Developmental Disabilities in Higher education: Literature Contributions in the European Context. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 20*, 143-165. DOI: 10.34632/INVESTIGACAOEDUCACIONAL.2020.9688.
- O'Brien, P., Bonati, M. L., Gadow, F., & Slee, R. (2019). *People with Intellectual Disability Experiencing University Life*. Vol. Editors: Studies in Inclusive Education, vol. 42. Schöningh: Brill. ISBN: 978-90-04-39455-1.
- Pereira, M. (2017). *Pertencer e Participar para Aprender*. Oliveira de Frades: ASSOL.
- Pérez, P. R. A. (2012). *Tutoría Universitaria Inclusiva*. Edic. Narcea.
- Sauro, J. (2011). Medindo a Usabilidade com a Escala de Usabilidade do Sistema (SUS). *U. de Medição*. <https://measuringu.com/sus/> [15 September 2022]
- Tymoshchuk, O., & Almeida, A. (2022). HiLives: Including and Connecting in Higher Education: networking opportunities for independent lives. A prototype of a digital toll to connect and network opportunities (1st. edition). UA Editora | Universidade de Aveiro. ISBN 978-972-789-821-3. <https://doi.org/10.48528/w9s8-mp15> <http://hilives.web.ua.pt/docs/IO2/HiLives_IO2_prototype_digital_tool_2022_EN.pdf [25 September 2023]
- Uditsky, B., & Hughson, E. (2012). Inclusive Postsecondary Education-An Evidence-Based Moral Imperative. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9*(4), 298-302.
- Van Hove, G., & Santos, P. (2022). *Foundations for the development of a Higher Education inclusive curriculum* (1st. edition). Aveiro: UA Editora | Universidade de Aveiro. ISBN: 978-972-789-814-5. <https://doi.org/10.48528/y1qw-pd53>. http://hilives.web.ua.pt/docs/IO1/HiLives_IO1_Foundations_for_the_development_of_an_inclusive_HE_curriculum_2022_EN.pdf [25 September 2023]
- Vega, B., Villoria, E., Cilleros, V., Macho, P., & Alonso, I. (2022). *Transnational / European good practice guide for Higher Education Institutions*,

Secondary Schools and Employers, aiming to help young adults with IDD to access Higher Education and to start an independent life (1st. edition). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. DOI: 10.13140/RG.2.2.22698.70084. http://hilives.web.ua.pt/docs/IO3/HiLives_IO3_Transnational_European_good_practice_guide_2022_EN.pdf [25 September 2023]

Legislation

Decreto-lei 65/2018, de 16 de Agosto, Presidência do Conselho de Ministros (Portugal). *Diário da República*, 157/2018, Série I. 2018-08-16.
Despacho n.º 7218/2021, Universidade de Aveiro. *Diário da República*, 140, Série II. 21-07-2021.

Prácticas inclusivas del estudiantado con discapacidad intelectual, del desarrollo o del Espectro autista en el entorno universitario

Nerea Felgueras Custodio
Personal Docente e Investigador
Universidad Rey Juan Carlos
nerea.felgueras@urjc.es

José María López-Díaz
Personal Docente e Investigador
Universidad Rey Juan Carlos
josemaria.lopez@urjc.es

José David Carnicero Pérez
Personal Docente e Investigador
Universidad Rey Juan Carlos
david.carnicero@urjc.es

1. Introducción

El modelo actual de inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista está sufriendo severas dificultades debido al escenario económico actual —agravado por toda la situación derivada del COVID 19— y al incremento de la competencia. Es por ello por lo que, la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, se plantea como una estrategia para fomentar el crecimiento y el desarrollo del empleo en los países durante la década 2020-2030, poniendo énfasis en el crecimiento inteligente, sostenible e integrador, y dedicando todos sus esfuerzos al fomento del empleo (ODS 8), la educación de calidad (ODS 4), la investigación e innovación (ODS 9), la integración social (ODS 10), entre otros.

La inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias es, aún hoy, una asignatura pendiente de las administraciones públicas, de las instituciones educativas y de sus profesionales. En la actualidad, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) aboga por una forma de trabajo basada en los principios de accesibilidad, de modo que se garantice el acceso universal a entornos físicos y virtuales, así como al proceso de enseñanza de aprendizaje de cualquier estudiante, fomentando su participación en la comunidad universitaria. Ejemplo de ello se localiza en el artículo 37 sobre equidad y no discriminación de la LOSU que establece que: «las universidades promoverán el acceso a estudios universitarios de las personas con discapacidad intelectual y por otras razones de discapacidad mediante el fomento de estudios propios adaptados a sus capacidades». En línea con lo anterior, la Universidad Rey Juan Carlos se propone instaurar una formación dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual, del desarrollo o trastorno del espectro del autismo que permita garantizar la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal, la no discriminación, la incorporación real y efectiva a la vida universitaria, así como el ingreso y la permanencia en la misma.

La necesidad de desarrollar programas de formación profesional continua, que aborden sectores de empleo con alta demanda, y en los que se trabaje en el desarrollo de competencias básicas para personas con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista, es indiscutible. El colectivo de personas con discapacidad, especialmente en el caso de la discapacidad intelectual y/o psicosocial, es uno de los que presenta mayores dificultades para su inclusión laboral, presentando tasas de participación en la actividad y de ocupación muy inferiores a las del resto de la población en edad laboral, tal y como se evidencia en el Informe «Empleo de las Personas con Discapacidad (EPD). Año 2020», actualizado en febrero de 2021; así pues, resulta evidente la necesidad de desarrollar programas de formación que fomenten la empleabilidad y la plena incorporación al mercado laboral de estas personas, en aras de que puedan hacer frente, de forma efectiva, a las barreras sociales establecidas y a su incorporación al empleo ordinario.

Por otra parte, dichas dificultades para la inserción laboral del colectivo responden a múltiples factores, que pueden resumirse

en (1) un nivel educativo y una cualificación profesional baja, deficiente, o no adaptada a las demandas del sistema productivo; (2) una falta de motivación e información de la propia persona con discapacidad, y especialmente de sus familias, que se traduce en dificultades para mejorar su cualificación profesional o buscar empleo; (3) prejuicios por parte de los empleadores o responsables de recursos humanos, respecto a las capacidades potenciales de las personas con discapacidad debido a una serie de ideas falsas preconcebidas, tales como: escasa polivalencia, difícil reciclaje, altos costes por la adaptación de lugares y puestos de trabajo, etc.; (4) dificultades de accesibilidad que pueden obstaculizar la integración laboral (p. ej. transporte, adaptación de centros de formación o de trabajo, etc.) y, por último, (5) una falta de experiencia laboral previa, lo cual influye negativamente sobre el éxito de la inserción laboral.

De este modo, que personas con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista puedan acceder a un nivel educativo superior, aumentaría sus probabilidades de participar activamente en el mundo laboral, lo que en definitiva se traduciría en su inclusión progresiva en el mercado. La relación existente en formación y empleo se hace evidente, a la hora de abordar el desarrollo de la madurez vocacional, así como los diversos componentes de ésta: habilidades para la elección, obtención y mantenimiento del empleo, mediante el aprendizaje y desarrollo de las competencias transversales, así como el desarrollo profesional de los estudiantes y egresados universitarios a través de formación profesional específica, desarrollada desde una perspectiva integral que se extienda hasta su seguimiento en la inserción laboral, por resultar un factor fundamental que mejora la posibilidad de éxito académico y laboral de las personas con discapacidad.

Por ello, desde grupo investigación DIVERSIA de la Universidad Rey Juan Carlos se propone implementar el «Curso de Extensión Universitaria en Soluciones Verdes Urbanas», compuesto de una formación continua y específica para el empleo, que da respuesta a las necesidades de inserción laboral que presenta el colectivo de personas con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista, en consonancia con las últimas tendencias del mercado laboral. Por último, tanto la planificación como la ejecución

del curso propuesto se ha realizado de manera coordinada con el Centro de Formación para el Empleo (CFE) de Fundación Juan XXIII, entidad de referencian en ofrecer formación profesional para el empleo para personas con discapacidad intelectual, y en generar soluciones formativas innovadoras a dicho colectivo, promoviendo siempre especialización e inclusión sociolaboral.

2. Objetivo del programa formativo

El propósito principal del programa de formación del curso de extensión universitaria en soluciones verdes urbanas es brindar una capacitación de alta calidad y especializada con el fin de mejorar las oportunidades de empleo y la participación en la vida universitaria de jóvenes que tienen discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del trastorno del espectro del autismo.

3. Organización del programa formativo

El Plan de Estudios consta de 45 créditos ECTS (equivalentes a 450 horas de formación presencial). Este programa ha sido estructurado alrededor de una serie de contenidos y actividades formativas agrupadas en bloques temáticos, con los siguientes objetivos:

- Proporcionar una capacitación de alto nivel, innovadora y especializada destinada a aumentar las oportunidades de empleo y la integración universitaria de individuos con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o trastorno del espectro autista.
- Adquirir conocimientos sobre el funcionamiento del medio ambiente, comprender la importancia de la biodiversidad, la interconexión entre diferentes reinos, el concepto de ecosistema y otros conceptos que faciliten la comprensión de cómo operan y se sustentan los seres vivos en la naturaleza.
- Entender el rol de las plantas en el entorno natural, así como sus beneficios y las partes que las componen.
- Familiarizarse con los problemas medioambientales actuales a nivel global y local, así como sus consecuencias.

- Explorar los métodos para mitigar y resolver los desafíos medioambientales presentes.
- Comprender la relación entre el entorno urbano y el medio ambiente, y cómo el cambio climático y otras cuestiones medioambientales afectan de manera distinta a ambos.
- Desarrollar habilidades para diseñar y mantener sistemas verdes en el entorno urbano, mediante la implementación de vegetación, como una estrategia para contrarrestar el cambio climático y/o abordar otros problemas medioambientales.

4. Periodo de ejecución del programa formativo

4.1. Fase de planificación (mayo de 2022)

En la fase inicial del diseño del programa formativo, se llevaron a cabo reuniones entre la Fundación y la Universidad con la finalidad de organizar los diversos contenidos del curso. Estas reuniones se centraron en dar coherencia a la formación y en la consecución de los objetivos promovidos por el programa UNIDIVERSIDAD. Para lograrlo, se contó con el respaldo de un equipo de profesionales diversificado, que conformó un consejo multidisciplinario abocado a abarcar todas las áreas de formación del curso. Este equipo incluyó expertos en desarrollo psicosocial del alumno, mayoritariamente psicólogos; especialistas en competencias laborales, con un enfoque en la orientación laboral de personas con discapacidad; y conocedores técnicos en medio ambiente, compuesto por docentes especializados en el ámbito de soluciones verdes.

4.2. Fase de difusión del proyecto y captación de estudiantes (junio a octubre de 2022)

Tanto la Universidad Rey Juan Carlos como la Fundación Juan XXIII utilizaron diversos canales de difusión, principalmente, medios digitales, para dar a conocer el proyecto y atraer a los estudiantes interesados. Cualquier actividad de difusión y

comunicación relacionada con el proyecto se llevó a cabo siguiendo las normas de información y publicidad establecidas en el Anexo I de las Bases Regulatoras de la VI Convocatoria para el desarrollo de programas universitarios de formación para el empleo de jóvenes con discapacidad intelectual inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil (curso 2022-2023). Además, la Fundación Juan XXIII dedicó varios meses a establecer comunicación con organizaciones que trabajan con personas con discapacidad, con el objetivo de ampliar la visibilidad del proyecto y atraer a más estudiantes que cumplieran con los requisitos del curso.

Una vez se estableció contacto con estas organizaciones y/o se contactó directamente con estudiantes se llevó a cabo una entrevista personal. Durante estas entrevistas, se proporcionaron detalles sobre el proyecto y se recopiló información sobre los hábitos, intereses y situación personal. Además, se administró una prueba escrita con preguntas técnicas relacionadas con el medio ambiente para evaluar su nivel de comprensión y habilidades de lectoescritura.

A partir de los resultados obtenidos en las entrevistas, se seleccionaron a los candidatos que se consideraba que sacarían el mayor provecho del curso, y se completaron las listas de inscripción para el curso universitario, siendo, finalmente, 17 los estudiantes elegidos.

4.3. Fase de ejecución (octubre de 2022 a mayo de 2023). Impartición del programa formativo previsto en el Plan de estudios

La enseñanza en grupo se llevó a cabo desde octubre de 2022 hasta abril de 2023. Las clases se desarrollaron durante cuatro días hábiles a la semana en el Campus de Móstoles, en horario de mañana, con el objetivo de lograr la plena integración de los estudiantes en la vida universitaria.

Por su parte, el plan formativo se organiza en tres grupos atendiendo a la metodología aplicada. Por un lado, clases teórico-prácticas donde se imparten contenidos técnicos relacionados con el medio ambiente, así como aquellos vinculados con el desarrollo personal y laboral. En segunda instancia, se llevaron a cabo clases inclusivas, donde los estudiantes del curso

comparten la formación con otros estudiantes pertenecientes a diversos grados del campus de Móstoles de la URJC. A continuación, se presenta la docencia teórica inclusiva implementada en esta formación:

TABLA 1. Docencia teórica

Grado	Asignatura	Contenido	Horas
Biología	Botánica	1. El Herbario 2. Identificación de coníferas	6
Biología	Biología de la conservación	1. El valor de la biodiversidad 2. Causas de la extinción 3. Registro de especies vulnerables o en extinción (aula informática)	10
Ciencias ambientales	Gestión y conservación de la flora y fauna	1. Censo fauna GIS (aula informática)	2

Dentro de la docencia inclusiva los estudiantes también acudieron a clases prácticas en laboratorio, concretamente las reflejadas en la tabla 2:

TABLA 2. Clases prácticas en laboratorio

Grado	Asignatura	Contenido	Horas
Recursos hídricos	Geología	1. Acuíferos y agua mineral	4
Ciencias experimentales	Mineralogía	1. Identificación de minerales I 2. Identificación de minerales II 3. Cristalización de minerales I 4. Cristalización de minerales II	10
Ciencias experimentales	Biología	1. Artrópodos, disección y análisis 2. Vertebrados y nematodos (Anisakis y triquinosis) 3. Plantas vasculares	8
Biología	Botánica	1. Identificación de especies botánicas 2. Identificación de especies botánicas	6

Por último, dentro de la formación inclusiva se incluyen salidas a campo con la finalidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en las sesiones teóricas.

TABLA 3. Salidas de campo

Grado	Asignatura	Contenido	Horas
Ingeniería ambiental	Biodiversidad y ecosistemas	1. Reconocimiento de especies (Hoyo de Manzanares)	6
Ciencias ambientales	Riesgos naturales	1. Procesos y riesgos geológico (Provincia de Segovia)	8
Ciencias ambientales	Gestión y conservación de flora y fauna	1. Visita a GREFA (Majadahonda)	4
Biología	Biología de la conservación	1. Censo de especies exóticas invasoras (Parque Soto de Móstoles)	
Biología	Deontología	1. Identificación de especies botánicas (Campus de Móstoles URJC)	2
Biología	Botánica	1. Identificación de especies botánicas y captura de aves (Manzanares el Real)	3
Ciencias experimentales	Biología	1. Identificación de especies botánicas por medio digitales (Cuenca del Guadarrama)	7

Por último, en los meses de abril y mayo de 2023, los estudiantes completaron la parte práctica de su formación: 95 horas totales distribuidas en diferentes períodos y franjas horarias. Esto implicó que la fecha de finalización de la formación variara entre los estudiantes. No obstante, en todos los casos, el último día de finalización de la formación para todos los estudiantes coincidió durante la última semana de abril de 2023. El periodo de prácticas externas curriculares se realizó en las siguientes empresas:

Empresa	Campo de trabajo
Tecnigrál	Control de calidad y arboricultura en zonas verdes urbanas
Viveros La Veguilla	Producción de planta ornamental
Viveros JM Escolar	Producción de planta ornamental y hortícola

Empresa	Campo de trabajo
Auria	Mantenimiento y conservación de parques y jardines
FCC	Mantenimiento y conservación de parques y jardines
Acciona	Mantenimiento y conservación de parques y jardines
IGM	Mantenimiento y conservación de parques y jardines
Fundación Juan XXIII	Unidades distritales de colaboración (Vicálvaro y Barajas)
Fundación Juan XXIII	Soluciones verdes. Mantenimiento y conservación de parques y jardines (La Elipa, UTE San José-El Ejidillo)

4.4. Fase final (mayo de 2023). Elaboración de memoria de resultados y evaluación del desarrollo del curso, valorando debilidades y fortalezas del curso finalizado

El propósito de esta etapa es mantener un proceso de mejora continua basado en los resultados obtenidos, con el fin de orientar el desarrollo de futuras ediciones del programa UNIDIVERSIDAD y posibles programas de formación avanzada destinados a personas con discapacidad. Además, en esta fase, se llevó a cabo la ceremonia de graduación en la que se entregaron a los estudiantes los diplomas que certificaban la formación completada. Es importante señalar que este certificado no reemplaza el título oficial que los estudiantes reciben una vez completen todos los trámites administrativos requeridos por la entidad pertinente.

5. Participantes

5.1. Estudiantes

Para poder inscribirse en el Curso de extensión universitaria en soluciones verdes urbanas por la Universidad Rey Juan Carlos, los alumnos cumplieron con los siguientes requisitos:

- Poseer una discapacidad intelectual, del desarrollo y/o trastorno del espectro autista, con un grado igual o superior al

- 33 % reconocido por la autoridad competente de la Comunidad Autónoma.
- Tener edades comprendidas entre los 18 y 29 años, ambos inclusive. Los solicitantes deben haber cumplido 18 años durante el año 2022.
 - Ser beneficiario del Sistema Nacional de Garantía Juvenil antes del inicio del curso, con una antigüedad máxima de quince días anteriores a la fecha de inicio del curso.
 - Demostrar habilidades sociales y comportamentales mínimas, adecuadas y apropiadas para su inclusión en un entorno formativo normalizado.
 - Presentar habilidades académicas de lectura, escritura y comprensión adecuadas para un óptimo desarrollo de la formación universitaria.
 - Mostrar autonomía en los desplazamientos, incluso si el estudiante tiene movilidad reducida.
 - Mostrar motivación para adquirir una formación especializada en el campo de la jardinería y demostrar un alto nivel de compromiso o implicación con el curso.
 - Mostrar un interés evidente por la conservación del medio ambiente.

El grupo de estudiantes que participaron en el grupo fueron 14 hombres y 3 mujeres. Entre los estudiantes, 2 tienen Trastorno del Espectro Autista, 4 presentan Trastorno del Desarrollo, 6 tienen discapacidad intelectual leve, 3 tienen discapacidad intelectual moderada y 2 tienen diagnóstico de inteligencia límite.

5.2. Profesorado

El equipo de profesorado que participó en el programa formativo estuvo compuesto por:

- El cuerpo docente de la Universidad colaboradora, compuesto por profesores de las áreas específicas abordadas en el programa.

- El personal de apoyo, cuya responsabilidad consistía en asegurar el buen desarrollo del título y la consecución de los objetivos establecidos en el programa.
- El asesor de empleo, un profesional especializado encargado de abordar todas las cuestiones laborales relacionadas con el título.

5.3. Otros participantes

Además del personal mencionado anteriormente, han participado y colaborado con este título los siguientes servicios:

- Oficina Verde, un departamento de la URJC encargado de la planificación y ejecución de actividades relacionadas con la preservación del medio ambiente, que va más allá de la enseñanza formal. Este equipo lideró el módulo centrado en la concienciación ambiental. Asimismo, coordinaron visitas a diversas áreas de la universidad dedicadas a la investigación y la sostenibilidad, así como actividades diseñadas para fomentar la concienciación ambiental en el campus.
- Biblioteca de la URJC. La universidad ofrece a los estudiantes acceso a su servicio de biblioteca, tanto en línea como de forma presencial. Se organizó una visita para instruir a los alumnos sobre cómo aprovechar los recursos disponibles en la biblioteca y cómo utilizar la información almacenada en ella.
- Otros servicios: La universidad también proporciona servicios de cafetería y copistería, además de contar con amplias zonas verdes donde los alumnos pueden relajarse y socializar durante sus momentos libres entre clases.
- Fundación Juan XXIII: Esta fundación cuenta con una enorme experiencia en la formación profesional y la empleabilidad de personas con discapacidad intelectual. Durante los últimos 9 años, han gestionado un Centro de Formación para el Empleo (CFE) donde más de 100 jóvenes con discapacidad intelectual se forman anualmente, logrando una tasa de inserción laboral superior al 60 %. La colaboración de la Fundación Juan XXIII ha sido favorable para el desarrollo del curso. Han brindado asesoramiento y apoyo en la planificación de

actividades, la difusión del programa, la captación y selección de estudiantes, y han proporcionado servicios de tutoría y apoyo psicosocial tanto a los estudiantes como a sus familias durante la formación académica y las prácticas.

- Entidades y empresas para las prácticas. Estas organizaciones han permitido a los estudiantes adquirir experiencia práctica y han sido fundamentales para completar la formación y obtener el título.

6. Resultados

La propuesta formativa se ha diseñado con el objetivo de promover el desarrollo integral de los estudiantes, enfocando su formación en la adquisición de habilidades y conocimientos que les permitan:

- Desarrollar competencias polivalentes, lo que significa que adquieran habilidades versátiles que les capaciten para adaptarse eficazmente a las cambiantes necesidades personales, sociales y laborales.
- Adquirir competencias funcionales, donde no solo se considera la aplicación práctica de lo aprendido, sino también su relevancia y utilidad en situaciones reales.
- Fomentar la adquisición de conocimientos significativos, asegurando que las actividades realizadas por los estudiantes no sean meramente manipulativas, sino que involucren procesos cognitivos para mejorar su capacidad de aplicar los aprendizajes de manera generalizada.

El programa formativo se ha desarrollado utilizando metodologías docentes y enfoques de aprendizaje activos centrados en el estudiante, con el fin de garantizar que los estudiantes adquieran tanto conocimientos como habilidades. El proceso de enseñanza y aprendizaje se ha centrado en los siguientes aspectos:

- Diseño Universal del Aprendizaje, con el objetivo de atender a las necesidades formativas de todos los estudiantes, considerando individualmente a cada persona que formó parte del grupo de alumnos. Esto implicó la incorporación de la accesibilidad en los materiales, actividades y contenidos,

asegurando así la comprensión y el seguimiento de los temas abordados. A lo largo del curso, se crearon materiales y se impartió formación teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada estudiante. Estas adaptaciones se llevaron a cabo tanto en el entorno de enseñanza tradicional como en las clases inclusivas. En estas últimas, los profesores, con el apoyo del docente del curso, adaptaron y modificaron sus materiales para maximizar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes del programa.

- Acciones tutoriales, un componente esencial de cualquier actividad educativa, desempeñaron un papel fundamental en la promoción de la inclusión y la participación de los estudiantes en el entorno universitario. También permitieron un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje de cada estudiante y brindaron apoyo y orientación tanto al alumnado como a sus familias a lo largo de todo el programa formativo.
- Aprendizaje-servicio: Se llevaron a cabo actividades de formación en conjunto con servicios voluntarios a la comunidad, de modo que los estudiantes aprendieron a abordar necesidades reales del entorno con el propósito de mejorarlo.
- Aprendizaje basado en proyectos: Se empleó esta estrategia educativa con el enfoque en que los estudiantes fueran protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. En este enfoque, la adquisición de conocimientos se equiparó en importancia a la adquisición de habilidades y actitudes.
- Aprendizaje cooperativo: Se utilizó como metodología para promover y llevar a cabo la inclusión, permitiendo que los estudiantes se apoyaran mutuamente y establecieran metas de aprendizaje comunes, lo que les permitió interactuar con personas de diversas características y promover la convivencia con la diversidad.
- Teoría de las Inteligencias Múltiples: Dado que cada estudiante en este proyecto es único y tiene su propio estilo de aprendizaje, los contenidos se organizaron en torno a dos enfoques: la individualización (adaptándose de manera personalizada a las diferentes inteligencias de cada alumno y evaluándolos según sus capacidades) y la pluralización

(presentando el conocimiento de diversas maneras para asegurar la adquisición de diferentes estilos de aprendizaje).

- Utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Las TIC desempeñaron un papel fundamental en el desarrollo del programa, ya que ofrecieron la posibilidad de emplear diversos lenguajes, herramientas y recursos para la presentación de contenidos y la preparación de las clases por parte de los docentes, así como para la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos. Además, las TIC permitieron la combinación de enfoques tradicionales con nuevas formas de expresión, comunicación y relación con el mundo y las personas circundantes. Todo esto facilitó la implementación de la teoría de las inteligencias múltiples en el aula y, al mismo tiempo, promovió el desarrollo de competencias digitales y el uso de dispositivos y herramientas de comunicación modernas, preparando a los estudiantes para afrontar los desafíos del mercado laboral y la sociedad actual con versatilidad.
- Aprendizaje basado en problemas: Este enfoque fue crucial para que los estudiantes adquirieran conocimientos y competencias transversales. Se realizaron actividades que involucraron la búsqueda, comprensión, asimilación y aplicación de conocimientos para resolver los problemas que surgieron a lo largo del curso. Cada estudiante fue responsable de su propio proceso de aprendizaje, demostrando compromiso y responsabilidad en su formación para el empleo.
- Agrupaciones flexibles: Se fomentaron estilos de aprendizaje personalizados para cada estudiante, aprovechando la diversidad del grupo como una herramienta para alcanzar los objetivos académicos del curso.
- Método del caso y simulación («análisis de resolución de problemas» y «modelo de planificación estratégica»): Se combinaron exposiciones teóricas con casos prácticos específicos de cada área cubierta en los módulos. Esto permitió no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades críticas y el trabajo en equipo a través de situaciones de problemas reales.

- Clases magistrales: Se utilizaron las clases magistrales como medio para la transmisión y el intercambio de conocimientos entre los diversos docentes y los estudiantes. De esta manera, se incorporaron períodos específicos en los que los estudiantes pudieron reforzar lo que habían aprendido.

7. Resultados e indicadores de medición

Los resultados que se han alcanzado en este título propio son:

- La implementación y consolidación de un programa universitario propio adaptado a estudiantes con necesidades educativas especiales.
- El mejoramiento de la formación de estudiantes con discapacidad, orientándolos hacia un futuro con oportunidades laborales adecuadas a su preparación específica.
- El aumento de la calidad de vida de los estudiantes a través de una experiencia universitaria inclusiva y satisfactoria que responde a sus expectativas y necesidades socioafectivas.
- El fortalecimiento de la capacidad emocional, las habilidades sociales y la autonomía de los jóvenes que participan en el proyecto.
- El aumento del compromiso de la comunidad universitaria, incluyendo facultades, escuelas y diversas áreas de conocimiento, así como las administraciones y otros actores sociales, en el desarrollo del proyecto.

A lo largo del año académico, más de 200 estudiantes de los programas de Biología, Ciencias Ambientales, Ciencias Experimentales, Ingeniería Ambiental, entre otros, de la Universidad Rey Juan Carlos, han compartido experiencias de formación con los estudiantes del programa UNIDIVERSIDAD. Esto ocurrió principalmente durante las clases inclusivas dirigidas por más de 8 profesores de diferentes grados.

Los indicadores previstos para medir la consecución de los resultados esperados serán:

- Indicador 1: N.º de solicitudes de información sobre el Título Propio.

En la etapa de preparación del curso, un total de 30 estudiantes solicitaron información sobre el curso, de los cuales 21 fueron entrevistados en los meses de julio, agosto y septiembre. Por lo tanto, el indicador 1 se ha cumplido de manera satisfactoria.

- Indicador 2: porcentaje de usuarios que finalizan la titulación propia.

Todos los 17 estudiantes que comenzaron el programa han completado con éxito el curso, lo que representa un 100 % de finalización y todos ellos han obtenido una calificación de «apto».

- Indicador 3: grado de satisfacción del equipo docente del curso, que colaboradora en el desarrollo del curso en el campus de Móstoles, tanto procedentes de URJC como de Fundación Juan XXIII.

El 80 % de los profesionales de la facultad asociados al curso han otorgado una alta valoración a la participación de los alumnos en un curso llevado a cabo en la URJC. Los resultados de la encuesta realizada al equipo docente reflejan una evaluación muy positiva por parte de los profesores, lo que demuestra que esta iniciativa ha sido muy bien recibida y aporta un valor significativo al enriquecimiento de la vida universitaria, tanto dentro como fuera del aula.

- Indicador 4: prácticas en empresa aprobadas y superadas con éxito del módulo por parte del alumnado.

Más del 80 % de los estudiantes han completado con éxito su período de prácticas en empresas. Todos los alumnos del curso han participado en un período de prácticas en empresa, y el 100 % de ellos ha logrado superar este módulo. De los diecisiete alumnos, dos inicialmente tuvieron dificultades para adaptarse al centro de trabajo donde fueron asignados, pero después de ser reubicados en otras empresas, lograron completar las horas requeridas y recibieron valoraciones positivas de las empresas. Dos de estas empresas incluso ofrecieron empleo a dos de los estudiantes en prácticas, pero ambos alumnos decidieron rechazar las ofertas.

- Indicador 5: valoración de las clases inclusivas por parte del alumnado del curso de extensión universitaria en Soluciones Verdes Urbanas por la URJC.

Al menos un 70 % de las clases inclusivas han recibido una valoración positiva por parte de los estudiantes. A través de una encuesta de satisfacción y debates posteriores a las clases inclusivas, se ha concluido que aunque no todas las clases inclusivas han sido evaluadas de manera positiva por los estudiantes, y se han observado opiniones diversas en los resultados, aproximadamente el 85 % de las clases inclusivas han recibido valoraciones positivas. Los estudiantes han destacado aspectos como la integración, la adaptación de contenidos, el lenguaje utilizado y la velocidad de la clase como parámetros valorados de manera positiva.

8. Conclusiones

Este curso universitario, dirigido a personas con discapacidad, brinda la oportunidad de acceder a estudios superiores a estos estudiantes. No hay que olvidar que, a menudo, se enfrentan a desafíos significativos en las pruebas de acceso a la universidad, lo que hace que les resulte difícil poder acceder a la educación superior. Sin embargo, este curso les proporciona la posibilidad de integrarse en el entorno universitario y experimentar lo que implica ser parte de una comunidad estudiantil. Esto les permite alcanzar metas que muchos de ellos habían descartado debido a sus experiencias educativas previas, superando traumas y limitaciones que habían experimentado en su pasado académico.

Por otro lado, este curso aporta un valor inestimable a la sociedad pues proporciona la posibilidad de unir a estudiantes con y sin discapacidad en una misma aula universitaria. Esto permite que ambos grupos se familiaricen entre sí y reconozcan las similitudes entre todos los estudiantes. En consecuencia, en el futuro, será más fácil para los graduados incorporar en sus futuros empleos a colaboradores o empleados con discapacidad, promoviendo la inclusión y la diversidad en el mundo laboral.

Asimismo, a través del curso, se ha conseguido ampliar las competencias generales en temas medioambientales y, además, han recibido formación en temas específicos como jardines verticales y cubiertas vegetales. Estos temas no cuentan con una formación oficial y son de gran relevancia en la actualidad.

El sector de la jardinería continúa demandando mano de obra, y gran parte de esta demanda se dirige hacia personas con discapacidad. Esto se refleja en el alto interés que han mostrado las empresas en la realización de prácticas por parte de los estudiantes, ya que les permite conocer a posibles candidatos durante un período en el que trabajan sin incurrir en costos salariales. Igualmente, la Fundación Juan XXIII llevará a cabo un seguimiento para calcular el porcentaje de empleo resultante de la realización del curso, lo que contribuirá a medir el éxito en términos de empleabilidad de los estudiantes.

Por todas estas razones, la iniciativa UNIDIVERSIDAD, y este curso en particular, se considera un éxito tanto para los estudiantes del curso como para los estudiantes de los grados universitarios. Todos ellos han mejorado sus competencias y habilidades, lo que contribuye a un futuro más igualitario y enriquecedor para todos. Señalar que el curso ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de competencias emocionales y habilidades transversales de los participantes en el curso, produciéndose un aumento en su autoestima y autonomía. La orientación en el campus, el desplazamiento diario, la responsabilidad en la gestión de horarios y el cambio de aulas según las asignaturas son ejemplos de experiencias que han contribuido al desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Además, la resolución de conflictos, en su mayoría de manera autónoma, y el apoyo mutuo en el aula, como compartir apuntes o ayudarse mutuamente con los contenidos que no comprendían, han fomentado un ambiente de colaboración y una vida social más saludable para los estudiantes.

Más allá de las prácticas y la educación: la vida inclusiva

Mónica Santamaría Domínguez
*Coordinadora de Atención a la Discapacidad y las
Necesidades Educativas Específicas Estudiantiles
Universidad Pontificia de Salamanca*
msantamariado@upsa.es

En los últimos treinta años, la comprensión y el conocimiento de la discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo han experimentado avances tan relevantes que han supuesto cambios en su conceptualización (Verdugo *et al.*, 2018; Verdugo, 2018; Schalock, Luckasson y Tassé, 2021) como en la aplicación de los sistemas de apoyo (Verdugo, Schalock y Sánchez, 2021; Sánchez *et al.*, 2020).

En la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA) tenemos una clara vocación de servicio a la sociedad, y en relación a los estudiantes, queremos ser el ámbito de preparación para su futura vida laboral. Por ello, desde la Facultad de Educación y el Colegio de Educación Especial (CEE) Reina Sofía de Salamanca promovimos la iniciativa que a continuación presentamos.

El desarrollo de la iniciativa tuvo dos premisas claves. Por un lado, franquear una de las barreras de incorporación al mercado laboral de las personas con discapacidad ofreciendo la oportunidad del cumplimiento de uno de los derechos fundamentales del ser humano, posibilitar y mejorar el acceso al empleo de calidad de las personas con discapacidad. Capacitarles para poder desarrollar un proceso de orientación para la vida activa y su desarrollo en el mundo laboral ordinario. Por otro lado, ofrecer a nuestro alumnado de tercero de Educación Primaria de la Mención Necesidades Educativas Específicas una docencia innovadora, de calidad y próxima a su realidad laboral futura. Capacitándoles para dar

respuestas educativas al colectivo de personas con discapacidad intelectual y desde los parámetros de orientación profesional e inclusión.

Los objetivos que nos planteamos fueron los siguientes:

- Generar oportunidades de acceso al mercado laboral en entornos ordinarios de trabajo para alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo.
- Aumentar y enriquecer el aprendizaje de nuestro alumnado en relación a las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo.
- Generar la oportunidad de visibilizar y vivenciar por parte de toda la comunidad universitaria, la experiencia de formar parte de un entorno inclusivo en el que todos tenemos cabida en igualdad de oportunidades y derechos.

A continuación, pasamos a la descripción de la iniciativa que tuvo lugar en la Facultad de Educación. Durante los meses de septiembre a diciembre del año 2019, se realizaron los contactos entre ambas instituciones (CEE Reina Sofía y la UPSA) para llegar a los acuerdos de colaboración y firma de convenio marco de prácticas necesario para la implementación del proyecto. La duración estaba programada para comenzar en enero de 2020 y finalizar en mayo del mismo año, pero debido a la situación de estado de alarma generada por el COVID-19, se tuvo que suspender el 13 de marzo.

La metodología llevada a cabo en relación a los estudiantes del Grado, se basó en metodologías activas en el que los estudiantes son los protagonistas de su proceso de aprendizaje, rechazando procesos memorísticos en favor de un espíritu crítico. Se apostó por el trabajo en equipo y la resolución de problemas basados en la vida real. Por tanto, pusimos en práctica:

- Aprendizaje basado en problemas.
- Método del caso.
- Aprendizaje basado en proyectos.
- Aprendizaje cooperativo.

Con la intención de realizar una exposición lo más clara posible sobre lo desarrollado en el proyecto, hacemos una descripción en base al orden cronológico.

Enero: En la presentación de la asignatura de Alumnado con Discapacidad Intelectual al alumnado del Grado de Educación Primaria Mención NEE, se expuso la información del proyecto de prácticas con dos alumnos del CEE Reina Sofía. A partir de aquí, se les planteó la elaboración de un trabajo grupal de accesibilidad cognitiva para los dos edificios (Facultad de Educación y Edificio Multiusos, ambos situados en el Campus Champagnat de la UPSA) en los que estarían los alumnos de prácticas del CEE Reina Sofía. Se incorporan los dos alumnos de prácticas del programa de Transición a la Vida Adulta del CEE, ocupando su puesto en la conserjería de la Facultad de Educación y otro en la conserjería del Edificio Multiusos que incluye el Aulario y la Biblioteca del Campus Champagnat, donde permanecieron un mes en cada una y luego se intercambiaron. Desde el CEE se dispone de un profesional de apoyo como responsable directo del alumnado en prácticas, quien gestiona y coordina el seguimiento de las prácticas con la responsable del centro de prácticas.

Febrero: El alumnado del Grado realizó el trabajo grupal de accesibilidad cognitiva en la Facultad de Educación, facilitando así la ubicación y desplazamientos del alumnado del CEE Reina Sofía. La directora del CEE Reina Sofía, expuso en la Facultad al alumnado del Grado, cómo se organizaba su centro y cómo trabajaban a nivel educativo con el alumnado con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo. Además, los alumnos en prácticas del CEE Reina Sofía también realizaron una exposición de su vivencia y recorrido por el sistema educativo, despertando gran interés en el alumnado del Grado, quienes hicieron varias preguntas y realizaron interesantes reflexiones sobre lo expuesto.

Marzo: Diferentes profesionales vinculados al proyecto y dos alumnas en representación del grupo clase grabaron un pequeño reportaje con la colaboración del Equipo de Comunicación de la UPSA para dar mayor visibilidad al proyecto.

Los resultados obtenidos los vamos a plantear en relación a las distintas muestras vinculadas al proyecto.

En relación al alumnado en prácticas del CEE Reina Sofía:

- Adquirieron conocimientos propio-espaciales, conociendo y adaptándose al centro donde desempeñaban su trabajo, utilizando los materiales y máquinas (fotocopiadora, encanutiladora, ordenadores, proyectores y sonido, riego, cañones del campo de fútbol, etc.) del puesto de trabajo.
- Consiguieron la interpretación y ejecución de órdenes, respetando las normas de funcionamiento, asumiendo responsabilidades y desempeñando correctamente las tareas encomendadas. Además, del cumplimiento de normas de seguridad e higiene en el trabajo.
- Realización de tareas como apertura y cierre de aulas, entrega y control de llaves, supervisión de luces, control y supervisión de material en aulas, despachos, pistas, vestuarios y almacén, seguimiento y abastecimiento de folios en las fotocopiadoras e impresoras, fotocopiar y escanear documentos, clasificación y distribución de correo interno y externo, control de entrada (parking) al edificio, recopilación y ordenación de libros mediante su enumeración en biblioteca, recepción y sellado de periódicos en biblioteca.
- Buenas relaciones interpersonales con los compañeros de trabajo y resto de la comunidad universitaria.
- Mostraron motivación, interés y expresa satisfacción en la realización de sus prácticas.

En relación al alumnado del Grado de Primaria:

- Adquisición de conocimientos actuales en relación a conceptualización de discapacidad intelectual, cómo funciona y se trabaja a nivel educativo en un centro de educación especial, en qué consiste la metodología del empleo con apoyo y la accesibilidad cognitiva en los edificios.
- Desarrollo y puesta en marcha de un proyecto sobre accesibilidad cognitiva para personas con discapacidad intelectual en un edificio.
- Reflexión y crítica en relación a las oportunidades y derechos de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo.
- Grabación de un pequeño documental sobre la experiencia.

- Motivación y participación positiva en la asignatura.
- Comprensión y aprendizaje significativo.

En relación a la Facultad de Educación:

- Integración de actividades extracurriculares dentro de la «vida diaria» de la Facultad.
- Acercamiento al alumnado de los diferentes grados al entorno de la inclusión y la discapacidad.
- Desarrollo de acciones comunicativas, relacionales y emocionales.
- Interacción entre personal docente investigador y personal de administración de servicios, con el alumnado con discapacidad intelectual.
- Apertura de la Universidad a diferentes estrategias formativas integradoras de relevancia social actual.
- Inicio de un proyecto de colaboración continuada entre las instituciones implicadas en el proyecto y apertura hacia diferentes acciones de colaboración en esta línea con otras instituciones.
- Destacamos, la gran satisfacción y experiencia vivida de los/as conserjes con el alumnado en prácticas, quienes en todo momento colaboraron y trabajaron en equipo de manera excepcional.

Como conclusiones a esta iniciativa podemos afirmar que se trata de la primera experiencia de estas características en nuestra Universidad, tanto a nivel de convenio de prácticas para acoger alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo, como para nuestro alumnado de la Facultad de Educación y comunidad universitaria en general. Además, la experiencia resultó muy positiva, fluida y con resultados muy efectivos desde todas sus vertientes, por lo que esperamos sea la primera de muchas experiencias más en nuestra Universidad, de tal manera que se haga extensiva y replicable a otras facultades. Resaltamos el impacto positivo en muchos aspectos: personales, actitudinales y laborales de todos aquellos que han formado parte activa del mismo. Por otro lado, destacamos la gran colaboración de todos/as los/as compañeros/as de trabajo y alumnado en la consecución del proyecto.

Como conclusión final, manifestamos que la presencia de personas con discapacidad intelectual en nuestros espacios supuso un cambio en la visualización positiva del colectivo y en la propia de nuestro alumnado. Además de en las propias personas con discapacidad intelectual, las cuales en todo momento se sintieron uno más de nuestra familia.

Referencias bibliográficas

- Sánchez-Gómez, L., López, M., Amor, A. M. y Verdugo, M. A. (2020). Apoyos para la calidad de vida de escolares con y sin discapacidad: revisión de literatura. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 327-349. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.016>
- Schalock, R., Luckasson, R. y Tassé, M. (2021). *Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and planning supports* (12.^a Edition). AAIDD.
- Verdugo Alonso, M. A. (2018). Conceptos clave que explican los cambios en las discapacidades intelectuales y del desarrollo en España. *Siglo Cero*, 49(1), 35-52.
- Verdugo Alonso, M. A., Schalock, R. L., y Gómez Sánchez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>
- Verdugo Alonso, M. A., Amor, A., González, M., Navas P. y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58.
- Verdugo Alonso, M. A. (2018). Conceptos clave que explican los cambios en las discapacidades intelectuales y del desarrollo en España. *Siglo Cero*, 49(1), 35-52.

Sensibilidad matemática: una experiencia de pensamiento visible para mostrar capacidad en la discapacidad

José M.^a Marbán / Cristina Gil-Puente
Ruth Pinedo / María Jiménez
Universidad de Valladolid
josemaria.marban@uva.es

1. Introducción

1.1. *Discapacidad intelectual*

La discapacidad intelectual es una condición caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la capacidad adaptativa de una persona (Schalock *et al.*, 2010). Estas limitaciones pueden manifestarse en áreas como la comunicación, la cognición, la toma de decisiones y la independencia en la vida diaria. La discapacidad intelectual varía, desde casos leves en los que los individuos aprenden habilidades prácticas y desarrollan capacidades que les permitan vivir relativamente independientes, hasta casos con mayor nivel de afectación que requieren apoyo constante en todas las áreas de la vida.

Los desafíos asociados con la discapacidad intelectual pueden influir en el aprendizaje y la participación en actividades académicas y sociales. Los estudiantes con discapacidad intelectual pueden tener dificultades para comprender conceptos abstractos, seguir instrucciones complejas y comunicarse de manera efectiva (Wehnmeyer y Shogren, 2018).

El concepto de discapacidad ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, desafiando las percepciones tradicionales y

enfocándose en el potencial y las capacidades de las personas con discapacidad. Este enfoque ha llevado al reconocimiento de la diversidad de capacidades dentro de la comunidad de personas con discapacidad. Es necesario explorar y analizar el concepto de diversidad de capacidades y su importancia en la promoción de una sociedad inclusiva y equitativa. Desde «el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia» (Palacios, 2008, p. 104). Este modelo, surgido en 1962 del Movimiento de Vida Independiente en Estados Unidos, marcó un cambio fundamental en la comprensión de la discapacidad al destacar que las barreras sociales y ambientales son la principal fuente de limitaciones para las personas con discapacidad. Esta perspectiva ha facilitado una mayor apreciación de la diversidad de capacidades en este grupo de la población, dejando en un segundo plano las adaptaciones y aportando importancia a la capacitación y transformación de las estructuras sociales, económicas y educativas. Crow (2010) afirma que cada individuo tiene diversas capacidades, habilidades y fortalezas, independientemente de su discapacidad, por lo que estamos obligados a adoptar un enfoque integral de la persona, que valore y promueva cada uno de esos talentos únicos.

Este modelo basado en las capacidades ofrece una perspectiva valiosa y enriquecedora sobre la discapacidad. Al cambiar el enfoque desde las limitaciones hacia las capacidades y las potencialidades de las personas, podemos promover una sociedad más inclusiva y equitativa. Este enfoque, respaldado por el modelo social de la discapacidad y la promoción de la diversidad e inclusión, nos recuerda que todas las personas merecen igualdad de oportunidades para participar plenamente en la vida de la comunidad y alcanzar sus metas personales.

El papel de la educación es de vital importancia para ofrecer, independientemente de las condiciones personales, oportunidades de desarrollo y goce real de los derechos y capacidades. Teniendo en cuenta estas consideraciones, la educación inclusiva se constituye como eje fundamental en la atención a las diferencias individuales (Campoy, 2015).

Crear entornos inclusivos permite que todas las personas tengan la oportunidad de contribuir y prosperar. El reconocimiento de las habilidades y talentos únicos en cada individuo nos obliga a generar estrategias que permitan su desarrollo. A su vez, las limitaciones individuales de cada persona no deben constituirse en barreras que frenen capacidad innata que cada individuo tiene para aprender, crecer y contribuir a la sociedad. Es esencial también proporcionar estrategias y apoyos adecuados para que las personas con diferentes capacidades puedan alcanzar su máximo potencial.

Wehmeyer (2009) afirma que hay que

[...] pasar de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas a diseñar verdaderos apoyos generalizados. Nos hacen cambiar servicios segregados, separados por prácticas inclusivas. Enfatizar los puntos fuertes individuales en vez de las discapacidades y centrarse en darles poder y autodeterminación (p. 47)

La educación inclusiva considera que todo ser humano es sujeto social activo. Se constituye, por tanto, como un eje de la calidad social y educativa que valora el derecho a la diferencia y respeta los ritmos de aprendizaje de acuerdo con las potencialidades individuales (Santos, 2003).

Ainscow (2003), nos propone entender la educación inclusiva desde 4 premisas fundamentales:

- Es un proceso y, por tanto, requiere de la búsqueda de formas efectivas de entender la diversidad como un valor positivo que valora las diferencias individuales.
- Implica la identificación y posterior eliminación de aquellas barreras que limiten la presencia, la participación y el aprendizaje, de todo el alumnado.
- La presencia se refiere al lugar donde los estudiantes aprenden; la participación implica calidad en las experiencias del alumnado donde es imprescindible escuchar sus opiniones; y el aprendizaje se relaciona con el progreso de cada individuo respecto a su desarrollo integral.

Algunos de los desafíos comunes que los estudiantes con discapacidad intelectual pueden afrontar en un entorno inclusivo incluyen el acceso al currículo, la comunicación, la promoción de la autodeterminación y la facilitación de la participación social. Para abordar estos desafíos y mejorar la participación y el aprendizaje de estos estudiantes, se ha explorado la integración del pensamiento visible en la educación inclusiva como herramienta valiosa para mejorar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Ritchhart *et al.*, 2014). Al hacer explícitos los procesos de pensamiento y promover la adaptación individualizada, los estudiantes pueden desarrollar habilidades metacognitivas que les permite comprender mejor sus propios procesos cognitivos y tomar decisiones informadas a lo largo del proceso de aprendizaje, contribuyendo a que los estudiantes puedan desarrollar sus fortalezas, y participar activamente en la sociedad.

1.1.1. Discapacidad intelectual y matemáticas

El aprendizaje de las matemáticas es un elemento nuclear fundamental tanto en la educación formal como en la vida cotidiana. Sin embargo, para el alumnado con discapacidad intelectual, esta área de estudio puede presentar desafíos significativos como los que destacamos a continuación. Así, algunas de las dificultades relacionadas con la comprensión de las matemáticas en este alumnado son aquellas relacionadas con

1. **Comprensión de Conceptos Abstractos:** Una de las principales dificultades radica en la comprensión de conceptos abstractos. Las personas con discapacidad intelectual pueden tener problemas para visualizar conceptos matemáticos abstractos como la multiplicación, la división, las fracciones y los números negativos (Rourke *et al.*, 1995).
2. **Dificultades en el Razonamiento Lógico:** El razonamiento lógico es fundamental para la resolución de problemas matemáticos. Las personas con discapacidad intelectual pueden tener dificultades para identificar patrones, relaciones y aplicar estrategias de resolución de problemas (Dowker, 2005).

3. Limitaciones en la Memoria de Trabajo: La memoria de trabajo es esencial para mantener y manipular información a corto plazo. Las personas con discapacidad intelectual a menudo presentan limitaciones en su capacidad de retener y utilizar información matemática, lo que puede dificultar la resolución de problemas (Bull y Johnston, 1997).
4. Dificultades en el Lenguaje Matemático: La terminología matemática puede ser confusa y abrumadora. Las personas con discapacidad intelectual pueden tener dificultades para comprender y utilizar el lenguaje matemático de manera efectiva (Colorado y Mendoza, 2021).

Para abordar estas dificultades, es fundamental adoptar estrategias de apoyo adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiante. Algunas estrategias eficaces incluyen:

1. Instrucción individualizada: La adaptación del currículo y la enseñanza individualizada son esenciales para atender las diferencias en el ritmo de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual (Fuchs y Fuchs, 2006).
2. Uso de Materiales Concretos: La manipulación de materiales concretos, como bloques de construcción, fichas y objetos tangibles, puede ayudar a las personas con discapacidad intelectual a comprender conceptos matemáticos abstractos. Estos materiales facilitan la representación visual y la práctica (Van de Walle, 2006).
3. Aplicación de Estrategias Visuales: El uso de representaciones visuales, gráficos y diagramas puede ser eficaz para facilitar la comprensión. Las personas con discapacidad intelectual pueden beneficiarse de ilustraciones visuales que desglosen problemas matemáticos en pasos más simples (Hughes, 2009).
4. Uso de Tecnología: La tecnología, como software de aprendizaje y aplicaciones educativas, puede ser una herramienta valiosa para el aprendizaje de las matemáticas. Los programas interactivos pueden adaptarse al nivel de habilidad de cada estudiante y proporcionar retroalimentación inmediata (Ferrer, 2007).

5. Enseñanza Basada en Contexto: Relacionar los conceptos matemáticos con situaciones de la vida cotidiana puede hacer que las matemáticas sean más significativas y accesibles para las personas con discapacidad intelectual (Rogers, 2000).

Las personas con discapacidad intelectual enfrentan desafíos específicos en el aprendizaje de las matemáticas debido a limitaciones cognitivas y de procesamiento. Sin embargo, con el apoyo adecuado y estrategias pedagógicas adaptadas, pueden mejorar su comprensión y rendimiento en este dominio. La enseñanza de las matemáticas a personas con discapacidad intelectual debe ser individualizada, visual y basada en la práctica, utilizando materiales concretos y tecnología cuando sea apropiada. La comprensión de estas dificultades y la implementación de enfoques efectivos son esenciales para promover el éxito en las matemáticas para este grupo de estudiantes.

2. Metodologías inclusivas

Las aulas necesitan un cambio en el modelo docente para evitar continuar anclados en un sistema basado en la transmisión-recepción de contenidos en el cual los estudiantes no forman parte activa del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Este enfoque educativo se ha vuelto obsoleto en el siglo XXI, donde la sociedad de la información y la comunicación requiere que las personas sean capaces de gestionar la abundante información a la que están expuestas y de adaptarse a un entorno caracterizado por el cambio constante y la incertidumbre. Por lo tanto, ya no es suficiente basar el currículo en conceptos y enseñar a los estudiantes a memorizar datos, debemos enfocarnos en el desarrollo de habilidades de pensamiento que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos presentes y futuros, fomentando un aprendizaje autónomo, crítico, comprensivo y profundo (Ritchhart *et al.*, 2014).

Las metodologías inclusivas en Educación Superior son enfoques pedagógicos diseñados para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, antecedentes

o características individuales, tengan igualdad de oportunidades para aprender y tener éxito académico. Estas metodologías reconocen la diversidad de estudiantes y se esfuerzan por adaptar el entorno de aprendizaje y las estrategias de enseñanza para satisfacer sus necesidades específicas. Es importante utilizar estas metodologías porque promueven la equidad educativa, fomentan la participación activa de todos los estudiantes, y preparan a los estudiantes para aprender a gestionar la diversidad de aulas, contribuyendo así a adquirir competencias propias del siglo XXI.

Un enfoque inclusivo y efectivo para cultivar las habilidades cognitivas es el Pensamiento Visible, que hace referencia a la representación observable de las ideas y pensamientos de un individuo o grupo (Tishman y Palmer, 2005). La visibilización del pensamiento promueve que el alumnado adquiera un mayor dominio de los procesos mentales al externalizarlos y facilita la comprensión. Por todo ello, es necesario fomentar los movimientos de pensamiento esenciales para la comprensión (Ritchhart *et al.*, 2014): (a) la observación detallada y la descripción minuciosa de lo que se presenta; (b) la creación de explicaciones e interpretaciones; (c) el razonamiento respaldado por evidencia sólida; (d) el establecimiento de conexiones significativas; (e) la consideración de diversas perspectivas y puntos de vista; (f) la identificación de lo fundamental y la formulación de conclusiones; (g) la capacidad de plantear preguntas y cuestionamientos; y (h) la habilidad para desentrañar la complejidad y profundizar más allá de la superficie.

Incorporar deliberadamente y de manera planificada el pensamiento en el entorno educativo representa un desafío para los educadores, ya que no ha sido un componente de la enseñanza en las últimas décadas. Cuando el profesorado elige adoptar este enfoque, debe considerar qué metodologías emplea y cómo infundirlo. Las metodologías activas son, sin duda, las metodologías más recomendables si el profesorado pretende promover en su alumnado habilidades propias del siglo XXI y fomentar la inclusión educativa ya que favorecen la eliminación de barreras al aprendizaje, promueven la participación de todo el alumnado, desarrollan capacidades específicas y fomentan el trabajo de forma cooperativa.

3. Descripción del contexto

3.1. El programa UVaDiversidad

La Universidad de Valladolid (UVa) puso en marcha en el curso 2022-2023 el programa UVaDiversidad, una experiencia inclusiva en formato de Título de Experto Universitario con jóvenes con discapacidad intelectual para su integración en la vida universitaria y su capacitación sociolaboral.

3.2. El Módulo «Sensibilidad Matemática»

En la estructura del programa se integró un módulo de 30 horas para contribuir al desarrollo de su *sensibilidad matemática*, entendida esta como la capacidad para:

Identificar, interpretar y utilizar información matemática básica presente en contextos personales, laborales y sociales seleccionando las herramientas y estrategias más adecuadas para desenvolverse con éxito en tales contextos, en particular a través de la resolución de situaciones problemáticas a las que puedan dar lugar y que requieran de matemáticas elementales para su resolución.

A continuación, se muestra la relación de las siete líneas temáticas abordadas en el Módulo y cuyo tratamiento no ha de entenderse en un sentido puramente secuencial, pues tampoco la vida lo es, al menos no matemáticamente, de forma que realmente se apostó por un enfoque integrado de conocimiento y experiencia ligado a todas ellas:

1. Los peligros de ser seres anuméricos y las ventajas de no serlo.
2. Sentido numérico para dar sentido a nuestra vida personal, social y laboral.
3. Sentido espacial y estocástico básico para movernos por el mundo y entenderlo.
4. Hablando un mismo lenguaje: elementos básicos del lenguaje matemático.
5. Herramientas matemáticas al alcance de todos.

6. Estrategias básicas para resolver problemas de la vida cotidiana que requieren matemáticas.
7. Matemáticas y afectos: estrategias para autorregular nuestro aprendizaje y gestionar nuestras emociones en la resolución de problemas.

Todas estas líneas, a su vez, se abordaron desde los principios básicos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), recurriendo de forma notable al uso de recursos visuales y manipulativos (Figura 1).

FIGURA 1. Trabajando con manipulativos (NUMICON)



El uso de materiales manipulativos se integró en un marco de aprendizaje matemático propio de un enfoque CPA (concreto-pictórico-abstracto), lo que contribuyó de manera especialmente relevante al segundo principio del DUA, permitiendo mostrar la información de maneras muy diversas, potenciando, a su vez, procesos de visualización que permitieron descubrir al alumnado

potencialidades ocultas a sus ojos y desveladas al poder aproximar conocimientos matemáticos, en algunos casos experimentados como complejos en etapas anteriores, desde un punto de vista diferente.

A su vez, el módulo se desarrolló bajo los principios de acción propios del enfoque del pensamiento visible con el objetivo de desarrollar el pensamiento de los estudiantes haciéndolo visible mientras se construyen los contenidos curriculares, con especial atención al fomento de los movimientos de pensamiento vitales para la comprensión. Así, durante las sesiones se asignaban tarjetas de los movimientos del pensamiento (Figura 2) cada vez que uno de tales movimientos se hacía explícito, bien por parte del propio alumnado o bien por parte del docente (Pinedo *et al.*, 2019). De esta forma se hacía el pensamiento visible en el aula y se ofrecía una oportunidad única para la construcción conjunta del conocimiento y la comprensión.

FIGURA 2. Tarjetas de movimientos del pensamiento empleadas en el módulo



El interés del alumnado por la obtención de todas las tarjetas en juego, desde un espíritu percibido de competición sana en términos de superación personal, permitió desarrollar de manera notable el tercero de los principios del DUA, facilitando no solo que cada participante en el módulo se expresara de la forma en que mejor pudiera transmitir aquello que quería decir y que había

aprendido, sino también aprendiendo a pensar a partir de los pensamientos visibles del resto y, sobre todo, a empatizar como grupo (Figura 3).

FIGURA 3. Alumnado mostrando tarjetas de pensamiento logradas en una sesión



Por último, es necesario destacar que la experiencia se marcó entre sus objetivos cambiar la percepción que el alumnado tenía sobre las matemáticas, constatada como bastante negativa al inicio del Módulo. Para ello, se recurrió al apoyo de las prácticas de aula en la gamificación y en la *matemagia*, siendo este último un recurso que inicialmente se utilizó únicamente como dinámica motivadora de inicio de algunas sesiones pero que, finalmente, acabó siendo un recurso demandado día a día por el propio alumnado, interesado no solo en la parte lúdica del truco correspondiente sino también en la comprensión del mismo y en el aprendizaje de su ejecución para llevarlo a cabo en sus entornos familiares o de otro tipo fuera del aula. Estas dinámicas contribuyeron, sin duda, al desarrollo del primer principio del DUA, «enganchando» al alumnado en las actividades de aula y haciéndolo disfrutar de las mismas.

Por último, hay que decir que el desarrollo de estos contenidos en el aula y a través de guías para el trabajo autónomo se

complementó con otras actividades integradas en la propia docencia que trascendieron al aula y que llevaron la actividad matemática, por un lado, al entorno (por ejemplo, a través de una visita guiada a la sala interactiva de matemáticas del Museo de la Ciencia de Valladolid) y, por otro lado, a situaciones de aprendizaje inclusivo compartidas con estudiantes de la universidad en formación inicial como docentes (Figura 4).

FIGURA 4. Visita al aula «Malditas matemáticas» del Museo de la Ciencia de Valladolid



4. Resultados

Consideramos que el desarrollo del módulo de sensibilidad matemática bajo los principios y enfoques descritos previamente permitió no solo estimular la participación del alumnado con discapacidad intelectual en entornos de aprendizaje matemático, sino también conseguir que tales entornos fueran espacios inclusivos de aprendizaje que garantizaran las conocidas como las tres P's de la inclusión: presencia, participación y progreso. Ahora bien, nada mejor que valorar si se han alcanzado o no los objetivos que preguntar directamente al alumnado.

Así, cada docente y cada módulo fueron sometidos a un proceso de evaluación por parte de los 15 estudiantes del Programa UVaDiversidad. Las valoraciones que se presentan en las siguientes tablas (Tablas 1, 2 y 3) deben interpretarse según una escala Likert de 1 a 3 (donde el valor uno representa la valoración más negativa y el tres la más positiva) a excepción de algún ítem (que se especifica en la tabla), que aumenta el rango de puntuación de 1 a 5, siguiendo la tendencia positiva según aumenta el número.

Veamos, en primer lugar, las valoraciones otorgadas al apartado de contenidos de la asignatura, donde podemos destacar que el 100 % de los participantes valoraron la asignatura con la máxima puntuación de la escala:

TABLA 1. Valoración contenidos de la asignatura de matemáticas

Contenidos	Número de respuestas				
	1	2	3	4	5
Te han gustado			15	—	—
Te han parecido interesantes			15	—	—
Habías estudiado ya esos contenidos	2	8	5	—	—
Puedes aplicar lo aprendido en un puesto de trabajo			15	—	—
Se han presentado de manera clara			15	—	—
Valora la asignatura (1-5)					15

En este apartado, además, se les pidió una valoración con una pregunta abierta formulada así: *Escribe en este recuadro u opinión o comentarios sobre los contenidos de la asignatura*. Las respuestas aportadas fueron las siguientes (se han transcrito las respuestas tal y como las escribieron en el formulario, sin ninguna corrección gramatical):

- No tengo nada que decir todo genial.
- Me han gustado mucho tus clases, se me hacen muy amenas y nos resulta muy útil en un futuro.

- Me ha encantado tus clases, mejoraré yo la ortografía y la repetición de las palabras, lo sé, y todo perfecto, gracias. Feliz Navidad y próspero año XXXXX.
- Pues la clase de Matemáticas no esperaba que iba a ser así de tan maravillosa porque he estado muy divertido y no he tenido otra clase como esta así.
- Me están gustando bastante las clases de matemáticas sobre todo cuando nos hace los trucos de magia.
- Los contenidos de esta asignatura son muy entretenidos y cada día hacemos cosas diferentes no siempre lo mismo, algunas cosas me cuestan más y otras menos pero lo intento no me vuelvo atrás.
- Todo está bien.
- Los contenidos de esta asignatura me han parecido muy interesantes.
- Estoy sorprendida, y muy agradecida José tenía razón. Las matemáticas se han convertido en mi asignatura favorita del curso.
- De los mejores profesores de matemáticas que he podido tener, lo enseña bastante bien, cosa muy difícil para convencerme, hay pocos así.
- Muy buen profesor sabe explicar los contenidos de la asignatura.
- Qué grande eres José muy buen profesor buenos contenidos!
- Me han encantado estas clases quiero más horas.
- Los contenidos de matemáticas son muy entretenidos y me gustan mucho.
- Reconozco que las matemáticas no son mi fuerte y se me dan bastante mal, pero me esfuerzo todo lo que puedo por hacerlo lo mejor posible.
- Me ha encantado.
- Por favor, cuidarle bien, es uno de los pocos profesores que enseñan y enseñará bien las matemáticas aplicadas a la vida, se le da muy bien.

En un segundo bloque de la evaluación se preguntaba al alumnado por cuestiones metodológicas. Vemos a continuación sus valoraciones (todos los ítems se evaluaban de 1 a 3):

TABLA 2. Valoración de la metodología

Metodología	Número de respuestas				
	1	2	3	4	5
Horas de clase		8	7		
Ejercicios y tareas			15		
Utilidad de los ejercicios y tareas			15		
Explicaciones para hacer las tareas			15		

Por último, en un tercer bloque, se pedía una valoración del propio docente, mostrando a continuación los resultados (de nuevo, de 1 a 3 excepto el último ítem, que se movía en la escala 1-5):

TABLA 3. Valoración del profesor de matemáticas

Profesor	Número de respuestas				
	1	2	3	4	5
Explica con claridad	1	1	13		
Resuelve dudas		1	14		
Organiza bien las clases	1	1	13		
Favorece la participación			15		
Facilita el aprendizaje		2	13		
Emplea recursos didácticos adecuados		1	14		
Grado de satisfacción					15

Finalmente, para conocer con mayor profundidad la opinión sobre el profesorado, se formuló una pregunta abierta: *Si crees que el profesor puede mejorar en la forma de dar sus clases escriba aquí tus sugerencias*. Estas fueron las respuestas:

- Creo que han estado perfectas.
- No cambiaría nada.

- No debe de mejorar nada solo voy a decir que cuando tengo dudas para realizar un ejercicio me lo explica 1 vez y sino lo entiendo me lo vuelve a explicar eso lo hacen pocas personas.
- Todo bien.
- Me gustaría que el profesor haga más trucos de magia con las mates.
- ¡Un 10 al profe de Mates! Me ha encantado la asignatura y me ha resultado muy útil. Tengo muchas ganas de seguir con ellas y cuando se acaben las voy a echar de menos.
- He puesto que no resuelve dudas porque resulta que hace que por tí mismo te las resuelvas, el es como una ayuda, pero he notado eso, nada más.
- Me encanta. Ha conseguido que me encanten las mates.
- La forma de como se explica Marbán me gusta mucho.
- Este profe no tiene que mejorar nada lo explica perfectamente el problema le tenía yo que no son mi fuerte y me resulta complicado.
- Cuando lo explica que sea más lento.
- A mi por mi parte me ha resultado muy útil, pero si es cierto que habido algunos ejercicios que me han costado hacerles por lo demás muy buenas las clases de Marban.
- Si siguiera mejorando entonces sería un gran profesor de mates.

5. Discusión y conclusiones

Siendo esta la primera edición del programa UVaDiversidad y, a su vez, la primera experiencia del propio docente en este contexto, no en cuanto a trabajo con personas con discapacidad intelectual, pero sí en un grupo tan heterogéneo y en el marco de un módulo de tanta duración, siendo los resultados satisfactorios, no cabe duda de que hay aún un amplio marco de mejora, reconociendo que más allá de capacitar al alumnado, en el proceso debe asumirse la necesidad de capacitación del propio profesorado para lograr juntos los objetivos pretendidos. En este sentido, el docente no solo ha disfrutado de la experiencia, sino que ha identificado

algunas de sus «discapacidades» y aprendido de su alumnado tanto o más de lo que este declara haber aprendido a su vez. En particular, habiendo sido las evaluaciones muy positivas, hay aún retos muy estimulantes que abordar y que animan a seguir adelante con el programa como, por ejemplo, lograr un mayor desarrollo de su competencia para aprender a aprender.

Una de las conclusiones más gratificantes asociadas a la experiencia descrita es la que destaca el clima de aula logrado, con altos niveles de motivación y en una dinámica de participación empática y cooperativa que permitió centrar el foco en la capacidad frente a la discapacidad. Se consiguió, a su vez, hacer visible un pensamiento divergente, flexible y creativo que escapó a barreras propias y ajenas basadas en creencias limitantes. La riqueza de la diversidad presente en el aula proporcionó un crecimiento compartido basado en conexiones, buenas preguntas, razonamientos con evidencias y (auto)evaluación democrática a través de una socialización del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Ponencia a presentar en San Sebastián. Estados Unidos: The University of Manchester. http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Bull, R. y Johnston, R. S. (1997). Children's arithmetical difficulties: Contributions from processing speed, item identification, and short-term memory. *Journal of experimental child psychology*, 65(1), 1-24.
- Butterworth, B. y Kovas, Y. (2013). Understanding neurocognitive developmental disorders can improve education for all. *Science*, 340(6130), 300-305. <https://doi.org/10.1126/science.1231022>
- Campoy, I. (2015). *Educación inclusiva y Vida independiente*. Universidad Carlos III de Madrid (Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas).
- Colorado, M. E. y Mendoza, F. S. (2021). El material didáctico de apoyo en adaptaciones curriculares de matemáticas para personas con discapacidad intelectual. *Conrado*, 17(80), 312-320.
- Crow, L. (2010). Including all of our lives: Renewing the social model of disability. En J. Rix, M. Nind, K. Sheehy, K. Simmons y C. Walsh. *Equality, Participation and Inclusion 1 Diverse perspectives* (2.^a edición). Routledge.

- Dowker, A. (2005). Early Identification and Intervention for Students with Mathematics Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 324. <http://dx.doi.org/10.1177/00222194050380040801>
- Ferrer, D. M. (2007). Las nuevas tecnologías y el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(4), 2.
- Fuchs, D. y Fuchs, L. S. (2006). Introducción a la respuesta a la intervención: ¿Qué, por qué y qué tan válida es? *Lectura de investigaciones trimestrales*, 41(1), 93-99.
- Hughes, R. (2009). Learning Disability and Social Inclusion. *Journal of Intellectual disability Research*, 53(6), 571-573
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.
- Pinedo, R., García-Martín, N. y Rascón, D. (2019). Gamificar el pensamiento: cómo favorecer la participación y el aprendizaje en educación superior. En J. D. B. C. J. R. T. A. B. Báez (ed.), *Diseñando la nueva docencia del siglo XXI* (Ediciones, pp. 255-265). Pirámide.
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Rogers, C. (2000). Terapia centrada en la persona. *Seis enfoques clave para el asesoramiento y la terapia*, 1, 98-105.
- Santos, M. S. (2003). *Pedagogía de la diversidad*. Ed. Pelicanus.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... y Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Tishman, S. y Palmer, P. (2005). Pensamiento Visible. *Leadership Compass*. http://vidarte.weebly.com/uploads/5/1/5/4/5154246/pensamiento_visible.pdf
- Van de Walle (2006). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*. Allyn y Bacon.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de educación*, 149 (47).
- Wehmeyer, M. L. y Shogren, K. A. (2018). Self-determination and positive psychological aspects of social psychology. En D. S. Dunn (ed.), *Positive psychology: Established and emerging issues* (pp. 298-316). Routledge/Taylor y Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315106304-17>

Etiquetado y publicidad en los alimentos: que no te la den con queso. Derribando barreras gracias a Univerusal

Eva Lahuerta Otero
Universidad de Salamanca
eva.lahuerta@usal.es

1. Introducción

La relación entre los consumidores y los alimentos que adquieren es una parte esencial de la vida cotidiana. La alimentación no solo es una necesidad básica para la supervivencia, sino que también desempeña un papel crucial en la salud y el bienestar de las personas. En este contexto, el etiquetado y la publicidad de alimentos cobran una importancia crucial al proporcionar información esencial sobre los productos y al influir en las decisiones de compra de los consumidores. La trascendencia de esta información radica en la necesidad de que los individuos estén informados y puedan tomar decisiones conscientes y saludables sobre lo que consumen.

Sin embargo, es fundamental reconocer que la comprensión y el acceso a esta información no siempre son equitativos, especialmente para las personas con discapacidad intelectual y enfermedades mentales. Estos individuos a menudo enfrentan desafíos adicionales para entender el etiquetado nutricional y tomar decisiones conscientes sobre su alimentación. La importancia de abordar esta cuestión es innegable, ya que todas las personas, independientemente de sus habilidades cognitivas, tienen el derecho de acceder a información clara y comprensible sobre los alimentos que consumen.

En España, como en otros países europeos, existe una normativa estricta que regula el etiquetado y la publicidad de alimentos,

y esta regulación tiene como objetivo primordial garantizar la seguridad y la transparencia para los consumidores. En un mundo donde la oferta de productos alimenticios es vasta y diversa, conocer el origen, la calidad nutricional y los ingredientes de los alimentos que consumimos se convierte en una herramienta esencial para una alimentación equilibrada y saludable. Esta información no solo es relevante para aquellos que buscan llevar un estilo de vida consciente de su salud, sino que también tiene implicaciones económicas y éticas, ya que el consumidor tiene el derecho de tomar decisiones informadas que reflejen sus preferencias personales y valores. Sin embargo, para que esta regulación sea verdaderamente inclusiva, es fundamental considerar las necesidades específicas de las personas con discapacidad intelectual y enfermedades mentales y tomar medidas para garantizar que puedan acceder y comprender la información nutricional de manera efectiva. Este trabajo abordará estas cuestiones críticas en el contexto del etiquetado y la publicidad de alimentos en España y cómo la educación inclusiva puede desempeñar un papel crucial en este proceso.

El trabajo ejemplifica una experiencia docente exitosa dentro del programa «UniveUrsal», que busca hacer accesible la información nutricional y el etiquetado de alimentos a personas con discapacidad intelectual y enfermedades mentales. Este programa ejemplifica cómo la educación y la adaptación de estrategias pedagógicas pueden marcar la diferencia en la vida de estas personas, empoderándolas para tomar decisiones conscientes y saludables sobre su alimentación. Esta experiencia demuestra que, a través de enfoques inclusivos y creativos, es posible superar las barreras cognitivas y brindar a todos los individuos las herramientas necesarias para una alimentación informada y saludable.

2. Normativa vigente en España

El etiquetado y la publicidad de alimentos en España estaba regulado inicialmente por el Real Decreto 1334/1999, de 31 de julio, por el que se aprobaba la Norma General de Etiquetado, Presentación y Publicidad de los Productos Alimenticios. Esta normativa

establecía requisitos específicos que los fabricantes y distribuidores debían cumplir al etiquetar y promocionar alimentos en el mercado español. El 13 de diciembre de 2014 entró en aplicación una norma de rango superior: el Reglamento (UE) N° 1169/2011 del Parlamento Europeo y del Consejo de 25 de octubre de 2011 sobre la información alimentaria facilitada al consumidor, que modificaba reglamentos anteriores y derogaba tácitamente el Real decreto anterior a excepción del artículo 12 relativo al lote y el artículo 18 referido a la lengua del etiquetado, artículo que se incorporó a la normativa nacional, de acuerdo con la capacidad de desarrollo reconocida a los estados miembros por la Comisión Europea.

Este reglamento considera en su apartado tres que: «Para lograr un alto nivel de protección de la salud de los consumidores y garantizar su derecho a la información, se debe velar por que los consumidores estén debida mente informados respecto a los alimentos que consumen. Las decisiones de los consumidores pueden verse influidas, entre otras cosas, por factores sanitarios, económicos, medioambientales, sociales y éticos».

Algunos de los aspectos clave que aborda esta normativa incluyen:

- **Etiquetado Nutricional:** Los alimentos deben proporcionar información nutricional obligatoria, que incluye el contenido de energía, grasas, grasas saturadas, hidratos de carbono, azúcares, proteínas y sal. Además, se debe incluir información sobre alérgenos, ingredientes y fecha de caducidad.
- **Publicidad Engañosa:** La normativa prohíbe la publicidad que pueda inducir a error a los consumidores en relación con las características esenciales de un producto alimenticio, su naturaleza, identidad, calidad, composición, cantidad, duración y procedencia.
- **Declaraciones Nutricionales y de Propiedades Saludables:** Se establecen requisitos específicos para la utilización de declaraciones nutricionales y de propiedades saludables en el etiquetado y la publicidad de alimentos. Estas declaraciones deben basarse en pruebas científicas y estar respaldadas por la Autoridad Europea de Seguridad Alimentaria (EFSA).

3. Etiquetado nutricional en alimentos: elementos esenciales

El etiquetado nutricional en alimentos desempeña un papel esencial al proporcionar información crítica a los consumidores, permitiéndoles tomar decisiones informadas sobre su dieta y salud. Sin embargo, es fundamental destacar que esta información no siempre es igualmente accesible o comprensible para todas las personas. En particular, las personas con discapacidad intelectual o enfermedad mental a menudo enfrentan dificultades adicionales para comprender el etiquetado nutricional y tomar decisiones conscientes sobre su alimentación. Esta población vulnerable se encuentra en una posición de desventaja en términos de acceso a información alimentaria y, por lo tanto, es crucial abordar esta cuestión para garantizar una inclusión efectiva en el proceso de toma de decisiones alimentarias.

La normativa exige que en el etiquetado de un alimento esté presente la siguiente información:

1. Información sobre el tamaño de la porción: El etiquetado debe incluir la cantidad de alimento que se considera una porción estándar. Esto es fundamental para que los consumidores puedan comprender la información nutricional en relación con la cantidad que realmente consumirán.
2. Valor Energético: Se debe indicar la cantidad de energía (en kilocalorías o kilojulios) proporcionada por una porción del alimento. Esta información es esencial para aquellos que buscan controlar su ingesta calórica.
3. Grasas: El etiquetado debe incluir el contenido total de grasa en el producto, así como la cantidad de grasas saturadas y trans. Las grasas saturadas y trans están relacionadas con un mayor riesgo de enfermedades cardiovasculares, por lo que su inclusión es fundamental.
4. Hidratos de Carbono: La etiqueta debe informar sobre la cantidad de carbohidratos totales y, en particular, sobre la cantidad de azúcares presentes en el producto. Esto es relevante para las personas que deben controlar su ingesta de azúcares, como los diabéticos.
5. Proteínas: El contenido de proteínas en el producto también debe estar claramente indicado. Las proteínas son

esenciales para la construcción y reparación de tejidos en el cuerpo.

6. Sal: La cantidad de sal es importante para quienes buscan reducir su consumo, ya que un exceso de sal puede contribuir a problemas de salud, como la hipertensión.
7. Información sobre Alérgenos: Es fundamental identificar cualquier alérgeno presente en el producto, ya que algunas personas pueden sufrir reacciones alérgicas graves si los consumen. Los alérgenos comunes incluyen gluten, lactosa, cacahuetes y huevos, entre otros.
8. Lista de Ingredientes: La etiqueta debe incluir una lista de ingredientes en orden descendente de peso. Esto permite a los consumidores conocer los componentes del producto y detectar posibles alérgenos o ingredientes que deseen evitar.
9. Fecha de Caducidad o Consumo Preferente: Se debe indicar claramente la fecha de caducidad o consumo preferente del producto para garantizar su seguridad y calidad.
10. Información Adicional: Además de los elementos mencionados anteriormente, el etiquetado nutricional puede incluir información adicional, como las recomendaciones de consumo diario o la presencia de nutrientes beneficiosos, como vitaminas y minerales, si el producto ha sido congelado, etc.

La normativa española y europea establece directrices claras sobre cómo presentar esta información en las etiquetas de alimentos, incluyendo el formato de las tablas nutricionales y los tamaños de letra. Además, se prohíbe el uso de términos engañosos o confusos en el etiquetado nutricional. El etiquetado nutricional en alimentos está sujeto a regulaciones específicas en cuanto al formato y el tipo de letra que deben utilizarse para garantizar la claridad y la legibilidad de la información proporcionada a los consumidores. Estas regulaciones se aplican tanto en España como en toda la Unión Europea y están diseñadas para facilitar la comparación de productos y la toma de decisiones informadas. A continuación, se detallan las pautas generales:

1. Formato de la Tabla Nutricional:

- La tabla nutricional debe estar ubicada en la parte posterior del envase o en el lateral del mismo, y debe ser de fácil acceso y lectura para los consumidores.
- Debe presentarse en un formato de tabla con columnas que incluyan las siguientes categorías: «Valor energético», «Grasas», «Grasas saturadas», «Hidratos de carbono», «Azúcares», «Proteínas» y «Sal».
- Los valores nutricionales deben expresarse por cada 100 gramos o por 100 mililitros del producto, lo que permite una comparación directa entre diferentes alimentos.

2. Tipos de Letras:

- La información en la tabla nutricional debe presentarse en caracteres tipográficos claros, legibles y fácilmente distinguibles del fondo del envase.
- Se recomienda el uso de una fuente de letra uniforme y estándar que facilite la lectura. Las fuentes de letra más utilizadas son Arial, Helvética o Verdana.
- La altura mínima de las letras en la tabla nutricional debe ser de al menos 1,2 milímetros, lo que garantiza que la información sea legible incluso en envases de tamaño reducido.
- El grosor y el espaciado de las letras también deben ser adecuados para garantizar la claridad y la visibilidad de la información.
- Los títulos de las categorías nutricionales (como «Valor energético», «Grasas», etc.) suelen estar en negrita o en un tipo de letra que los destaque para facilitar su identificación.

Es importante destacar que las tablas nutricionales, aunque ofrecen datos relevantes sobre el número y la cantidad de los ingredientes totales en los alimentos, a menudo no ofrecen información que garantice la transparencia y la igualdad en el mercado de alimentos. Además, la cantidad de información es abrumadora, tiene un componente técnico importante e induce a confusión. Por ejemplo, mientras que la normativa vigente para las tablas nutricionales solo obliga a indicar el porcentaje de «azúcares» respecto

al total de los hidratos de carbono, existen innumerables edulcorantes naturales y artificiales que forman parte de los ingredientes de un producto pero no son percibidos como tal por la población en general, y aún menos por las personas con discapacidad intelectual en particular, como pueden ser la glucosa, la fructosa, la lactosa, la maltosa la miel, la dextrosa, el manitol, el sorbitol, los azúcares de zumos concentrados de frutas y verduras o los siropes.

Esto puede tener consecuencias en la toma de decisiones, ya que un producto puede presentar un contenido «bajo» en azúcares, pero contener, por ejemplo, edulcorantes artificiales o siropes que induzcan a pensar que es más saludable que otros.

Por ello, una de las actividades del programa UniverUSAL consiste en aplicar una metodología práctica y adaptada para que las personas con discapacidad intelectual y enfermedad mental puedan acceder en igualdad de condiciones a la toma de decisiones sobre la compra de productos alimentarios, con la mayor cantidad de información posible. Esta actividad se desarrolla desde la perspectiva del marketing con el objetivo de analizar y comprender las técnicas utilizadas en el empaquetado, la tipografía y los colores, que influyen en la presentación de información en los productos, permitiendo a las personas participantes en el programa evaluar de manera crítica y consciente las estrategias de marketing utilizadas en la industria alimentaria.

4. Propuesta metodológica

la propuesta se llevó a cabo los días 21 de octubre y 4 de noviembre de 2022, en un horario comprendido entre las 17:00 y las 19:00 horas en la localidad de Vitigudino, Salamanca. La actividad se desarrolló en el Aula de Informática, un espacio diseñado para facilitar la interacción y el aprendizaje práctico durante las sesiones, y contó con 15 participantes. El edificio cuenta con instalaciones que garantizan la accesibilidad para personas con movilidad reducida y aseos adaptados, lo que asegura que todas las personas, independientemente de sus necesidades particulares, puedan participar en las sesiones de manera cómoda y segura. La atención a la accesibilidad es un aspecto fundamental

para promover la inclusión y la igualdad de oportunidades en todas las actividades educativas y formativas que se desarrollan en el programa UniverUSAL, por lo que los tutores responsables de las distintas asociaciones de las que provienen los participantes los acompañan hasta el edificio y están presentes durante la sesión, de manera que se puedan atender las posibles necesidades específicas que se puedan generar en el aula, ya que todos los participantes presentan discapacidad intelectual o enfermedad mental.

Al inicio de la sesión, se comunica claramente a los participantes el objetivo central de la misma, que consiste en llevar a cabo una reflexión acerca de las marcas y el etiquetado en productos alimenticios desde la perspectiva del marketing. Es importante destacar que la finalidad de la sesión no incluye la emisión de opiniones o asesoramiento en relación con temas de salud alimentaria, que deben ser dirigidas a un profesional de la salud. Esta aclaración se repite a lo largo de la sesión, ya que tiene como propósito promover la responsabilidad y la conciencia entre los participantes desde el punto de vista de la comercialización y el etiquetado de los alimentos, pero, en ningún caso, pretende aleccionar a los participantes sobre qué deben y qué no deben comprar o consumir.

Las sesiones se dividen en cinco apartados que van desde lo general a lo particular, introduciendo a los estudiantes de manera inmersiva en el contenido, utilizando más de 70 fotografías de etiquetados y envoltorios reales de alimentos, así como etiquetas y paquetes físicos que se van distribuyendo entre los asistentes, para que corroboren por sí mismos la información que contienen. El detalle de los contenidos se muestra a continuación.

5. Contenido detallado de las sesiones

5.1. La publicidad y el etiquetado y su regulación

Objetivos:

- Comprender la relevancia del etiquetado y la publicidad en la toma de decisiones alimentarias.

- Familiarizarse con los aspectos clave de la regulación actual en materia de etiquetado y publicidad de alimentos.

Contenido: En esta sección, se exploró en detalle cómo la publicidad y el etiquetado pueden influir en nuestras elecciones alimentarias. Se comenzó con una explicación adaptada de la normativa vigente sobre el etiquetado y la publicidad en la alimentación, prestando especial atención a los conceptos de publicidad ilícita y engañosa.

Metodología Práctica: Se utilizaron ejemplos visuales y casos prácticos de anuncios para ilustrar la influencia de la publicidad y se discute cómo, a pesar de que algunos anuncios son retirados por incumplir la normativa, tienen un efecto de notoriedad y recuerdo de marca en el consumidor, como el famoso eslogan de la marca de bebidas energéticas Red Bull, denunciado por un consumidor americano, ya que el producto «no da alas». Red Bull optó por una solución extrajudicial en lugar de llevar el caso ante la corte. Acordaron reembolsar \$10 a cualquier cliente estadounidense que haya comprado la bebida desde 2002, o proporcionar \$15 en productos Red Bull. Además, se comprometieron a modificar futuras campañas publicitarias en Estados Unidos y Canadá. El acuerdo implicó unas provisiones de \$13 millones.

IMAGEN 1. Red Bull y su polémico eslogan



Red Bull te da alas.

Fuente: <https://www.expansion.com/2014/10/09/empresas/1412863016.html>

5.2. *El etiquetado de los alimentos*

Objetivos:

- Comprender la importancia del etiquetado de alimentos como fuente de información.
- Familiarizarse con los elementos esenciales que deben aparecer en el etiquetado de alimentos.
- Identificar los componentes clave de la información nutricional en las etiquetas.

Contenido: En esta sección, se analizó la importancia del etiquetado de alimentos como una fuente vital de información para los consumidores. Se examinaron los elementos mínimos que deben estar presentes en las etiquetas de acuerdo con la legislación actual. Para ilustrar estos conceptos, se utilizaron imágenes de diversos alimentos junto con sus etiquetas correspondientes, permitiendo una comprensión visual y práctica de los elementos del etiquetado.

Metodología Práctica: Tras unas breves indicaciones teóricas de los componentes mínimos del etiquetado, se utiliza una regla nemotécnica para que los participantes aprendan los valores de consumo recomendados por la Organización Mundial de la Salud en cuanto al contenido de azúcar y sal diario de una persona en su dieta diaria. La recomendación actual indica que un adulto debería consumir 5 gramos de sal diarios y 25 gramos de azúcar y su traducción para ver si un producto tiene exceso de estos ingredientes es la regla 1-5 (un gramo o menos de sal por cada 100 gramos de producto, pulgar arriba y cinco gramos o menos de azúcar por cada 100 gramos de producto, lo que implica un consumo inferior al 5 % de la ingesta calórica total, chocar los cinco). De esta forma, y repitiendo el gesto varias veces, los participantes son capaces de asimilar la información para luego poder leerla en el etiquetado e identificar los productos con exceso de sal y/o azúcar. También se les enseña a distinguir todos los tipos de azúcares que puede contener el etiquetado, y que no aparecerán en la tabla nutricional (WHO, 2023).

IMAGEN 2 y 3. Ingesta máxima recomendada por la OMS de sal y azúcar en una dieta adulta y tipos de azúcares libres



Fuentes: <http://www.cofa.org.ar/wp-content/uploads/2014/04/sal-azucar.jpg> y <https://i0.wp.com/www.outletsalud.com/blog/wp-content/uploads/2016/05/azucar-art.jpg?ssl=1>

5.3. Etiquetado engañoso

Objetivos:

- Identificar estrategias de etiquetado legal pero engañoso en productos alimenticios.
- Comprender los conceptos detrás de etiquetas engañosas, como el contenido real de azúcares y la trazabilidad de los alimentos.
- Desarrollar habilidades críticas para evaluar la veracidad de la información en las etiquetas.

Contenido: En esta sección, los participantes analizan el etiquetado engañoso y cómo los consumidores pueden reconocerlo. Se utilizaron fotografías y etiquetas de alimentos reales para analizar juntos los ingredientes y las estrategias de marketing para enmascarar cierto tipo de ingredientes en los alimentos.

Metodología Práctica: Se utilizarán fotografías y etiquetas de alimentos reales para analizar juntos los ingredientes y las estrategias de etiquetado engañoso, discutiendo de forma detallada ejemplos

concretos relacionados con el contenido de azúcares, el concepto de pan integral y el código de trazabilidad del huevo.

IMAGEN 4. Caldo con sofrito casero para paella con un porcentaje total de gamba de Huelva del 0,3 % en cada litro de producto



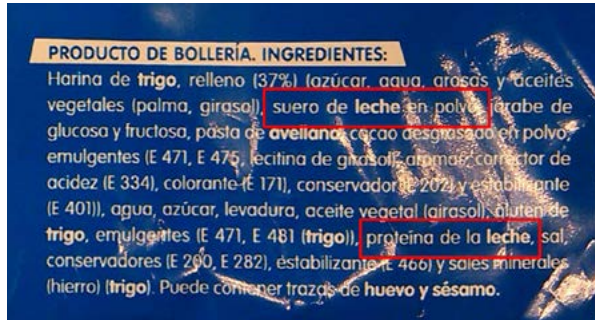
Fuente: <https://cdnb.20m.es/el-nutricionista-de-la-general/files/2013/12/Caldo-casero-para-paella.jpg>

IMAGEN 5. Bollycao «sabor» leche, donde la palabra sabor se camufla ya que está en vertical y con un tamaño de letra más pequeño. Además, el uso del color blanco y las «olas» pretende inducir en el consumidor una falsa imagen de que el producto contiene leche



Fuente: <https://gominolasdepetroleo.com/wp-content/uploads/2015/09/bollicao-2Bingredientes.jpg>

IMAGEN 6. Ingredientes del Bollycao de la imagen anterior. Como se puede observar, contiene suero y proteína de leche, por lo que no puede contener la denominación de Bollycao con leche, y por eso se ha introducido el concepto de «sabor leche»



Fuente: <https://gominolasdepetroleo.com/wpcontent/uploads/2015/09/bollicao-2Bingredientes.jpg>

IMAGEN 7. Mermelada «zero azúcares refinados» que contiene 35,5 terrones de azúcar. La palabra cero en castellano se escribe con c, por lo que lo que usa la marca es un recurso lingüístico, pero induce al consumidor a pensar que tiene menos (o cero) azúcares añadidos



Fuente: <https://www.sinazucar.org/>

IMAGEN 8. Pan de búrguer 70% integral donde, en realidad, la harina integral de trigo solo representa el 41 % del total de harinas utilizadas para fabricar el producto. Este uso está prohibido en la legislación actual



Fuente: https://www.lespanol.com/ciencia/nutricion/20191018/mercadona-responde-criticas-pan-integral-parece/436956604_0.html

IMAGEN 9. Código de trazabilidad del huevo

El huevo producido en la Unión Europea lleva un código impreso en su cáscara que identifica la granja de origen.

El primer dígito indica el sistema de producción:

- 0 Huevo de producción ecológica.
- 1 Huevo de gallinas camperas.
- 2 Huevo de gallinas criadas en el suelo.
- 3 Huevo de gallinas criadas en jaula.

El resto del código te informa sobre...

El Estado de la UE. Si la granja de producción está en España, verás impreso ES seguido de:

- La provincia.
- El municipio.
- El código que identifica la granja en el municipio.



Fuente: <https://www.elsitioavicola.com/poultrynews/30360/aprende-a-descifrar-el-codigo-del-huevo/>

5.4. Expectativa vs. realidad

Objetivos:

- Reconocer cómo el diseño de envases y la publicidad pueden influir en las expectativas del consumidor.
- Identificar prácticas de marketing que pueden llevar a malentendidos.
- Desarrollar habilidades críticas para evaluar la información en envases y etiquetas.

Contenido: En esta sección, se exploraron aspectos del marketing y el etiquetado que pueden confundir a los consumidores. Se analizaron ejemplos de productos con envases creativos y se discutió cómo estos pueden influir en las expectativas del consumidor. También se abordaron cuestiones relacionadas con la confusión con marcas, letras, colores y dibujos en el etiquetado de alimentos.

Metodología Práctica: Se siguen ejemplos de productos con envases creativos y se discutirá cómo estos pueden influir en las decisiones de compra. Además, se realizan dos casos prácticos específicos para alimentos como el jamón cocido o los yogures.

IMAGEN 10. Ejemplo de *packaging* alimentario que induce a confusión con el tamaño real del producto.



Fuente: <https://difundir.org/wp-content/uploads/2019/05/bYGNxrm-02.jpg>

IMAGEN 11. Ejemplo de yogur que no tiene grasa pero que contiene azúcares y edulcorantes.



Fuente: <https://biografiadeunplato.com/wp-content/uploads/2017/03/VITAL-NATU-CREMOSO-ETIQUETA.jpg>

5.4. Adivina el producto

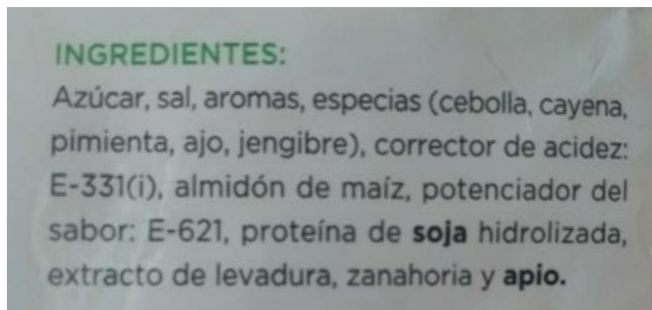
Objetivos:

- Reforzar la capacidad de interpretar la información en etiquetas de alimentos.
- Fomentar la confianza en la toma de decisiones informadas al comprar alimentos.
- Desarrollar habilidades para identificar alimentos basándose en la lectura de los ingredientes.

Contenido: En esta sección, se llevó a cabo un juego interactivo en el que los participantes intentaron identificar alimentos basándose únicamente en la lectura de los ingredientes en las etiquetas. Esta actividad práctica permitió a los participantes aplicar lo aprendido y fortalecer sus habilidades para interpretar la información en las etiquetas de alimentos, promoviendo la toma de decisiones más conscientes y saludables.

Metodología Práctica: Se presentaron ejemplos de etiquetas de alimentos y se pidió a los participantes que adivinasen de qué producto se trata basándose en la información proporcionada.

IMAGEN 12. Ejemplo de sazónador para fajitas cuyos dos ingredientes principales son azúcar y sal



Fuente: <https://es.openfoodfacts.org/producto/8480000171467/sazonador-para-fajitas-hacendado>

6. Conclusión

La educación inclusiva es un derecho fundamental que busca la igualdad de oportunidades para todas las personas, independientemente de sus diferencias. En el contexto de la propuesta UniverUSAL, se ha demostrado cómo es posible adaptar los contenidos y las metodologías de enseñanza para que las personas con discapacidad intelectual y enfermedad mental puedan comprender y analizar las estrategias de marketing en el etiquetado de alimentos. Esta adaptación no solo es un paso hacia la inclusión,

sino que también empodera a estas personas al proporcionarles las herramientas necesarias para tomar decisiones informadas sobre su alimentación y salud.

La toma de decisiones conscientes es esencial para todos los consumidores, pero puede ser especialmente desafiante para las personas con discapacidad intelectual y enfermedad mental. El etiquetado de alimentos desempeña un papel crucial al proporcionar información relevante sobre los productos. Sin embargo, esta información puede ser confusa o engañosa debido a las estrategias de marketing utilizadas por la industria alimentaria. La propuesta UniverUSAL ha demostrado cómo la educación inclusiva puede ayudar a las personas con discapacidad a comprender y evaluar críticamente esta información, permitiéndoles tomar decisiones más conscientes y saludables.

La inclusión no se trata solo de brindar acceso, sino también de garantizar que las personas tengan la capacidad de utilizar ese acceso de manera efectiva. En el caso de la educación inclusiva, esto implica adaptar los contenidos y las metodologías para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. La propuesta UniverUSAL ha ilustrado cómo esto es posible al abordar específicamente las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad intelectual y enfermedad mental en la comprensión de las estrategias de marketing en el etiquetado de alimentos. Al hacerlo, no solo se ha mejorado su acceso a la información, sino que también se ha promovido su capacidad para utilizar esa información de manera significativa.

En cuanto a la calidad de la educación inclusiva, es fundamental que esta sea igualmente rigurosa y efectiva que cualquier otro tipo de educación. La propuesta UniverUSAL no solo se ha centrado en adaptar la enseñanza a las necesidades de las personas con discapacidad, sino que también ha buscado garantizar que esta educación sea de alta calidad. Esto implica la formación adecuada del personal educativo, la selección de contenidos relevantes y la evaluación continua para medir el progreso de los estudiantes. La educación inclusiva de calidad no solo beneficia a las personas con discapacidad, sino que enriquece a toda la sociedad al fomentar la diversidad y la comprensión mutua.

Los resultados de la encuesta de satisfacción realizada a los estudiantes validan la propuesta, ya que el 100 % de los participantes consideró que la actividad les gustó «muchísimo», y tuvieron la misma valoración cuando se les preguntó si les gustaban las explicaciones del profesor, si estaban claras y si les gustaría volver a realizar la actividad.

En resumen, la educación inclusiva y el empoderamiento del consumidor con discapacidad son dos pilares fundamentales para la construcción de una sociedad más igualitaria y justa. La propuesta UniverUSAL ha demostrado cómo es posible adaptar la educación para que las personas con discapacidad puedan comprender y evaluar críticamente las estrategias de marketing en el etiquetado de alimentos. Al hacerlo, se promueve la toma de decisiones conscientes y se fortalece la capacidad de estas personas para participar activamente en la sociedad. La inclusión y el empoderamiento son pasos significativos hacia un mundo en el que todas las personas, independientemente de sus diferencias, puedan disfrutar de los mismos derechos y oportunidades.

Referencias bibliográficas

- Boletín Oficial del Estado, BOE (1999). Real Decreto 1334/1999, de 31 de Julio, por el que se aprueba la Norma general de etiquetado, presentación y publicidad de los productos alimenticios. 24.08, 202, 31402-31418. [25 septiembre 2023].
- Reglamento (UE) N° 1169/2011 del Parlamento europeo y del Consejo de 25 de octubre de 2011 sobre la información alimentaria facilitada al consumidor. [25 septiembre 2023].
- World Health Organization (WHO) (2023). Healthy diet. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/healthy-diet#:~:text=Comer%20al%20menos%20400%20g,diaria%20suficiente%20de%20fibra%20diet%C3%A9tica> [25 septiembre 2023].

Evaluación del campus universitario UNILUZ: la percepción del alumnado sobre las actividades desarrolladas

Rosa María Díaz Jiménez

Profesora Titular del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Directora Académica del Diploma universitario Formación para el empleo y la vida autónoma de personas con discapacidad intelectual. Directora académica del campus universitario UNILUZ. Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla
rdiajim@upo.es

M.^a Dolores Yerga Míguez

Profesora Universitaria en Formación (FPU21/00339) del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Docente del Campus universitario UNILUZ. Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla

Nieves Aquino Llinares

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Economía, métodos cuantitativos e historia económica. Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla

1. Introducción

En el marco del Programa Universidad de la Fundación ONCE con el apoyo del Fondo Social Europeo y la Iniciativa de Empleo Juvenil, se ha llevado a cabo en el año 2023 la primera edición del programa de Campus de Verano UNIDIVERSIDAD. Este programa está dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista de entre 18 y 30 años de edad, inscritos en el sistema nacional de garantía juvenil. De manera complementaria, y dentro del marco del Programa Universidad son ya seis las ediciones implementadas por la Universidad Pablo de Olavide a través del Título Propio de Formación para el empleo y la vida

autónoma de personas con discapacidad intelectual (FEVIDA). Partiendo de esa experiencia, la entidad Down Sevilla, lidera el proyecto «Campus universitario de verano UNILUZ», compartiendo la comisión académica con el Título Propio FEVIDA, de la Universidad Pablo de Olavide, y el Experto universitario en competencias sociolaborales, de la Universidad Camilo José Cela (Madrid). De manera complementaria, se suma otra entidad que colabora con FEVIDA desde sus inicios, la asociación Paz y Bien.

El campus UNILUZ tiene cinco objetivos: 1) Proporcionar espacios de convivencia entre iguales y crecimiento persona a jóvenes con discapacidad intelectual, 2) Dotar a estos/as jóvenes de habilidades y competencias necesarias para mejorar su autonomía y aumentar sus oportunidades de inclusión social y laboral, 3) Desarrollar experiencias inclusivas en actividades deportivas, de ocio y cultura, 4) Implicar a las Universidades españolas públicas y privadas y a las entidades del tercer sector en la inclusión social de personas con discapacidad intelectual, a través de la transferencia de conocimiento. Ya que cada entidad de las tres participantes aporta su experiencia en formación universitaria, formación especializada a personas con discapacidad intelectual, espacios de ocio accesible y espacios inclusivos, y 5) Ofrecer a los jóvenes con discapacidad intelectual participantes en los programas Universidad la oportunidad de continuar su experiencia formativa con actividades de movilidad e intercambio con jóvenes de otros territorios. En este caso jóvenes de la CC. AA. andaluza y la CC. AA. Madrid.

Dicho campus se celebra del 10 al 17 de julio en el Hotel Sierra Luz en Cortegana (Huelva). Este hotel es gestionado por la Asociación Paz y Bien y cuenta con el premio Andalucía de Turismo a la «Accesibilidad e Inclusividad» 2021. Es por ello que este hotel se erige como una alternativa turística para personas con algún tipo de discapacidad o movilidad reducida ya que sus infraestructuras son totalmente accesibles. Además, cuenta con personal formado en materia de accesibilidad e inclusión.

Se concretan actividades académicas, de ocio y culturales, organizadas en tres módulos temáticos: 1) Divulgación, redes y creatividad, 2) Cultural, deportiva y de ocio y 3) Orientación vocacional,

desarrollo personal y liderazgo. El primer módulo, sobre divulgación, redes y creatividad acogía dos actividades académicas: «Digitalización» y «Resiliencia, Inteligencia Emocional y Sostenibilidad», además de una actividad de ocio titulada «Decidimos sobre nuestro tiempo libre». El segundo módulo acogía la actividad académica «Fomento del deporte y la vida saludable», así como tres actividades culturales «Ocio autogestionado», «Visita al Centro de denominación de Origen Jamón de Jabugo» y «El símbolo de la minería», y una actividad deportiva. Por último, el tercer módulo, para la orientación vocacional, desarrollo personal y liderazgo, contemplaba las actividades académicas sobre «LideryArte» y «Orientación laboral».

Con el fin de evaluar el impacto del campus se desarrolla una investigación con los objetivos de 1) Diseñar y evaluar una herramienta de análisis cuantitativo para conocer evaluar la satisfacción y la calidad percibida; 2) Conocer la calidad percibida por parte del alumnado del campus de verano Unidiversidad; 3) Explorar la satisfacción del alumnado con las distintas actividades realizadas; 4) Analizar la percepción de los distintos agentes implicados sobre la calidad del proyecto y 5) Explorar el impacto del campus en los distintos agentes implicados. Para su consecución se plantea una metodología mixta con entrevistas semiestructuradas y encuestas adaptadas. En esta comunicación se expondrá únicamente lo relacionado con la exploración de la satisfacción del alumnado con las distintas actividades realizadas a través de la encuesta.

2. Metodología

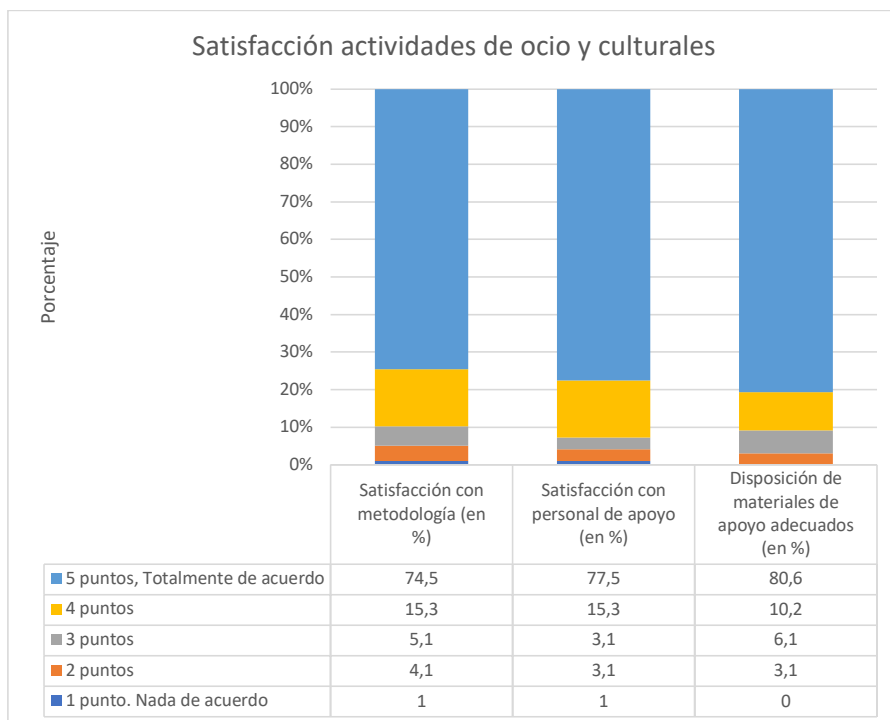
Para explorar la satisfacción del alumnado con las distintas actividades realizadas se crea un modelo de evaluación única que se realiza al finalizar cada actividad. Así pues, se recoge la respuesta en la misma encuesta tantas veces como actividades —académicas, de ocio y culturales— se realizan. La encuesta aborda seis dimensiones, con una escala tipo Likert del 1 al 5 en la que se analizan los objetivos y contenidos, la metodología, el profesorado o personal de

apoyo, los medios materiales y didácticas utilizados y una valoración global de la actividad. Dicha encuesta es adaptada a lenguaje claro. El universo muestral lo componen las 40 personas beneficiarias del proyecto, con la previsión de recogerse en cinco actividades académicas, dos actividades culturales y dos actividades de ocio. Si bien, el programa inicial contempla actividades de ocio y deporte auto-gestionada, estas no son evaluadas ya que dependía de cada persona, por lo que se ha evaluado a gran escala las actividades dirigidas. La muestra está conformada por un total de 202 respuestas de las cuales el 50,5 % son mujeres y el 49,5 % hombres. Los datos recogidos corresponden en un 51,5 % a actividades académicas, un 26,7 % actividades culturales y un 21,8 % a actividades de ocio. De entre estas últimas se realizó una visita al castillo de Cortegana (65,9 % de las respuestas en esta tipología) y una visita a exposición de artistas locales (un 34,1 % de las respuestas sobre ocio). En cuanto a la actividad cultural, la visita «El símbolo de la minería» recoge el 63 % de las respuestas, seguida de «Visita al Jamón de Jabugo» con un 37 %. En relación a las actividades académicas, que cuenta con la mayoría de las respuestas, se cuenta con porcentajes similares en las distintas actividades que van desde el 17,3 % hasta el 27,9 % de respuestas asociadas a actividades académicas.

Esta investigación cuenta con la autorización del Comité Ético de la Universidad Pablo de Olavide (código 23/6-6) ya que respeta los principios fundamentales de la Declaración de Helsinki, del convenio del Consejo de Europa relativo a los Derechos Humanos y la Biomedicina, de la Declaración Universal de la UNESCO sobre el genoma humano y los Derechos Humanos, del convenio para la protección de los Derechos Humanos y la dignidad del ser humano con respecto a las aplicaciones de la biología y la medicina (Convenio de Oviedo relativo a los Derechos Humanos y la Biomedicina), así como la ley de protección de datos española (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre).

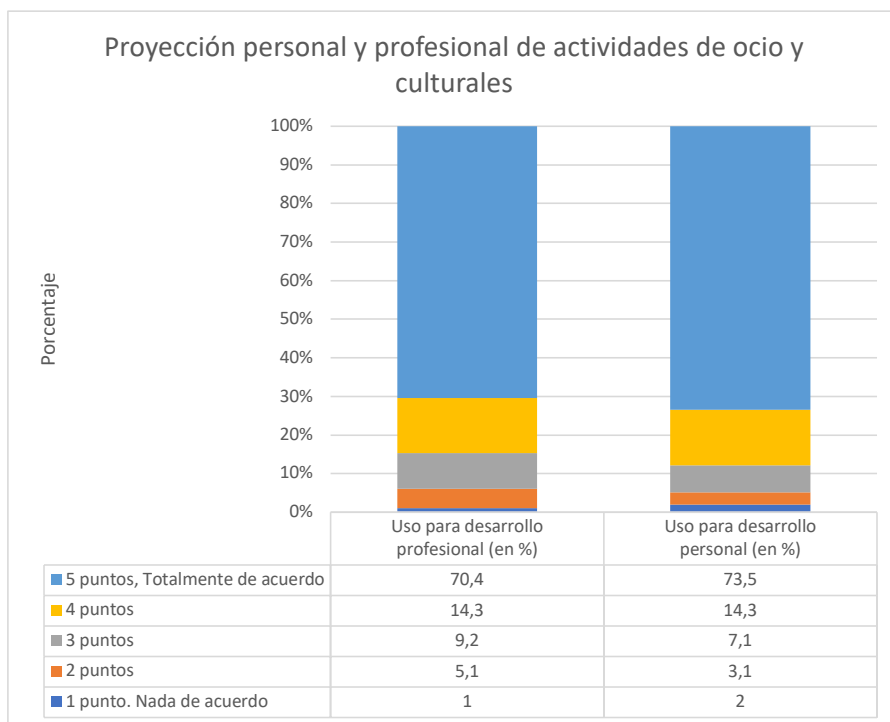
3. Resultados

Las actividades de ocio y cultura son evaluadas de manera conjunta. A continuación, se muestran las puntuaciones obtenidas sobre la metodología, la satisfacción con el personal de apoyo encargado y la disposición de materiales.



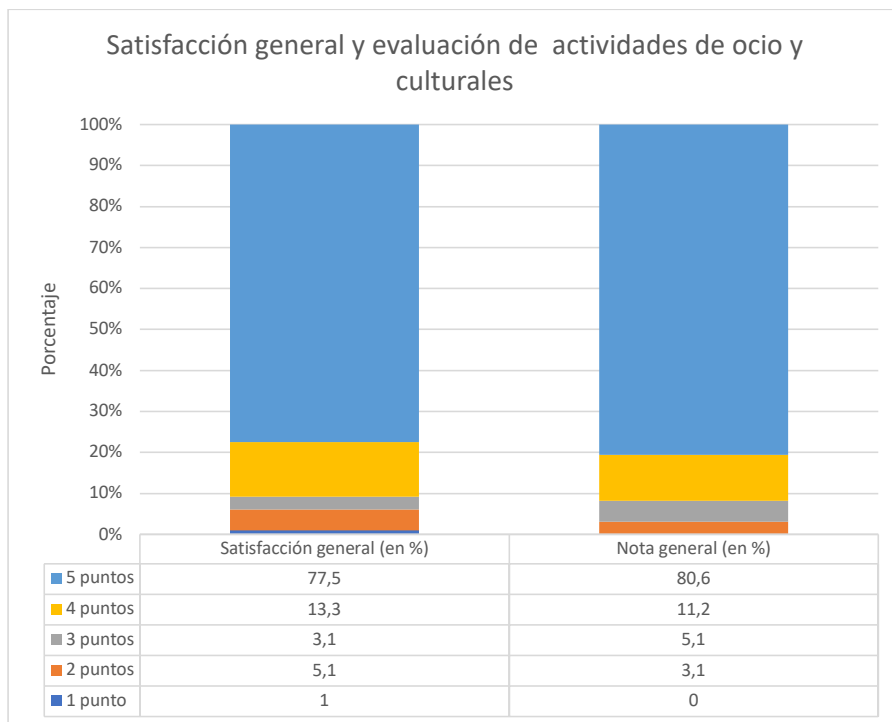
Si bien se observa una valoración general alta, se habrá de tener en cuenta las puntuaciones comprendidas entre 1 y 3 puntos en relación a esta cuestión.

En cuanto a la proyección que estas actividades pueden tener en su desarrollo profesional y personal, indican:



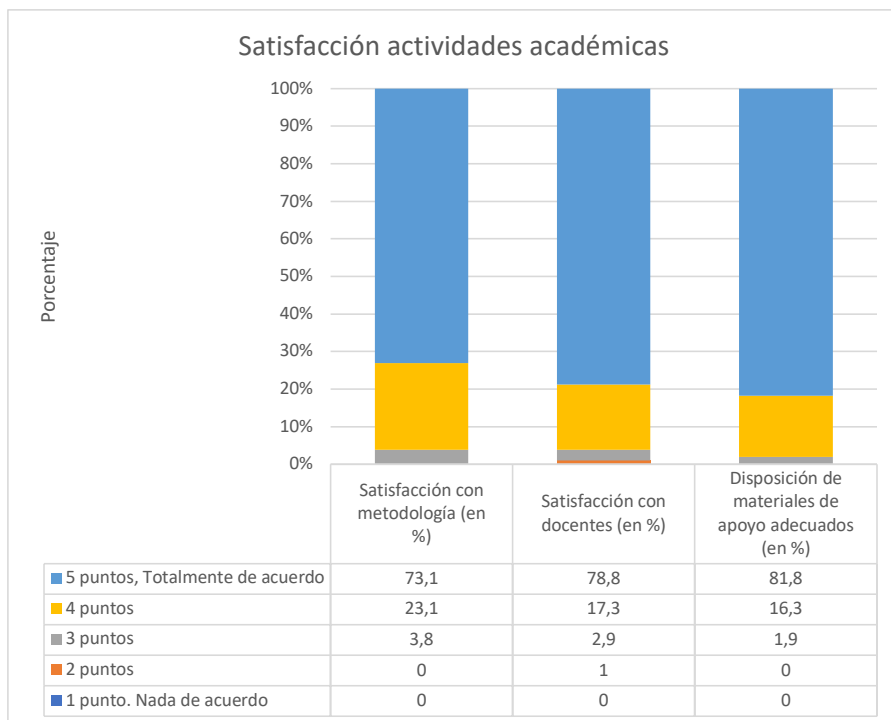
Por lo general se consideran oportunidad para su desarrollo profesional y personal las actividades de ocio y cultural, destacando un leve porcentaje mayor en el desarrollo personal, sin ser este significativo estadísticamente.

Por otro lado, se recoge la satisfacción general con la actividad y una nota general.



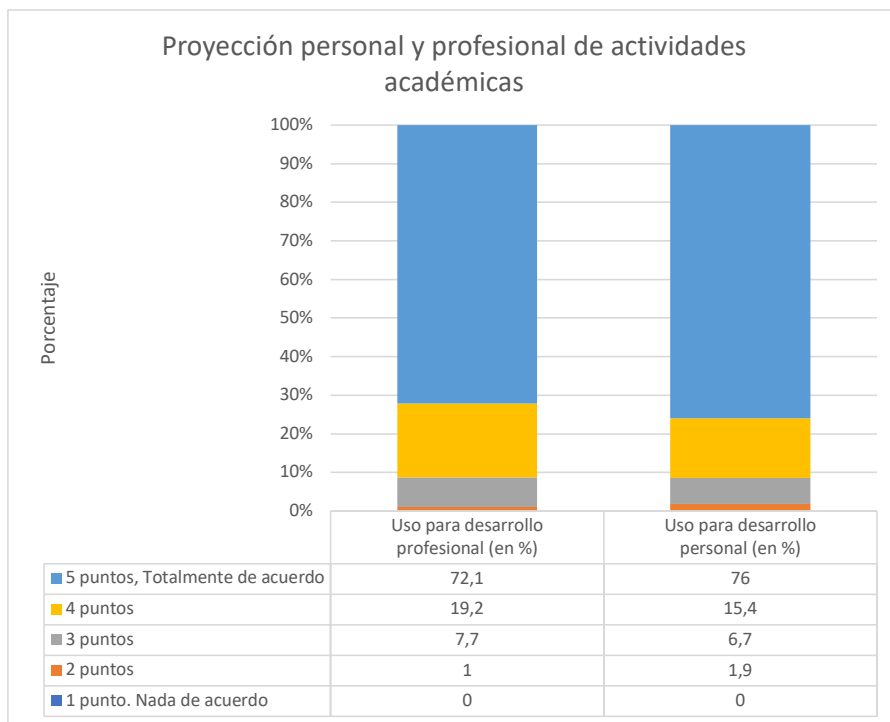
Siguiendo la línea de anteriores respuestas, se muestran concentradas en puntuaciones alta la satisfacción y la nota general de las actividades de ocio y cultura, obteniendo mejor nota general que satisfacción.

En cuanto a las actividades académicas la metodología, la satisfacción con las personas docentes y la disposición de materiales son por lo general mejor evaluadas que las actividades de ocio y cultura:



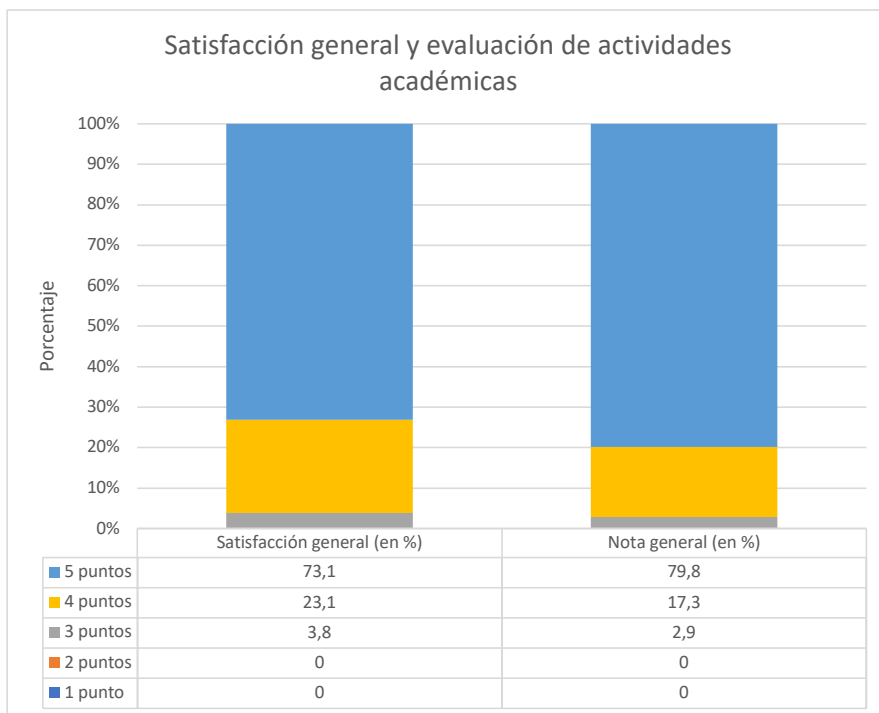
Siguiendo lo aportado en anteriores gráficas, en esta tampoco se difiere entre los elementos evaluados, contando con muy alta puntuación todas las variables.

Con respecto a la proyección del uso de estos aprendizajes en su desarrollo personal y profesional se indica:

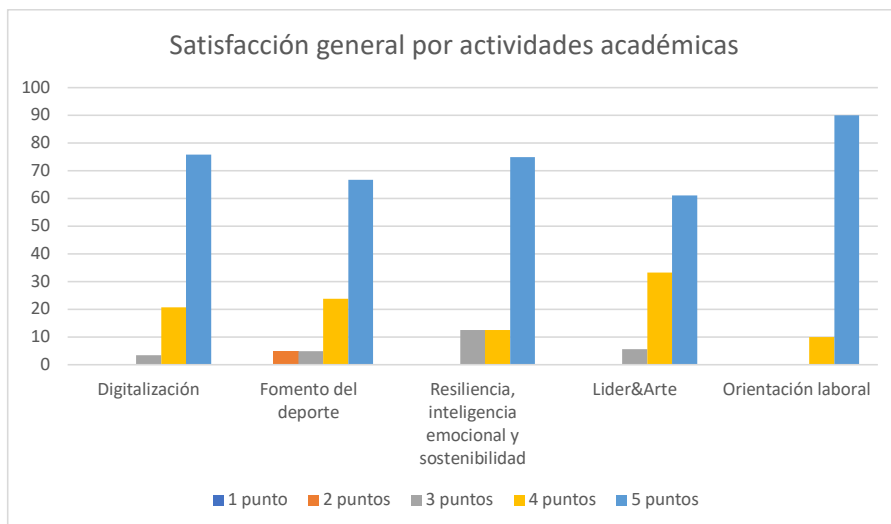


El alumnado entiende como oportunas las actividades para su desarrollo profesional y personal, sin varianzas estadísticas significativas en esta cuestión. Si se observa la consideración para su uso profesional y personal de las distintas actividades, en lo relacionado al desarrollo profesional la actividad de «Resiliencia, Inteligencia Emocional y Sostenibilidad» y « Digitalización» obtienen mejor puntuación, siendo la actividad «LideryArte» la que cuenta con una puntuación más baja en este sentido. En la misma línea le sigue lo relacionado con su desarrollo personal, con alta puntuación «Resiliencia, Inteligencia Emocional y Sostenibilidad» y «Orientación laboral», aunque por lo general todas cuenta con una excelente puntuación.

En cuanto a la satisfacción general y una nota genérica, se obtiene la siguiente gráfica:



En la línea de lo mostrado en las actividades de ocio y culturales, se obtiene una puntuación más alta en la nota general que la satisfacción. A continuación, se exponen los resultados sobre la satisfacción por actividad:



Se concreta así una exposición de los resultados obtenidos que pueden dar a debida cuenta la oportunidad que ha supuesto este campus universitario para el alumnado y la valoración de las distintas áreas trabajadas.

4. Conclusiones

El desarrollo del campus universitario UNILUZ ha supuesto la creación de un nuevo espacio de convivencia entre alumnado con discapacidad intelectual, bien que ya habían cursado programas unidiversidad, o bien como estudiantado potencial. Abrir un nuevo espacio de convivencia ha supuesto en gran medida un reto a la par que una oportunidad de crecimiento para las entidades, universidades y personas implicadas. Si bien, en la presente comunicación se muestra una exposición descriptiva de una parte de la evaluación del proyecto, se puede observar la gran

satisfacción de las personas beneficiarias con el mismo. Aunque estadísticamente estos datos deberán ser contratados en futuras ediciones, se considera esta una buena oportunidad que permite contratar la fiabilidad de las herramientas, así como la ejecución práctica de la misma en tanto que han tenido que realizarse de manera sistematizada por el alumnado al finalizar cada actividad. Esto en gran medida ha sido un reto en tanto que no todas las actividades han tenido las mismas respuestas, pues no todas han podido tener un espacio dedicado a la evaluación, especialmente las de ocio, aunque sí se solventó por parte de la organización dejando un espacio único de evaluación el último día. Son estos aprendizajes que se quieren compartir por parte del equipo encargado de la evaluación no por significación estadística sino por la propia exposición de la herramienta y procedimiento que puede servir de ejemplo para otros campus universitarios.

En futuras publicaciones habrá que evaluar con mayor detenimiento la herramienta, así como la diferenciación de elementos evaluados según actividades concretas y complementarla con las otras encuestas y entrevistas realizadas.



**Políticas educativas y de
orientación académica y
profesional para facilitar
los tránsitos hacia la
Educación Superior**

El acceso a la formación superior de los/las alumnos/as con discapacidad auditiva: la experiencia del colegio inclusivo Tres Olivos

Marc Monfort Juárez
Colegio Tres olivos

marc.monfort@colegiotresolivos.org

1. El estado inicial

El desarrollo humano se basa en gran parte en la estimulación social que se realiza fundamentalmente a través de la comunicación con los demás y esa comunicación, en la inmensa mayoría de los seres humanos, utiliza el canal auditivo y un código elaborado, una lengua oral.

La sordera congénita altera de raíz este proceso tanto en la recepción de los mensajes como en la adquisición del código mayoritario, clave del acceso a la cultura y la formación.

Basta recordar que, hasta la década de los 70 del siglo pasado (hace sólo unos 50 años), la comunidad de personas sordas ha tenido restringidos sus derechos como la autonomía para firmar contratos, la posibilidad de votar o de pasar el permiso de conducir para entender su situación de discriminación social.

Una adquisición eficaz de la lengua dominante (oral y escrita), sin disponer de audición, estaba condicionada a programas muy intensivos de estimulación del lenguaje y a muy buenas disposiciones cognitivas, lingüísticas y conductuales, lo que se traducía en el hecho de que adultos con sordera prelocutiva profunda que accedían a estudios superiores eran excepcionales.

La recepción de los mensajes en lengua oral, aún dominando dicha lengua, estaba muy limitada, fuera de situaciones dialogadas

con personas capaces de mandar mensajes orales en óptimas condiciones de proximidad y articulación.

La recuperación de la lengua de signos en la enseñanza permitió avances significativos en el acceso al conocimiento general y en el desarrollo de relaciones sociales desde la primera infancia, además del refuerzo a nivel de identidad de dicha comunidad; sin embargo, su uso en la enseñanza se enfrentaba a fuertes limitaciones ya que la LS tiene características que la diferencia de lenguas orales y el proceso de «traducción» no es similar a lo que se realiza con dos idiomas orales.

Los problemas aparecían rápidamente en la capacidad de comprensión lectora de textos complejos y en la producción de lenguaje escrito, el procedimiento mayoritario en las evaluaciones académicas. Dentro de la comunidad de personas sordas, el uso por ejemplo de la subtitulación en películas no estaba tan generalizado como se podría suponer precisamente por la imperfección de su competencia lectora.

Todo esto explica los datos sobre formación académica y empleo en la comunidad sorda a final del siglo pasado, como queda patente en esta publicación del año 1996.

Nivel de estudios	Personas con DA	Nivel medio
Sin estudios	1,4	0,8
Estudios primarios	40,6	34,1
Graduado escolar	28,6	7,3
FP 1.º grado	12,3	4,9
FP 2.º grado	7,9	8,9
Bachillerato/COU	7,4	22,8
Diplomatura/licenciatura	1,9	21,1

Población encuestada entre 19 y 65 años. Varios Autores (1996). *Las personas sordas y su realidad social*. Ministerio de Educación y Ciencia.

A pesar de ello, este periodo de los años 70 y 80 vio aparecer las primeras experiencias de «integración» del alumnado con sordera en escuelas ordinarias, la mayor parte de las veces de forma parcial y con dos objetivos: proporcionar una estimulación social más variada y mayores ocasiones de uso funcional de una lengua que seguían «aprendiendo» más que «adquiriendo».

Nuestra asociación primera, Entender y Hablar, inició ese proceso en el año 1975 en el colegio Agora y luego en el colegio Fuentelarreyna de Madrid.

2. El gran cambio

El origen de todas estas consecuencias es la falta de audición y todas las demás propuestas se basaban en buscar vías alternativas de comunicación.

Esto va a cambiar radicalmente a finales del siglo pasado con avances radicales en tecnología:

- La digitalización de las prótesis convencionales y la posibilidad de convertir entornos acústicamente hostiles en entornos más accesibles (bucle, Fm...)
- La generalización (por lo menos en países desarrollados y España fue pionera en esto) del implante coclear, una tecnología que permite a personas nacidas sin audición oír y entender mensajes orales de forma natural, aunque con ciertas limitaciones pero que se pueden considerar como menores respecto a la situación anterior.

Esas tecnologías, al actuar directamente sobre la causa inicial de las consecuencias comunicativas, sociales y lingüísticas, permiten actualmente que muchos niños y niñas nacidos con sordera profunda alcancen niveles de lenguaje oral y escrito similares al que tienen sus iguales oyentes a la edad de 8-10 años (pero no antes), con una calidad de habla que a menudo no se distingue del habla de los oyentes.

En resumen, se ha hecho realidad esa famosa profecía de que «los sordos oirán».

Conviene sin embargo señalar que esa audición no es completa: siguen existiendo muchas dificultades para entender el lenguaje oral en ambientes ruidosos o en intercambios colectivos, lo que reduce las oportunidades de aprendizaje incidental y provoca todavía muchas situaciones donde la persona con DA se siente aislada.

3. Condiciones de éxito

Ese cambio radical en los procesos de desarrollo y aprendizaje presenta ciertas limitaciones y sobre todo, sigue dependiendo de determinadas condiciones:

- La prevalencia de trastornos de aprendizaje y de desarrollo en la población con sordera es sensiblemente superior a la de la población oyente (30 % vs 10 %) y provoca una variabilidad sensible en los perfiles evolutivos de los/las alumnos, algunas previsibles (discapacidad asociada evidente) otras que aparecen en el curso del desarrollo (trastorno del lenguaje o del aprendizaje por ejemplo).
- La eficacia de las ayudas auditivas, innegable, es sin embargo irregular y presenta cierta variabilidad individual.
- La implantación se realiza en torno al año y medio o dos años de edad, y el desarrollo de la corteza auditiva requiere varios meses; por lo tanto un niño con implante bilateral presenta un retraso de por lo menos dos años de «edad auditiva» respecto a los niños oyentes, con una influencia clara en los niveles de conectividad entre áreas cerebrales. La plasticidad propia del cerebro infantil permite buenos niveles de recuperación a esa edad, pero a condición de recibir una estimulación de calidad que contribuya a la arquitectura neuronal.
- La consecución de esos niveles de «normalización lingüística» en lengua oral está directamente relacionada con la calidad e intensidad de una intervención logopédica intensiva y dirigida tanto al niño o niña con sordera como al contexto familiar, principal vehículo de la transmisión de un idioma.
- Esa normalización lingüística en lengua oral no se alcanza en todos los casos y, en todos ellos, requiere varios años por lo

que sigue existiendo una situación de desventaja en comunicación durante por lo menos la primera infancia, probablemente el periodo de mayor capacidad de aprendizaje del ser humano.

- La eficacia de las ayudas auditivas actuales presenta limitaciones: la comprensión en ambientes ruidosos o complejos (conversaciones con múltiples interlocutores) sigue siendo difícil y exige un esfuerzo mantenido por parte de las personas con sordera. Aunque en proporciones muy inferiores respecto al siglo pasado, la posibilidad de aprovechar el «aprendizaje incidental» mantiene limitaciones. El formato propio de la adolescencia de conversaciones grupales, con un ritmo rápido y solapamientos continuos, es a menudo una situación de vida donde las personas con sordera se sienten marginados/as involuntariamente por sus interlocutores. La sordera es una discapacidad compartida: ambos interlocutores deben realizar un esfuerzo para entender y para hacerse entender.

4. Las condiciones de una inclusión eficaz

Las consideraciones anteriores indican claramente que el conjunto de dificultades en el desarrollo y los aprendizajes de las personas con sordera no desaparece simplemente con la aplicación de tecnologías.

La sordera, actualmente, empieza a ser «una discapacidad invisible» gracias a la eficacia de esas tecnologías, debido a la claridad del habla y la naturalidad del uso del lenguaje oral de muchos adolescentes con DA en situaciones cotidianas.

Empieza a parecerse a la situación del alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje que, en su mayoría, también accede a la normalización social del lenguaje (es decir que un observador no advertido no se da cuenta de las dificultades en situación cotidiana) pero siguen con muchas dificultades de procesamiento y aprendizaje lingüístico en situaciones complejas (como las que se plantean en un entorno de estudios secundarios o superiores).

La mayor parte de alumnado con sordera, que lleva implantes o prótesis auditiva y dispone por lo tanto de una audición

imperfecta pero muy funcional, sigue considerándose como «sordos», es decir diferentes del conjunto de sus compañeros/as. Ese proceso de desarrollo de una entidad propia e identificación colectiva pasa por distintas fases, siendo crucial el periodo de la adolescencia donde se va estructurando la personalidad individual de cada uno, integrando las distintas habilidades y debilidades que uno tiene.

Es la razón también porque el proyecto siempre ha defendido la preferencia de centros ordinarios con preferencia con grupos suficientes de alumnos/as con DA para facilitar ese proceso de asimilación progresiva de la discapacidad.

Ese desarrollo tecnológico coincidió más o menos con la creación de un colegio, en 2001, promovido y gestionado por la fundación Dales la Palabra, el colegio Tres Olivos de Madrid, un colegio concertado con la comunidad de Madrid, de dos líneas, con un proyecto dirigido por profesionales con experiencia en sordera y trastorno de lenguaje, reservando más o menos un 10 % de sus plazas a alumnos/as con discapacidad auditiva.

A los niveles iniciales de segundo ciclo de infantil y primaria, se añadieron la ESO en 2003, el primer ciclo de infantil (0-3 años), el bachillerato y la Formación Profesional en 2009.

5. Características del proyecto

- En primer lugar, la inclusión forma parte nuclear del colegio e implica a todas las personas, docentes o no, que intervienen en el proceso educativo, incluyendo a las familias, sean padres de niños con DA o no. La inclusión de alumnos/as con sordera está presente en todas las actividades del centro.
- Todo el profesorado recibe una formación específica dirigida a la atención del alumnado con sordera; es especialmente intensiva en las etapas infantiles y primarias, el periodo crítico para poder después alcanzar niveles de normalización académica. En infantil todas las profesoras, incluidas las de inglés, dan su clase acompañando su expresión oral de comunicación bimodal (es decir signos que siguen la estructura semántica y gramatical del idioma oral) y tanto los niños

oyentes como los niños/as con sordera van adquiriendo destrezas en comunicación signada, algo que se ha demostrado que facilita también el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de un segundo idioma por parte de los oyentes.

- El proyecto de desarrollo comunicativo se centra lógicamente en el lenguaje oral pero recurre a todos los sistemas aumentativos disponibles (comunicación bimodal en la infancia o interpretación en Lengua de Signos en los ciclos de formación superior, palabra complementada, adquisición temprana del código escrito, subtitulación).
- El centro ha ido equipándose de las distintas tecnologías de mejoría de las condiciones acústicas en las aulas, a medida en que fueron apareciendo.
- Existe un equipo importante de logopedas que intervienen desde la primera infancia hasta el final de las etapas secundarias, con una intensidad que va disminuyendo lógicamente con la edad pero que mantiene un componente individualizado, proporcionando el apoyo en lenguaje en función de las dificultades individuales.
- Dos pedagogas con sordera congénita asumen, de acuerdo con logopedas y profesores, la atención y orientación a las familias y constituyen un modelo de identidad, aspecto que se cuida también favoreciendo momentos de interacción entre los/las alumnos de ciclos superiores con los/las alumnos/as más jóvenes.
- Todo el profesorado está implicado en los procesos de adaptación curricular (de acceso en su mayoría, pero también significativos cuando son necesarios por la presencia de trastornos asociados) de acuerdo con el equipo de apoyo (adaptación de textos, adaptación de formas de evaluación, anticipación de temas y explicaciones individuales complementarias cuando son necesarias).
- Los padres de alumnos/as, integrados en la asociación primitiva Entender y Hablar, colabora en la realización de proyectos del colegio pero también el AMPA general del colegio: existe desde hace 20 años un taller de acercamiento a la sordera y aprendizaje de la comunicación bimodal dirigido a padres de

alumnos/as oyentes interesados en un mayor conocimiento de los /las compañeros/as de sus propios hijos/as.

- El colegio, precisamente por las características de su alumnado, no ha optado por un programa bilingüe, pero ha reforzado el horario dedicado al aprendizaje del inglés, lo que ha permitido conseguir resultados en pruebas externas (Cambridge y Delf para el francés) similares a las de centros escolares de su entorno.
- El equipo de orientación, debido a las características del colegio, está formado para atender de forma más precisa a los problemas que derivan de dificultades en comunicación y lenguaje, no sólo para el alumnado con sordera, pero también al porcentaje habitual de aquellos/as oyentes con trastornos de lenguaje o de aprendizaje (TEL, TDAH, TA en lectura y expresión escrita, formas menos severas de TEA).
- Una preocupación esencial del equipo directivo ha sido evaluar la eficacia del proyecto; por esa razón, se solicitó entre los años 2002 y 2018 al CPA de la Universidad Autónoma de Madrid una evaluación externa de los niveles de aprendizaje del conjunto del alumnado, evaluación a las que se sumaron las de la propia Comunidad de Madrid o las pruebas externas en los idiomas inglés y francés.

6. La evaluación del proyecto

Un proyecto necesita procesos de evaluación objetiva si se quiere extraer conclusiones válidas acerca de la pertinencia y eficacia del mismo.

Incluimos aquí algunos ejemplos de los resultados obtenidos en tres facetas que recogen las dimensiones más sensibles del proyecto: el resultado académico, el aprendizaje del segundo idioma y desarrollo social y emocional.

6.1. Resultados académicos

Nº de alumnos con DA que iniciaron la ESO: 91	Nº de alumnos con DA que terminaron la ESO: 88
Nº de alumnos con DA que iniciaron el bachillerato: 36	Nº de alumnos con DA que iniciaron formación profesional: 16
<i>Durante 4 años, los alumnos tuvieron que seguir el bachillerato y la FP en otros centros</i>	
Nº de alumnos que se presentaron a la EVAU: 200	Nº de alumnos con DA que se presentaron a la EVAU: 32
Aprobados: 100 %	Aprobados: 30

Estos datos muestran un porcentaje de éxito similar en el alumnado con DA y en el alumnado oyente; especialmente significativo es el porcentaje de aprobado en la EVAU, una prueba objetiva externa en la que la única ayuda que recibieron los estudiantes con DA es disponer de una persona del centro al principio de las pruebas para asegurar la comprensión de las consignas y 45 minutos más de tiempo para realizar las pruebas.

Un dato muy importante de cara a la imagen de la inclusión educativa en la sociedad se extrae de la comparación de la nota media de los alumnos del colegio Tres Olivos en la EVAU, incluyendo los que presentan DA, comparada con la nota media de los colegios adscritos a la Universidad Autónoma.

Curso escolar	Diferencia entre el colegio Tres Olivos y la media de los presentados en la UAM
2019-2020	+0.478
2020-2021	+0.4
2021-2022	+0.53
2022-2023	+0.98

Son datos que demuestran que la presencia de alumnos con discapacidad auditiva no perjudica el rendimiento del conjunto del alumnado, un tema recurrente en los debates en torno a la inclusión educativa de alumnos/as con NN.EE.EE.

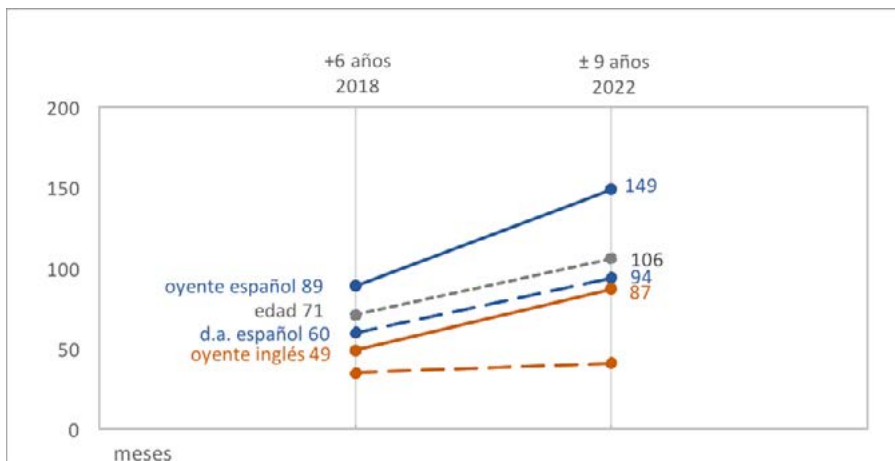
6.2. Eficiencia del modelo de enseñanza del idioma inglés

En el curso 2018-2019, el colegio realizó una investigación sobre nivel de vocabulario en castellano y en inglés, usando el test de vocabulario Peabody en ambos idiomas, en los alumnos entre 3º de infantil y 3º de primaria.

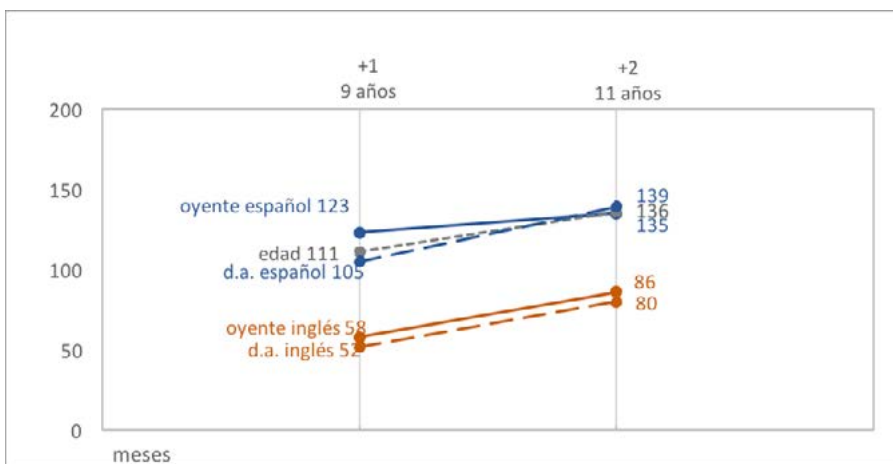
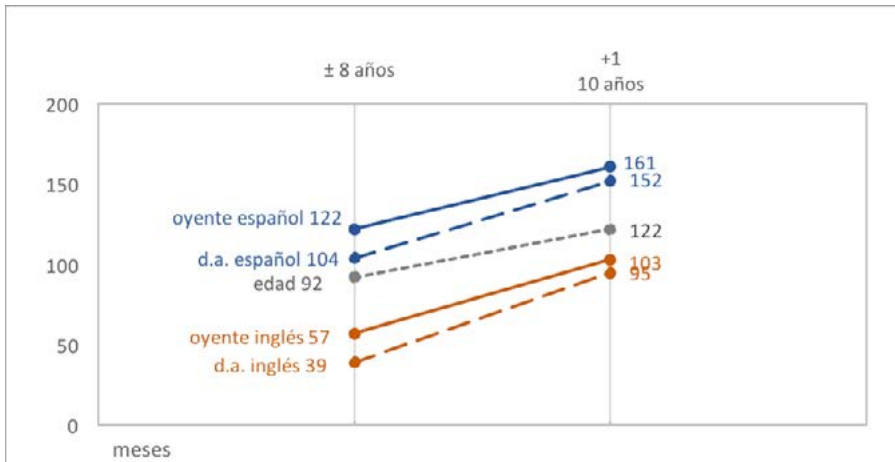
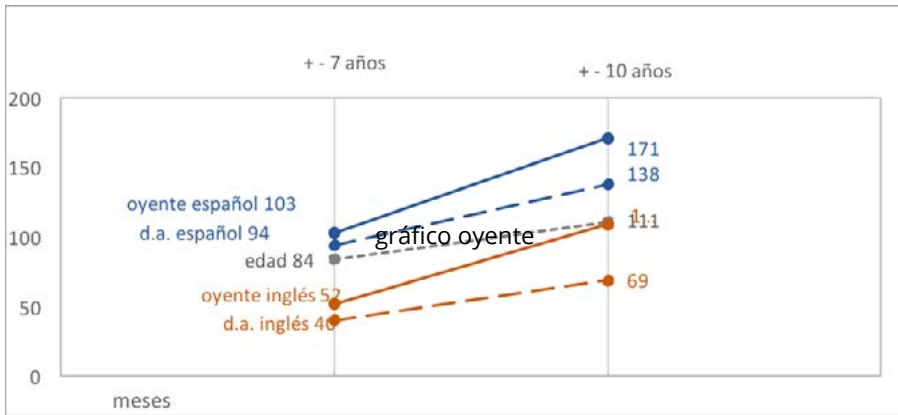
Se volvió a aplicar la misma prueba a los mismos alumnos cuando se encontraban en los cursos entre 2º de primaria y 6º de primaria.

Comparando la evolución entre ambas aplicaciones, se extrajeron varias conclusiones:

- el nivel de vocabulario receptivo en castellano se va normalizando con la edad;
- el nivel de vocabulario receptivo en inglés ofrece una progresión paralela a la de los oyentes pero con un cierto desfase.



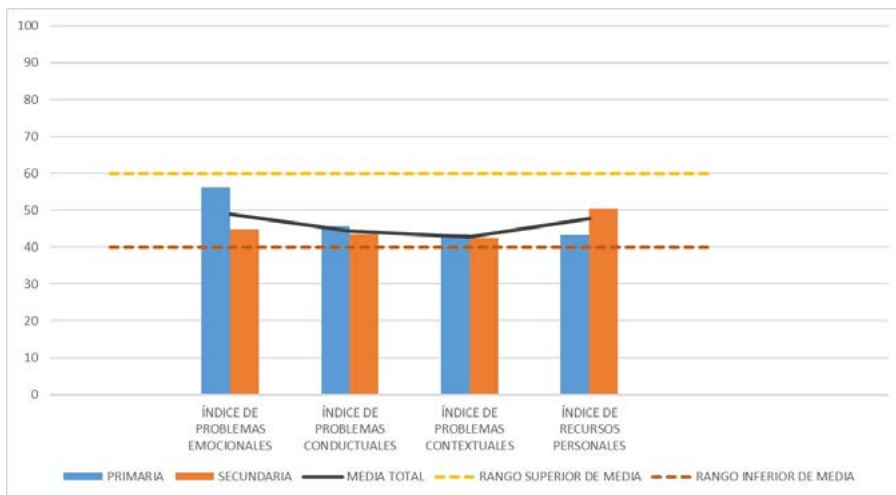
El acceso a la formación superior de los/las alumnos/as con discapacidad auditiva...



6.3. Evaluación del desarrollo emocional

Se ha aplicado la prueba SENA en 6º de primaria y 1º de la ESO, unos cuestionarios que intentan recoger datos sobre aspectos como índice de problemas emocionales, conductuales, contextuales y recursos personales.

Los resultados obtenidos sitúan a la población de alumnos/as con DA dentro de la zona media, aunque mayormente en la zona baja de la dispersión indicando la presencia probable de mayores dificultades respecto a la media.



7. Conclusiones

El acceso a la educación y, especialmente, a los estudios superiores por parte de la población de alumnos/as con sordera ha conocido en los últimos años una mejoría muy significativa.

Este cambio está directamente relacionado con la aparición de nuevas tecnologías que han permitido proporcionar a un gran número de estas personas disponer de una audición no completa, pero funcional, reduciendo de forma dramática la causa principal de sus dificultades en comunicación, adquisición y uso de la lengua oral y en aprendizajes académicos.

La tecnología proporciona oportunidades, pero, para que éstas se realicen, se necesita todavía un programa educativo intensivo y global que no se limite solamente a la audición y al lenguaje sino al conjunto del desarrollo cognitivo, emocional y social y a la desaparición de barreras tanto concretas como sociales. Supone un esfuerzo importante de implicación personal, de recursos pedagógicos y de material.

Los datos recogidos a lo largo de estos 21 años muestran de forma objetiva que el proyecto llevado a cabo en el colegio Tres Olivos no solo es posible, sino que obtiene resultados que asemejan progresivamente a lo largo de los cursos los niveles académicos, lingüísticos y sociales del alumnado con DA a los niveles medios del alumnado oyente.

El objetivo al que debemos tender es que la discapacidad auditiva ya no sea una diferencia esencial en el desarrollo y la vida social sino una modalidad de existir dentro de una sociedad diversa.

Barreras y facilitadores para hacer realidad el derecho a una educación inclusiva: ¿cómo llegar a todo el estudiantado en la Universidad?¹

Ángela Barrios Fernández
Universidad Autónoma de Madrid
angela.barrios@uam.es

Cecilia Simón Rueda
Universidad Autónoma de Madrid
cecilia.simon@uam.es

Mari Luz Fernández Blázquez
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

Hablar de educación inclusiva es hablar de un derecho de todo el alumnado a una educación de calidad y de un reto internacional reconocido en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, en donde su objetivo n.º 4 es «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos». Por lo tanto, se trata de una aspiración que se refiere a todo el estudiantado, sin exclusiones. Como señala la UNESCO (2017), el mensaje es simple: Todos cuentan y cuentan por igual.

A su vez la UNESCO (2020) insiste en que hablamos de un objetivo que compete a todas las etapas educativas incluyendo la educación postsecundaria y la educación superior, en particular la universitaria (ver por ejemplo metas 3 y 5 del objetivo n.º 4).

1. Estudio financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2021-124951OB-I00)

En este marco, el estudio que se presenta forma parte de una investigación más amplia que busca profundizar en el análisis de las barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación del alumnado a lo largo de diferentes etapas educativas en el contexto formal.

En nuestro proyecto se ha considerado especialmente la dimensión de participación social, entendida como un constructo multidimensional que hace referencia no solo a la implicación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también a un aspecto muy importante que se refiere al bienestar personal y las relaciones sociales (IBE-UNESCO, 2016). Esto es, a la calidad de las experiencias interpersonales del alumnado (Echeita, 2019). En este sentido, nos referimos al proceso de «ser parte», es decir «formar realmente parte» y «sentirse parte» del grupo de iguales; lo que, en nuestra opinión, va a depender fundamentalmente de las oportunidades que brinde el contexto a todos y cada uno de los alumnos, por encima de la competencia social que éstos muestren (Barrios *et al.*, 2018).

Precisamente interesa sobremanera en este análisis la perspectiva del alumnado más vulnerable a los procesos de exclusión social en el aula y centro, y al mismo tiempo, el más desafiante en relación con la participación social, como pueden ser los y las estudiantes con Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) (De Bruin, 2019; Gonzalez de Rivera *et al.*, 2022). El hecho de incorporar su mirada en este análisis resulta estratégico, en la medida que los resultados que se obtengan permitirán poner en evidencia barreras relevantes en los centros que pueden estar afectando negativamente no solo a este alumnado sino a otros (Sapon-Shevin, 2013).

Desde Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hasta el acceso a la Universidad se encuentran importantes barreras para hacer efectivo el derecho a la educación de calidad para las personas con discapacidad (Simón, 2019). Por ello, identificar las barreras que dificultan su progreso hacia la educación superior se constituye en un paso importante para introducir los procesos de innovación necesarios para afrontarlas y, en su caso, prevenirlas.

El trabajo que se recoge aquí se ocupa justamente de identificar barreras y apoyos necesarios para la inclusión en la trayectoria académica que transcurre desde ESO hasta la educación superior

del alumnado con TEA. Pensamos que las implicaciones que se derivan de este estudio pueden contribuir a la reflexión respecto a cómo mejorar los contextos educativos con la finalidad de llegar a todo el alumnado sin exclusiones.

2. Método

Se ha adoptado una metodología cualitativa y, desde un enfoque biográfico-narrativo, se ha construido el relato del recorrido del estudiante por estas etapas educativas.

En esta parte del estudio se ha contado con los casos de cuatro estudiantes en la transición ESO-Bachillerato o FP, quienes pasan más del 50 % de la jornada académica en su grupo-clase de referencia. Tres de ellos se encontraban en la transición ESO-Bachillerato, dos en centros concertados y uno en centros públicos, y el cuarto pasó de estudiar Secundaria en un centro concertado a Formación Profesional en un instituto. Además, se contó con el caso de un estudiante en la transición Bachillerato-Universidad.

Se ha dado voz a los propios estudiantes y a personas de sus familias y profesorado que se han identificado como informantes clave. Siguiendo las recomendaciones de Moriña (2017), la información se ha recogido a través de entrevistas en profundidad, para las cuales se ha empleado una guía de preguntas en base a los ejes temáticos relacionados con los objetivos del estudio; así como de líneas de vida, diario y notas de campo para el investigador o la investigadora.

Aunque también se ha realizado un análisis narrativo para la construcción de la historia de vida académica de estos casos, los resultados que se recogen a continuación responden a un análisis estructural y comparativo de toda la información recogida a partir de las entrevistas a los estudiantes y el resto de los informantes.

3. Resultados

Todos los informantes coinciden en señalar que **la transición a la etapa postobligatoria** resulta un momento crítico especialmente

desafiante que se va a encarar con más o menos confianza en función de la experiencia vivida en transiciones previas.

En esta línea, la investigación ya apunta a las transiciones entre etapas educativas, incluido el paso a la universidad, como momentos difíciles para muchos estudiantes (Parrilla, Gallego y Sierra, 2016), especialmente para el alumnado con necesidades educativas especiales (Polat *et al.*, 2001), y sumamente preocupantes para sus familias (Tobin *et al.*, 2012), resultando preciso articular los apoyos que puede requerir el alumnado en este momento (Virtanen *et al.*, 2019).

Las familias señalan al **sistema postobligatorio como la principal barrera**, en tanto supone un nuevo proceso de toma de decisiones y planificación, la retirada de adaptaciones curriculares que se han mantenido hasta el momento, así como la necesidad de solicitar/recibir apoyos para poder titular.

El siguiente testimonio muestra el estrés que supone tomar decisiones que resultan irreversibles respecto a la transición, una vez que la escolarización ya no es obligatoria:

«Un momento muy duro fue decidir si repetía 4.º de la ESO para poder titular o pasaba sin titular a una FP especial. Mi hijo estaba en el límite en cuanto a CI y, si titulaba, no hubiera podido acceder a esta FP y pensamos que no hubiera podido sacar bachillerato sin adaptaciones significativas. Fue muy duro. Hasta ahí, bien, pero luego se acaba. Ya no hay más» (madre de estudiante de Formación Profesional).

En este sentido, hablan de una **planificación** que no se base exclusivamente en características y necesidades del estudiante (si hay discapacidad reconocida o no..., sino que también contemple sus preferencias y expectativas de futuro académico y laboral o profesional. Por tanto, una planificación basada en datos que sirva para ir tomando decisiones consensuadas con todos los agentes implicados.

«Cuando pasó esto del bachillerato, efectivamente nos comentaban que una forma de hacerlo ahora era pasar a un grado medio, luego un grado superior y luego la universidad. Está bien tener en mente pues, nosotros pensamos, pues si el niño, a lo mejor, no es

capaz de sacar la EVAU, le resulta muy costoso a nivel emocional, pues a lo mejor puede hacer un grado superior y luego la universidad. Está bien saber diferentes caminos, pero claro, nos planteaban, es verdad como a él le gusta mucho lo que es el dibujo y... La orientadora que además no le conocía, quiero decir, le conoce, pero no le conoce; entonces nos habló de eso, de cerámica, y yo dije «¿perdona?», ¿sabes? Me pareció tan surrealista lo que me estaba diciendo...» (madre de estudiante de Bachillerato).

En esta línea, autores como Bell *et al.* (2019) consideran que una planificación temprana de la transición, que ofrezca opciones informadas basadas en datos accesibles y que facilite la participación de los estudiantes y de sus familias en todo el proceso, constituyen factores clave para planificar procesos exitosos en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales que transita a la educación postobligatoria.

Como en el caso del resto de estudiantes, la prueba de acceso a la universidad constituye el hito más estresante en la transición. La necesidad de **anticipación** que contemplan para afrontar la prueba da buena cuenta de apoyos que se requieren en relación con la nueva etapa. En concreto, respecto a la EvAU, consideran necesario un mejor conocimiento del procedimiento que conlleva. Se refieren no sólo a cuestiones académicas, sino a la necesidad de saber si cuentan con apoyos específicos o no y cuáles, familiarizarse con el lugar donde se celebra, su calendario concreto y las personas y puntos que pueden servir de referencia. Este apoyo para la anticipación es positivo para todos los estudiantes y fundamental para el alumnado con TEA (Hannah & Topping, 2013).

«Eso me vino bien y creo que también me vino bien cuando vine aquí a hacer la EvAU porque como ya vine varios días seguidos ya me podía habituar. Como resulta que los 3-4 días de la EvAU tuve que hacer mis exámenes en una misma aula, aunque fuese en la misma facultad y me pude guiar bien» (estudiante UAM).

Teniendo en cuenta los problemas contemplados, se recoge fundamentalmente la demanda de **apoyo profesional** para obtener la suficiente **información y la adecuada orientación**.

«Que, aun así, al ser universitario, pues me parece que los profesores se van a implicar muchísimo menos, esa es otra preocupación, y entonces el ver que hay esta oficina de adaptación que me parece que hay personas muy motivadas... A mí me parece que nos ha dado como un poco de tranquilidad... Necesito adelantar cosas» (estudiante UAM).

La **colaboración entre profesionales de los centros de secundaria, bachillerato y los profesionales de los servicios existentes en la universidad** resulta clave para dar estos apoyos relacionados con la información, orientación y anticipación, como así considera el profesorado del alumnado con TEA.

Hasta aquí destaca fundamentalmente **la relevancia de atender a todo el proceso previo a la llegada a la universidad.**

Ya en ella, y como se ha apuntado en el testimonio previo, la actitud del docente universitario puede resultar una resistente barrera. En relación con el profesorado de educación superior y su formación, las familias mencionan la necesidad de que conozcan las necesidades de apoyo de sus hijos y empleen diferentes metodologías de enseñanza y evaluación, haciendo referencia a **la necesidad de generar estrategias de personalización de los aprendizajes**, reconociendo, acogiendo y valorando la situación personal y social de cada estudiante, atendiendo su trayectoria personal y generando, en consecuencia, los apoyos necesarios para su aprendizaje. En esta dirección pueden contribuir en cierta medida las propuestas del Diseño Universal del Aprendizaje.

En este sentido, se abre también una vía de colaboración entre docentes del mismo grado para facilitar la transición de este estudiantado entre cursos.

Pero no solo preocupa a docentes y familias del alumnado TEA la necesidad de apoyo de tipo académico, sino que consideran tan importante como lo hacen sus hijos, disponer de **apoyo social**. Al respecto consideran un **buen plan de acogida** como una oportunidad del contexto para promover su participación social.

Conocemos bien que el apoyo social es la práctica que mejor promueve la participación social (Barrios et al., 2023), es decir, experiencias interpersonales que procuran bienestar personal y social.

Desde la etapa de ESO, **las experiencias de participación social del alumnado ocupan un lugar preferente en su vida académica**. No es diferente en el caso del alumnado con TEA. De hecho, las líneas que dibujan los estudiantes en relación con su trayectoria marcan hitos que tienen que ver con este aspecto.

«¿Te has dado cuenta de que para ti los momentos clave en tu trayectoria académica? Sí, son sobre todo amigos y amistades. Hombre, es que quien te rodea influye bastante...» (estudiante Bachillerato).

La investigación muestra que el alumnado con TEA interactúa y se relaciona menos con sus compañeros, pero necesita como cualquier otro, sentirse aceptado y parte del grupo. En el relato de todos los estudiantes entrevistados se cuentan situaciones de exclusión y se advierte un esfuerzo por hacer amigos.

«De vez en cuando como no hablo tan seguido me aburro ya que durante las horas libres lo que hago es ir a la biblioteca un poco a repasar o a estar tranquilo y otras veces voy a la estación y miro pasar los trenes... Es un poco la rutina y me aburro así que me gustaría hablar más, pero como apenas conozco a nadie y, entonces, no puedo hablar de ciertos temas determinados, intento evitar meter temas de fútbol para evitar discusiones y también evito decir temas de política» (estudiante UAM).

Como su profesorado aprecia, necesitan **disponer de apoyos entre sus compañeros en el aula y fomentar la petición de su ayuda** (apoyos: informativo, material e instrumental).

Los propios estudiantes señalan la necesidad de **apoyo socioemocional**: quieren ser invitados a participar en actividades sociales en el centro o en el campus, aceptados tal cual son y respetados cuando decidan no participar en actividades en equipo y otras de interacción social.

Un aspecto interesante en relación con la participación social que observamos en esta etapa es la **demandas de poder participar en la toma de decisiones respecto a su propia participación social** que el estudiante dirige a quienes le proporcionan oportunidades para ella. Esta demanda obliga a revisar sistemas de ayuda

entre iguales como las mentorías y comprobar si el modo de proceder se ajusta a las necesidades y resulta realmente inclusivo.

«A ver, yo creo que aparentaba bastante que tenía soledad, entonces no sé si ...A ver, me habría gustado recibir ayuda, obviamente, pero más que me pusieran con un grupo de personas a las que no conocía y con las que no me había relacionado nunca [... Pues, lo primero habría mirado mis propios intereses y habría hablado conmigo mismo de básicamente eso, de que no todos tienen que pensar exactamente lo mismo. E intentar buscar un grupo que tenga intereses comunes, pero no idénticos, que es lo que yo buscaba» (estudiante Bachillerato).

4. Conclusiones

El análisis de barreras y facilitadores en la trayectoria académica desde Educación Secundaria Obligatoria hasta la Educación Superior, incluida la Universidad, a través de la mirada del alumnado con TEA, nos ha permitido identificar las demandas y necesidades de apoyo para facilitar el proceso de inclusión de estos estudiantes, las cuales beneficiarían a todos los demás.

Los resultados evidencian principalmente las siguientes necesidades: (1) atender a todo el proceso de transición a la educación superior, (2) establecer colaboración entre los profesionales de los centros de secundaria-bachillerato y los profesionales de los servicios universitarios, (3) generar estrategias de personalización de los aprendizajes, y (4) poner atención a la participación social como eje central de la educación inclusiva, resultando importante el apoyo de los iguales.

En lo que respecta a la Universidad, estas necesidades marcan los ejes de las transformaciones hacia una institución más inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Barrios, A., Gutiérrez, H., Simón, C. y Echeita, G. (2018). Convivencia y Educación inclusiva: Miradas complementarias. *Convives*, 24, 6-13. <https://drive.google.com/file/d/1h2bughFztBqngRk95yAbe-bpRkwyjoOp/view>
- Barrios, Á., Simón, C., Gutiérrez, H. y Andrés, S. (2023). Social Participation for Inclusion: Proposal and Evaluation of Its Indicators in Ordinary Schools with Students with Autism Spectrum Disorders, *International Journal of Disability, Development and Education*. DOI: 10.1080/1034912X.2023.2211025
- Bell, S., Devecchi, C., Mc Guckin, C. y Shevlin, M. (2019). Making the transition to post-secondary education: opportunities and challenges experienced by students with ASD in the Republic of Ireland. Post-secondary educational opportunities for students with special education needs. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 54-70, <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254972>
- De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- González de Rivera, T., Fernández, M. L., Simón, C. y Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115-135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Hannah, E. F. y Topping, K. J. (2013). The transition from primary to secondary school: Perspectives of students with autism spectrum disorder and their parents. *International Journal of Special Education*, 28(1), 145-157. <http://www.internationalsped.com/articles.cfm?y=2013&v=28&n=1>
- IBE-UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education-UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea S. A. de Ediciones (Col. Educación Hoy Estudios).
- Parrilla, Á., Gallego, C. y Sierra, S. (2016). When educational transitions are supported by students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 1104-1107.

- Polat, F., Kalambouka, A., Boyle, W. F. y Nelson, N. (2001). *Post-16 transition of pupils with special educational needs*. Department for Education and Skills.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Simón, C. (2019). El reto de garantizar una educación inclusiva y con equidad: implicaciones para la Universidad. En M. Alfaro, S. Arias y A. Gamba (eds.) *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (pp. 200-216). Madrid: Catarata.
- Tobin et al., 2012 Tobin, H., Staunton, S., Mandy, W., Skuse, D., Helligreil, J., Baykaner, O., ... y Murin, M. (2012). A qualitative examination of parental experiences of the transition to mainstream secondary school for children with an autism spectrum disorder. *Educational and Child Psychology*, 29(1), 75.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report Summary. Inclusion and Education: All Means All*. UNESCO. Retrieved from <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- Virtanen, T., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K. y Nurmi, J.-E. (2019). Changes in Students' Psychological Well-Being during Transition from Primary School to Lower Secondary School: A Person-Centered Approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.001>

Acciones para promover la inclusión en los programas de acceso a la universidad

Alejandra García-Frank
Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Ciencias Geológicas, Universidad Complutense de Madrid
agfrank@ucm.es

M.^a Luisa Canales Fernández
Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Ciencias Geológicas, Universidad Complutense de Madrid
mcanales@ucm.es

Laura González Acebrón
Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Geológicas, Universidad Complutense de Madrid
lgcebron@ucm.es

M.^a Belén Muñoz García
Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Geológicas, Universidad Complutense de Madrid
mbmunoz@ucm.es

Omid Fesharaki
Profesor Ayudante Doctor de la Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid
omidfesh@ucm.es

1. Introducción y objetivos

Actualmente hay en marcha diversas iniciativas que fomentan el acceso a la universidad dirigidas a estudiantes preuniversitarios. Muchas implican la organización de Jornadas de Orientación Universitaria en ferias educativas o en las propias universidades

para informar puntualmente al estudiantado interesado sobre las distintas titulaciones que hay en cada universidad, incluyendo las salidas laborales. Cada formato tiene ventajas e inconvenientes a la hora de poder realizar acciones directas con los participantes durante su desarrollo.

Muñoz (2010) citó las siguientes actuaciones para la promoción y la captación de estudiantado preuniversitario: campañas informativas desde la universidad sobre las distintas vías de acceso a la misma; presentaciones en espacios específicos (institutos de educación secundaria, formación profesional, etc.); sesiones y jornadas de trabajo con otros profesionales de la educación; semanas, días y conferencias temáticas y monográficas; sesiones de orientación académica y universitaria en institutos, municipios, etc.; documentación específica para quienes pretenden acceder a la universidad; participación en ferias y salones educativos; visitas a la universidad y otras actuaciones contextuales.

Los datos de Gairín Sallán y Muñoz Moreno (2013) mostraron que las visitas a la universidad son relativamente escasas entre las actuaciones de promoción y captación que realizaron las universidades españolas, puesto que hasta la fecha de su estudio estas se repartieron entre acciones informativas y de difusión (92,5 %), orientación preuniversitaria (57,5 %), trabajo en colaboración con el profesorado de educación secundaria (15 %), visitas a centros de educación secundaria y charlas (12,5 %), participación en ferias y salones (2,5 %) y, por último, visitas a la universidad (2,5 %).

En relación con la diversidad, las actuaciones de captación que tienen mayor peso en cuanto a participación se encuentran vinculadas a las acciones de carácter informativo que procuran dar a conocer las unidades u oficinas de atención al estudiante con discapacidad de las distintas universidades (Gairín Sallán y Muñoz Moreno, 2013). Entre los servicios de estas unidades se encuentra proporcionar orientación a las organizaciones, personas y colectivos interesados en el acceso a la universidad.

Otro tipo de actuaciones de promoción y captación focalizadas en las personas con discapacidad, tales como el trabajo y la colaboración con centros de educación secundaria obligatoria, visitas y charlas en los institutos o visitas a la universidad, están todavía muy poco extendidas (Gairín Sallán y Muñoz Moreno, 2013).

Las ferias educativas son otras actividades de captación que suelen atraer a multitud de participantes. Sin embargo, y precisamente por la gran afluencia de público, la interacción entre los organizadores y los participantes es corta y no suele ser muy personalizada. Ligada a estos eventos, hay una gran proliferación de servicios de comunicación y promoción universitaria, encargados de la planificación y ejecución de las técnicas y tácticas de comunicación (Muñoz Picó, 2015).

Otro ejemplo de iniciativas que fomentan el acceso a la universidad es el programa 4.º ESO + EMPRESA de la Comunidad de Madrid¹ (España), en el que el estudiantado de 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria puede visitar voluntariamente centros o empresas durante varios días para poder ver de primera mano las actividades que se desarrollan cotidianamente en el lugar elegido. Este programa es relativamente reciente y no está contemplado en los estudios anteriormente mencionados (Muñoz, 2010; Gairín Sallán y Muñoz Moreno, 2013) por lo que no se dispone de datos sobre participación general o de público con distintas capacidades, aunque se sabe que en algunos casos sí se ha tenido en cuenta este enfoque (ENVERA, 2017; Asociación de Empleados de Iberia Padres de Personas con Discapacidad).

La iniciativa que se presenta en este trabajo, que se ha realizado conjuntamente con personas diversas y en la propia universidad, es una posible buena práctica que puede servir de base para actuaciones similares en otros centros de educación superior.

2. Materiales y métodos

La importancia de la adaptación adecuada de las temáticas relacionadas con la geología a niveles preuniversitarios para que todas las personas puedan aprender ya se ha tratado con anterioridad, permitiendo realizar actuaciones para personas con discapacidad intelectual (García-Frank *et al.*, 2013; 2014; Muñoz-García *et al.*, 2015), ceguera (Gomez-Heras *et al.*, 2017a; García-Frank *et al.*, 2018), sordoceguera (Gomez-Heras *et al.*, 2014; 2017b; Montesinos

1. <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/programa-4o-esoempresa>

del Valle *et al.*, 2020), sordera (Sánchez-Fontela *et al.*, 2017; 2019) o altas capacidades (Yubero-Martínez *et al.*, 2023).

Las actuaciones desarrolladas durante una década por el Proyecto de Innovación docente de la UCM Geodivulgar: Geología y Sociedad, permiten exportar estas adaptaciones a las acciones de captación de estudiantado universitario de la Facultad de Ciencias Geológicas, como el programa 4.º ESO + EMPRESA. Dentro de esta iniciativa de la Comunidad de Madrid, la Universidad Complutense de Madrid oferta anualmente plazas en los distintos centros complutenses (facultades, escuelas, bibliotecas... que durante unos días acogen estudiantado de educación secundaria. De esta manera se favorecen las interacciones con profesionales en centros educativos y empresariales.

La Facultad de Ciencias Geológicas es uno de los centros que se suma a esta iniciativa y desde hace dos años presenta un programa de tres días de duración en el que además de mostrar el funcionamiento del centro, se atiende especialmente a las necesidades de diversidad del estudiantado.

Para lograr una atención personalizada y de calidad, solo se pueden matricular en el programa diez estudiantes preuniversitarios por curso, que estarán guiados en todo momento por personal del centro. El programa incluye tres jornadas en las que diversos profesionales tratan aspectos relacionados con la docencia, la investigación y la divulgación de la geología. El primer día se visitan las instalaciones y equipos del centro, mostrados por la plantilla de la facultad, indicando las posibles salidas laborales. También se habla con el estudiantado y el profesorado de las titulaciones de la facultad, quienes transmiten a los participantes preuniversitarios las especificaciones de la geología (la necesidad de tener que salir al campo) y se les cuenta de primera mano la gran multisensorialidad que implica esta ciencia. El último día se centra en la investigación que se realiza en la facultad y tienen oportunidad de conocer los temas punteros de la mano de las personas responsables. El día intermedio, el estudiantado 4.º ESO + EMPRESA tiene la ocasión de disfrutar de los talleres de divulgación de las ciencias de la Tierra que ofrece el centro, que están cuidadosamente diseñados bajo la óptica del Diseño Universal del Aprendizaje (García-Frank *et al.*, 2020) y la multisensorialidad de los materiales

geológicos (Fesharaki *et al.*, 2016). Es en esta jornada en la que se realizan dinámicas de inclusión invitando a personas con diversidad funcional para que interactúen con el estudiantado 4.º ESO + EMPRESA, con el fin de normalizar estas relaciones que se dan en la vida diaria.

3. Desarrollo de la actividad

El segundo día está dedicado a realizar actividades de divulgación relacionadas con las ciencias de la Tierra de manera inclusiva, ya que los estudiantes del programa junto con los participantes de asociaciones con diversidad funcional interactúan en el taller específico.

La asociación participante durante los cursos 2021-22 y 2022-23 ha sido APASCOVI (Asociación para personas con discapacidad en el noroeste de la Comunidad de Madrid). En cada ocasión han asistido veinte integrantes de APASCOVI (quince usuarios más cinco profesionales) en la actividad divulgativa *Catas Geológicas* (García-Frank *et al.*, 2021), elaborada por el Proyecto de Innovación Docente UCM Geodivulgar: Geología y Sociedad.

El estudiantado 4.º ESO + EMPRESA es citado en la entrada del centro junto con los participantes de APASCOVI para desplazarse conjuntamente al aula donde se va a desarrollar el taller. En primer lugar, se hace una rápida dinámica introductoria de todos los participantes y monitores, se les muestra un mural que hay sobre la entrada de la cafetería con la historia de la Tierra para explicar qué es la geología (Fig. 1A) y, a continuación, se accede al aula donde se reparten en pequeños grupos en los que se mezclan de forma homogénea dos estudiantes de 4.º ESO+EMPRESA, unos tres usuarios de APASCOVI y los profesionales que los acompañan. Los grupos se sientan en 5 mesas redondas para facilitar que los miembros del grupo puedan intercambiar impresiones sobre la actividad durante el desarrollo de la misma. En una de las sesiones había algún usuario con silla de ruedas y no tuvo problemas en poder participar ya que el aula donde se desarrolla el taller es accesible (Fig. 1B).



Figura 1.

El taller está dividido en dos partes de una hora de duración cada una, separadas por un periodo de descanso de 30 minutos. Cada cata consiste en una rápida explicación teórica sobre el lugar de donde provienen las aguas embotelladas y las sales minerales (cómo se forman geológicamente), las propiedades que van a poder apreciar al beberlas o comerlas y los lugares del mundo representativos en cada caso (Fig. 1C). Una vez visto esto, se propone una cata de 3 ejemplos de cada material y se hace conjuntamente en voz alta, pudiendo todo el mundo dar su opinión.

Para hacerlo de forma ordenada, se sirve cada tipo de agua o sal a todos los participantes a la vez y se pide que esperen a que todo el mundo tenga su muestra para probarla (Fig. 1D). Es entonces cuando se preguntan las características en las que se deben fijar para individualizar cada una. Posteriormente se evalúa oralmente qué muestra ha gustado más y por qué. El taller permite que surjan muchas preguntas durante su desarrollo, la mayoría de las cuales se contestan a todo el público a la vez, pero también el ambiente es muy propicio para que los participantes de cada mesa hablen entre ellos y así se consigue una conversación más directa que promueve la interacción entre todos los participantes.

La actuación de moderadores (profesores y profesionales acompañantes) es importante para que todo el mundo pueda participar.

La aceptación de la dinámica ha sido buena en ambas ocasiones, permitiendo que tanto el estudiantado 4.º ESO + EMPRESA, como los usuarios APASCOVI destacasen que les había parecido una experiencia muy agradable. El estudiantado de 4.º ESO + EMPRESA no estaba familiarizado con este tipo de dinámicas de inclusión, pero quedó gratamente sorprendido, y manifestó que, aunque al principio pensaban que podrían estar incómodos, durante el desarrollo de los talleres disfrutaron de la experiencia y comentaron con sus compañeros de mesa las sensaciones y preferencias que proporcionaron las distintas catas. Los usuarios de APASCOVI agradecieron la oportunidad de visitar la universidad y destacaron que el taller les había parecido muy interesante, pudiendo conocer nuevas personas.

4. Otras experiencias equivalentes

Cuando se buscan experiencias que tengan que ver con la inclusión en el ámbito del Programa 4.º ESO + EMPRESA, hay pocos casos en los que aparezcan detalladas. Esto no quiere decir que no se tengan en cuenta acciones, pero sí significa que no se transmiten. Un ejemplo de experiencia equivalente es la que presenta en su página web grupoenvera.org (Asociación de Empleados de Iberia Padres de Personas con Discapacidad) de la experiencia² que en 2017 realizó en el marco del programa. Aquí se describe cómo tres estudiantes del programa participaron en diversas propuestas, dos estudiantes compartieron aula y actividades con el alumnado de Envera, poniendo en práctica dinámicas preparadas por ellos con el apoyo de los profesores. Otra participante realizó su estancia educativa en el Centro Especial de Empleo de Envera en Madrid interesada por el trabajo que desempeñan las personas con discapacidad. En este caso el estudiantado de ESO acudió a Envera interesado por aprender sobre las personas con discapacidad

2. <https://grupoenvera.org/envera-participa-programa-4o-empresa-la-comunidad-madrid/>

y sobre el trabajo que desempeñan, pero también para estar a gusto y disfrutar.

Las diferencias entre ambas acciones son evidentes, dado que el enfoque es distinto en ellas: en la facultad de Ciencias Geológicas queremos normalizar las actividades de enseñanza no formal adaptadas a todo tipo de público y que favorezcan la inclusión (ver García-Frank *et al.*, 2016, García-Frank, 2019), mientras que Envera mostraba distintos aspectos de la vida de personas con diversidad. Sin embargo, el estudiantado de la ESO participante en ambos casos parece muy satisfecho de poder disfrutar de experiencias en conjunto con personas que normalmente no suelen tomar parte en ese tipo de actividades.

5. Reflexiones finales

Aunque hay gran variedad de formatos de iniciativas que fomentan el acceso a la universidad, muy pocos casos contemplan dinámicas que tengan que ver con la diversidad. Hay muy poca información sobre las experiencias que tengan en cuenta este factor en los estudios sobre la idoneidad de estas campañas de captación, y mucho menos sus dinámicas. Estas actividades representan un espacio muy adecuado para adoptar políticas de inclusión, ya que por una parte pueden motivar al estudiantado con todo tipo de capacidades a cursar estudios universitarios, pero también y no por ello menos importante, son referentes para mostrar a los participantes y organizadores este tipo de políticas sociales con las que no necesariamente están familiarizados. Así, las políticas de captación de estudiantado preuniversitario deberían atender a esta necesidad que favorece a todas las partes: a participantes y organizadores, a futuros estudiantes y a la ciudadanía que puede interrelacionarse con la universidad.

Referencias bibliográficas

- Fesharaki, O., García-Frank, A., Iglesias Álvarez, N., Gomez-Heras, M., Martín-Perea, D. y Rico, R. (2016). Diseño universal y materiales multisensoriales en las actividades de divulgación de Geodivulgar con la asociación Ciencia sin Barreras. *Geo-Temas*, 16(1), 729-732.
- Gairín Sallán, J. y Muñoz Moreno, J. L. (2013). La acción tutorial en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Educación*, 22(43), 71-90. <https://doi.org/10.18800/educacion.201302.004> [25 septiembre 2023].
- García-Frank, A. (2019). La discapacidad, en el punto de mira de la Universidad y de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. *Unidad de Cultura Científica y de Divulgación de la Oficina de Transferencia de la Investigación (OTRI) –Universidad Complutense de Madrid* [en línea]. <https://www.ucm.es/otri/noticias-la-discapacidad-en-el-punto-de-mira-de-la-universidad-y-de-la-agenda-2030-de-desarrollo-sostenible> [25 septiembre 2023].
- García-Frank, A., Canales, M. L., Gómez-Heras, M., González Acebrón, L., Hontecillas, D., Del Moral, B., Muñoz-García, M. B., Sarmiento, G. N. (2013). Geodivulgar: una nueva experiencia para la divulgación de la Geología entre alumnos con necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual. En I. Rábano y A. Rodrigo (eds.). *XX Biental de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, pp. 124-125.
- García-Frank, A., Pérez Barroso, R., Espín Forján, B., Benito Manjón, P., De Pablo Gutiérrez, L., Gómez-Heras, M., Sarmiento, G., Canales Fernández, M. L., González Acebrón, L., Muñoz García, M. B., García Hernández, R., Hontecillas, D., Ureta Gil, M. S. y Del Moral, B. (2014). Divulgación de la Geología: nuevas estrategias educativas para alumnos con necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual. *El CSIC en la escuela: investigación sobre la enseñanza de la ciencia en el aula*, 10, 56-67. <http://hdl.handle.net/10261/94136> [25 septiembre 2023].
- García-Frank, A., Canales Fernández, M. L., Gomez-Heras, M. y Herrero Domínguez, S. (2016). Educación no Formal desde la Universidad: la importancia de la Divulgación Científica Inclusiva. *Libro de Actas del III Congreso Internacional Universidad y Discapacidad*, pp. 131-142.
- García-Frank, A., Gómez-Heras, M., Gálvez, A., Pérez Montero, E., Fesharaki, O., Hernández Paredes, R., Ortiz Gil, A. (2018). Ciencia accesible: Planetas y salidas de campo geológicas adaptadas. *Libro de Actas del IV Congreso Internacional Universidad y Discapacidad*, pp. 307-316.
- García-Frank, Alejandra, Fesharaki, Omid, Iglesias Álvarez, Núria, Herrero Domínguez, Santiago, Fajardo Portera, Pilar, Hervella Macía, Ana Belén, De Francisco Fernández, Víctor, García Hijón, Víctor Y Sánchez

- Alba, Bienvenida. «Importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Caso de estudio en la enseñanza de las Ciencias de la Tierra». *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 2020, 28 (2), pp. 155-166. <<https://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/383650/476650>> [25 septiembre 2023].
- García-Frank, A., Fesharaki, O. e Iglesias-Álvarez, N. (2021). Tasting of mineral salts: an inclusive proposal for the teaching of geology. *INTED2021 Proceedings*, pp. 3080-3087.
- Gomez-Heras, M., Gonzalo, L., García-Frank, A., Sarmiento, G. N., González, L., Muñoz García, M. B., García, R., Hontecillas, D., Ureta, M. S. y Canales, M. L. (2014). Geología para sordociegos: una experiencia multisensorial para la divulgación de la ciencia. *El CSIC en la escuela: investigación sobre la enseñanza de la ciencia en el aula*, 10, pp. 45-55. <http://hdl.handle.net/10261/94134> [25 septiembre 2023].
- Gomez-Heras, M., González-Acebrón, L., Muñoz-García, M. B., García-Frank, A. y Fesharaki, O. (2017a). A stratigraphy fieldtrip for people with visual impairment. *Geophysical Research Abstracts EGU General Assembly 2017*, 19, pp. 14996.
- Gomez-Heras, M., Canales, M. L., González-Acebrón, L., Muñoz-García, M. B., Fesharaki, O., Gonzalo, L. y García-Frank, A. (2017b). Inclusive multisensorial activities for people with disabilities: a case study developed in the Basque Coast Geopark in Zumaya (North Spain). *14th European Geoparks Conference (Azores) Abstracts Book*, pp. 135.
- Montesinos Del Valle, M., García-Frank, A., Gomez-Heras, M. y Gonzalo Parra, L. (2020). La geología al alcance de la mano: Un taller de divulgación de la geología para personas con sordoceguera. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(2), 213-221. <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/383850> [25 septiembre 2023].
- Muñoz, J. L. (2010). La orientación y la tutoría durante los estudios. En *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Madrid: Ed. Asunción Manzanares. Wolters Kluwer, pp. 622-632.
- Muñoz-García, M. B., González-Acebrón, L., García-Frank, A., Pérez Barroso, R., Espín Forján, B., Benito Manjón, P., De Pablo Gutiérrez, L., Gomez-Heras, M., Canales Fernández, M. L., Sarmiento Chiesa, G. N., Ureta Gil, S. y Del Moral González, B. (2015). Evaluación del aprendizaje significativo del concepto «tiempo geológico» en estudiantes con necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual. *Enseñanza para las Ciencias de la Tierra*, 23(2), 220-231. <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/306521> [25 septiembre 2023].
- Muñoz Picó, Z. (2015). *Las ferias como herramienta de comunicación y promoción del sector educativo, una aproximación al marketing ferial*

universitario en España, el caso de Aula, Talent y Unitour Valencia 2012.
Tesis Doctoral. Universidad CEU-Cardenal Herrera.

Sánchez-Fontela, N., Berrocal-Casero, M., Fesharaki, O., García-Frank, A. y Rodrigo, A. (2017). Paleontología de invertebrados y reconstrucción de mapas paleogeográficos para alumnos con diversidad funcional en el Museo Geominero. *Geominero XXII Bienal de la Real Sociedad de Historia Natural*, pp. 386-387.

Sánchez-Fontela, N., Berrocal-Casero, M., Fesharaki, O., García-Frank, A. y Rodrigo, A. (2019). Aprendizaje basado en el diseño universal: talleres sobre paleontología de invertebrados, mapas paleogeográficos y la deriva continental. *Enseñanza para las Ciencias de la Tierra*, 27(2), 172-181. <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/367114> [25 septiembre 2023].

Yubero-Martínez, M., Herrero Maire-Richard, L., Cazorla-Bermejo, M. y Fesharaki, O. (2023). Who killed «dino»? An indagative activity for intellectually gifted school students. *Book of Abstracts 4th Palaeontological Virtual Congress*, pp. 371.

<https://grupoenvera.org/envera-participa-programa-4o-empresa-la-comunidad-madrid/> [fecha de consulta: 25sept2023]

https://www.educa2.madrid.org/web/4eso-empresa/inicio/-/visor/%C2%BFque-es-4-eso-empresa-?_visor_WAR cms_tools_print=true [25 septiembre 2023]

Guía transnacional/europea de buenas prácticas para las instituciones de Educación Superior, los Centros de Enseñanza Secundaria y empleadores

Irene Del Brío Alonso
María-Victoria Martín-Cilleros
Francisco de Borja Jordán De Urríes
Vega Emiliano Díez-Villoria
Patricia Navas-Macho *Universidad de Salamanca* briotalonso.irene@usal.es

1. Introducción

Uno de los derechos fundamentales en la vida de las personas es el acceso a la educación, pasamos gran parte de nuestra vida escolarizados dentro de los programas ofertados por las diferentes instituciones tanto de educación básica como de educación post obligatoria o educación superior. La formación de las personas con discapacidad representa un hito significativo para la construcción de una sociedad más igualitaria, esta formación no termina en el contexto escolar, sino que es necesario abogar por el enfoque denominado «LLL» (Life Long Learning), el cual resalta la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, un aprendizaje que acompaña a los logros académicos y cuya meta es lograr mejoras a nivel personal, el aumento de conocimiento, la mejora de las competencias personales, sociales, etc (Echeita *et al.*, 2017).

Diversos puntos de vista se han ido sucediendo con respecto a la visión que tenemos acerca de las personas con discapacidad intelectual, desde el ya desterrado modelo médico-rehabilitador a través del cual se entendía la discapacidad como un estado de

enfermedad, hasta llegar al modelo social promovido en la actualidad, y que aboga por la presencia de las personas con discapacidad en la vida cotidiana dentro del contexto educativo y social. A lo largo de las últimas décadas, el paradigma educativo ha experimentado una serie de cambios significativos, alejándose de la segregación y enfocándose en la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades y centrándose en sus necesidades. En este contexto, la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la Educación Superior adquiere un valor especial (Parra, 2010), representando un hito importante hacia la eliminación de las barreras que históricamente han excluido a estas personas de esta etapa educativa.

Cada vez más vemos que la transición del modelo de beneficencia al de derechos humanos plantea preguntas (y demandas) sobre, por ejemplo: oportunidades de aprendizaje permanente, participación en la sociedad como verdaderos ciudadanos, oportunidades de acceder a un trabajo remunerado; estas cuestiones muestran que se está abandonando el modelo de déficit, y se está dando paso a una reflexión sobre la ciudadanía plena (O'Brien *et al.*, 2019).

Por todo ello el proyecto «Including and Connecting in Higher Education: networking opportunities for independent lives» (HiLives) resulta de gran importancia, especialmente para esta última cuestión: la educación post secundaria o educación post obligatoria; de manera que el concepto de inclusión educativa no solo sea entendido como un derecho humano fundamental, sino además, como un hecho que aporta beneficios significativos tanto a las personas con discapacidad intelectual como a la sociedad en su conjunto.

El proyecto HiLives no considera la Educación Superior como un fenómeno aislado. Además de la función de cualificación de la educación, no pierde de vista la función de socialización e individuación (Biesta, 2020). Cuando los jóvenes adultos con discapacidad intelectual participan en la Educación Superior, pensar en la organización y el apoyo a la educación es un aspecto básico. Las vías de estudio en esta etapa educativa también pueden servir para adquirir algo más que competencias puramente académicas. El alumnado aprende sobre movilidad, se integran en una

comunidad de Educación Superior, aprenden mucho sobre la transición de la educación al empleo, aprenden a descubrir sus propios talentos y puntos de trabajo, aprenden que no sólo pueden recibir ayuda y apoyo, sino que también pueden apoyar a otras personas.

El resultado final de la presente investigación construye una guía transnacional/europea de buena práctica y recomendaciones para las instituciones de Educación Superior, las escuelas secundarias y los empleadores, con el objetivo de ayudar al alumnado joven adulto con discapacidad intelectual a acceder a la Educación Superior y a iniciar una vida independiente. Su elaboración se basa en las experiencias e ideas de los socios del proyecto (Universidad de Aveiro, Portugal; INICO-Universidad de Salamanca, España; Ghent University, Bélgica y Haskoli Islands, Islandia) y los agentes implicados en estos (ASSOL Associação de Solidariedade Social de Lafões, FORMEM – Federação Portuguesa de Centros de Formação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência, Pais-em-Rede, Associação y Helena Clara Carvalho da Cruz Ferreira da Mata , todas las asociaciones de Portugal).

Se ha desarrollado como un instrumento innovador: hasta ahora, no se conocen guías de buenas prácticas europeas disponibles en el ámbito de la Educación Superior para personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, siendo fundamental reunir esfuerzos para el desarrollo de tal recurso.

2. Metodología

La metodología utilizada ha sido cualitativa, con un análisis de contenido. El punto de partida ha sido una revisión sistemática de alcance, realizada por el equipo del proyecto, y de otras aportaciones relevantes, identificadas por los socios, que permiten establecer once dominios, considerados como fundamentales en el desarrollo de iniciativas de Educación Superior para personas con discapacidad intelectual. Estos dominios son los siguientes:

1. Educación superior inclusiva e inclusión social.
2. Transición de la formación obligatoria o Educación Secundaria a la Educación Superior.
3. Transición desde la Educación Superior al mercado de trabajo.

4. Apoyo para iniciar la vida independiente.
5. Utilización de medios digitales para apoyar experiencias exitosas de tipo académico, social y laboral.
6. Diseño e implementación de un currículum en Educación Superior.
7. Proceso de admisión y criterios de acceso.
8. Protocolos de acogimiento y programas de introducción a la institución de formación superior.
9. Planificación centrada en la persona.
10. Mentorización por iguales sin discapacidad.
11. Entrenamiento, acompañamiento y apoyo.

A partir de estos once dominios, que el proyecto plantea como nucleares, se procedió a establecer una definición consensuada y lo más operativa posible de cada uno de ellos, particularizada en las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo susceptibles de acceder a programas formativos en instituciones de formación superior.

Posteriormente, mediante entrevistas semiestructuradas a informantes clave, se obtiene información de cada uno de estos dominios, sobre la percepción de las experiencias en programas formativos de esta índole.

Para apoyar el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, se recogió información relevante sobre los programas desarrollados en las cuatro universidades participantes en el proyecto: Universidade de Aveiro, University of Iceland, Ghent University y Universidad de Salamanca. Y aprovechando una semana de encuentro entre jóvenes españoles y portugueses, que estaban o habían cursado en alguna de las dos universidades un programa formativo dirigido a personas con discapacidad, se realizan diferentes actividades dirigidas a intercambiar sus impresiones.

Por último, se recogió información sobre otros programas externos a los de los socios del proyecto, como referencia de buenas prácticas, obtenida por aportaciones de los socios durante el desarrollo de los tres productos o resultados intelectuales.

Para el establecimiento de los dominios, se generó una plantilla que se distribuyó a todos los socios, solicitando una aproximación a una definición operativa de cada uno de ellos y particularizada en

las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo susceptibles de acceder a programas formativos en instituciones de formación superior. Posteriormente, se analizaron todas las aportaciones generando una propuesta de definición para cada dominio que se devolvió a los socios para que pudieran hacer aportaciones si lo precisaban y así llegar al consenso, cerrando de esta forma el proceso.

Cada universidad implicada en el proyecto identificó 1 o 2 posibles informantes clave de cada grupo de agentes implicados (usuarios/estudiantes, familias, profesionales vinculados a centros de enseñanza secundaria y postsecundaria, instituciones de educación superior y empresarios) que tuvieran disponibilidad para ser entrevistados. Se configuró una interfaz online en la que cada universidad, a través de la plataforma Qualtrics, pudiera cargar la información obtenida. Esta información permitía, para cada dominio, recopilar las informaciones obtenidas de todos los informantes agrupadas en cada una de las cuatro casillas del DAFO.

En el encuentro desarrollado en Aveiro, entre estudiantes de la Universidad de Salamanca con los de la Universidad de Aveiro, se realizaron diferentes acciones. Por un lado, una sesión de trabajo por grupos centrada en la autodeterminación, y en tres aspectos concretos: vivienda, empleo y ocio/pareja. Respecto a cada uno de ellos los alumnos aportaron su visión sobre cuatro preguntas ¿cómo os gustaría que fuera? ¿Cómo es ahora? ¿Cómo pueden ayudaros desde la universidad para que sea como queréis? ¿Cómo pueden ayudaros desde vuestra familia para que sea como queréis? El objetivo de esta actividad, además de conocer cómo los programas universitarios y el contexto más cercano pueden facilitar la inclusión y empleabilidad de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, radicaba en seguir trabajando un componente clave de este tipo de programas: la autodeterminación. Por otro lado, se desarrollaron dos grupos de discusión centrados en propuestas de mejora de los programas. Concretamente, se centraron en cuatro aspectos: (1) Contenidos del programa: programación, actividades, periodo de prácticas y profesorado; (2) Apoyos y facilitadores encontrados; (3) Barreras en la vida diaria y (4) Repercusión laboral.

Finalmente, dado que España es el país del contexto europeo donde más extensa y sólidamente se han implantado programas de formación para personas con DID en Educación Superior, se realizó un informe en profundidad sobre esa realidad por el equipo de la Universidad de Salamanca. Por otro lado, se envió una plantilla a todos los socios del proyecto para que identificaran otras buenas prácticas internacionales con una breve información de cada una.

3. Resultados

Este producto, pretende ser una guía transnacional/europea de buenas prácticas y recomendaciones para las instituciones de Educación Superior, las escuelas secundarias y los empleadores, con el objetivo de ayudar a los jóvenes adultos con discapacidad intelectual a acceder a la Educación Superior y a iniciar una vida independiente. Se ha desarrollado como un instrumento innovador: hasta ahora, no se conocen guías de buenas prácticas europeas disponibles en el ámbito de la Educación Superior para personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, siendo fundamental reunir esfuerzos para el desarrollo de tal recurso.

3.1. Análisis dafo en torno a los diferentes dominios y recomendaciones derivadas

La información obtenida de la percepción y experiencia de los agentes implicados para cada uno de los once dominios se analizó utilizando un DAFO. Este tipo de análisis se centra en la identificación de: a) factores internos, entre los que se encuentran las Debilidades del programa que pueden identificarse como desventajas o elementos negativos; y las Fortalezas, aquellos factores internos del programa que pueden identificarse como ventajas o elementos positivos; b) factores externos, como las Amenazas provenientes del contexto, que pueden ser identificados como desventajas o elementos negativos para el desarrollo del programa, y las Oportunidades, factores externos del programa que pueden ser identificados como ventajas o elementos positivos para el desarrollo del programa.

A continuación, se presenta una síntesis de los aspectos relevantes y las posibles recomendaciones que de ellos se derivan.

DOMINIO 1: Educación superior inclusiva e inclusión social

TABLA 1. Análisis DAFO Dominio 1

Factores internos	Factores externos
Debilidades	Amenazas
Los estudiantes suelen precisar apoyos añadidos para interiorizar los conocimientos trabajados. Algunos contenidos pueden resultar de escasa relevancia para la formación.	El principio de igualdad de oportunidades en materia de educación no se lleva a cabo de forma igualitaria, existen escasas oportunidades educativas verdaderamente inclusivas. La falta de financiación y oportunidades de acceso al mundo laboral.
Fortalezas	Oportunidades
Atención y acompañamiento continuado desde antes del comienzo de la enseñanza, continuando en los momentos posteriores.	La posibilidad de colaborar con otras entidades que trabajan con personas con discapacidad intelectual, fomentando la sensibilización con el colectivo promoviendo su autodeterminación.

Recomendaciones:

- a. Evitar limitaciones derivadas de inadecuadas expectativas sociales con respecto a las personas con discapacidad. Por ello es importante abogar por la formación y concienciación de la sociedad, en este caso del ámbito universitario, en materia de discapacidad.
- b. Resaltamos la importancia de crear grupos heterogéneos, de manera que la universidad se convierta en un espacio social de encuentro y formación.
- c. No debemos dejar que la falta de oportunidades formativas en educación superior limite el acceso de posibles alumnos a programas universitarios; así como generar redes sólidas de apoyo y trabajo con el mercado laboral.

- d. Apoyarnos en aspectos que fortalecen la realidad social acerca de la inclusión, como es la repercusión positiva que genera la presencia de personas con discapacidad en entornos universitarios.

DOMINIO 2: Transición de la formación obligatoria o la educación secundaria a la educación superior

TABLA 2. Análisis DAFO Dominio 2

Factores internos	Factores externos
Debilidades	Amenazas
<p>Los planes de transición desde la educación secundaria a la educación superior no se encuentran desarrollados en su totalidad o incluso no se ven implantados.</p> <p>Falta de información acerca de las oportunidades futuras.</p> <p>Promover una mejor preparación para el profesorado en materia de discapacidad.</p>	<p>Las titulaciones de educación superior solicitan el título de educación secundaria, esto disminuye las posibilidades de acceso para muchas personas con discapacidad intelectual y del desarrollo.</p> <p>Escasa variedad formativa adaptada y alcanzable.</p>
Fortalezas	Oportunidades
<p>Los programas de transición permiten a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo la posibilidad de acceder a la educación superior.</p>	<p>Promoción de los niveles de motivación, consiguiendo mejoras en su autoestima y crecimiento personal.</p> <p>Concienciar a la sociedad de las posibilidades de las personas con discapacidad.</p>

Recomendaciones:

- a. Superar las debilidades de los planes de transición a educación superior, a veces inexistentes.
- b. Proporcionar a los alumnos información real, objetiva y de calidad acerca de las posibilidades futuras.
- c. Promover la inclusión en vez de la integración, generando programas donde se conviva con otros iguales sin discapacidad.

- d. Aprovechar los planes de transición como herramientas para acabar con los prejuicios.

DOMINIO 3: Transición desde la educación superior al mercado de trabajo

TABLA 3. Análisis DAFO Dominio 3

Factores internos	Factores externos
Debilidades	Amenazas
<p>El mercado laboral aún es un ámbito poco accesible para personas con discapacidad intelectual.</p> <p>Poco conocimiento y conciencia por parte de las empresas acerca de procedimientos de acceso y contratación.</p> <p>Escasez de personal de apoyo y acompañamiento.</p>	<p>Falta de apoyo y amparo legislativo, financiación.</p> <p>Falta de apoyo y financiación en el ámbito legislativo.</p> <p>Corta duración de los contratos, en muchas ocasiones limitados a la modalidad de prácticas.</p>
Fortalezas	Oportunidades
<p>El nivel de competencias adquiridas por las personas con discapacidad durante el periodo de formación.</p> <p>Alto nivel formativo obtenido tras la participación en los programas, junto a la experiencia práctica de empleo con apoyo.</p> <p>La formación superior aumenta las posibilidades laborales.</p>	<p>Derecho a acceder al trabajo.</p> <p>Experiencia que promueve la adquisición de herramientas personales.</p> <p>Diversificar las empresas, promoviendo un mercado laboral verdaderamente inclusivo.</p>

Recomendaciones:

- a. Proporcionar un número de personal de apoyo adecuado y realista, teniendo en cuenta las posibles necesidades futuras.
- b. Promover el conocimiento y sensibilización en materia de discapacidad que generen iniciativa a las empresas.
- c. Aprovechar para diversificar las empresas promoviendo un mercado laboral verdaderamente inclusivo.

- d. Promover la realización de prácticas laborales en empresas y entornos reales para que los estudiantes se vean en el contexto real de un empleo.

DOMINIO 4: Apoyo para iniciar la vida independiente

TABLA 4. Análisis DAFO Dominio 4

Factores internos	Factores externos
Debilidades	Amenazas
<p>Problemas en la medición de apoyos prestados: escasez o exceso.</p> <p>Titulaciones que crean falsas expectativas sobre independencia, mercado laboral no inclusivo.</p> <p>No se centra en la vida diaria independiente: cambio de vivienda, mantenimiento de la misma, etc.</p>	<p>Falta de financiación para trasladarse a viviendas independientes.</p> <p>Trabajar con las familias es fundamental para que colaboren y participen en el proceso de inicio de la vida independiente.</p> <p>Impacto negativo a raíz de la pandemia.</p> <p>Barreras y falta de accesibilidad física y cognitiva.</p>
Fortalezas	Oportunidades
<p>Experiencia de cursar estudios universitarios promueve la independencia,</p> <p>Programas que trabajan competencias transversales que resultan de ayuda para este proceso.</p> <p>Apoyos.</p>	<p>Entornos favorecedores.</p> <p>Oportunidad para las familias, que descubren capacidades a veces desconocidas de su familiar con discapacidad.</p>

Recomendaciones:

- a. Poner en marcha planes de apoyo individualizados.
- b. Promover la autodeterminación de todos los estudiantes.
- c. Buscar fuentes de financiación o de creación de sinergias para que las universidades puedan apoyar estas iniciativas.
- d. Aprovechar los recursos sociales disponibles.

DOMINIO 5: Utilización de medios digitales para apoyar experiencias exitosas de tipo académico, social y de empleo

TABLA 5. Análisis DAFO Dominio 5

Factores internos	Factores externos
Debilidades	Amenazas
<p>La falta de accesibilidad y complejidad de uso de algunas plataformas digitales.</p> <p>En ocasiones, no se dispone de medios digitales o de los medios económicos para conseguirlos.</p> <p>No se dispone del tiempo suficiente para formar en el manejo.</p>	<p>Pueden crearse altos niveles de dependencia con las TICs.</p> <p>Los peligros de la red se ponen de manifiesto especialmente.</p>
Fortalezas	Oportunidades
<p>Desde los programas se trabajan habilidades y destrezas digitales para un buen uso de los medios tecnológicos.</p> <p>Participación activa en el entorno social, conexión a través, por ejemplo, de las redes sociales.</p>	<p>Un buen uso de los medios digitales está muy bien valorado a nivel laboral.</p> <p>Internet es un medio especialmente potente para dar la visibilidad necesaria en materia de discapacidad.</p>

Recomendaciones:

- a. Subsancar el déficit de material, por ejemplo, mediante préstamo del mismo.
- b. Promover la accesibilidad cognitiva especialmente en la red.
- c. Fomentar la seguridad en el uso de las TIC.
- d. Aprovechar la potencia de las redes para visibilizar y sensibilizar

DOMINIO 6: Diseño e implementación de un currículum en Educación Superior

TABLA 6. Análisis DAFO Dominio 6

Factores internos	Factores externos
Debilidades	Amenazas
<p>En ocasiones la duración de estos programas precisaría un incremento, así como la amplitud de las unidades curriculares que puede resultar corta y carecer de especificidad.</p> <p>Este tipo de programas puede convertirse en el último escalón educativo para personas con discapacidad.</p> <p>Puede darse falta de formación por parte de algunos profesionales que participan en estos programas.</p>	<p>La escasez de opciones disponibles en educación superior y las dificultades y/o restricciones de acceso constituyen un problema.</p> <p>Es necesario abogar por una mayor formación didáctica y pedagógica.</p>
Fortalezas	Oportunidades
<p>Una de las mayores ventajas es la adaptación de contenidos y el apoyo individualizado para interiorizar los mismos.</p> <p>La posibilidad de cursar este tipo de estudios motiva a los estudiantes a continuar con su formación.</p>	<p>Promueven la conciencia e implicación del mercado laboral gracias a la relación establecida durante los periodos de prácticas.</p> <p>La comunidad universitaria se beneficia mutuamente.</p>

Recomendaciones:

- a. Plantearse que los programas tengan una mayor prolongación en el tiempo.
- b. Asegurar la adaptación de contenidos y que estos se interioricen.
- c. Formar adecuadamente, de cara a poder realizar las adaptaciones necesarias para que todos los alumnos puedan manejar los contenidos.

DOMINIO 7: Proceso de admisión y criterios de acceso

TABLA 7. Análisis DAFO Dominio 7

Factores internos	Factores externos
Debilidades	Amenazas
<p>Se ofrece un número reducido de plazas, en contraposición con un elevado número de solicitudes.</p> <p>En varias ocasiones, existe una edad máxima para ingresar. Los adultos que no han podido acceder a otras titulaciones, pierden una gran oportunidad.</p>	<p>No hay un nivel de conciencia ni conocimiento acerca de la importancia de la educación superior para personas con discapacidad.</p>
Fortalezas	Oportunidades
<p>La participación en este tipo de programas, promueve un aumento en los niveles de calidad de vida.</p> <p>Los criterios de acceso cuentan con un acompañamiento y apoyo constante durante los trámites iniciales.</p>	<p>Tras la formación mejora la relación con el entorno.</p> <p>La persona toma conciencia de la capacidad para el acceso y superación del título, logrando conseguir las metas que se planteen.</p>

Recomendaciones:

- a. Ofertar un mayor número de plazas.
- b. Prestar atención al perfil de estudiante, el objetivo es que nadie se quede fuera.
- c. Ofertar los recursos de apoyo necesarios y promover la plena accesibilidad.

DOMINIO 8: Protocolos de acogimiento y programas de introducción a la institución

TABLA 8. Análisis DAFO Dominio 8

Factores internos	Factores externos
<p>Debilidades</p> <p>A pesar de ofrecer grandes ayudas, aún faltan muchos apoyos por prestar. La mayor parte de las veces, los estudiantes acuden por primera vez a la universidad.</p> <p>Las reuniones y encuentros previos entre los estudiantes favorecen que en el momento de iniciar el curso no lo hagan con sentimientos de estrés o ansiedad.</p> <p>Sería importante fomentar desde el inicio la interacción entre iguales con y sin discapacidad.</p> <p>Si el alumno debe realizar grandes desplazamientos, puede convertirse en un problema para acudir a la universidad.</p>	<p>Amenazas</p> <p>El desconocimiento social en materia de educación y discapacidad puede constituir una amenaza para la puesta en marcha y seguimiento de este tipo de programas.</p> <p>En ocasiones, el coste de la matriculación puede ser alto.</p>
<p>Fortalezas</p> <p>El sistema de acogida genera desde el primer momento que los alumnos se encuentren cómodos dentro de los programas.</p> <p>El apoyo entre pares es fundamental, ya que los estudiantes se encuentran ante una situación novedosa y desconocida.</p> <p>El alto grado de implicación de los profesionales, promoviendo que los estudiantes se encuentren seguros y cómodos.</p> <p>La entrevista inicial con las familias y estudiantes facilitan que profesionales y responsables de los programas se hagan una idea de las necesidades de los mismos.</p>	<p>Oportunidades</p> <p>Favorece la oportunidad de trabajar por la plena inclusión de las personas con discapacidad intelectual en la sociedad, participando cada vez en un mayor número de entornos.</p> <p>Actualmente se da un mayor nivel de cooperación entre los centros de educación secundaria y los centros de educación superior en cuanto a la inclusión y oportunidades educativas para personas con discapacidad intelectual.</p>

Recomendaciones:

- a. Realizar encuentros previos al comienzo del curso para que se genere un adecuado apoyo entre iguales.
- b. Aumentar las interacciones con iguales sin discapacidad.
- c. Informar de las posibilidades académicas y laborales al finalizar el curso.
- d. Plantearse que los programas tengan una mayor prolongación en el tiempo.
- e. Asegurar la adaptación de contenidos y que estos se interioricen.
- f. Formar adecuadamente, de cara a poder realizar las adaptaciones necesarias para que todos los alumnos puedan manejar los contenidos.

DOMINIO 9: Planificación centrada en la persona

TABLA 9. Análisis DAFO Dominio 9

Factores internos	Factores externos
<p>Debilidades</p> <p>En ocasiones es complicado que las propias personas con discapacidad lleguen de forma autónoma a poder acceder a determinados recursos, trámites administrativos, etc.</p> <p>No todo el personal universitario que trabaja día a día en estos programas tienen la formación o el conocimiento suficiente acerca de los objetivos principales de este tipo de planes.</p> <p>La planificación centrada en la persona será tan fuerte como lo sea el marco personal de referencia de la persona.</p>	<p>Amenazas</p> <p>Las restricciones adicionales a los programas: falta de adaptación del medio o falta de concienciación del entorno para favorecer que sean los propios estudiantes quienes tomen las decisiones en su vida.</p> <p>Importancia de formar y concienciar al entorno acerca de este tipo de planes, es necesario para que se cumplan todos los principios de la PCP dentro de la comunidad universitaria.</p>
<p>Fortalezas</p> <p>Tanto el contenido teórico como la parte práctica se centra en los intereses, capacidades y habilidades de las personas.</p> <p>Centrarse en la PCP a la hora de poner en marcha programas universitarios conlleva mejores niveles en todas las dimensiones del modelo de calidad de vida.</p>	<p>Oportunidades</p> <p>Crear conciencia en el entorno directo donde se mueve la persona con discapacidad, de manera que se conozcan sus derechos y posibilidades.</p> <p>Las oportunidades de inclusión y participación en la sociedad, así como los encuentros entre personas con y sin discapacidad, generan grandes oportunidades de cara a la puesta en marcha y el desarrollo de este tipo de programas.</p>

Recomendaciones:

- a) Realizar encuentros previos al comienzo del curso para que se genere un adecuado apoyo entre iguales.
- b) Aumentar las interacciones con iguales sin discapacidad.
- c) Informar de las posibilidades académicas y laborales al finalizar el curso.

DOMINIO 10: Mentorización por iguales sin discapacidad

TABLA 10. Análisis DAFO Dominio 10

Factores internos	Factores externos
Debilidades	Amenazas
Se trata de un proceso aleatorio, lo cual hace que la calidad de la mentoría disminuya. Falta de concordancia entre realidad y expectativa, bien por exceso o defecto. Tras finalizar el programa, suele finalizar la relación creada en la mentoría.	Los mentores no siempre tienen disponibilidad total. Siempre se recurre a buscar mentores sin discapacidad.
Fortalezas	Oportunidades
Brinda la posibilidad de ampliar el círculo social directo. Promueve mejoras en las relaciones sociales.	Mentores y mentees resultan altamente beneficiados a todos los niveles.

Recomendaciones:

- a. Establecer unos mínimos recomendables para poder participar como mentor.
- b. Prestar atención a las relaciones establecidas entre mentor y mentee.
- c. Promover la mentorización por iguales con discapacidad que ya hayan participado en anteriores ediciones del programa.

DOMINIO 11: Coaching - entrenamiento, acompañamiento y apoyo

TABLA 11. Análisis DAFO Dominio 11

Factores internos	Factores externos
Debilidades	Amenazas
Se suele precisar de un apoyo añadido para interiorizar lo que se ha trabajado. En ocasiones, el apoyo de los docentes no es suficiente.	La posibilidad de mejorar la educación en materia de discapacidad del resto de entorno universitario.
Fortalezas	Oportunidades
Proximidad continua con los estudiantes, incluso al terminar el curso académico. Técnicos de referencia que apoyan y acompañan en el proceso.	La colaboración con otras empresas u entidades genera nuevas redes de trabajo y conciencia social.

Recomendaciones:

- a. Vigilar el uso de materiales que sean plenamente accesibles.
- b. Prestar especial atención al acompañamiento y apoyo que los docentes ofrecen a los estudiantes.
- c. Sensibilización y formación continuada para la comunidad universitaria.
- d. Asignar a cada alumno un técnico de referencia al que pueda acudir si lo precisa.

4. Conclusiones

Se espera que la guía pueda constituir un recurso de interés, no sólo por los participantes del proyecto, sino también por otras universidades, escuelas y empresas. Para cada uno de los dominios o pilares sobre los que el proyecto ha considerado, desde su diseño inicial, que son fundamentales para el desarrollo de este tipo de iniciativas de formación, se realiza un análisis de posibles debilidades y amenazas, así como fortalezas y oportunidades,

aportándose unas recomendaciones que faciliten la inclusión de estudiantes con discapacidades intelectuales y del desarrollo en la Universidad, así como su empleabilidad e inclusión en empresas ordinarias. La guía recoge finalmente una presentación detallada de los programas que desarrollan las cuatro universidades participantes en el proyecto, como ejemplos de referencia. En el caso paradigmático de España, se presenta de manera diferenciada el marco de desarrollo de este tipo de programas. Para terminar, la guía recoge una breve reseña de otros programas identificados en el ámbito internacional como ejemplo de otras buenas prácticas. Esta guía se complementa con los anteriores productos o resultados intelectuales del proyecto, que pueden consultarse por separado.

La guía está disponible en español, inglés y portugués en la web de INICO (Instituto de Integración en la Comunidad) de la universidad de Salamanca <https://inico.usal.es/>

AGRADECIMIENTOS

Los autores desean agradecer a todas aquellas que participaron en la elaboración de la guía. Esta se ha desarrollado gracias a la subvención proporcionada por el Proyecto Erasmus+, 2019-1-PT01-KA203-061312.

Referencias bibliográficas

- Almutairi, H. (2023). Faculty attitudes toward teaching students with mild intellectual disabilities in Higher Education. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, e0042.
- Arksey, H. y O'Malley, L. (2005). Scoping Studies: Towards a Methodological Framework. *Int. J. Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Biesta, G. (2020). Arriesgándonos en Educación: Cualificación, Socialización y Subjetivación Revisitadas. *Teoría de la Educación*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/EDTH.12411>
- Echeita, G., Simón, C., Márquez, C., Fernández-Blázquez, M.M., Pérez de la Merced, E. y Moreno Hernández, A. (2017). Análisis y valoración del área de educación del III plan de acción para personas con discapacidad

- en la comunidad de Madrid (2012-2015). *Siglo Cero*, 48(1), 51-57. ISSN: 0210-1696. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20174815171>
- Lee, C.E. y Taylor, J. L. (2022). A Review of the Benefits and Barriers to Post-secondary Education for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Special Education*, 55(4), pp. 234-245.
- O'Brien, P., Bonati, M., Gadow, F. y Slee, R. (2019). *People with Intellectual Disability Experiencing University*. Brill | Sense.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M. y Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBI evidence synthesis*, 18(10), 2119-2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>

Inclusión Educativa para la Doble Excepcionalidad en personas con Discapacidad Visual. Identificación y Atención para Fomentar sus Estudios Superiores

Antonia González Perán
Grupo de Investigación PSICO-NEAE HUM-1049 (SICA, Junta de Andalucía)
gonzaper@icloud.com

Purificación Checa Fernández
Grupo de Investigación PSICO-NEAE HUM-1049 (SICA, Junta de Andalucía)
checaal@ugr.es

1. Marco de la inclusión educativa

La inclusión educativa viene impuesta como un objetivo de nación, sucesivamente comprometido por distintos gobiernos, tanto por la firma a finales de 2006 ante las Naciones Unidas (ONU) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como al aprobarse en 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que recoge en su cuarto Objetivo (ODS, 2015): «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos».

En clave europea también se acumulan las obligaciones estatales:

la «Comunicación de la Comisión Europea de 30 de septiembre de 2020 relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025» define la inclusión como uno de sus objetivos clave: garantizar que la educación superior sea accesible para poblaciones de estudiantes diversas. Posteriormente, ha exigido abordar

la equidad y la inclusión en todas las principales convocatorias de proyectos de la UE (Comisión Europea, 2022).

Dicha inclusión educativa, implica transversal y obligatoriamente a todos los ámbitos formativos nacionales, pero impulsar una educación superior, verdaderamente accesible para las personas con discapacidad, requiere que durante la enseñanza general se alcance entre ellas, en un número proporcional a su población, un amplio porcentaje de titulación que les impulsen a la universidad. Esto permitiría alcanzar otra inclusión aún más amplia, la social.

Favoreciendo la educación superior a personas, procedentes de entornos desfavorecidos (socio-económicos, deprimidos... o de aquellos infrarrepresentados (por su etnia, origen, género, discapacidad... que posean las aptitudes necesarias para ello, se les capacitaría para lograr un desarrollo profesional mejor remunerado. Sin olvidar que la formación terciaria abre una puerta de acceso a instituciones y medios determinantes en el peso social, pues una titulación superior (habilitante para puestos de primer nivel) también permite influir participando, en mayor grado, en la toma de decisiones (sociales, culturales y/o económicas) o proyectarlos a niveles de generación de riqueza para el país de acuerdo a sus verdaderas potencialidades individuales y a su esfuerzo comprometido.

El anterior Manifiesto del V Congreso CIUD ya expresaba la preocupación por el difícil acceso de las personas con discapacidad a los estudios superiores, dado el abandono escolar previo, junto a la necesidad de tejer redes con las universidades, organizaciones y personas expertas para desarrollar la inclusión (Fundación ONCE, 2022).

2. Metodología

Analizaremos la inclusión de una población de jóvenes con unas claras necesidades educativas especiales (n.e.e.), derivadas de discapacidad visual, que están incluidas, desde 2006 en España, dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e.) junto a otras ocho categorías más, figurando entre ellas el alumnado con altas capacidades intelectuales (AA.CC.II.), bajo las siguientes premisas:

- Primera: todas las n.e.a.e. pueden aparecer combinadas entre sí, con prevalencia muy variable, dependiendo de las características personales o sociales de los individuos.
- Segunda: de la gaussiana distribución estadística de eficaces recursos y funciones mentales en cualquier género, etnia o estrato socio-económico, se puede afirmar que el porcentaje de personas con talento deberá ser similar entre individuos con alguna discapacidad física-sensorial (no cognitiva) que entre el resto de la población.
- Tercera: estos individuos deben ser doblemente identificados por la administración educativa, en ambas n.e.a.e., para poder atender tanto sus hándicaps como sus potencialidades.
- Cuarta: para alcanzar una equitativa identificación por alta capacidad en jóvenes con n.e.e. de tipo sensorial (déficit visuales o auditivos) es crítica la existencia de test de aptitudes psicométricas accesiblemente diseñados, debidamente validados y fiables.

Se deducirán unos resultados objetivos, partiendo de unas definiciones conceptuales y datos oficiales de ambas n.e.a.e., que serán sometidos a discusión, aportándose una propuesta final de acciones.

3. La doble excepcionalidad: visual y cognitiva

La aparición, en un mismo individuo: de dificultades o trastornos de aprendizaje y comunicación; de importantes deficiencias físicas y/o sensoriales limitantes, poseyendo a la vez unas aptitudes cognitivas potencialmente eficaces, se denomina «Doble Excepcionalidad» (Sanz, 2004; Reis *et al.*, 2014) y se cita universalmente por el acrónimo 2e.

Según menciona S. Pfeiffer: «Los estudios más conservadores sugieren que aproximadamente el 6 % de los alumnos categorizados como de necesidades educativas especiales presentan doble excepcionalidad (Pfeiffer, 2017, p. 294)».

La doble identificación, de deficiencia física y alta capacidad, combinadas individualmente, puede llegar a ser incluso triple, o

aún más, ya que también pueden presentarse las AA.CC.II. comórbidamente junto a otros trastornos del aprendizaje o del desarrollo del lenguaje y la comunicación, poniendo a prueba las respuestas educativas exigibles para la atención a estas necesidades individuales.

No es infrecuente encontrar casos de bajo rendimiento o incluso de fracaso académico en personas sin otras deficiencias identificadas y con AA.CC.II., causadas por trastornos o dificultades ligeras que han podido ser en cierto punto ocultadas y compensadas por sus fortalezas cognitivas, pero no siendo suficientes para superarlas. Influyendo también notablemente en el abandono escolar de las AA.CC.II. ciertos aspectos sociales (falta de recursos económicos, ausencia de expectativas o inadecuación educativa), psicológicos (acoso escolar, perfeccionismo negativo, falta de identificación de su n.e.a.e.) o emocionales (baja autoestima, escasa motivación... haciéndoles abandonar los estudios básicos. Sea como sea, las altas aptitudes intelectuales identificadas, potencialmente en la infancia, deben ser específicamente estimuladas durante las etapas infantil y adolescente para lograr unas competencias académicas, que sean la base de una posible excelencia adulta, en algún campo de interés social o científico.

4. Situación educativa de las altas capacidades

Para comprender la 2e, es necesario conocer el paradigma actual de las altas capacidades (AA.CC.), donde la elevada dotación, sea intelectual u otra, justifica una intervención educativa específica para desarrollar durante la educación general el potencial talento existente, entre los jóvenes con discapacidad visual, enfocada en lograr un aumento de titulación en los estudios superiores. La limitación de espacio nos obliga a la concisión, aunque para facilitar un análisis más detallado de datos censales de identificación y atención, por comunidades autónomas e incluso por provincias, dada la sorprendente variación de porcentaje identificativo en ellas, se puede consultar esta obra (Gallego *et al.*, 2021, pp. 19-69).

4.1. Definición de altas capacidades

La norteamericana Asociación Nacional de Jóvenes Dotados (National Association of Gifted Children: NAGC) define las Altas Capacidades como el desempeño o la capacidad para hacerlo de forma superior a otros individuos de la misma edad, experiencia y entorno, en uno o más dominios, requiriendo modificaciones de sus experiencias educativas para desarrollar su potencial (NAGC, 2023). Se puede describir al joven con AA.CC. como aquel que desarrolla, a lo largo del tiempo, unas elevadas destrezas o habilidades valoradas en su entorno, empleando para ello adecuadamente sus recursos genéticos y ambientales (Sternberg, 2000), pero también como aquellos que, comparados con otros de su misma edad, experiencia y oportunidades, poseen una mayor probabilidad de alcanzar logros extraordinarios o sobresalientes en uno o más dominios, culturalmente valiosos para una sociedad determinada (Pfeiffer, 2013).

Se debe tener en cuenta la diferencia conceptual entre alta capacidad, o sobredotación, y el talento adulto conformado, dada la importancia que la genética, la maduración y el entorno tienen en la cristalización de esa inicial configuración mental detectada en ciertos jóvenes excepcionales (Gagné, 2023), en el caso de la 2e a pesar de compartirla en cuerpos con severas deficiencias sensoriales, motóricas, de comunicación o dificultades de aprendizaje.

En España, no existe una definición normativa estatal de los requisitos para ser identificado como AA.CC.II., aunque sí se regula que deben ser valoradas y atendidas sus n.e.a.e., una vez diagnosticadas, apareciendo expresamente en los artículos 71 y 76 de la actualizada Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020).

4.2. Estimación de la población con altas capacidades

Estimar la población con AACC, entre el grupo de edad de los 6 a los 18 años, presenta ardua discusión entre expertos, aunque autores como Borland, Renzulli, Miraca y Robson citados por el Comité Económico y Social Europeo, la calculan entre el 5 % y el 10 % (Dictamen 2013/C 76/01, 2013, p. 3). De aplicarse el modelo

«Revolving Door», (Renzulli, Reis y Smith, 1981) de nominación superpuesta, se podría llegar incluso al 15 % del total de la matriculación atendida en nuestra educación de régimen general.

4.3. Identificación psicométrica de las altas capacidades

Para identificar con solidez, a este valioso grupo con potencial talento, existen varios modelos de evaluación psicométrica, basados en la aplicación de diferentes test de aptitudes generales (validados internacionalmente para ciertas edades y actualizados periódicamente) muy empleados de forma completa o parcial. Algunas de las más utilizadas son: la batería BADyG; las «Escala de Wechsler» adaptadas por edades: WPPSI, WISC y WAIS; las «Matrices Progresivas de Raven», el K-BIT; o el «Test de Aptitud Diferencial» (DAT), combinándoles a menudo con otras pruebas específicas de creatividad como: el «Test de Pensamiento Creativo de Torrance»; los PIC-N/PIC- J o el PVEC4. Estas baterías o pruebas proporcionan unas puntuaciones y/o coeficientes para cada individuo evaluado, que son empleados habitualmente por las administraciones educativas o por los gabinetes psicopedagógicos para determinar y clasificar la alta capacidad. Dichos instrumentos, muy extendidos internacionalmente, proporcionan unas cifras ponderadamente globales, de unas aptitudes a menudo bastante diferenciadas entre sí, estando por este motivo igualmente en discusión. Tendiéndose actualmente a la constatación de una alta capacidad mediante la confección de los denominados «perfiles individuales», que evalúan diversos factores: áreas, dominios o sus representaciones específicas de forma separada. Obteniendo percentiles diferenciados por estos dominios (Sastre-Riba y Castelló-Tarrida, 2020, pp. 72-87) que se suman a otros logros generales e información complementaria individualizada (psicológica, cultural, familiar, entre otras).

Naturalmente todas estas pruebas citadas, no son aptas para ser aplicadas directamente o en su totalidad a los jóvenes con discapacidad visual, aunque algunos factores o aptitudes si pueden ser evaluados parcialmente o con pocas modificaciones (razonamiento verbal o memoria).

Existen escasas pruebas de aptitud cognitiva específicas para personas con discapacidad visual, algunas muy antiguas como: el «Test de Inteligencia de Williams», de 1956; el «Blind Learning Aptitude Test (BLAT)», de 1969 o la «Escala de Eficiencia Visual de Baraga» de 1975 y con escasa revisión bajo el paradigma actual de las AA.CC., por tanto poco fiables para la identificación actual en estas n.e.e. (Tobin y Hill, 2011).

4.4. Censo oficial de neae por AA.CC.II. en España

Las condiciones para figurar en las estadísticas oficiales de AA.CC.II. son:

Alumnado valorado como tal por equipos o servicios de orientación educativa que recibe atención educativa a través de medidas específicas: adaptaciones curriculares de profundización o de ampliación del currículo, flexibilización del período de escolarización, y/o participación en programas extracurriculares de enriquecimiento (MEyFP, 2023a, p.5).

Deduciendo de estos requisitos que no basta, para tener AA.CC.II. acreditadas a nivel educativo, con una identificación psicométrica de un gabinete psicológico competente. Está regulado que son los especialistas de orientación educativa de cada administración autonómica, los que únicamente pueden certificar y concretar la existencia de n.e.a.e., determinando las respuestas educativas individuales a proporcionar. Por tanto, la AA.CC.II. es avalada por la administración competente, sí además «requiere y recibe» alguna de las medidas específicas citadas.

La ausencia de una descripción nacional más sólida científicamente y de la variabilidad en la determinación de las medidas específicas establecidas por cada orientador, así como de los recursos humanos disponibles para aplicarlas, dificultan que el censo, es decir las personas realmente atendidas con esas respuestas específicas (alrededor del 1 % en España), se acerque a la población de talento estimada. Presentando además una amplia diferencia del alumnado identificado entre provincias, incluso de una misma

comunidad autónoma y regidas por una legislación educativa unificada (Gallego *et al.*, 2021, pp. 19-69). No existiendo unos datos desagregados para las personas con n.e.a.e. por AA.CC.II. que además presenten alguna discapacidad visual (2e).

Constatada la baja detección general en España de las AA.CC. II., entre el alumnado sin n.e.e., poder llegar a establecer con cierta precisión cuál es el número de jóvenes, al menos entre 6 y 18 años, que presentan simultáneamente discapacidad visual (con su variado grado de deficiencia) y actualmente estén o deberían ser atendidos por sus n.e.a.e. de AA.CC.II. (con medidas educativas adecuadas), es una ardua tarea pendiente, posible y necesaria para equilibrar su derecho a una educación inclusiva, partiendo de evidencias y datos fiables.

5. Situación educativa general

Analicemos varias cifras genéricas, relacionadas con el nivel educativo y profesional de la 2e.

Según datos de la Encuesta de Población Activa, de 27 de enero de 2023 (MEyFP, 2023f), la «Tasa Nacional de Abandono Escolar Temprano» está en el 13,9 % de personas de 18 a 24 años que no habían completado la segunda etapa de Educación Secundaria y no seguía ningún tipo de formación (incluyendo FP Básica, la de Grado Medio, o el Bachillerato), aunque también con amplia variabilidad porcentual entre comunidades autónomas.

En la España de 2022, la «Tasa Bruta de Graduación» en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que es la relación entre el alumnado que obtiene el título de graduado en ESO independientemente de su edad y el total de la población con 15 años en España, fue del 82,2 %.

Igualmente, según el Ministerio de Educación (MEyFP, 2023f, p. 91) poseía el nivel de educación superior el 50,5 % de la población de 25 a 34 años.

El «Abandono o Fracaso Universitario» es definido por el porcentaje de estudiantes que, sin egresar, no se matriculan en los dos cursos siguientes. Según la Metodología Estadística de Indicadores

de Rendimiento del Ministerio de Universidades (2022), se recoge una tasa de este abandono, en el primer año del 21, 99 % en los Grados y del 9,28 % en los de Máster, presentándose sin segregar estas cifras por personas con o sin discapacidad (MEyFP, 2023g, p. 87).

De todos estos datos, se desconoce el porcentaje concreto entre la población que presente o no n.e.e. de carácter no intelectual o cognitivo al no presentarse con datos específicos que manifiesten su alcance.

Tras un estudio bibliométrico de publicaciones realizadas entre 2002 y 2021 (Álvarez, 2021, p. 257), para detectar los factores personales implicados en el abandono universitario, el autor deduce siete: la falta de motivación; la de compromiso; dedicación; persistencia; participación; ausencia de logros o por puro agotamiento. Precisamente algunos de esos valores son concomitantes para la superación de una deficiencia sensorial grave, por lo que, sin un eficaz apoyo, en los momentos cruciales de su formación, la acumulación de esfuerzos puede facilitar el abandono precoz de jóvenes potencialmente aptos para titulaciones superiores.

Establecer fiablemente, cuantas personas con discapacidad visual forman parte de esas cifras y poder acreditar que su relación es similar porcentualmente al resto de la población sin deficiencias, es sumamente difícil con las estadísticas oficiales y las diferentes tipologías de definición empleadas, ya que no se comunican estos datos desagregados. Consecuentemente, no se puede valorar con precisión su alcance.

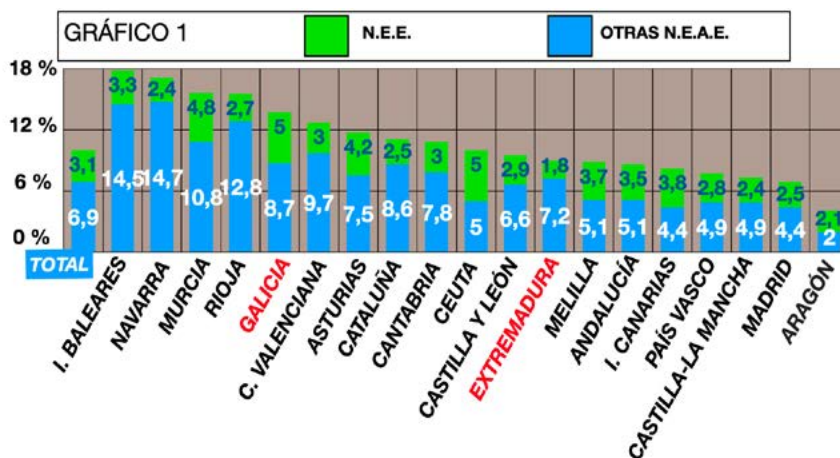
Aunque fácilmente se puede deducir que presentar en las etapas de educación obligatoria una deficiencia sensorial con amplias diferencias individuales de discapacidad, medios y medidas de atención recibida o posible, no ayuda a la expresión adulta de un talento excepcional en numerosos individuos con n.e.e., sobre todo de clases bajas o medias, que poseyendo AA.CC.II. carezcan de expectativas o recursos suficientes para superar la educación obligatoria y luego la posobligatoria, requisito previo para acceder a una educación superior.

5.1. Cifras oficiales de las N.E.E. por discapacidad visual

El MEyFP publica anualmente información cualitativa de las n.e.e. por discapacidad visual, señalando: la tipología incluida; las acciones educativas; y los programas de atención diferenciados por comunidades autónomas. La última publicación completa es del curso 2021-2022, apreciándose una amplia diversidad de tipologías visuales, que impiden un seguimiento comparativo a nivel nacional o elaborar una estadística más precisa, dado que se mezclan hasta diez tipos diferentes: algunas comunidades las clasifican por diagnóstico; otras por sus deficiencias apreciadas; por la gravedad de su influencia académica; e incluso por su localización u origen. Sin embargo, las acciones y programas que se aplican como respuesta en nueve de ellas pueden ser considerados similares, aunque con una elevada disparidad en su concreción, exceptuando a ocho comunidades que no informan de ninguna actuación. Las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, que sí están bajo la regulación estatal directa, permiten conocer la clasificación del propio MEyFP para esta n.e.e.: baja visión y ceguera; albinismo visual y alteraciones graves de visión. En su respuesta educativa concreta, el MEyFP recoge: adaptaciones curriculares; el apoyo de los especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje; atención del equipo de actividades específicas y del equipo de apoyo de la ONCE, añadiendo una subcategoría por «discapacidad sensorial» (MEyFP, 2023b).

Existe gran diferencia entre las diversas comunidades autónomas en el porcentaje de alumnado matriculado con cualquier n.e.e. identificada (Gráfico 1). Que oscila desde el 5 % en Galicia (ratio más elevada) hasta el 1,8 % en Extremadura (la más baja), (MEyFP, 2023d).

GRÁFICO 1. Porcentaje de alumnado con N.E.A.E. por comunidad autónoma y tipo de necesidad. Curso 2021-2022



Elaboración propia (MEyFP, 2023d, p. 4)

La definición nacional del alumnado que presenta n.e.e. derivadas de discapacidad es la siguiente,

Alumnado valorado como tal por los equipos o servicios de orientación educativa que requiere por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta (MEyFP, 2023a, p. 5).

Divididas en las siguientes categorías (Gráfico 2): discapacidad auditiva; motora; intelectual; visual; trastornos generalizados del desarrollo; trastornos graves de conducta/trastorno del espectro del autismo y la pluridiscapacidad.

El alumnado que recibía educación en todo el régimen general, durante el curso 2021-22, era de 8.252.826, (MEyFP, 2023e), de ellos cerca del 10 % (800.409) eran atendidos por diversas n.e.a.e, siendo los jóvenes con n.e.e. 245.983 (el 3,1 %) cuya mayor parte, un 83,7 % (206.098) estarían integrados en las aulas ordinarias (Tabla 1 y Gráfico 2), y solamente 39.885 serían los atendidos en las aulas especiales o ya en centros específicos.

TABLA 1. Porcentaje de alumnado con N.E.A.E. por enseñanza y tipo de necesidad. Curso 2021-2022

PORCENTAJE	TOTAL	N.E.E.	OTRAS N.E.A.E.
SOBRE EL TOTAL DE MATRICULACIÓN	10 %	3,1 %	6,9 %
E. INFANTIL	4,0 %	1,3 %	2,8 %
E. PRIMARIA	12,6 %	3,2 %	9,4 %
ESO	13,3 %	3,3 %	10 %
BACHILLERATO	3,6 %	0,9 %	2,8 %
F.P. BÁSICA	15,6 %	7,1 %	8,5 %
F.P. GRADO MEDIO	5,5 %	2,2 %	3,2 %
F.P. GRADO SUPERIOR	1,8 %	0,7 %	1,1 %
OTROS PROG.	20,9 %	6,0 %	14,9 %

Elaboración propia (MEyFP, 2023d, p. 4)

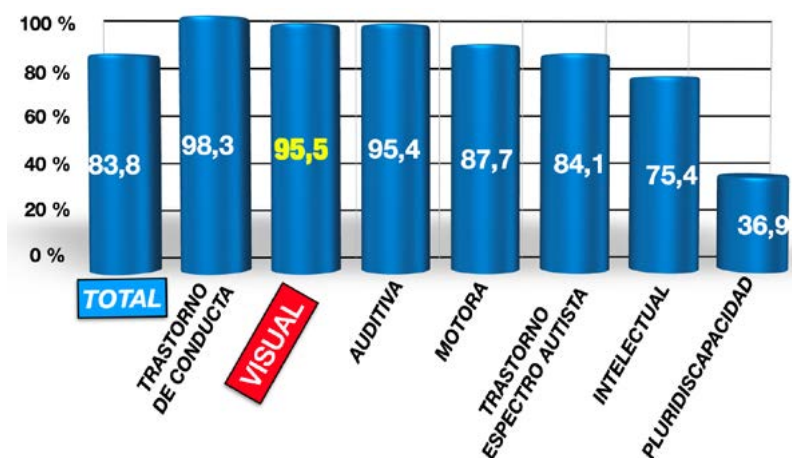
Analizando los datos, solamente de la educación secundaria o ESO (Tabla 1), se destaca que el porcentaje del alumnado con cualquier n.e.e., que recibe atención compartiendo la misma aula en los institutos, con respecto al total matriculado, era del 3,3 %. Con cierta disminución en la FP de Grado Medio, al ser un 2,2 % de presencia de n.e.e., mostrándose una notable diferencia en Bachillerato, donde disminuye a un 0,9 %, e igualmente con un ínfimo 0,7 % en la FP de Grado Superior (dichos datos avalan los escasos titulados superiores con discapacidad en España), y por el contrario se observa en la Formación Profesional Básica (FPB) la ratio más elevada del alumnado con cualquier nee matriculado, donde alcanza un 7,1 %.

A diferencia de la FP de Grado Medio o Superior, la FPB normalmente se propone por los equipos docentes, para aquellos jóvenes a los que se prevé que unos contenidos más orientados a una certificación básica profesional van a motivar su aprendizaje y facilitarles al menos la adquisición del título de ESO, evitando así su abandono temprano. Debiendo ser analizado con detalle el

elevado porcentaje de matriculación de las personas con alguna discapacidad (n.e.e.) respecto a la población general.

Por otro lado, analizar el alumnado con n.e.e. por discapacidad visual (Gráfico 2) incluido en clases ordinarias (95,5 % o sea 3.850 jóvenes) frente al que, poseyendo la misma discapacidad, es atendido en aulas o centros específicos (4,5 %) nos permite unas lógicas deducciones muy interesantes.

GRÁFICO 2. Porcentaje de alumnado con N.E.E. escolarizado en enseñanzas por tipo de necesidad. Curso 2021-2022



Elaboración propia (MEyFP, 2023d, p. 7)

Dicha distribución, a favor de la atención en clases ordinarias, permite deducir que la mayoría de este alumnado no presenta especiales limitaciones cognitivas para seguir el currículo ordinario de la ESO, aunque se reitera, que su mayor presencia porcentual en la FPB debería investigarse adecuadamente.

En Aragón, Asturias, La Rioja, Ceuta y Melilla la totalidad de las discapacidades visuales se atienden integralmente (100 %), en el resto de comunidades el porcentaje de ella no baja del 90 % a excepción de Andalucía que indica un 85,7 %, aunque específica que suman al alumnado con otros trastornos generalizados del desarrollo.

Los últimos datos oficiales completos publicados por el MEyFP, corresponden al curso 2021-22, no encontrándose aún disponibles

los del pasado curso 2022-23, aunque tampoco podrían compararse directamente con las cifras proporcionadas por la ONCE (Grupo Social ONCE, 2023), al reconocer éste, que en su censo publicado se incluye junto al alumnado ciego y con discapacidad visual al que presenta sordoceguera u otras discapacidades asociadas a la visual, distorsionando cuantitativamente el análisis.

Como fuente complementaria se exponen las cifras públicas del Grupo Social ONCE del curso anterior:

TABLA 2. Alumnado matriculado con ceguera o discapacidad visual grave, incluyendo sordoceguera y otra discapacidad asociada a la visual. Según el grupo social ONCE. Curso 2022-2023

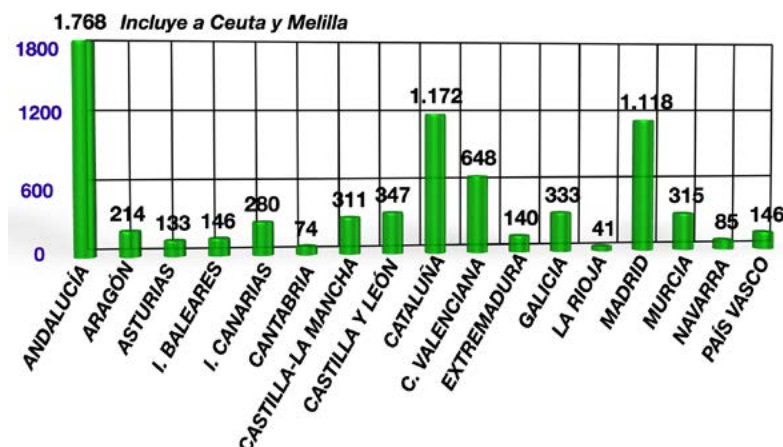
CURSO 2022-2023	ALUMNADO MATRICULADO
TOTAL	7.271
E. INFANTIL	1.205
E. PRIMARIA	1.491
ESO	1.064
BACHILLERATO	296
FORMACIÓN PROFESIONAL	417
UNIVERSIDAD	769
OTRO TIPO DE FORMACIÓN	2.029

Elaboración propia (Grupo Social ONCE, 2023)

Resaltando, de la Tabla 2, que la F.P. no se especifica por grados, recogiendo por tanto la FP Básica (acceso sin ESO) como los Grados Medio (ya con ESO) y Superior (con Bachillerato), al igual que en la Universidad se suma toda la matriculación, a principio de curso, en cualquier estudio terciario o de posgrado.

Del Gráfico 3, se reseña que los datos corresponden a cifras cuantitativas, no porcentuales, del número de matriculados de esta n.e.e. con respecto al del total de la población estudiantil.

GRÁFICO 3. Alumnado matriculado con ceguera o discapacidad visual grave, incluyendo sordoceguera y otra discapacidad asociada a la visual por comunidades autónomas. Según el grupo social ONCE. Curso 2022-2023



Elaboración propia (Grupo Social ONCE, 2023)

6. Resultados o conclusiones objetivas

- a. La inclusión educativa es un objetivo nacional, al que España está vinculada por la firma de los ODS de la Agenda 2030 y en concreto al número 4, para asegurar en el 2030 su meta 4.3 del acceso equitativo universal a una educación de calidad (incluida la universitaria) y la meta 4.5. de eliminar en ella las disparidades de acceso por género o situación de vulnerabilidad (incluidas las personas con discapacidades) en todos los niveles de enseñanza.
- b. No existe una definición estatal consensuada de la tipología de las n.e.e., al menos por la discapacidad visual, a pesar que dicha necesidad está recogida en la Ley Orgánica de Educación vigente. Por lo que la estadística de dicha discapacidad queda ambiguamente censada por los diversos servicios estadísticos nacionales, autonómicos o institucionales impidiendo evaluar fiablemente su identificación.

- c. La población de altas capacidades censada y atendida en España (inferior al 1 % de media nacional) es menor que la población con talento estimada por los expertos (2 % al 15 %). De ella no se puede discernir, con los datos oficiales accesibles actualmente, a la población con 2e que presentando discapacidad visual (n.e.e.), a la vez requieren y reciben una atención educativa en condiciones de igualdad (medidas específicas) a su otra n.e.a.e. por AA.CC.II., en las etapas educativas previas al acceso a la educación superior.
- d. Es crítica la falta de instrumentos de evaluación psicopedagógica, suficientemente adaptados a la identificación de las AA.CC.II. para personas con discapacidad visual o ceguera que estén adecuadamente actualizados al actual paradigma de AACC y debidamente validados. La escasa existencia de test de aptitudes psicométricas debidamente validados para ser realizados a jóvenes con n.e.e. de tipo sensorial (déficit visuales o auditivos), es posible causa de infradetección de estas concretas 2e (González-Perán y Checa, 2022).
- e. Los test de aptitudes serían las necesarias «herramientas que permitan valorar y evaluar las competencias y el progreso de todo el alumnado», según el Manifiesto del V CIUD (Fundación ONCE, 2022) y su escasez, comporta una falta de equidad en la identificación, motivada por la falta de instrumentos de diagnóstico accesibles con la consecuente deficiente atención educativa a los jóvenes con esta 2e. Situación discriminatoria que está en contra de la educación inclusiva a alcanzar en 2030. Estos instrumentos son necesarios, a nivel internacional, para elevar su atención educativa específica y con ella la formación universitaria de personas con 2e.
- f. La escasez del porcentaje de la población que se detecta como de 2e, en este caso de n.e.e. por discapacidad visual, no puede justificar que el talento potencialmente disponible entre personas que denodadamente se esfuerzan por su inclusión social y su atención educativa, sean penalizadas por falta de unas eficaces herramientas de diagnóstico y unas políticas de detección sistemática deficientes.
- g. No existen datos públicos y segregados, de personas con discapacidad visual incluidas en las cifras del fracaso escolar

nacional; ni en las de estudios superiores; ni en las de abandono universitario que permitan valorar el impacto que esta n.e.e. concreta, genera en la población española, en comparación con esos datos oficiales. Aunque al apreciar el aumento de la presencia porcentual de todas las n.e.e. matriculadas en FPB y el escaso número de ellas en Bachillerato, puede alertar sobre la escasa presencia de titulados superiores con cualquier discapacidad. El desconocimiento de estas cifras oculta su impacto, dificultando su posible erradicación.

7. Discusión y posibles acciones futuras

Expuesta la falta de datos oficiales segregados y su fiable comparación estadística nacional, para poder efectuar una valoración científica que permitiera dimensionar la atención educativa superior al talento de los jóvenes que presentan una deficiencia visual o ceguera, sería imprescindible conocer previamente al menos las siguientes cifras:

- Cuántos de ellos actualmente, además de estar siendo atendidos por su n.e.e. más evidente (discapacidad visual u otra), han sido identificados; perciben ayudas económicas; o alguna atención educativa (general o específica) conjuntamente por n.e.a.e. por AA.CC. II.
- Qué diagnóstico o tipología de n.e.e. por discapacidad visual u otra distinta n.e.a.e., tiene comunicada oficialmente, este alumnado 2e, tanto en la adaptación de acceso o en su evaluación psicopedagógica educativa, por su comunidad autónoma de residencia.
- Qué jóvenes con discapacidad visual limitante, entre 25 y 34 años poseen titulación superior (la ratio nacional es de 50,5 %); de ellos cuántos han abandonado dicha formación superior en los últimos años (con motivos desagregados).
- Qué jóvenes y familias, con discapacidad visual o ceguera, a la vez pertenecen a asociaciones u organizaciones de apoyo a las altas capacidades o asisten asiduamente a algunas de sus actividades.

Estas cuestiones permitirían fijar una situación de partida mediante cifras fiables y válidas, requiriendo elaborar y realizar previamente una encuesta a nivel nacional de carácter masivo, con apoyo de las diferentes universidades públicas del país (posible implicación de CRUE), o de forma individual por algunas de ellas.

Igualmente, el impulso que puede aportar una organización como la ONCE, que representa y agrupa a la mayoría de personas con esta discapacidad de carácter visual y con una acreditada implicación histórica en la inclusión social del colectivo, de la mano de las universidades españolas, puede ser determinante para llevar a cabo las siguientes acciones que permitan lograr un impacto real.

7.1. Propuesta de acciones necesarias

1. En primer lugar, es crítico elaborar un listado actualizado de instrumentos psicométricos accesibles, completos, válidos y fiables que permita evaluar en el alumnado con n.e.e. por discapacidades visuales, sus aptitudes generales cognitivas y su creatividad, con pruebas de similar nivel a los empleados para identificar al resto de la población española (al menos de entre los 6 a los 18 años).
2. De no existir, estar anticuados o disponibles sin validar: verificarlos científicamente, rediseñarlos o crearlos basándose en los principios del Diseño Universal y publicarlos para su difusión internacional, dada la gran población mundial beneficiaria.
3. Realizar, al menos entre los asociados de la ONCE, una detección sistemática piloto en alguna provincia española, ya con los test psicométricos anteriormente avalados por la investigación citada, para acreditar el porcentaje real de personas con 2e existentes, que permitan en el futuro escalar esa investigación en todo el territorio nacional e incluso ampliarlo entre los estados iberoamericanos.
4. Evaluar de forma coordinada y longitudinal en el tiempo el impacto de esa identificación en el posible aumento de la titulación superior entre este colectivo.

8. Consideraciones finales

Se han presentado las principales debilidades y amenazas extraídas del estudio de datos oficiales públicos existentes que rodean la atención educativa de jóvenes que poseen unas excelentes configuraciones mentales, combinadas con graves deficiencias sensoriales, en concreto las visuales, que les obstaculizan durante las etapas más críticas de su desarrollo a las proyecciones académicas o profesionales de niveles superiores, que están potencialmente capacitados para alcanzar.

La falta generalizada de unas altas expectativas familiares y personales, entre este colectivo doblemente excepcional, motivadas principalmente por el desconocimiento de su existencia, dada su baja detección (presuntamente por falta de adecuados instrumentos de valoración específicos) y la falta de respuestas educativas personalizadas a sus altas capacidades, durante la fase más crítica de su desarrollo personal (la educación general), habitualmente por centrarse ésta en la atención a su necesidad sensorial más grave y con elevada derivación a itinerarios académicos elementales, dificultan su acceso a los ciclos formativos superiores o a los estudios universitarios.

La oportunidad de congresos, como el CIUD, que unen a instituciones tan prestigiosas como la universidad, en este caso concreto la de Salamanca, y otra tan comprometidas con la atención a la discapacidad visual como es el Grupo Social ONCE y con las que colaboran altas instituciones estatales e internacionales como: la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); o el Fondo Social Europeo, junto a importantes organizaciones nacionales como la CRUE; el CERMI; el Real Patronato sobre Discapacidad y la Fundación Universia, deberían permitir dar una sinérgica oportunidad a las cuatro acciones necesarias aquí presentadas, que influirían directamente en una amplia población potencial, de sumarse la de todos los estados iberoamericanos.

El Grupo Social ONCE, junto a las universidades representadas por la CRUE, con presencia en todas las comunidades autónomas, con acreditadas capacidades y recursos, bastarían para liderar nacionalmente, un modesto plan piloto inicial, que ayude a revertir

estas situaciones, colaborando proactivamente con las diferentes administraciones educativas del país para acercarnos al ODS 4 y lograr las metas 2030 comprometidas como Estado, quedando menos de siete años de plazo para lograrlo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Ferrándiz, D. (2021). Análisis del abandono universitario en España: un estudio bibliométrico. *Publicaciones*, 51(2), 241–261. <https://revista-seug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/23843> [28 julio 2023]
- Comisión Europea, Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura. (2022). Hacia la equidad y la inclusión en la educación superior en Europa. *Oficina de Publicaciones de la Unión Europea*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/568129> [28 julio 2023]
- Dictamen 2013/C 76/01 (2013). Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, pp. C 76/1-76/7 <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:076:0001:0007:ES:PDF> [15 septiembre 2023]
- Fundación ONCE (2022). Manifiesto. *Libro de actas del V Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: Transformación Digital para una Educación Inclusiva*, pp. 19-21. https://ciud.fundaciononce.es/sites/default/files/2023-02/libro_de_actas_v_ciud.pdf [15 septiembre 2023]
- Gallego, T., Checa, P., González-Perán, A. y Martín-Casares, A. (2021). Situación de las altas capacidades en España. En A. Martín-Casares y S. Martín de Las Heras (eds.). *Altas Capacidades Intelectuales*. Granada: Comares, pp. 19-69.
- Gagné, Fr. (2009). The Differentiated Model Of Giftedness And Talent1. En J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. Mcmillen, R. D. Eckert, C. A Little. *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. <https://www.researchgate.net/profile/Francoys-Gagne> [15 septiembre 2023]
- González-Perán, A. y Checa, P. (2022). La desconocida doble excepcionalidad en alumnado con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 79, 95-120. <https://doi.org/10.53094/RLIS9232> [15 septiembre 2023]
- Grupo Social ONCE (2022). Inclusión y equidad, derecho esencial en la vuelta a clase para 7.300 estudiantes con discapacidad visual. *Así Somos. Revista Digital del Grupo Social ONCE. Dirección de Comunicación e Imagen ONCE*, 291 [en línea]. <https://portal.once.es/empleado/>

[publicaciones/asi-somos/asi-somos-1/asi-somos-291/educacion/inclusion-y-equidad-educativas-derecho-esencial-en-la-vuelta-a-clase-para-7-300-estudiantes-ciegos](#) [13 septiembre 2023]

LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación Boletín Oficial del Estado, 340, 30 diciembre de 2020, pp. 122868-122953.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). «El Sistema Educativo Español, curso 2021-2022». S.G. de Estadística y Estudios. Enseñanzas no universitarias. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fa161963-6923-40cd-af20-2c30b2591ce0/sistemaeduca2021-22.pdf> [15 septiembre 2023]

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023a). «Metodología de la Estadística del Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2021-2022». S.G. de Estadística y Estudios. Enseñanzas no universitarias. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4ed56d95-9c69-4989-bafe-cf6d065d47cd/metodologia22.pdf> [15 septiembre 2023]

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023b). «Informe Cualitativo. Tabla 1. Necesidades específicas de apoyo educativo: tipología, acciones y programas por tipo de necesidad y Comunidad Autónoma». S.G. de Estadística y Estudios. Enseñanzas no universitarias. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5d8ad542-e5cb-4a9a-b1db-71e2f96a8747/inforcuali22.pdf> [15 septiembre 2023]

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023c). «Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad de apoyo educativo. Curso 2021-2022. Alumnado con necesidades educativas especiales». S.G. de Estadística y Estudios. Enseñanzas no universitarias. <https://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2021-2022/acnee&file=pcaxis&l=s0> [15 septiembre, 2023]

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023d). «Nota Resumen. Curso 2021-2022. S.G. de Estadística y Estudios. Enseñanzas no universitarias». S.G. de Estadística y Estudios. Enseñanzas no universitarias. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d6b2a5e2-6a9c-4b59-90ba-ecbd96e06dff/notaresumen22.pdf> [15 septiembre 2023]

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023e). «Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2021-2022. Resultados detallados». S.G. de Estadística y Estudios. Enseñanzas no universitarias. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2021-2022-rd.html> [15 septiembre 2023]

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios (2023f). «Nota Resumen. EPA 2022. Nivel de formación, Formación permanente y Abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa». <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html> [15 septiembre 2023]
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023g). «Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2023». Secretaria General Técnica. S. G. de Atención al Ciudadano. Documentación y Publicaciones, pp. 72-104. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e63eb14e-5c21-49ca-be81-90cedfc55144/seie-2023.pdf> [15 septiembre 2023]
- Ministerio de Universidades (2022). «Metodología. Indicadores universitarios de rendimiento académico curso 2020-2021». Sistema integrado de información universitaria. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/02/Metodologia_IRA.pdf [15 septiembre 2023]
- National Association for Gifted Children (2023). Position Statement. https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/a_definition_of_giftedness_t.pdf [15 septiembre 2023]
- Sanz, R. (2004). Alumnos doblemente excepcionales: superdotación intelectual y dificultades de aprendizaje. *Faisca: revista de altas capacidades*, 11, 37-46.
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. School-Based Practice in Action. New York: Routledge.
- Reis, S., Baum S. y Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976> [28 julio 2023]
- Sastre-Riba, S. y Castello-Tarrida, A. (2020). *Educación de la alta capacidad intelectual*. Madrid: Síntesis.
- Sternberg, R. (2000). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg y R. F. Subotnik (eds.). *International handbook of giftedness and talent*. 2.ª edición. Amsterdam: Elsevier, pp. 55-66.
- Tobin, M. J., y Hill, E. W. (2011). Sobre la evaluación psicopedagógica de niños con discapacidad visual: fiabilidad test-retest del Test de Intelligencia Williams para niños con visión deficiente. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 61, 167-175.

Tablas y Gráficos

Todos los gráficos y tablas han sido diseñadas por las propias autoras, en base a la información aportada por las fuentes citadas en cada caso. Con el orden de inclusión en la comunicación se describen individualmente:

Gráfico 1: Porcentaje de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por comunidades autónomas y según el tipo de necesidad (diferenciando nee y el resto de las n.e.a.e), del curso 2021-2022.

Tabla 1: Porcentaje de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en aulas ordinarias por tipo de enseñanza y de necesidad, del curso 2021-2022.

Gráfico 2: Porcentaje de alumnado con necesidad educativa especial, escolarizado en aulas de enseñanzas ordinarias por tipo de discapacidad, del curso 2021-2022.

Tabla 2: Alumnado matriculado en el curso 2022-2023, según información proporcionada por el Grupo Social ONCE con necesidades educativas especiales por ceguera y discapacidad visual, incluyendo a jóvenes con sordoceguera y otras discapacidades asociadas a la visual.

Gráfico 3: Alumnado matriculado en el curso 2022-2023, según información proporcionada por el Grupo Social ONCE con necesidades educativas especiales por ceguera y discapacidad visual, incluyendo a jóvenes con sordoceguera y otras discapacidades asociadas a la visual por comunidades autónomas.

El autoconcepto académico de personas con discapacidad visual, auditiva o motriz, como una práctica hacia la orientación educativa inclusiva

David de Jesús Silva Mares
Estudiante de maestría en investigación educativa y becario de investigación del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT, México). Universidad de Guanajuato, México.
ddj.silvamares@ugto.mx

1. El autoconcepto, elemento de la personalidad

El autoconcepto es un constructo que ha tenido diversos acercamientos teóricos y de campo a lo largo de la historia. El estudio del «yo» es uno de los ejes centrales de la psicología, pero que también aparece en la filosofía; desde la inscripción en el templo de Apolo «Conócete a ti mismo» en el Oráculo de Delfos, así como un aforismo atribuido filósofos como Heráclito, Tales de Mileto, Sócrates, Platón, el conocimiento del «yo» se establece una tarea fundamental.

El autoconcepto o en inglés *self-concept*, en sus diferentes acepciones, es la concepción del sí mismo, aquello que la persona se atribuye o asume como propio. El estudio formal de este término tiene su origen en los planteamientos de William James quien con el término *self*, refería al conjunto de ideas que la persona estima que le son propias, y a partir de las cuales interactúa con el entorno social. (James, 1989). Acercamientos teóricos y empíricos posteriores (Cooley, 1902; Mead, 1972; Kinch, 1963; Epstein, 1973; Markus, 1977), consolidaron el estudio como elemento de la personalidad; pese a las diferencias que se pueden encontrar en los

diferentes autores, se establece que es el conjunto de elementos que la persona asume como propio, lo que integra la concepción que ha forjado de sí mismo, a partir de la interacción social y experiencias personales.

El autoconcepto se relaciona con otros aspectos de la persona humana tales como: autoestima, confianza, motivación, estados emocionales, entre otros, de allí ha habido un interés por su estudio. Julio González-Pienda, Carlos Núñez, Soledad González-Pumariega y Marta García, consideran que se relaciona con diversos aspectos de la personalidad y del individuo en general:

De la interacción que se produce entre estos sistemas deriva el sentido personal del individuo, su personalidad, en el que tienen relevancia tres conceptos o dimensiones: (a) la visión del mundo, consecuencia de la interacción entre los sistemas cognitivo y estilos, (b) los estilos de vida del individuo, determinados fundamentalmente por la interacción entre los sistemas afectivo y de valores, y (c) la autoimagen o autoconcepto que está determinada, en último término, por la interacción de los sistemas de estilos y valores. (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997, p. 272).

Para los referidos autores, este constructo implica que la persona asume como propias ciertas características, las cuales crean una configuración cognitiva y emocional que al mismo tiempo, influye en la manera de relacionarse con la entorno.

Ana Roa, en un estudio sobre el autoconcepto, autoestima y la educación emocional, considera también que hay una relación muy estrecha entre estos: «En el autoconcepto prima la dimensión cognitiva, mientras que en la autoestima prevalece la valorativa y afectiva» (Roa, 2013, p. 242). Para Roa, por su naturaleza cognitiva establece un sentido de identidad para consigo mismo, que permite una autoestima positiva, lo cual se traduce en una mejor salud mental, una imagen y actitud mejor para consigo mismo.

Fredi Correa, Alicia Saldívar y Ana López, lo consideran como una estructura que permite regular la conducta:

Hay que considerar el autoconcepto es una estructura de contenidos múltiples acerca del sí mismo, internamente consistente y jerárquicamente organizada, cuya función es regular la conducta

El autoconcepto académico de personas con discapacidad visual, auditiva o motriz...

mediante un proceso de evaluación y autoconciencia que es relativamente estable, aunque susceptible de cambiar. (Correa, Saldívar, & López, 2015, p. 174)

Para los autores referidos, la imagen de sí mismo conlleva a una manera de actuar, puesto que, la conducta depende, entre otros factores, de lo que la persona percibe de sí misma. A su vez, se relaciona con la motivación y autoestima; alguien con una concepción positiva, se posiciona ante diversas situaciones con mayor confianza, presenta una autoestima más elevada y una mayor motivación (Correa, Saldívar y López, 2015).

Los estudios mencionados muestran, como el autoconcepto se relaciona con diversos aspectos de la dinámica humana y uno de los más importantes, es con respecto al ámbito educativo.

2. El autoconcepto académico y su relación con la dinámica educativa

Una vez abordada la teoría general, es momento de ver una de sus dimensiones específicas: el autoconcepto académico. Se trata de la parte que tiene que ver el ámbito escolar o académico. Este elemento ha sido definido y abordado por diversas teorías, sin embargo, una de las más representativas es el modelo de Richard Shavelson, Judith Hubner y George Stanton: de acuerdo con ellos, el autoconcepto, es una estructura jerárquica y multifacética que se integra en dos componentes: académico y no académico, donde en este último están contenidas las dimensiones social, emocional y personal:

General self-concept may be divided into two components: academic self-concept and non academic self-concept. Academic self-concept may be divided into subjectmatter areas (and then into specific areas within a subject matter. Nonacademic self-concept may be divided into social and physical self-concepts. (Shavelson, Hubner y Stanton, p. 976, p. 413).¹

1. El autoconcepto general puede dividirse en dos componentes: autoconcepto académico y autoconcepto no académico. El autoconcepto académico puede

El modelo de Shavelson, Hubner y Stanton sobre el autoconcepto, sería sometido a estudios empíricos (Fleming y Courtney, 1984; Fleming y Watt, 1980; Marsh, Barnes, Cairns y Tidman, 1984; Byrne, 1986; Shavelson y Bolus, 1982; Byrne y Shavelson 1986), sin embargo, la base teórica permanece hasta el presente momento.

El autoconcepto académico, de acuerdo con la misma teoría se subdivide en áreas específicas: inglés, matemáticas, historia, sociales. Estudios posteriores (Marsh y O'Neill, 1984; Marsh, Reilich y Smith, 1983; Marsh, Smith y Barnes, 1983; Shavelson y Bolus, 1982; Marsh; Byrne y Shavelson, 1988), harían ajustes, dando como resultado el renombre de las subáreas; inglés pasó a ser lengua, historia se nombró sociales, esto para hablar de una realidad más universal y sólo americana como se diseñó originalmente. María González y Javier Tourón recopilarían las diferentes aportaciones teóricas al modelo original, presentándose en la imagen 1.

IMAGEN 1. Modelo de Shavelson, Hubner y Stanton, de acuerdo a González y Tourón

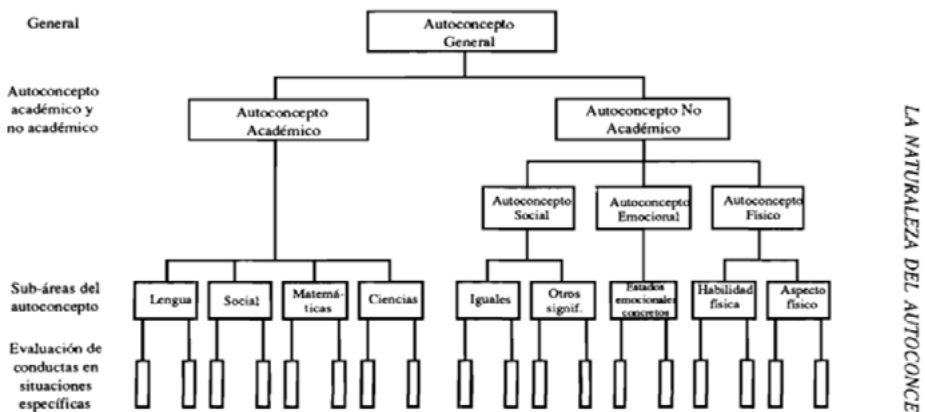


Figura 5.- Organización jerárquica y estructural del autoconcepto según Shavelson y cols. (1976). Reproducido por cortesía de la American Educational Research Association

Fuente: González y Tourón, 1992, p. 113.

dividirse en áreas temáticas (y luego en áreas específicas dentro de una materia). El autoconcepto no académico puede dividirse en autoconceptos sociales y físicos.

Ahora bien, el autoconcepto académico como componente del general, y este a su vez, como elemento de la personalidad y factor conductual, se relaciona con aspectos de la dinámica académica, entre los cuales destacan el rendimiento escolar, desempeño escolar, motivación académica, investigado por diversos autores (Stipek, 1988); (McClelland, 1987); (Paris, Olson y Stevenson, 1983); (Weiner, 1986); (Pintrich & Schunk, 2006); (García Legazpe, 2008); (Carrillo, Padilla, Rosero, Villagómez, 2009)

Julio González-Pienda, Carlos Núñez, Soledad González-Pumariega y Marta García, consideran que el autoconcepto se relaciona con la personalidad y del individuo en general:

De la interacción que se produce entre estos sistemas deriva el sentido personal del individuo, su personalidad, en el que tienen relevancia tres conceptos o dimensiones: (a) la visión del mundo, consecuencia de la interacción entre los sistemas cognitivo y estilos, (b) los estilos de vida del individuo, determinados fundamentalmente por la interacción entre los sistemas afectivo y de valores, y (c) la autoimagen o autoconcepto que está determinada, en último término, por la interacción de los sistemas de estilos y valores. (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997, p. 272).

Para los teóricos, este elemento de la personalidad implica que la persona asume como propias ciertas características, las cuales crean una configuración personal, cognitiva y emocional que al mismo tiempo, influye en la manera de relacionarse con el entorno.

Ana Roa, en un estudio sobre el autoconcepto, autoestima y la educación emocional, considera también que hay una relación muy estrecha entre estos constructos, al punto de llegar a confundirse: ambos consisten en una valoración personal, sin embargo, los distingue de la siguiente manera: «En el autoconcepto prima la dimensión cognitiva, mientras que en la autoestima prevalece la valorativa y afectiva» (Roa, 2013, p. 242). Para Roa, por su naturaleza cognitiva establece un sentido de identidad para consigo mismo, que permite una autoestima positiva, lo cual se traduce en una mejor salud mental, una imagen y actitud mejor para consigo mismo.

Fredi Correa, Alicia Saldívar y Ana López, consideran que el autoconcepto es una estructura que permite regular la conducta:

Hay que considerar el autoconcepto es una estructura de contenidos múltiples acerca del sí mismo, internamente consistente y jerárquicamente organizada, cuya función es regular la conducta mediante un proceso de evaluación y autoconciencia que es relativamente estable, aunque susceptible de cambiar. (Correa, Saldívar, y López, 2015, p. 174).

De esta manera, para Correa, Saldívar y López, la persona actúa de determinada manera, en gran medida de acuerdo a lo que concibe sí misma. A su vez, el autoconcepto se relaciona con aspectos tales como la motivación y autoestima, puesto que, alguien con un autoconcepto positivo, se posiciona ante diversas situaciones con mayor confianza, presenta una autoestima más elevada, y por ello, una mayor motivación académica. (Correa, Saldívar y López, 2015).

Como se mencionó anteriorente, la relación del autoconcepto académico y el rendimiento escolar, ha sido de las más estudiadas. El rendimiento escolar, es determinado básicamente por las calificaciones escolares, donde el autoconcepto académico es uno de los factores. Estudios (Peralta y Sánchez, 2003; Moreano, 2005; Herrera, Herrera y Ramírez, 2007; Salum-Fares, Marín y Reyes, 2011) han demostrado que una concepción positiva da como resultado mejor rendimiento. Además de los mencionados, algunos estudios para analizar son los siguientes.

Igor Esnaola, Alfredo Goñi, José María Madariaga, la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar se encuentra principalmente en la conducta académica:

La importancia concedida al autoconcepto académico en la investigación educativa es enorme respondiendo a la presunción de que no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica. (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008, p. 76).

De esta manera, en base a lo que la persona cree de sí misma, es como se posiciona frente a diferentes situaciones y actúa de una manera concreta en el ámbito educativo.

Para María Manassero y Ángel Vázquez, la imagen del yo que abarca el conocimiento de sí mismo, se relaciona con el autoestima, autoeficacia y motivación académica. Además de ello, para estos autores, las decisiones académicas y escolares, en gran medida también dependen de este elemento: «Motivación, autoconcepto y atribución causal son conceptos omnipresentes en la explicación y justificación de las decisiones educativas» (Manassero & Vázquez, 2005). Dependiendo de la autoconcepción, es como presentarán emociones y actitudes frente al estudio, y por ello, un determinado rendimiento escolar; al mismo tiempo, esto conllevará a que las acciones se dirijan a direcciones concretas, por ejemplo, la elección de carrera universitaria.

Después de la selección de estudios, se puede ver como este elemento se relaciona con distintos elementos de la dinámica escolar o académica. La importancia a estudiarlo es que, mejorando la manera como las personas se conciben, se puede mejorar la experiencia educativa, el rendimiento y logro académico. De la misma manera, el abordar el autoconcepto de personas con discapacidad motriz, auditiva y auditiva, permitirá el acceso a la educación superior, y una mejor confianza, desarrollo y rendimiento.

3. El limitado acceso a la educación univesitaria de las personas con discapacidad, en el contexto mexicano

Diferntes estudios (Byrne, 1986; Moreano, 2005; Marsh & Martin, 2010; Marsh & Martin, 2010) por solamente mencionar algunos, han mostrado que al mejorar el autoconcepto académico, diversos aspectos académicos también lo hacen. Sin embargo, para lograr mejorar el autoconcepto académico hace falta una intervención. Esto sería muy benéfico para las personas con discapacidad visual, motriz y auditiva.

Hablando del contexto mexicano, de acuerdo al último censo poblacional elaborado en 2020, por parte del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la población total de México era 126 014 024 personas, de las cuales 5 577 595 personas reportan tener algún tipo de discapacidad entre visual, motriz y auditiva, lo cual representa el 4.43 % de la población del país (INEGI, 2021).

Las personas con discapacidad de México afrontan situaciones adversas, y entre estas se encuentra con respecto la educación. De acuerdo con el INEGI, 4 456 431 personas menores de 15 años son analfabetas, es decir el 4.7 % (INEGI, 2021). Sin embargo, esta cifra se agrava para con las personas con discapacidad, puesto que, menores de 15 años, el 19 % es analfabeta, porcentaje casi cuatro veces mayor en comparación a la población sin discapacidad. (INEGI, 2021).

De parte de la educación escolarizada, de acuerdo con al «Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica» (ENADID), las personas con discapacidad menores de 15 años, el 45 % terminan la educación primaria. En otros datos, mientras que en personas sin discapacidad entre el 20 % y 24 % terminan la educación media superior, sólo 7 % de las personas con discapacidad lo logran (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2017; INEGI, 2016).

Pasando a la educación universitaria, de acuerdo con los datos del INEGI, solamente el 5 % de la población de las personas con discapacidad acceden a una educación universitaria. (Gobierno de México, 2020). Las razones por las cuales las personas con discapacidad no acceden a la educación universitaria en México son diversas. María Castillo, Rebeca Cortés, Perla Cruz, Juan Ramírez, Luis Ibarra, Enoc de la Sancha, en un estudio sobre el acceso a la educación universidad en personas con discapacidad, mencionan que de entrada hay dos situaciones que las personas con discapacidad tienen que afrontar:

Las primeras grandes dificultades para ser aspirante al nivel superior pueden rastrearse cuando: a) los alumnos terminan la secundaria y pretenden continuar sus estudios en el bachillerato; y b) cuando deben decidir sobre lo que quieren realizar al finalizar la preparatoria. (Castillo y otros, 2022, p. 1)

En el paso de la secundaria a preparatoria para personas con discapacidad implica enfrentar varias barreras: en México muchas de las escuelas sobretodo en un nivel de media superior, no están acondicionadas para personas con discapacidad, o bien tienen procesos de selección que no garantiza lugar para las personas con discapacidad. Además de ello, las personas con discapacidad

prefieren, en la medida de sus posibilidades, insertarse en el mundo laboral (Castillo y otros, 2022).

El acceso a la universidad para las personas con discapacidad, por lo tanto, se debe que tienen que superar barreras que las personas sin discapacidad no enfrentarían. De acuerdo con Luis Ibarra, María Galván, Enoc de la Sancha, Sanjuana Gutiérrez, una de las principales razones para que las personas con discapacidad no accedan a la universidad, además de las anteriormente mencionadas, es que, acabada la universidad el encontrar un trabajo es un desafío particular; muchos de estos profesionistas se topan con la realidad de las empresas e instituciones no los contratan por diferentes motivos: no estar capacitados para hacerlo, no cuentan con la infraestructura, o directamente, les dicen que darles empleo son riesgos que no están dispuestos a asumir, o bien, que también los consideran en desventaja (Ibarra, Galván, De la Sancha y Gutiérrez, 2021). De hecho hasta este momento, se estima que en México, hay un índice del 70 % de tasa de desempleo de las personas con discapacidad.

Además de los aspectos mencionados, hace falta considerar otros aspectos que son de índole más personal que también pueden afectar al acceso a la Universidad para las personas con discapacidad, como puede ser la falta de orientación educativa, una carencia de buena atención, etc.

4. El autoconcepto académico, un camino hacia la práctica educativa inclusiva para personas con discapacidad auditiva, motriz y visual

Para José López-Bastias, Ricardo Moreno-Rodríguez, Rosa Espada-Chavarría, una de las principales razones del poco acceso a la Universidad para las personas con discapacidad, o bien para que haya deserción escolar es la falta de atención a los alumnos, al respecto comentan lo siguiente:

La ausencia de orientación puede desembocar en una elección de estudios insatisfactoria, la cual puede repercutir en el abandono, generando un coste de recursos perdidos en términos de tiempo, esfuerzo y dinero, tanto para el interesado como para la propia

universidad. Pero no solo eso, una elección de estudios inadecuada también puede generar efectos negativos sobre la salud psicológica de la persona, como ansiedad o alteración de la autoestima. (López-Basta, Moreno-Rodríguez y Espada-Chavarría, 2020, p. 3).

Por la condición de las personas con discapacidad, requieren una orientación académica especializada que muchas de las Universidades no brindan. López-Basta, Moreno-Rodríguez y Espada Chavarría, establecen que las personas con discapacidad, pueden considerarse con una desventaja académica insuperable con respecto al resto de sus compañeros. Esto coincide con lo dicho por Castillo y colaboradores (2022), quienes en su investigación detectaron que las personas con discapacidad aludían a una situación de desventaja con respecto a sus compañeros, que muchas de las veces creaba una barrera para el estudio, así como desmotivación y situaciones emocionales adversas.

Para María Polo y María Dolores López-Justicia, en el ámbito educativo además de la condición propia de las personas con discapacidad visual, auditiva y motriz, se encuentran otras barreras del índole psicológico:

Los alumnos con discapacidad se enfrentan en ocasiones a determinadas situaciones que entorpecen el acceso a los centros universitarios con normalidad, pues la discapacidad puede repercutir en el ámbito académico, en el campo de las relaciones y en el contexto de la vida cotidiana. Entre los obstáculos que pueden encontrarse señalan los siguientes: a) Nivel de autoestima del alumno con discapacidad durante el proceso educativo. b) Las barreras arquitectónicas (así como el resto de factores contextuales), de transporte y de acceso a los centros educativos. (Polo y López-Justicia, 2006).

Para Gabriela Villafañe, Angélica Corrales y Valentina Soto son muchos los desafíos de inclusión que tiene que afrontarse para garantizar el acceso a la educación universitaria a las personas con discapacidad visual, auditiva y motriz, no solamente en cuestiones de infraestructura, sino de una atención más personalizada; será de especial cuidado, el atender la motivación, el autoestima, la confianza en sí mismo, así como una óptima participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Villafañe, Corrales y Soto, 2016).

A partir de lo referido, el trabajar en el autoconcepto académico es un camino para una práctica educativa más inclusiva para con las personas con discapacidad visual, auditiva y motriz. Como se veía anteriormente, se forja a través de las experiencias de vida, de la intervención de distintos actores; Buscaglia (1990) considera, que las personas con discapacidad enfrentan a lo largo de su vida experiencias y situaciones negativas, tales como rechazo social, aislamiento, desvalorización, sobreprotección, las cuáles pueden dar como resultado una concepción negativa. Ante esta situación María Tamara y María Dolores López-Justicia consideran que las personas con discapacidad pueden ser un grupo con riesgo a desarrollar un autoconcepto negativo. Diversos estudios (García y Cabezas, 1999; López-Justicia *et al.*, 2000; López Justicia y Nieto, 2006; Pérez y Garaigordobil, 2007) han demostrado que las personas con discapacidad visual, auditiva y motriz, han presentado un autoconcepto académico más bajo o negativo, derivado que se sienten en una desventaja con respecto el resto de sus compañeros; consideran que su discapacidad puede ser una barrera que les dificulta su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se vio en los puntos pasados, el autoconcepto influye en diversos aspectos de la persona: autoestima, confianza, seguridad, motivación, etc. Por lo tanto, las personas con autoconcepto negativo puede presentar situaciones emocionales y personales negativas, que les puede afectar en su dinámica de vida. Para los autores María López-Justicia y Inmacula Nieto (2006) así como Juan Miguel Arráez (1998), el trabajar sobre el autoconcepto es clave para mejorar la vida de las personas con discapacidad.

Ahora bien, este trabajo sobre el autoconcepto, es viable con personas con discapacidad visual, auditiva y motriz, puesto que, en términos cognitivos, no existe alguna barrera significativa para desarrollar una conciencia y concepción de sí mismo, como si puede llegar a presentarse en personas con alguna discapacidad mental o psicosocial.

El trabajar sobre el autoconcepto académico, permitirá acercarse a los aspectos motivacionales y emocionales de la persona con discapacidad, para que de esta manera mejorar no solamente su rendimiento escolar, sino evitar la descerción, adquirir más confianza en sí mismo. (Tamara y López-Justicia, 2012).

Para lograr lo planteado, se podrían hacer uso de diversos instrumentos para la valoración y estudio del autoconcepto tales como *Tennessee Self-Concept Scale* (Fitts, 1965); *Self-Description Questionnaire II* (Boyle, 1994), por citar algunos de los más conocidos. Sin embargo, un instrumento que fue diseñado para los estudiantes universitarios, es «Escala de Autoconcepto Académico (Escala AA) de Schmidt, Messoulam y Molina (2007) Este instrumento, permite una valoración de la confianza, motivación y autoeficacia académica, valorando además el contexto propio del alumno o alumna. El diseño de este instrumento, está para no solamente valorar las calificaciones escolares, sino para a través de la interpretación de datos, ver la manera como cada persona se siente con la capacidad para hacer frente a las diferentes situaciones académicas que está afrontando.

De esta manera, con la aplicación del referido instrumento, se puede tener un primer acercamiento al autoconcepto de la persona con discapacidad, y así detectar elementos de riesgos, o aspectos negativos. Posteriormente, se pueden realizar entrevistas para conocer más a detalle las situaciones detectadas.

Atender al autoconcepto académico de las personas con discapacidad, permitirá atender de manera personalizada a la realidad de cada persona, a los aspectos emocionales y motivaciones que pueden estar afectando a su desarrollo no solamente académico sino personal. A mismo tiempo, atender al autoconcepto académico, permitirá reforzar la confianza de sí mismo, elegir la carrera universitaria de una mejor manera, así como una atención más cercana.

Referencias bibliográficas

- Castillo, M., Cortés, R., Cruz, P., Ramírez, J., Ibarra, L. y De la Sancha, E. (2022). Condiciones de influencia en la selección de carrera de estudiantes con discapacidad de la Universidad de Guanajuato. *XXVII Verano de la Ciencia. Universidad de Guanajuato*, 1-8.
- Correa, F., Saldívar, A. y López, A. (2015). Autoconcepto y estados emocionales: su relación con la motivación en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 173-183.

- Garello, V. (2008). Autopercepción y aprendizaje autorregulado. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Buenos Aires*.
- Gobierno de México. (2020). *La educación y personas con discapacidad*. Obtenido de Gog.mx: <https://www.gob.mx/conadis/articulos/la-educacion-y-personas-con-discapacidad>
- González-Pienda, J., Núñez, C., González-Pumariega y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 271-289.
- González, M. d. y Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Madrid: Eunsa.
- Herrera, F., Ramírez, I. y Roa, J. (2004). ¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural? *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.
- Ibarra, J., Galván, M., De la Sancha, E. y Gutiérrez, S. (2021). Conocimientos y habilidades sobre la inclusión educativa de personas con discapacidad en una Universidad Mexicana. En T. Fontanies-Ruiz, J. Pirela y J. Maza-Cordova, *Controversias y divergencias en investigación 2*. RISEI, pp. 185-191.
- INEGI (2021). *Analfabetismo*. Obtenido de cuentame.inegi.org: <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- INEGI (3 de diciembre de 2021). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (Datos nacionales)*. Obtenido de inegi.org.mx: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PersDiscap21.pdf
- James, W. (1989). *Principios de psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López-Basta, J., Moreno-Rodríguez, R. y Espada-Chavarria, R. (2020). El acceso a la universidad en estudiantes con discapacidad: la influencia de la orientación educativa en la elección de estudios de grado. *Psychology, Society and Education*, 1-17.
- Manassero, M. y Vázquez, Á. (2005). Autoconcepto y rendimiento escolar: relaciones con otras variables psicopedagógicas. *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia*, 143-165.
- Marsh, H. (1990). Causal Ordering of Academic Self-Concept and Academic Achievement: A Multiwave, Longitudinal Panel Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 646-656.
- Marsh, H. y Martin, A. (2010). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 59-77.
- Peralta, F. J. y Sánchez, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 95-120.

- Polo, M. y López-Justicia, M. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 195-211.
- Polo, M.T. y López-Justicia, M.D. (2011) Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motor. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 87-98.
- Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania 44*, 241-257.
- Schmidt, V., Messoulam, N. y Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de e escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 81-106.
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations . *Review of Educational Research*, 407-441.
- Tamara, M. y López-Justicia, M. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 87-98.
- Villafañe, G., Corrales, A. y Soto, V. (2016). Estudiantes con discapacidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 253-272.

Lectores de apoyo para aspirantes con discapacidad visual para el ingreso a la educación superior en la Universidad de Guadalajara, México

J. Jesús Calvillo Reynoso
Universidad de Guadalajara. Profesor de tiempo completo, Centro Universitario de los Valles, Universidad de Guadalajara
jjesus.calvillo@academicos.udg.mx

Noé Albino González Gallegos
Universidad de Guadalajara. Jefe de la Unidad de Inclusión, Universidad de Guadalajara
Albino.gonzalez@administrativos.udg.mx

El ingreso a la universidad en condiciones de equidad, es un derecho para toda persona desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948). Sin embargo, por cuestiones de cobertura y demanda, las instituciones de educación superior pública en México se han visto en la necesidad de establecer criterios de selección para los aspirantes. Uno de ellos, es someterlos a una prueba estandarizada en la que compiten por un lugar. Los admitidos suelen ser los mejores promedios de la combinación de la calificación de los estudios precedentes y del puntaje obtenido en la prueba.

Este es el caso de la Universidad de Guadalajara, una institución pública de educación superior en México. La prueba estandarizada a la que recurre es la Prueba de Aptitud Académica elaborada, aplicada y evaluada por el College Board. Y, el análisis y reflexión se centrará en las barreras y limitaciones que enfrentan los aspirantes con discapacidad visual, en particular con ceguera, así como los ajustes razonables para mejorar sus posibilidades de ingreso.

Para iniciar, un poco de contexto institucional. La Universidad de Guadalajara es una institución bicentenaria de educación superior autónoma y descentralizada de financiamiento público del estado de Jalisco, entidad federativa de México. Es una de las universidades más grandes del país por cobertura y matrícula. Cuenta con 18 centros universitarios, un sistema de universidad virtual y un sistema de educación media superior. Ofrece 124 programas de pregrado, 117 de maestría, 61 especialidades y 51 programas de doctorado (Sistema Institucional de Estadística, 2023).

Datos adicionales, sobre la numeralia institucional se presentan en la siguiente tabla:

Matrícula estudiantil	Red universitaria	329,641
	Educación superior	142,714
	Educación media superior	186,927
Personal red universitaria	Total	28,236
Personal académico	Total	17,724
	Tiempos completos (profesores e investigadores)	4,897
	Profesores de asignatura	10,823
	Otros	2,004
Personal administrativo	Total	10,512
	Sindicalizados	5,517
	De confianza	2,435
	Mandos medios y superiores	2,560

Fuente: Coordinación General de Planeación y Evaluación, Universidad de Guadalajara, 2023.

La intención con estas cifras es dimensionar la cobertura y alcance de la Universidad de Guadalajara en el escenario educativo mexicano. Al ser una de las instituciones educativas más grandes del país, de financiamiento público, con amplia cobertura geográfica en la región y relativa gratuidad para sus estudiantes, la

convierten en una institución muy solicitada por personas con discapacidad.

El marco reglamentario en la Universidad de Guadalajara para los aspirantes con o sin discapacidad se localizan en su Ley Orgánica, que establece en el artículo 20 numeral III que la admisión de alumnos se dará luego de los exámenes de selección (Universidad de Guadalajara, 2021). A su vez, el Estatuto General en su artículo 30 numerales II, III y V establece la necesidad de que el aspirante cumpla con los requisitos para el concurso de admisión (Universidad de Guadalajara, 2022). En consecuencia, en el Reglamento General para el Ingreso de Alumnos (Universidad de Guadalajara, 2017) se detallan los requisitos para concurso y los criterios de selección; su artículo 15.9 señala:

La admisión de los aspirantes se hará con base al puntaje global obtenido de los siguientes elementos:

- I. Promedio de estudios precedentes 50 %; y
- II. Resultado del examen de aptitud 50 %

El puntaje global se calculará sumando el promedio de estudios precedentes y el resultado del examen de aptitud, ambos en escala de 0 a 100, por lo que el puntaje máximo será de 200.

Para la Universidad de Guadalajara, en el nivel superior, el examen de aptitud es la Prueba de Aptitud Académica PAA, mientras que para el nivel medio superior es el PIENSE II, ambos ofertados por el College Board. Esta organización se fundó en 1900 en Estados Unidos de Norteamérica con la finalidad de brindar condiciones de equidad en el acceso a la educación superior mediante pruebas estandarizadas que midan el razonamiento matemático, de lectura y redacción e inglés.

Respecto a la Prueba de Aptitud Académica, su primera aplicación en América Latina fue en 1964. Por su diseño, no evalúa conocimientos. Se centra en la posibilidad de predecir el éxito en el primer año de estudios superiores. Para ello, mide en los aspirantes las habilidades y aptitudes con que cuentan y que son necesarias para el trabajo académico de nivel universitario. Lo anterior, apelando al rigor psicométrico, la pertinencia cultural y valor predictivo. En la actualidad, la Prueba de Aptitud Académica se emplea como criterio de admisión en diversas universidades públicas

y privadas de diez países en América Latina. Se administra y evalúa desde Puerto Rico. A la fecha, cuenta con varias versiones, cada una con guías de estudio y materiales de apoyo (College Board, 2017).

En su estructura y diseño, la PAA se integra por tres partes: lectura y redacción, matemáticas e inglés. A su vez, cada área cuenta con diferentes secciones. En conjunto, la PPA se conforma por 175 reactivos que se responden en tres horas con cinco minutos. Lo anterior se explica mejor en la siguiente tabla:

Temario	Secciones	Reactivos	Tiempo
Lectura y redacción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulario en contexto. 2. Ideas explícitas e implícitas. 3. Análisis, interpretación e inferencias. 4. Análisis de información cuantitativa o de gráficos. 5. Análisis literario. 6. Análisis de estructura de texto. 	70	2 horas 15 minutos
Matemáticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aritmética 2. Álgebra 3. Geometría 4. Análisis de datos y probabilidad 	55	
Inglés	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lenguaje y vocabulario 2. Comprensión lectora 3. Redacción indirecta 	50	50 minutos
Total	13	175	3 horas 5 minutos

Fuente: College Board, Preguntas y respuestas, 2017.

Conviene no perder de vista que, la Prueba de Aptitud Académica y el PIENSE II son pruebas estandarizadas. Por ello, en su elaboración se someten a criterios rigurosos de validez y confiabilidad psicométrica y estadística (Meneses, 2013). Sin entrar en tecnicismos, busca determinar los parámetros de normalidad estadística y los rangos de dispersión esperados en la población. De esta manera, los aspirantes que se someten a la prueba se enfrentan a las

mismas preguntas, bajo similares condiciones, con el mismo tiempo y calificados de la misma forma. En teoría, mismas condiciones para todos: igualdad de circunstancias (Gregory, 2012).

Sin embargo, los aspirantes con discapacidad visual, entre otros sectores de la sociedad, enfrentan serias desventajas al someterse a estas pruebas. Su estandarización se diseña, organiza y valida con poblaciones sin discapacidad. Por lo tanto, al competir bajo estas condiciones se enfrentan a situaciones de desventaja, inequidad y exclusión. Así lo confirman Monge, Alvarado, y Rojas (2023) quienes en su estudio efectuado entre 2016 y 2020 se dieron a la tarea de analizar la idoneidad de 635 reactivos de la PAA para ser contestados por estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Costa Rica. Entre algunas de sus conclusiones está que, el 31 % de los reactivos analizados no se consideraron aptos para personas con discapacidad visual. Entre las razones de ello están «los elementos que complejizan la lectura y el contraste entre enunciado y opciones de respuesta. Las conclusiones señalan la pertinencia del ajuste del texto del ítem, suprimiendo discursos visuales hegemónicos que posiblemente inciden en la ejecución de la prueba» (Monge, Alvarado, y Rojas, 2023).

Conforme a los resultados de este estudio, uno de cada tres reactivos de la PAA por su diseño y elaboración, no son aptos para responderse por personas con discapacidad visual. Sin embargo, este análisis se centra en la construcción y diseño del ítem, pero, tema aparte es el acceso a la prueba. Es decir, la aplicación de la PAA es en papel, de forma presencial y bajo la supervisión de personal del College Board. No contempla alternativas como el braille en español o la aplicación en formatos electrónicos. Dicho en otras palabras, los ajustes ofrecidos por el College Board son insuficientes o limitados. Por ejemplo, cuentan con la PAA en braille, pero sólo en inglés. Además, conviene recordar que en el escenario mexicano el porcentaje de personas que leen braille con eficiencia es reducido. Respecto a la posibilidad de proporcionar la prueba en un formato electrónico accesible a lector de pantalla, la apertura es nula bajo el argumento de la confidencialidad y la seguridad. Por lo tanto, las condiciones para que una persona con ceguera pueda contestar la PAA con independencia y suficiencia son nulas.

En la Universidad de Guadalajara, dadas las circunstancias en el diseño de los reactivos y las condiciones para la aplicación dictadas por el College Board, la alternativa inicial para los aspirantes con discapacidad visual al someterse a la PAA fue la lectura en voz alta mediante el apoyo de personal administrativo o docente y no en pocas ocasiones, sin notificación previa. Así que, como un primer acercamiento a un ajuste razonable, se proporcionaba una solución para el concurso de admisión. Sin embargo, no brindaba condiciones de equidad para competir por un espacio. Lo anterior, en especial por tres circunstancias:

- a) La estandarización de la PAA con más del 30 % de sus reactivos no accesibles para su respuesta por personas con discapacidad visual.
- b) Las limitaciones de tiempo, toda vez que la lectura en voz alta y la explicación del reactivo hacen insuficientes los tiempos asignados para cada sección.
- c) La poca o nula preparación de los lectores asignados. Al ser elegidos bajo el único criterio de disponibilidad, no se consideraban aspectos como la habilidad para la lectura en voz alta, la capacidad de explicar gráficos o imágenes, el uso de lenguaje matemático, el dominio del inglés o incluso, la paciencia o empatía.

Así, reconociendo que la lectura en voz alta es la alternativa más viable, pero que requiere un proceso de profesionalización y capacitación que efectivamente garantice condiciones de equidad para los aspirantes con discapacidad visual, la Universidad de Guadalajara capacitó a un grupo de lectores de apoyo competentes en la deconstrucción de los reactivos con diseño hegemónico visual, el uso de un lenguaje asertivo, uso de estrategias comunicativas, dominio de tecnicismos matemáticos, buen nivel de inglés, un alto sentido ético. Y, como ventaja adicional, evitando la improvisación de lectores, toda vez que, forman parte de un grupo de apoyo institucional que se convoca a partir de la demanda en cada aplicación.

El proyecto se gestionó desde la Unidad de Inclusión de la Universidad de Guadalajara; mientras que el diseño del curso lo efectuó un experto en temas de inclusión y discapacidad visual de la

misma institución. Ahora bien, para la consolidación del equipo de lectores de apoyo, el proyecto podría dividirse en tres momentos:

I. Diseño del curso

El curso de formación se estructuró en 30 horas lectivas, en las que se desarrollaron las siguientes unidades:

1. La discapacidad visual: concepto, características y modelos de atención (cinco horas).
2. Estrategias y alternativas para el acceso a la información y a la lectura (cinco horas).
3. Pruebas estandarizadas: concepto, características, tipos y ejemplos de reactivos (cinco horas).
4. Pruebas estandarizadas en la educación superior mexicana: tipos de exámenes, análisis de reactivos y deconstrucción (cinco horas).
5. La prueba de aptitud académica: secciones, tipos de reactivo, análisis y deconstrucción de reactivos (cinco horas).
6. Taller de simulación de la prueba de aptitud académica: lectura en voz alta a contra reloj, llenado de hoja de respuestas y retroalimentación grupal (cinco horas).

II. Gestión institucional

La logística, organización y gestión impulsada desde la Unidad de Inclusión se dio en los aspectos siguientes:

1. Definición del perfil y las habilidades necesarias para los lectores.
2. Convocatoria en centros universitarios y administración central de la universidad, en particular donde se registra incidencia de estudiantes con discapacidad visual.
3. Gestión de permisos y recursos para movilizar a profesores y administrativos a la sede del curso.
4. Elaboración del directorio del equipo de lectores y la definición de los mecanismos de convocatoria en los concursos de selección.

5. Acceder al reporte desde Control Escolar de los aspirantes con discapacidad visual; con la finalidad de agendar los espacios, solicitar las pruebas y requerir a los lectores suficientes.

III. Ajustes específicos y acuerdos con el College Board

Desde la Unidad de Inclusión se gestionaron los siguientes ajustes, apoyos y excepciones en la aplicación de la PAA:

1. Luego de argumentar y explicar a los representantes del College Board sobre las condiciones y características de la lectura en voz alta, se acordó otorgar un 50 % de tiempo adicional para responder la prueba.
2. El equipo de lectores, cuenta con la autorización del College Board para que de forma individual, cada aspirante con discapacidad cuente con el apoyo de uno, quienes podrán leer, explicar reactivos complejos y rellenar la hoja de respuestas.
3. Se autorizó que, los aspirantes con discapacidad visual se concentraran en las instalaciones de la Unidad de Inclusión en lugar del plantel o escuela de aspiración y que, allí se proporcionaran las pruebas.
4. Acordar con representantes del College Board días diferenciados para la aplicación, conforme a la logística del equipo de lectores, aspirantes y personal de apoyo, sin que este fuera del calendario general para la aplicación en la Universidad.

Resultados, logros y reflexiones

A más de cuatro años de efectuarse la primera capacitación de lectores, del apoyo del primer equipo de lectores en 2020 A, de una réplica del curso en 2021 y del proyecto de ampliar la cobertura de lectores en la red universitaria, hay logros, nuevos retos y reflexiones. En cuanto a las cifras, estas pueden apreciarse mejor en la siguiente tabla:

CUADRO 1. Ajustes razonables a aspirantes con discapacidad visual en la Universidad de Guadalajara

	Ciclo escolar						
	2020B	2021A	2021B	2022A	2022B	2023A	2023B
Núm. de aspirantes	3	2	4	4	5	4	11
Núm. de admitidos	1	1	0	2	1	2	6
Porcentaje (%)	33.3	50.0	0.0	50.0	20.0	50.0	54.5

Fuente: Unidad de Inclusión, Universidad de Guadalajara, 2023.

Como se observa en la tabla anterior, desde el calendario 2020 A al 2023 B se han ofrecido 33 lectores de apoyo para aspirantes con ceguera. Conforme a los datos, el promedio de admitidos es del 39 %. Lo anterior, perfila un debate en el sentido de que, no son pocas las universidades que proponen un acceso universal a aspirantes con discapacidad o por lo menos, establecen una cuota promedio del 5 % de los lugares disponibles. Sin embargo, en la realidad mexicana, incluida la Universidad de Guadalajara, los mecanismos para garantizar el acceso a la educación superior de estudiantes con discapacidad está en construcción. Por lo que, hablar de un 39 % de admisión de aspirantes con ceguera si puede considerarse un logro.

Debe señalarse que, los datos anteriores hablan sólo de aspirantes con ceguera. No obstante, también se han generado ajustes razonables a través del equipo de lectores para aspirantes con baja visión y discapacidad motriz. La diferencia en estos casos, es que el lector no deconstruye los reactivos ni los lee en voz alta, más bien asiste y acompaña al aspirante en aspectos como movilidad reducida, rellenar la hoja de respuestas, entre otros. Así mismo, el equipo de lectores apoya a aspirantes con discapacidad intelectual con quienes, si se efectúa cierta deconstrucción de reactivos, aunque con una lógica distinta.

Para concluir, a la fecha, la Universidad de Guadalajara, conforme a las cifras de su Sistema Institucional de Estadísticas con corte a febrero de 2023, cuenta con 6735 estudiantes con discapacidad distribuidos en toda su red universitaria. Es decir, el 2.0 % de la matrícula estudiantil total. Es evidente que, la cifra aún es mínima y que faltan mayores esfuerzos y líneas de acción para garantizar el acceso a la educación superior en la Universidad de Guadalajara. Es claro que, una de las barreras más significativas es el concurso de admisión, que no garantiza condiciones de equidad. Así mismo, se sabe que el equipo de lectores como ajuste para la PAA es una acción reactiva. Por lo tanto, se identifican dos alternativas. Primero, si la Universidad persiste en someter a los aspirantes con discapacidad visual al concurso de admisión a través de la PAA para educación superior y del PIENSE II en educación media superior, esta debería exigir al College Board garantizar criterios de equidad desde el diseño de la prueba hasta los mecanismos de aplicación y acceso. Segundo, si el College Board no accede a incorporar estos criterios, entonces la Universidad podría optar por cuotas de admisión o porcentajes de la matrícula de estudiantes con discapacidad.

Por último, se invita a pensar al equipo de lectores de apoyo para personas con discapacidad visual de la Universidad de Guadalajara como una aproximación sucesiva a la inclusión real y efectiva. No perfecta, pero si perfectible. Y, sobre todo como un esfuerzo de voluntades para que conforme a las circunstancias actuales, la discapacidad tenga una mayor presencia en las aulas de la universidad.

Referencias bibliográficas

- College Board (2017). *Preguntas y respuestas*. Puerto Rico: College Board.
- Coordinación General de Planeación y Evaluación (2023). *Sistema Institucional de Estadística*. Universidad de Guadalajara. <https://sie.udg.mx/>
- Gregory, R. (2012). *Pruebas psicológicas*. México: Pearson Educación.
- Meneses, J. (2013). *Psicometría*. España: Editorial UOC.
- Monge, M. A., Alvarado, L. S. y Rojas, G. R. (2023). Análisis de idoneidad de un banco de ítems para personas con discapacidad auditiva y visual

en una prueba estandarizada de acceso a la educación superior en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2), 1-35.

Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General, resolución 217 A.

Universidad de Guadalajara (2017). Reglamento de Ingreso para Alumnos. Texto vigente.

Universidad de Guadalajara (2021). Estatuto General. Texto vigente.

Universidad de Guadalajara (2022). Ley Orgánica. Texto vigente. Última reforma, diciembre 2022.

Vulnerabilidad y discapacidad: abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad¹

M. Asunción Torres López
*Catedrática en el Departamento de Derecho
Administrativo. Universidad de Granada*
atorres@ugr.es

1. Introducción: Vulnerabilidad y Discapacidad

A lo largo de la Historia el tratamiento de la discapacidad ha sido muy distinto desde la perspectiva social y jurídica, lográndose en las últimas décadas un importante y significativo avance de una regulación que sitúa su centro de gravedad en la remoción de obstáculos, de las barreras que impiden a las personas que padecen una discapacidad el libre ejercicio de los derechos reconocidos a la persona y que gira en torno al concepto de inclusión.

El movimiento asociativo de carácter privado ha sido y sigue siendo esencial para la para el avance de las políticas públicas de atención y protección de las personas con discapacidad. Precisamente, las variadas asociaciones privadas que aúnan esfuerzos para procurar las mejores ayudas y soluciones al colectivo específico que representan, dan a conocer la realidad de los problemas y de las necesidades concretas que deben dispensarse a las personas con discapacidad.

En este sentido, en el ámbito estatal, la plataforma de representación, defensa y acción de los ciudadanos españoles con

1. Esta contribución forma parte de los objetivos del proyecto de I+D+i PID2021-126869OB-I00, Gobernanza de la Educación (GO-Educación), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por la «Unión Europea NextGenerationEU/PRTR».

discapacidad, más sus familias, la constituye el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). Es una asociación de ámbito estatal en la que se agrupan las principales organizaciones estatales de personas con discapacidad, además de otras entidades de acción sectorial y algunas plataformas autonómicas, con el fin de avanzar en el reconocimiento de sus derechos y alcanzar la plena ciudadanía en igualdad de derechos y oportunidades con el resto de ciudadanos que integran la sociedad. A través del CERMI, se traslada a los poderes públicos y a la sociedad los problemas, las necesidades, propuestas de solución, etc.

Pero el avance legislativo ha sido muy lento. La realidad impulsa al Legislador a desarrollar el mandato constitucional contenido en el artículo 49, un principio rector de la política social y económica, que goza de la garantía constitucional que dispensa el artículo 53.3 del texto constitucional, y legisla para proteger a los «minusválidos» en el año 1982, estableciendo una serie de medidas, que muy poco se han aplicado, en ámbitos tan importantes como por ejemplo el empleo y la reserva de puestos de trabajo para personas con minusvalía. El proceso de inclusión social de las personas con discapacidad es lento. Y las fechas significativas en el avance legislativo y de reconocimiento de derechos son muy distantes unas de otras. Así:

- 2001: El 3 de diciembre de 2001, el Consejo de la Unión Europea aprobó la decisión de declarar 2003 como Año europeo de las personas con discapacidad, con el fin, entre otros, de aumentar la conciencia pública sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- 2003: Ley 51/2003, de 2 de Diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Destacan sus principios inspiradores: vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad.
- 2006: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Primer instrumento amplio de derechos humanos de este siglo; es la primera convención de derechos humanos que se abre a la firma de las organizaciones regionales de integración, e implica, con

ello, un cambio trascendente en el tratamiento de las personas con discapacidad. Con una dimensión explícitamente integrada en el desarrollo social, la Convención insiste que todas las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. En ella se reconocen, dentro de la generalidad, tres ámbitos personales en los que la discapacidad acentúa la discriminación:

1. Las personas con discapacidad que son víctimas de múltiples o agravadas formas de discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional, étnico, indígena o social, patrimonio, nacimiento, edad o cualquier otra condición.
 2. Las mujeres y las niñas con discapacidad.
 3. Los niños y las niñas con discapacidad.
- 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. En cuyo preámbulo se establece expresamente que las personas con discapacidad conforman un grupo vulnerable y numeroso al que el modo en que se estructura y funciona la sociedad ha mantenido habitualmente en conocidas condiciones de exclusión.

En el seno de la Unión Europea, a través de la Comisión Europea esencialmente, se trabaja en el apoyo y complemento de las políticas nacionales en los ámbitos de protección social e inclusión social, que se concentra en el llamado Pilar Europeo de derechos sociales, con un objetivo general de crear una Europa social más inclusiva y justa. En lo que respecta a la inclusión de las personas con discapacidad, se parte de un dato asombroso: aproximadamente 87 millones de personas tienen algún tipo de discapacidad. Muchas personas con discapacidad en Europa no tienen las mismas oportunidades en la vida que otras personas. No todas tienen acceso a escuelas o lugares de trabajo, infraestructuras, productos, servicios e información. También es posible que se les trate mal o de forma injusta. Y describe cuáles son los Retos:

- Solo la mitad de las personas con discapacidad tienen un empleo, en comparación con tres de cada cuatro personas sin discapacidad.
- El 28,4 % de las personas con discapacidad se encuentra en riesgo de pobreza o exclusión social, frente al 17,8 % de las personas sin discapacidad.
- Solo el 29,4 % de las personas con discapacidad consigue un título de enseñanza superior, frente al 43,8 % de las personas sin discapacidad.
- El 52 % de las personas con discapacidad se sienten discriminadas.

Se trata de un grupo vulnerable dentro del cual cabe distinguir las personas con una discapacidad legalmente reconocida y las personas que padecen cualquier otro tipo de trastorno que le dificulta en el ejercicio de sus derechos. La presente comunicación se refiere en concreto al ejercicio de un derecho: la educación y nos referimos a una de las consecuencias: el Abandono Escolar Temprano (AET) del «alumnado con distintas capacidades».

2. El Abandono Escolar Temprano de las personas con discapacidad: contexto general

Quisiera exponer el contexto general donde se inserta el AET en relación con el «alumnado con distintas capacidades», centrado en el alumnado que tiene distintas capacidades por tener reconocido legalmente un determinado grado de discapacidad que afecta a su proceso de aprendizaje, especialmente cuando se trata de una discapacidad mental, intelectual o sensorial. Si bien es cierto que, desde la perspectiva de la no discriminación se ha evolucionado, tanto en el plano normativo como en el ámbito de las acciones de información y sensibilización social, respecto de las personas con discapacidad para procurar su inclusión en todos los ámbitos de la vida.

Esta reflexión se concreta en uno de los ámbitos esenciales de la vida que es la educación y la inclusión de un tipo determinado

de alumnado que es aquél que requiere de distintos tipos de apoyos educativos, derivado de padecer una discapacidad u otras dificultades para el aprendizaje; este último caso, nos sitúa en la tesitura de deslindar con claridad cuándo son necesarias la adopción de medidas de apoyo y cuándo no. Lo cierto es, que nos encontramos con diversas dificultades que afectan a la persona y que no se incluyen dentro del concepto legal de discapacidad, por lo que escapan del ámbito de protección que dispensan las normas específicas.

El punto de partida se sitúa en el reconocimiento del derecho a la educación de las personas como derecho humano y derecho fundamental reconocido en las Constituciones democráticas. La educación es un derecho universal y un servicio público y los poderes públicos tienen la obligación de actuar en el sentido de corregir las desigualdades y hacer accesible a las personas con discapacidad o necesidades educativas especiales el entorno que permita el desarrollo de este derecho.

Son tres los aspectos a tener en cuenta:

- 1) El primero de ellos, el contexto normativo. En concreto, la consideración de dos regulaciones distintas: de una parte, las normas que regulan el sistema educativo; de otra parte, las normas que regulan los derechos de las personas con discapacidad.
- 2) El segundo aspecto, es el referido al abandono escolar temprano (AET) cuando la causa es la discapacidad, sea considerada una discapacidad legal o no.
- 3) En tercer lugar, el reconocimiento de un derecho a la educación inclusiva.

Es preciso referirnos al objeto de dos normativas distintas que abordan el derecho a la educación desde planos diferentes. En primer lugar, la legislación sobre el sistema educativo, que contempla en líneas generales, el tratamiento del derecho a la educación de toda persona e incorpora medidas que deberán adoptarse en los centros educativos para atender las distintas situaciones derivadas de las denominadas necesidades específicas de apoyo educativo. En segundo lugar, la legislación sobre los derechos de las personas con discapacidad, y las medidas específicas para hacer efectivo, entre otros, su derecho a la educación. Medidas que se aplicarán

con relación a aquellas personas que tengan reconocida legalmente una discapacidad.

Las normas sobre educación contemplan el sistema bajo el prisma de la equidad que implica la dotación de los recursos necesarios a las personas que tengan necesidades específicas de apoyo educativo, siendo este un colectivo diverso, en el que se incluyen las personas con discapacidad. La normativa sobre los derechos de las personas con discapacidad se contempla como una norma especial de aplicación en los distintos sectores a los que se refiere y, en concreto, a la educación.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se refiere a los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades o trastornos graves de conducta² y establece como obligación de las Administraciones Educativas:

- 1) Dotar a los centros (públicos y concertados) de los recursos necesarios para atender adecuadamente al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- 2) Promover la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento de este alumnado.
- 3) Garantizar la escolarización de estos alumnos, en centros de educación especial, o en centros ordinarios. La escolarización en los primeros solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad en los centros ordinarios.
- 4) Promover la escolarización en la educación infantil de este tipo de alumnado.
- 5) Favorecer que este alumnado pueda continuar su escolarización de modo adecuado en las enseñanzas postobligatorias.
- 6) Realizar ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas, cuando no puedan obtener los objetivos de la

2. En el ámbito de la educación universitaria, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, emplaza a las Universidades 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 tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario, y contempla medidas para hacer efectiva esta integración.

educación obligatoria. Establecer una reserva de plazas en las enseñanzas de la formación profesional.

Especialmente debemos tener presente lo establecido en los artículos 72.4 LOE y 74.1 LOE, que establecen, respectivamente, el primero el deber de la Administración educativa de promover la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; y, el segundo, el deber de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales conforme al principio de normalización e inclusión, garantizando la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. Se mantiene con carácter excepcional, la escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, solo en aquellos casos en los que sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios».

El derecho fundamental a la igualdad en el acceso a la educación conforme a los artículos 27 y 14 de nuestra Constitución, se desarrolla en la Ley Orgánica de Educación, una Ley que debe aplicarse conforme a lo dispuesto en los artículos 9.2 CE y 49 CE (igualdad efectiva, remoción de obstáculos, procurar la integración social y laboral); y debe ser interpretada conforme a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, especialmente, conforme a lo dispuesto en el artículo 24 de la misma. La norma internacional ha de ser integrada en el marco de la ley orgánica de educación. En este sentido, el 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, parte de un concepto de persona con discapacidad definido como «aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, previsiblemente permanentes que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás»;

además de ello, y a todos los efectos, tienen la consideración de personas con discapacidad «aquellas a quienes se les haya reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33 por ciento.

Expresamente esta norma establece el contenido del derecho a la educación de las personas con discapacidad del siguiente modo³:

1. Derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás.
2. Obligación de las Administraciones educativas de garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos, así como la enseñanza a lo largo de la vida; garantizar un puesto escolar a las personas con discapacidad en la educación básica, mediante la prestación de atención a la diversidad de necesidades educativas, la regulación de apoyos y ajustes razonables.
3. Solo se recurrirá a la escolarización en centros de educación especial o unidades sustitutorias de los mismos cuando las necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad en centros ordinarios, teniendo en cuenta la opinión de los padres o tutores legales.

La norma prevé unas garantías adicionales a los efectos de garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, más allá de lo dispuesto en la normativa en materia de educación, lo que resulta de extraordinaria importancia.

En concreto, nos interesa sobre todo destacar dos de estas garantías⁴:

3. Artículo 18.

4. Artículo 20. Además de esta dos garantías, se establecen las dos siguientes: 1.- Los hospitales infantiles, de rehabilitación y aquellos que tengan servicios pediátricos permanentes, ya sean de titularidad pública o privada que regularmente ocupen al menos la mitad de sus camas con pacientes cuya estancia y atención sanitaria sean financiadas con cargo a recursos públicos, deberán contar con una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos de edad escolar ingresados en dichos hospitales. 2.- Las personas que cursen estudios universitarios, cuya discapacidad les dificulte gravemente la

1. La necesidad de que exista una conexión entre los centros de educación especial con los centros ordinarios. En este sentido, los centros de educación especial deben crear las condiciones necesarias que faciliten tal conexión, y la inclusión de su alumnado en el sistema educativo ordinario.
2. La necesidad de realizar programas de sensibilización, información y formación continua de los equipos directivos, el profesorado y los profesionales de la educación, dirigida a su especialización en la atención a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad, de modo que puedan contar con los conocimientos y herramientas necesarias para ello.

La regla general es que debe procurarse la integración de estos alumnos en centros ordinarios «con medidas de atención a la diversidad que pueden flexibilizarse en las distintas etapas educativas si es necesario». La excepción a esta regla general consistirá en la escolarización en centros de educación especial sólo cuando las necesidades de estos alumnos «no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios».

Frente a la opinión de quienes consideran que los centros de educación especial deben desaparecer, entiendo que son necesarios cuando nos encontramos con un grado de discapacidad severa que impide o dificulta seriamente el seguimiento y adaptación en un centro educativo ordinario. La discusión puede estar en si la dispensa de la educación especial debe integrarse en un mismo centro, ordinario, a los efectos de permitir la inclusión de las personas con discapacidad y, sobre todo, su visibilidad.

adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general, podrán solicitar y las universidades habrán de conceder, de acuerdo con lo que dispongan sus correspondientes normas de permanencia que, en todo caso, deberán tener en cuenta la situación de las personas con discapacidad que cursen estudios en la universidad, la ampliación del número de las mismas en la medida que compense su dificultad, sin mengua del nivel exigido. Las pruebas se adaptarán, en su caso, a las características de la discapacidad que presente el interesado.

3. Sobre el cumplimiento del artículo 24 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. El derecho a una educación inclusiva

¿Hemos conseguido los objetivos? ¿Hemos cumplido con el artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad?

Uno de los problemas a resolver, dentro de este sistema de educación inclusiva, es el de la permanencia o no de los Centros de Educación Especial; ¿su mantenimiento supone una discriminación?; el procedimiento para determinar la escolarización en un centro ordinario, o en un centro especial; la participación en la toma de decisión de los padres del menor con discapacidad; la preservación del derecho de los padres a elegir el centro; la responsabilidad pública de procurar la escolarización del menor; etc. ¿Existe un «derecho a la educación inclusiva»?

Es escasa la jurisprudencia de los tribunales de justicia sobre este aspecto. El Tribunal Constitucional tuvo oportunidad de estudiar el tema en su STC 10/2014, de 27 de enero el significado de educación inclusiva y la vulneración del artículo 27 CE ante las resoluciones de la Administración Educativa y las resoluciones posteriores judiciales que confirmaron aquéllas por las que se determinaba la escolarización del menor en un centro de educación especial. Si bien, tuvo un voto particular en el que, aún pudiendo estar de acuerdo en la decisión final, sin embargo se opone a que la decisión administrativa de escolarización no debe sustentarse exclusivamente en los informes psicopedagógicos que aconsejan la escolarización en un centro de educación especial, sino que, además, la Administración debe valorar el coste o la oportunidad de llevar a cabo los ajustes necesarios para que el menor, con los apoyos oportunos, pudiera escolarizarse en un centro de educación ordinario.

Son absolutamente necesarios los informes técnicos que determinan la situación psíquica-física del menor y las necesidades que requiere para su aprendizaje; pero es la Administración a quién corresponde dictar resolución ponderada y motivada teniendo en cuenta tales informes y cómo a la vista de los mismos dar cumplimiento al artículo 24 de la Convención Internacional de los

Derechos de las Personas con Discapacidad, lo que exige adoptar medidas necesarias para procurar la educación inclusiva.

Pocas son las resoluciones jurisprudenciales sobre la materia, siendo esencial la STS de 14 de diciembre de 2017⁵. Pero, sin duda, la STS de 17 de diciembre de 2017 marcó un hito importante en el reconocimiento del denominado derecho a la educación inclusiva⁶. Por primera vez se hace referencia al reconocimiento de un derecho a la educación inclusiva, fruto de la necesaria interpretación de nuestras normas conforme a los compromisos adquiridos por España en el marco del artículo 10.2 CE⁷; además de pronunciarse sobre cuáles son las obligaciones que deben cumplir las Administraciones Educativas con relación a la escolarización del alumnado con discapacidad en centros escolares ordinarios. Con ocasión del caso concreto, referido a la escolarización de un niño que padece trastorno del espectro autista y una resolución administrativa de escolarización en un centro de educación especial en contra de la solicitud de los padres, se entra a valorar el derecho a la educación inclusiva y los deberes de la Administración para procurar la efectividad de este derecho.

La regla general es procurar la inclusión de las personas con discapacidad en centros ordinarios con medidas de atención a la diversidad que pueden flexibilizarse en las distintas etapas educativas. La excepción a esta regla general será la escolarización en centros de educación especial sólo cuando las necesidades de este alumnado no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. Ahora bien, «solamente cabe oponer dicha excepción si se justifica [haber] agotado todos los esfuerzos para esa integración».

5. STS, Sala Contencioso Administrativo, núm. 861/2019, 21 junio.

6. STS (Sala Contencioso Administrativo, Sección 4ª), núm. 1976/2017, 14 diciembre. Antes se pronunció en STS de 9 mayo 2011, reconociendo la vulneración del derecho a la educación por insuficiente dotación de medios por parte de la Administración para atender las necesidades educativas de los niños con Trastorno del Espectro Autista.

7. Artículo 10.2 CE: «Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España».

El deber de la Administración no queda solo en procurar la igualdad para el acceso en un centro ordinario, sino también para su permanencia a través del seguimiento continuado de las medidas que sea necesario adoptar para mantener la educación inclusiva.

Más recientemente y en el mismo sentido, se ha pronunciado el Tribunal Supremo en la Sentencia de 21 de junio de 2019⁸, quien viene a significar que, con la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, son las particularidades de cada caso las que deben tomarse en consideración en orden a la educación inclusiva.

4. Reflexión: cómo afrontar el AET por razones de discapacidad

Las causas del AET por razón de discapacidad son variadas y, entre ellas, permanece el estigma social, la no aceptación del grupo, la autoexclusión, la exclusión; la situación económica de la familia o el nivel cultural, social y educativo de la familia. La realidad, y los datos, nos muestra que el alumnado con discapacidad o que requiere de apoyos educativos presenta una tasa de AET más alta que la del alumnado que no requiere de apoyos educativos.

Varios interrogantes se plantean con relación a las causas del AET, en el contexto de la efectividad del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad:

1. ¿El reconocimiento de un derecho a la educación inclusiva, tal y como se ha expuesto, es un derecho absoluto o la inclusión dependerá de las circunstancias del caso concreto?
2. ¿Deben mantenerse en cualquier caso los centros de educación especial? ¿Todos los niños, con o sin discapacidad, deben educarse en el mismo sistema de educación general?
3. Los ajustes deben ser razonables: ¿cuándo se entiende que no lo son y quién lo decide?; ¿el coste económico elevado

8. STS (Sala de lo Contencioso Administrativo, Sección 4ª) núm. 861/2019 de 21 junio.

justifica la carga desproporcionada? ¿Debemos cambiar de paradigma?

4. ¿La Administración debe justificar la imposibilidad de realizar ajustes razonables, por implicar una carga desproporcionada? ¿Es suficiente con alegar el interés del menor ante la discapacidad que padece y su aprendizaje en un centro de educación especial?

Respecto de la obligación que se deriva para las Administraciones educativas de realizar los ajustes razonables en función de las necesidades individuales, procede hacer las siguientes consideraciones:

- La Administración tiene la obligación de adoptar las medidas de apoyo educativo que se requieran en cada caso y de realizar los ajustes razonables. Es una obligación para procurar un derecho.
- La inactividad de la Administración implica una discriminación por razón de discapacidad. En todo caso, la Administración debe valorar el coste/oportunidad de las medidas a adoptar y, en caso de implicar una carga desproporcionada, motivar su resolución.
- La excepcionalidad con la que se contempla en la legislación la escolarización en un centro de educación especial cuando los «ajustes razonables» impliquen «una carga desproporcionada», no puede dar lugar a convertirse en una regla general, toda vez, que el camino es convertir la obligación de realizar «ajustes razonables» en la obligación de realizar los «ajustes necesarios». En cualquier caso, una carga desproporcionada no puede ser por razones económicas.
- En este sentido, una medida general básica es la accesibilidad en los centros escolares y, en cualquier caso, la adaptación de los existentes, sin que quepa alegar que los ajustes necesarios no son razonables. Una discapacidad física, siempre debe ser atendida en un centro educativo ordinario o bien, debe preservarse la escolarización del menor en el centro público o concertado que mejor responda a las condiciones de accesibilidad que requiere el menor. Aquí se plantea otro interrogante: ¿vulnera el derecho de elección

de centro de los padres? Entiendo que la solución deberá ir acompañada de una suficiente motivación del acto administrativo que entra dentro del concepto de ajustes razonables.

El derecho a la educación inclusiva implica, según los casos, la asistencia a los tratamientos que requiera el niño o niña con discapacidad y la dotación al centro ordinario de personal cualificado que preste dicha asistencia. Es habitual que en los centros de educación ordinarios no exista personal con conocimientos específicos en los distintos tipos de discapacidad que pueda padecer el alumnado; que no disponga de material adecuado a las necesidades requeridas. Ello supone una vulneración de los derechos a la igualdad y no discriminación, y una vulneración al derecho a la educación inclusiva.

Lo cierto es que, aún existen muchos obstáculos para atender las necesidades específicas de los menores con una discapacidad en los centros ordinarios; según el tipo de discapacidad, el tipo de profesional requerido es distinto (especialista de audición y lenguaje, dispensa de determinada medicación, etc.); y todas estas tareas conllevan, además, una responsabilidad que debe venir avalada por la cualificación, a los no deseados efectos de que se produzca un daño con las consecuencias que del mismo puedan derivarse.

Sobre las medidas a adoptar en los centros escolares ordinarios que tiendan a evitar en este sentido un AET, cabe incluir:

- Medidas en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional y reforzar las competencias en educación inclusiva. Así como también, medidas de apoyo permanente del profesorado en su práctica docente que, si bien, carácter voluntario. Ello contribuye a eliminar algunas de las causas de AET por razón de la discapacidad (estigma social, autoexclusión, exclusión del grupo).
- La educación inclusiva es responsabilidad del profesorado en su conjunto no solo del profesorado tradicionalmente especializado en responder a la diversidad. Ello no significa que la atención a las personas con discapacidad que requieran de

un determinado tratamiento o de la administración de determinada medicación se derive al personal educativo del centro que no tenga la cualificación adecuada.

Nos encontramos ante uno de los retos más importantes de la sociedad actual; un giro de casi 360 grados, un cambio de paradigma quizás, necesario si realmente creemos en la educación inclusiva y en hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad. La vía de escape que supone la interpretación del concepto «ajustes razonables», puede implicar un freno al desarrollo de la inclusión (quién decide, qué procedimiento, qué garantías). Un cambio radical del modelo educativo que afecta al centro escolar, en su diseño, estructura y equipamiento; a la composición de los equipos del centro; y a la formación de los docentes. La regulación ha de girar en torno a la idea de que el niño crezca siendo consciente de una realidad modelada por la diversidad, una realidad en la que debe convivir. Se pretende evitar el rechazo social, la exclusión y finalmente el AET por este motivo, derivado de la discapacidad. En este sentido, la integración ha de alcanzar a todos los niveles educativos. En cuanto al mantenimiento de los centros de educación especial, frente a la opinión de quienes consideran que estos centros deben desaparecer, en mi opinión son necesarios en aquellos casos en los que nos encontramos con un grado de discapacidad severa que impide o dificulta seriamente el seguimiento y adaptación en un centro educativo ordinario. La discusión puede estar en si la dispensa de la educación especial debe integrarse en un mismo centro, ordinario, a los efectos de permitir la inclusión de las personas con discapacidad y su visibilidad, es a lo que se refiere el artículo 24 CIDPD cuando se refiere a la conexión que debe existir entre los centros de educación especial y los centros ordinarios.

Los interrogantes planteados no tienen en ocasiones respuesta fácil, sobre todo si no se apuesta por un cambio radical del modelo educativo, que conlleva un aumento en la financiación del mismo, si tenemos en cuenta el objetivo de alcanzar una sociedad más justa y tolerante.

Elaboración de un manual para orientar prácticas docentes inclusivas en educación superior

Marcela Cisternas Vega
*Directora del Centro de Recursos Tecnológicos
Inclusivos. Universidad Católica de Temuco*

Suelen Trecañ Cid
*Profesional de acompañamiento del Centro de Recursos
Tecnológicos. Universidad Católica de Temuco*
strecañ@uct.cl

Rodrigo del Valle Martín
*Director de la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento
Académico. Universidad Católica de Temuco*

1. Introducción

El desarrollo de la educación inclusiva y la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2008), han sin duda contribuido el aumento de personas con discapacidad que ingresan a la educación superior (Bornand y Chiguay, 2016), junto a ello también nuevos desafíos. En el contexto chileno, actualmente las políticas públicas promueven el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad, en particular la Ley 20.422, que en el año 2010 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Sumado a lo anterior, en el año 2018 la Ley 21.091 sobre educación superior, establece en su artículo 2 que «La institución debe promover la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad».

Sumado anterior, el propósito de estas políticas se ven reflejadas a partir del último Estudio Nacional sobre la Discapacidad

(ENDISC, 2015) que realizó el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), del cuál se obtiene como antecedente que en el año 2015 el 9,1 % de las personas con discapacidad accede a la educación superior, que sigue siendo un bajo porcentaje, se evidencia que aumenta importante desde el año 2004 en el que esta cifra correspondía a solo un 6,6 %.

En este contexto, la Universidad Católica de Temuco (UCT), creó en 2013 el Centro de Recursos Tecnológicos Inclusivos (CERETI), unidad que se encuentra a cargo de acompañar a estudiantes que presentan discapacidad. Lo que en su inicio comenzó solo como acciones asociadas a la adaptación de material fue incidiendo en el acompañamiento directo a las carreras que tenían estudiantes con discapacidad, la Universidad promulga en el año 2018 la resolución número 40 de Vicerrectoría Académica en la que se entregan consideraciones y lineamientos de prácticas docentes inclusivas para estudiantes con discapacidad. Documento en el que además se consolida el quehacer de CERETI y se valida la primera versión del Manual de prácticas docentes inclusivas, en la que se recogen una serie de orientaciones para guiar el proceso de aplicación de ajustes razonables en la universidad, los cuáles se entienden como:

Las medidas y adaptaciones necesarias, y adecuaciones que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requiera en un caso particular, para garantizar a las personas en situación de discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (Bolaños, 2015, p. 241).

En el año 2023 la UCT cuenta con 163 estudiantes con discapacidad los cuáles se encuentran distribuidos en 43 carreras de lo que supone un 81 % aproximadamente de las carreras que brinda la casa de estudios, este número tiene un aumento significativo debido a acciones que permiten detectar a estudiantes con discapacidad, de las cuales destacan las preguntas orientadoras en los procesos de matrícula, derivación de las carreras hacia la unidad y la obtención de la credencial de discapacidad.

Una de las dimensiones que componen el plan de trabajo de acompañamientos del CERETI, corresponde al ámbito académico,

que se asocia al trabajo directo en capacitaciones de las jefaturas de carreras y docentes en la implementación de ajustes razonables en las salas de clases, considerando la experiencia de docentes, estudiantes y las orientaciones que permitan entregar un mejor servicio por parte de la institución, que contribuye a la accesibilidad y participación plena.

Desde las instancias de coordinación y conversación con docentes se han identificado diversos desafíos que apuntan a para mejorar las prácticas inclusivas asociadas a discapacidad, ya sea por desconocimiento de la temática o de los acompañamientos que se brindan para equiparar oportunidades.

En el presente trabajo se presenta una renovada versión del Manual de prácticas docentes inclusivas, en que se desarrolla a partir de la experiencia de uso con docentes del manual publicado el 2018, de los desafíos y vacíos identificados.

2. Metodología

El principal objetivo del Manual de prácticas docentes es sistematizar la experiencia de años de implementación de acciones concretas que promuevan la inclusión y accesibilidad en las aulas universitarias, ya sea de aquello que señalan los docentes y estudiantes al momento de la elaboración e implementación del documento de ajustes razonables, información que se recoge en una primera instancia, en el ingreso de los y las estudiantes a la unidad CERETI, por medio de la entrevista al estudiante, los reportes semestrales de docentes y el análisis de documentación que entrega orientaciones respecto a la discapacidad.

3. Resultados

En el año 2022, considerando el masivo incremento de estudiantes con discapacidad en carreras de la casa de la UCT, los aprendizajes y desafíos de la pandemia de COVID-19 y la experiencia acumulada de los docentes y profesionales de acompañamiento de la unidad, y desarrollo de la literatura especializada, surge como

estrategia generar una actualización del manual de prácticas docentes inclusivas, que permita orientar de forma rápida y expedita a docentes, no solo en la aplicación de ajustes razonables sino que además es una opción para profundizar en los tipos de discapacidades que se encuentran presentes en el contexto universitario y la sociedad, como una contribución a que estudiantes con discapacidad se encuentren en equidad de oportunidades en el aula.

Como resultado, el nuevo manual de prácticas docentes inclusivas se encuentra organizado en los siguientes apartados:

TABLA 1. Descripción de apartados que componen el Manual de prácticas docentes inclusivas

Apartado	Descripción
Introducción	Se entrega información referente a la normativa nacional e institucional en tema de discapacidad, además de las acciones que implementa históricamente la universidad para aportar a la equidad en oportunidades para personas con discapacidad.
Discapacidad, enfoque de derecho y aprendizaje	Se definen estos tres conceptos claves, además de establecer el vínculo entre estos elementos relevantes con el contexto universitario.
Ajustes razonables	Se define el concepto de ajustes razonables, estableciendo el acercamiento con adecuaciones curriculares no significativas, además de realizar una síntesis de ajustes razonables transversales que permitan una accesibilidad general.
Tipos de discapacidad	En este apartado se entregan orientaciones y ajustes para la participación y el aprendizaje pertinentes para las siguientes discapacidades: Discapacidad visual Discapacidad motora Discapacidad auditiva Trastorno del espectro autista ¹ Discapacidad intelectual Discapacidad psíquica

1. En este manual se considera el Trastorno de Espectro Autista como un apartado diferente, principalmente por la falta de consenso entre la normativa y la comunidad en el Espectro, ya que en la realidad nacional chilena se incorpora dentro de discapacidad psíquica para la obtención de la credencial de discapacidad.

Apartado	Descripción
Palabras finales	En este apartado se reitera el compromiso institucional de la universidad y de la comunidad educativa, además de recordar la disposición del CERETI en entregar los acompañamientos que sean necesarios.
Referencias	Finalmente, se presentan las referencias de las citas incluidas a lo largo del documento a modo de respaldo, pero en particular como un elemento relevante considerando que el principal usuario final del manual son los académicos que valoran contar con esta información.

La nueva versión del manual supuso modificaciones significativas, las que se presentan a continuación para relevar la evolución y necesidad de responder a nuevos desafíos que surgen en la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior.

3.1. Utilización de principios de lectura fácil y diseño instruccional

Este aspecto considera la reorganización de los apartados del documento, que permita unificar y agrupar diferente información y tener una estructura que permita una fácil lectura, además de la utilización de ciertos colores para identificar cada discapacidad y simbología para distinguir los distintos tipos y niveles de ajustes. Es por esto que se agrupan los ajustes razonables por categoría, lo que contribuye a una mejor comprensión en aspectos de aplicabilidad de cada ajuste, considerando además, la nueva realidad asociada a la pandemia COVID-19 y el incremento de actividades virtuales.

A continuación, se presenta la estructura de los apartados en relación con las orientaciones por cada discapacidad:

FIGURA 1. Organización de apartados de ajustes razonables considerados en cada discapacidad



Fuente: elaboración propia

Los ajustes que se consideran por cada discapacidad son los siguientes:

TABLA 2. Descripción de los apartados ajustes razonables

Tipo de ajustes	Descripción de los ajustes
Ajustes de espacio e infraestructura	En este aspecto destacan aspectos relacionados al mobiliario, el buen estado de insumos imprescindibles para el acceso a los espacios como rampas y ascensores, considerando además la buena distribución de los espacios para facilitar la participación.
Ajustes de comunicación	Orientada a cautelar que la información que se entregue sea dirigida a los y las estudiantes y de forma accesible
Ajustes de enseñanza	Se entregan orientaciones para la implementación de clases que permitan la plena participación, destacando elementos como la anticipación y aspectos del trabajo en grupo.
Ajustes para actividades a distancia	Producto de la pandemia COVID-19, y como una externalidad positiva de esta, surge la necesidad de incorporar una serie de sugerencias asociadas a la implementación de clases virtuales que se llevan a cabo.
Ajustes en los recursos	Son orientaciones focalizadas principalmente en la elaboración de material como guías, infografías, documentos y presentaciones.
Ajustes en la evaluación	Se enfoca en sugerencias de tipos de estrategia e ítems y en los procesos previos a la evaluación para identificar los ajustes que se requieran.

Junto con la definición de los seis tipos de ajustes y su representación gráfica, se considera la incorporación de ilustraciones creadas especialmente para el manual, que contribuyen a comprender mejor los apartados. Además, esta misma estructura de seis tipos de ajustes se comenzará a utilizar de forma oficial en los documentos de ajustes razonables que se envían a jefaturas de carrera desde el 2024.

3.2. Incorporación de nuevas discapacidades

En esta nueva versión se incorporan la discapacidad intelectual y psíquica, las cuales no se habían abordado anteriormente, considerando, además, que no habían existido solicitudes de apoyo a estudiantes con este tipo de discapacidades. El reciente ingreso de estudiantes que presentan estas características ha demandado entregar orientaciones, en particular porque para varios docentes son las más desafiantes al no ser tan evidentes las barreras a las que se ven enfrentadas las personas en esta discapacidad.

Del mismo modo si bien no existe consenso en relación a considerar la condición o Trastorno de Espectro Autista (TEA) como una discapacidad, dado el rápido aumento de estudiantes con esta condición a nivel universitario en Chile, los importantes y nuevos desafíos que muchas veces supone, para docentes y compañeros, la inclusión de estudiantes con TEA en la sala de clases, se resolvió incluir una sección de TEA en el manual. Lo anterior sumado a que en la realidad nacional el TEA se incorpora dentro de discapacidad psíquica para la obtención de la credencial de discapacidad y considerando que «es innegable que esta condición puede ser discapacitante, dadas las barreras del entorno, la incomprensión, y el desconocimiento existente en la sociedad sobre el TEA, lo que demanda la implementación de ajustes razonables» (Cisternas, Trecañ y del Valle, 2022, p. 33).

3.3. Orientaciones en el uso del lenguaje

En los apartados por cada discapacidad, se entregan orientaciones para el buen uso del lenguaje, para referirse a personas con discapacidad, derribando así algunos mitos asociados, y contribuyendo, además a un trato respetuoso y digno para cada persona, y que además facilite la interacción derribando barreras actitudinales que se puedan presentar en el contexto. A continuación, se presenta un ejemplo de este elemento.

- Todo lenguaje que minimiza, descalifica o discrimina vulnera los derechos de cualquier persona, por lo que no utilice términos como: minusválido, inválido, enfermito o incapacitado.
- El concepto correcto es persona con discapacidad motora.

3.4. *Uso del manual*

Junto con las novedades del manual de prácticas docentes inclusivas, fue clave contar con un proceso de socialización e instalación, del mismo modo de contribuir a su divulgación y buen uso. En una primera instancia, se realizó una jornada de lanzamiento del manual en su formato digital, evento que reunió a autoridades regionales y universitarias, jefes de carrera y profesionales de acompañamiento. Se analizó la estructura y contenido y se explicaron a grandes rasgos las orientaciones por cada discapacidad. Luego se realizó una ronda de preguntas y un espacio de diálogo que permitió identificar algunos nuevos desafíos.

Con posterioridad a la jornada se realizaron los últimos ajustes a la actualización del documento y se realizó el proceso de impresión y difusión, actividades que se describen a continuación, pues son parte del proceso de cambio cultural y concientización que el manual busca impulsar, y en las cuáles se pudo apreciar el valor asignado a este recurso como herramienta que facilita el quehacer docente en temáticas de discapacidad. Por lo mismo, estas actividades, si bien se realizaron por primera vez el 2023, están consideradas como una parte integral de la estrategia del Manual a ser realizadas anualmente pues la cantidad de estudiantes, el tipo de discapacidad y su distribución por carreras cambia de un año a otro, y cada discapacidad y estudiantes deben ser abordados como un caso único.

1. Entrega a jefaturas y docentes de carrera

El CERETI realiza la entrega del manual, tanto en versión digital como impresa², al inicio del semestre, a la jefatura de carrera y docentes en instancias formales, como lo es el Consejo de carrera. La entrega se acompaña de una presentación en la que se clarifican dudas en relación a la implementación de estas orientaciones en sala. A partir de este primer acercamiento con las carreras que sí

2. Se definió que todas las actividades con los diferentes actores incluyeran la entrega del manual tanto en su versión digital como impresa, para lo que se obtuvieron fondos que permitieron imprimir más de 1000 copias del mismo.

bien se encuentra asociado al manual, en muchas instancias ha permitido iniciar planes de trabajo colaborativos con las carreras, que permite abrirse a otras actividades y acciones.

2. Entrega en actividades de concientización

Considerando la relevancia de la información del manual, también se contempla como parte de la estrategia la entrega en otras actividades, instancias y unidades afines a temáticas de accesibilidad y educación, entre las cuales destacan las siguientes:

A nivel interno:

- Se incluye como insumo Módulo de certificación de tutores pares de la Universidad Católica de Temuco, que son estudiantes de cursos superiores que acompañan académicamente a estudiantes de otros cursos en áreas complejas
- Se incorpora como insumo del Módulo de certificación de ayudantes e-learning del Colegio de ayudantes de la Universidad Católica de Temuco, en especial en consideración de los ajustes vinculados al trabajo con estudiantes con discapacidad en ambientes virtuales.
- Entrega a profesionales de la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS) de la Universidad Católica de Temuco.
- Jornada de capacitación a Departamento de ciencias básicas y Departamento de matemática y física de la Universidad Católica de Temuco, que son las dos unidades que cuentan con la mayor cantidad de cursos considerados «críticos» por sus resultados académicos.

A nivel externo:

- Jornada de la Red de Educación Superior Inclusiva de la región de la Araucanía.
- Jornada de formación para coordinadores de programas de integración escolar (PIE) de establecimientos de educación media, pertenecientes al Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE).
- Encuentro nacional de equipos de la red de inclusión de las universidades pertenecientes al G9 (<https://redg9.cl>).

4. Conclusiones

A partir de la elaboración y entrega del manual de prácticas docentes, y de la experiencia del equipo profesional del CERETI en la interacción con diversas unidades internas y externas, se evidencia que este es una herramienta significativa que agiliza la entrega de orientaciones para docentes y aporta a la formación profesional al visibilizar de mejor manera este tipo de temáticas y entregar orientaciones más accesibles y comprensibles para aquellos profesionales no especialistas a quienes corresponde interactuar con estudiantes con discapacidad.

Otro aspecto importante es que el Manual de forma implícita ha permitido aumentar la visibilidad del trabajo del CERETI, tanto a nivel institucional como con externos, contribuyendo a posicionarlo como un espacio de referencia en temáticas de discapacidad e inclusión.

El manual de prácticas docentes inclusivas tiene a la base un componente de trabajo interdisciplinario, en la que no solo implicó recoger las experiencias de docentes, estudiantes y profesionales de acompañamientos, sino también contar con la experticia de diseñadores gráficos e instruccionales, periodistas, ingenieros, directivos de la universidad, para que el manual, tanto en versión impresa como digital, fuese un producto accesible y de calidad.

Por otra parte, a partir de la experiencia de desarrollo del manual y de la implementación de las estrategias para su instalación, también surgen desafíos que es necesario considerar, estos incluyen la incorporación de instrumentos que permitan recoger percepciones respecto a la implementación del manual, evaluar la satisfacción de sus usuarios y determinar el impacto que tiene esta herramienta para mejorar prácticas docentes inclusivas. Del mismo modo, se identifica la necesidad de recibir retroalimentación con respecto al contenido del manual y sus posibilidades de uso, de parte de otros miembros de la sociedad y otras instituciones, ya sean de educación superior u otras que se encuentren asociadas a temáticas afines, pudiendo eventualmente expandir su uso al mundo escolar u otros ámbitos educativos más allá del mundo universitario.

Otro desafío está asociado a la necesidad de ajustes para que el documento en su formato digital cumpla al 100 % con la accesibilidad con lectores de pantalla, ya que si bien se logró una versión accesible, esta no se correspondía en su totalidad con su versión impresa o la versión digital completa. Por lo mismo, una de las próximas acciones es que este documento, en una versión igual a la original impresa pero 100 % accesible en formato PDF se encuentre disponible en la página web institucional de CERETI (<https://cereti.uct.cl>)

Sin embargo, más allá de los desafíos pendientes, la evidencia recogida por las profesionales del CERETI en el primer año de implementación del Manual, dan cuenta, particularmente, de que esta estrategia permite distribuir la responsabilidad respecto a la implementación de prácticas inclusivas, y en particular de los ajustes razonables en los seis niveles descritos en este trabajo, en todos los estamentos de la comunidad universitaria, contribuyendo así asegurar el acceso y la participación plena de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios.

Referencias bibliográficas

- Bolaños Salazar, E. (2015). Los ajustes razonables como medida complementaria para la igualdad de las personas con discapacidad. *Revista de Derecho Constitucional*, 1, 229-252.
- Bornand, M.-A. I. y Chiguay, L. M. (2016). Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 117-130.
- Cisternas, M. (2022). *Manual de prácticas docentes inclusivas: la discapacidad en educación superior*. En S. Trecañ y R. Del Valle (AA.). Universidad Católica de Temuco.
- Ley N° 20.422 (2010). Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad Santiago, Chile.
- Ley 21.091 (2018). Sobre la educación superior. Santiago, Chile.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

TU-Help! Programa de acompañamiento y orientación para estudiantes universitarios con trastornos del neurodesarrollo: una colaboración entre colectivos de la URV

Núria Voltas Moreso
Paula Morales-Hidalgo
Tania Molero-Aranda
Javier Legarreta Borao
Tàrek Lutfi Gilabert
Universitat Rovira i Virgili
tarek.lutfi@urv.cat

1. Introducción

Según estudios recientes, en los últimos años ha aumentado significativamente la prevalencia de trastornos del neurodesarrollo (TND) como el trastorno del espectro del autismo (TEA), trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y/o trastornos específicos del aprendizaje como la dislexia. Son condiciones crónicas del neurodesarrollo que se inician de forma muy temprana, con lo que la mayor parte de la investigación se ha centrado en el estudio de estas condiciones en las etapas de la infancia y de la adolescencia, siendo necesario mejorar el conocimiento sobre estos trastornos en la etapa adulta. Así, diversos estudios previos realizados con muestras de adultos han hallado prevalencias en torno al 2,2 % para el TEA (Dietz, 2020) y del 2,5 para el TDAH (Posner, 2022). Los datos de prevalencia en cuanto a los trastornos de aprendizaje en población adulta son escasos, pero estudios llevados a cabo con muestras de universitarios españoles indican que

entre un 1,6 y un 6,4 % del estudiantado podría presentar problemas de lectoescritura o dislexia (López-Escribano, 2018). Por otro lado, a falta de estudios realizados con población universitaria, se sabe que la prevalencia de discalculia es bastante alta, afectando entre un 5 % y un 7 % de la población general (Gross-Tsur, 1996; Rubinsten, 2005 y Schulz, 2018).

Cada vez son más las ayudas y apoyos que las personas con TND reciben en etapas educativas tempranas, puesto que se ha producido una mejora en los procesos de detección y diagnóstico, aspecto que ha propiciado un escenario en el que cada vez más jóvenes neurodivergentes llegan a cursar estudios universitarios. Si la entrada a la etapa adulta ya se asocia de por sí con un incremento de problemas de salud mental, considerándose un período de transición crítico en el desarrollo, en el caso de las personas con alguna de estas condiciones la vulnerabilidad es mayor. Por lo tanto, la transición desde la etapa de educación secundaria a la etapa de educación superior es un reto mayúsculo sobre el que aún falta investigación, recursos y apoyos específicos a nivel psicopedagógico y asistencial.

Los trastornos del neurodesarrollo pueden contemplar la presencia de necesidades de apoyo en lo que se refiere al lenguaje y la comunicación e interacción social, repercutiendo en aspectos conductuales, y a nivel cognitivo, específicamente en el funcionamiento ejecutivo, y de motricidad. Estas dificultades pueden persistir a lo largo del ciclo vital y generar importantes disfunciones a nivel personal, social, académico o laboral, lo cual compromete la calidad de vida y el bienestar psicológico (Guha, 2014; World Health Organization, 2020 y Thapar, 2017). También es importante

poner de relieve que además de ser condiciones altamente frecuentes, en muchos casos se presentan de forma comórbida entre ellas o asociadas con otros trastornos emocionales y conductuales lo cual incrementa la severidad de sus síntomas y compromete aún más su funcionamiento (Canals, 2018; Carta, 2020 y Dewey, 2018), por lo que se trata de una población que presenta un alto riesgo de abandono educativo en etapas postobligatorias.

En las últimas décadas se han producido avances significativos en lo que respecta a la conciencia, visibilidad, sensibilidad y reconocimiento de la presencia de las personas neurodivergentes en las

instituciones de educación superior como son las universidades. En este sentido, y partiendo de lo que postulan las leyes de universidades (LOU, 2001 y LOMLOE, 2020) se refleja la importancia y la necesidad de que la educación sea inclusiva, que se favorezca el acompañamiento de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa, evitando la discriminación y promoviendo la igualdad de oportunidades. Cada vez se implementan más recursos y medidas que permiten garantizar la inclusión de estos estudiantes haciendo que los entornos educativos sean más accesibles para todos, y en especial para aquellos estudiantes que presentan alguna necesidad específica para fomentar la igualdad de oportunidades. No obstante, aún hay trabajo por hacer, siendo necesario conocer con mayor profundidad como es su experiencia desde que acceden a la universidad, su evolución a lo largo de esta etapa y también como es el paso al mundo laboral. Este conocimiento es necesario tanto a nivel educativo en términos de procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también a nivel socioemocional y de autonomía. En este sentido, la comunidad educativa también necesita contar con herramientas y recursos que les permitan realizar un acompañamiento adecuado a las necesidades que este perfil de alumnos puede presentar. Por ello, es necesario realizar más proyectos de investigación como el que se presenta en esta comunicación, con el objetivo de desarrollar estrategias y servicios para ofrecer un mejor acompañamiento de los estudiantes en su paso por la universidad.

2. Metodología

A continuación, se exponen los objetivos, así como el procedimiento seguido para su alcance.

3. Objetivos

Por lo que respecta a los objetivos, por un lado, está el objetivo general del Proyecto *TU-Help!*, el cual fue diseñar y evaluar la usabilidad de un programa virtual de acompañamiento y orientación

dirigido al estudiantado universitario con diagnóstico de TEA, TDAH y/o trastornos específicos del aprendizaje. Por otro lado, está el objetivo de promover la idoneidad y accesibilidad digital de las herramientas y contenidos del Programa *TU Help!*, creado en un aula del Campus Virtual de la Universitat Rovira i Virgili que se sustenta en la plataforma Moodle (versión 3.11). Este objetivo se ha llevado a cabo mediante la colaboración entre colectivos de la Universitat Rovira i Virgili, concretamente el Personal Docente e Investigador que forma parte del equipo de investigación del Proyecto *TU-Help!*, y parte del Personal de Administración y Servicios que trabaja en el Servicio de Recursos Educativos (SREd).

4. Procedimiento

Para contextualizar el procedimiento seguido es importante explicar brevemente las fases del Proyecto *TU-Help!*:

1. En primer lugar, se realizó un análisis de las necesidades del estudiantado con diversidad del neurodesarrollo recogiendo información cualitativa y cuantitativa. A nivel cualitativo, se llevaron a cabo grupos focales con profesionales del ámbito académico social y clínico expertos en TEA, del TDAH y trastornos de aprendizaje por separado (N = 34), además de con estudiantes que presentan estas condiciones (N = 12) pertenecientes a diferentes universidades estatales (URV, UB, UPF, UNED y UIC).
2. El objetivo fue conocer el perfil de necesidades y fortalezas a nivel de aprendizaje, socio-comunicativas y emocionales del estudiantado universitario con condiciones del neurodesarrollo y conocer también qué estrategias pueden favorecer su bienestar y progreso académico. A nivel cuantitativo, 27 estudiantes respondieron cuestionarios sobre aspectos neuropsicológicos y de aprendizaje (funcionamiento ejecutivo, regulación del aprendizaje, nivel de estrés percibido, nivel de competencia digital, etc.).
3. Posteriormente se realizó el diseño de la intervención. Tras el análisis de la información obtenida en la fase anterior se diseñó el Programa *TU-Help!* con contenidos y recursos

específicos adaptados a los estudiantes universitarios objetivo del programa. Este primer diseño comprendía diferentes actividades y recursos teniendo en cuenta las características neuropsicológicas de estos colectivos, caracterizado, entre otros aspectos, por un procesamiento lento de la información, preferencia por el canal visual, necesidad de anticipación, estructura, claridad y desambiguación. Entre los materiales que se proporcionan encontramos infografías y audiovisuales, plantillas y esquemas, la posibilidad de realizar y repetir las actividades tantas veces como sea necesario sin tiempo límite, obteniendo *feedback* formativo inmediato conciso, entre otros.

4. Una vez diseñado el programa, se contactó con el SREd para trasladar todo el diseño al entorno virtual de la universidad dando lugar a la colaboración interdepartamental. En este sentido, la colaboración se dio a partir de tres acciones: (1) la implementación del programa en un aula virtual del Campus Virtual de la URV y el acceso de los alumnos a esta, (2) la adecuación de los recursos a las herramientas del entorno virtual y, por último, (3) la revisión de la accesibilidad del programa en dicho entorno.

4.1. *Detalle de la colaboración interdepartamental*

A continuación, se detalla en que han consistido las tres acciones que se han llevado a cabo de manera colaborativa entre las investigadoras del proyecto y los y las técnicas del SREd de la URV, y que son objeto de la presente comunicación:

- Implementación en el campus y acceso del estudiantado. Esta primera acción se inicia cuando las investigadoras del Proyecto *TU-Help!* solicitan apoyo al SREd para valorar la posibilidad de incluir el programa en un aula del Campus Virtual de la URV y poder dar acceso tanto al estudiantado universitario e investigadores de las distintas universidades participantes. Ambas acciones son viables y el SREd procede a crear el aula virtual para que las investigadoras puedan añadir los contenidos del programa e invitar a las personas participantes.

- Adecuación de los recursos a las herramientas del Campus Virtual. Seguidamente, en el momento de añadir los contenidos del programa al aula virtual, las investigadoras cuentan con el asesoramiento del SREd con el objetivo de adecuar los recursos y actividades propuestas en función de las herramientas que ofrece el Campus Virtual de la URV. Entre las herramientas que se han utilizado, se destaca el uso de la actividad cuestionario, la que ha ayudado a proporcionar una guía tipo «*Checklist*» a través de la cual los alumnos y las alumnas reciben un «*feedback*» formativo de manera inmediata.
- Revisión de la accesibilidad del programa. A lo largo del proceso de adecuación de los contenidos del programa al entorno virtual, las investigadoras también recibieron ayuda y asesoramiento por parte del SREd en lo que respecta a pautas y normativas para garantizar la accesibilidad digital del contenido. Además, y una vez estaban creados todos los contenidos del programa en el aula virtual, el SREd realizó una revisión más exhaustiva de los contenidos atendiendo a la accesibilidad digital de los mismos a través de una herramienta de revisión automática llamada Brickfield (integrada en el Campus Virtual de la URV) además de una revisión manual por parte del técnico especializado en accesibilidad digital del SREd. Toda la información extraída de estas revisiones fue compartida con las investigadoras con el objetivo de trabajar en los aspectos de mejora este proceso de revisión ha permitido detectar.

4.2. Descripción de las herramientas de análisis

En cuanto a las herramientas, se utilizaron las actividades básicas de la plataforma Moodle en su versión 3.11 y el Kit de revisión de la Accesibilidad de Brickfield. Esta última es una herramienta de revisión automática de la accesibilidad desarrollada por Brickfield que está integrada en el Campus Virtual de la URV desarrollado con Moodle. La revisión automática de la accesibilidad que ofrece Brickfield en su versión *Starter* facilita diferentes tipos de informe mostrando las barreras o errores de accesibilidad detectados:

- Lista de errores. Tabla con una lista de los errores detectados. Se informa de la actividad o recurso Moodle en el que hay un error, una descripción de la comprobación realizada o tipo de error, y la línea de código HTML en la que se encuentra el error.
- Análisis de la actividad. Gráfico de barras que se muestra la relación de las actividades y recursos del curso que presencian barreras de accesibilidad y las que no, es decir las que han superado o suspendido las pruebas de accesibilidad.
- Tipo de contenido. Gráfico de anillos que muestra los errores por tipo de contenido (Imagen, Estructura, Enlace, Multimedia, Tabla o Texto).
- Informe resumen. Facilita un resumen del informe con los diferentes tipos de errores organizados por categorías. Y muestra el total de recursos y actividades disponibles en el aula cuantas han superado el control de la accesibilidad y cuantas no lo han superado.

5. Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en dos de las acciones de colaboración interdepartamental: (1) el diseño del aula, tipos de actividades, ajustes realizados y decisiones tomadas y (2) la revisión de la accesibilidad, tanto la automática como la manual, así como las propuestas de mejora y ajustes realizados.

En primer lugar, en el momento de adaptar los materiales y recursos que las investigadoras habían realizado para el Programa *TU-Help!* al aula virtual se plantearon algunas dudas a las que los técnicos del SREd pudieron dar respuesta. Entre ellas apareció la posibilidad de incrustar infografías, la creación de un *checklist* con las herramientas propias de la plataforma Moodle, además de otros aspectos relacionados con la manera más adecuada de incorporar el texto alternativo de las imágenes y enlaces de consulta para procurar la accesibilidad a los contenidos. Durante el tiempo que se dedicó a esta fase, las consultas se fueron resolviendo siguiendo las directrices para la accesibilidad del contenido web (W3C: 2018). En esta fase también se realizaron los testeos

pertinentes para procurar el éxito del estudiantado en la realización de las actividades y el uso de las herramientas escogidas y minimizar los errores que se pudieran producir en la puesta en marcha del aula con la actividad de los y las estudiantes. Algunas de las mejoras realizadas en esta fase fueron:

- Añadir texto alternativo a todas las imágenes del aula virtual a través de las opciones del editor Atto (editor de textos de la plataforma Moodle).
- Añadir textos significativos a los enlaces para incluir en ellos la URL hacia la página web que se deseara.
- Informar al final de estos textos significativos enlazados información adicional si los enlaces se abrían en una ventana nueva con el texto «(se abre en una ventana nueva)».
- Utilizar la actividad cuestionario de la plataforma para elaborar un *checklist* en el que los estudiantes pudieran ir indicando sus avances o comprobaciones a medida que avanzaba el curso.

En segundo lugar, y una vez finalizada la edición de los contenidos en el aula virtual, se realizó una revisión profunda de la accesibilidad digital del aula en dos niveles.

- El primer nivel, más genérico, comprendió la realización de una revisión automática mediante el Kit de Revisión de la Accesibilidad de Brickfield en su versión «Starter». Atendiendo al informe resumen que ofrece la herramienta, en el Aula Virtual del Proyecto *TU-Help!*, se constata que del total de 43 actividades (contabiliza la propia aula, y las actividades y recursos) 35 han superado las pruebas y 8 han suspendido las pruebas de accesibilidad automatizadas. Los errores o barreras más repetidos son:
 - Los enlaces que se abran en una ventana nueva deberían avisar a los usuarios con antelación (11 ocasiones).
 - El texto del enlace debería ser descriptivo y proporcionar contexto sobre su destinación (6 ocasiones).
 - La extensión del contenido de una página no debería ser superior a las 500 palabras (2 ocasiones)
 - La ausencia de encabezados hace el contenido menos estructurado y más difícil de leer (2 ocasiones)

- En las tablas, idealmente, no deberían faltar los encabezados (1 ocasión).

Por «grupo de comprobación», de mayor a menor presencia, los errores detectados han sido: Enlace (17 errores); Estructura (2), Texto (2), Tabla (1), Imagen (0), Multimedia (0). A continuación, destacamos algunas conclusiones de este análisis automático:

- Algunas barreras que se detectan de forma automática pueden no serlo para todos los perfiles o no afectarlos de la misma forma.
 - Puede haber barreras no detectadas por la comprobación automática (o al menos no detectadas por las versiones «starter» de las herramientas de revisión automática. Por ejemplo, el texto con formato subrayado puede confundirse con texto enlazado.
 - Las barreras detectadas pueden categorizarse en dos grandes grupos: las que requieren de conocimientos técnicos o personal técnico para su corrección y las que pueden ser corregidas fácilmente por la propia persona que ha creado el contenido con una mínima formación o indicaciones.
 - Hay que diferenciar las barreras que pueda haber en las actividades y recursos creados directamente por las personas encargadas de dotar de estructura y contenido (recursos y actividades) del Aula virtual, de aquellas barreras que puedan presentar los recursos creados por terceras personas o entidades (recursos externos enlazados).
- El segundo nivel, más detallado, se llevó a cabo mediante una revisión manual del aula y sus contenidos por parte del Técnico en Accesibilidad Digital del SREd. Para la revisión manual, se ha tomado como marco de referencia general las Pautas *Cognitive Accessibility at W3C* (W3C: 2022) y como documento operativo las «10 pautas para crear contenidos accesibles en páginas web y apps para personas con discapacidad intelectual y del desarrollo» publicado por Plena Inclusión (2020). A partir de este documento, se ha definido un instrumento de evaluación cualitativo. Cada pauta se ha

utilizado como una dimensión de evaluación y la descripción de cada pauta como indicadores de evaluación. Las pautas o dimensiones de evaluación han sido:

1. Ayuda a comprender qué son las cosas y cómo usarlas.
2. Ayúdame a encontrar lo que necesito.
3. Usa textos e imágenes claros.
4. Da diferentes formas de entender el contenido.
5. Ayúdame a evitar errores.
6. Ayúdame a concentrarme.
7. Evita que tenga que memorizar.
8. Facilita que una persona pueda contestarme y ayudarme.
9. Apoya la adaptación y personalización.
10. ¡Valida con personas con discapacidad!

Se evaluaron 20 indicadores cuantitativamente en una escala de 0 (no cumplido) a 1 (cumplido), junto con una valoración cualitativa que incluye «Propuestas de mejora» y «Buenas prácticas». Además, se reservó un espacio para observaciones sobre aspectos a discutir con los autores del contenido. Se subraya la importancia de no solo identificar barreras y sugerir mejoras, sino también destacar las buenas prácticas como un estímulo para la mejora continua de la accesibilidad.

Teniendo en cuenta el análisis realizado, desde un punto de vista cuantitativo, el Programa *TU-Help!* ha obtenido una puntuación de 12.5 sobre 20. Eso es 6,25 sobre 10. Por lo que podríamos considerar que es suficientemente accesible, aunque un margen de mejora, realizándose un total de 17 propuestas de mejora. Algunas de estas son:

- Incluir un vídeo tutorial de presentación de espacio (estructura, contenido actividades, procedimiento de entrega de las actividades, y sistema de apoyo y seguimiento).
- Facilitar el acceso directo al Manual del Campus Virtual para Estudiantes en Lectura Fácil (SRED: 2023).
- Evitar utilizar el subrayado para destacar textos puesto que se pueden confundir con enlaces.
- Incluir un glosario utilizando la actividad glosario de la plataforma.

- Revisar el estilo de redacción e incorporar pautas de Lectura Fácil o pautas de Lenguaje Llano.
- Revisar contenidos largos y resumirlos o fragmentarlos en bloques de menos de 500 palabras.
- Revisar la calidad de algunas imágenes.
- Incorporar subtítulos o transcripciones a los contenidos audiovisuales.
- Facilitar contenidos en formato imprimible o en formato documento de texto en abierto.

Como apuntábamos anteriormente, también es importante poner el foco de atención en las buenas prácticas ya existentes en el programa en relación con la accesibilidad digital y cognitiva. Esto contribuye a contrarrestar el posible «efecto desalentador» que puede generar si solo se consideran los aspectos en los que se han detectado barreras y se deberían corregir o mejorar. Como buenas prácticas ya existentes previas a la evaluación de la accesibilidad digital y cognitiva se identificaron 12. Algunas de estas son:

- Utilizar un entorno virtual ya conocido por las personas que lo utilizarán (estudiantes y profesorado). Si el estudiante no lo conoce se puede enlazar con el Manual del Campus Virtual para Estudiantes en Lectura Fácil.
- Espacio virtual bien estructurado. Se han utilizado diferentes temas para estructurar y organizar los bloques de información. Siguiendo una estructura similar en cada bloque de contenidos.
- La información se ha escrito y se ha presentado teniendo en mente las características y las necesidades de las personas con TEA, TDA o TDAH. Por ejemplo, utilizar frases cortas, con estructura gramatical sencilla y directa, utilizar la voz activa y evitar la voz pasiva, ...
- Los contenidos audiovisuales son breves (de menos de 5 minutos) y atractivos.
- Algunos contenidos audiovisuales ofrecen momentos en los que se destacan y resumen las ideas principales.
- El uso de las retroacciones en los cuestionarios facilitando orientaciones para corregir las respuestas incorrectas o para reforzar el aprendizaje en el caso de respuestas correctas.

- En los cuestionarios de valoración, describir el significado de cada valor en cada pregunta. Lo que ayuda a no tener que memorizar su significado. Aunque en contrapartida genera cierto «ruido visual» y una información que puede ser redundante.
- Incluir un apartado «Sobre personal de la Universidad que te puede ayudar». Facilita el acceso a personas que pueden contestar y ayudar ante posibles dudas.
- Validación con personas con diversidad. Tanto en los grupos focales que se mencionaron anteriormente, si no, también, en el cuestionario de valoración final del Entrono Virtual *TU-Help!* y las actividades y recursos que se pueden encontrar en él.

Desde el SREd, después de recopilar datos de revisión de accesibilidad automática y manual, se compartieron directrices con el equipo del proyecto, acompañadas de una explicación sobre el proceso de informe y sus resultados. El objetivo era sensibilizar al equipo sobre la accesibilidad cognitiva y digital en la producción de materiales. Se sugiere que el equipo académico y técnico evalúe y priorice las propuestas de mejora junto con las buenas prácticas, para implementarlas en futuras ediciones del Aula Virtual del Proyecto *TU-Help!*.

6. Conclusiones

A continuación, se presentan las principales conclusiones derivadas de la colaboración interdependamental en el diseño y puesta en marcha del Programa *TU-Help!*, así como de la evaluación de la accesibilidad digital del mismo.

La colaboración entre investigadores y servicios de la universidad resulta fundamental para implementar productos y recursos de mayor calidad técnica y accesibilidad en el entorno universitario. En este punto, es importante destacar una vez más que un objetivo clave de una colaboración como la que llevamos a cabo entre el equipo docente responsable del proyecto *TU-Help!* y el SREd, es el de capacitar al profesorado generador de los recursos

y actividades para evaluar la accesibilidad de los contenidos y actividades que crea, detectar posibles barreras y aplicar soluciones a estas barreras para mejorar la accesibilidad de los contenidos digitales. Además, este conocimiento puede ser transferible a otras aulas virtuales en las que imparten docencia facilitando la accesibilidad digital a todas y todos los estudiantes con o sin alguna condición de discapacidad, siendo esta una máxima de la accesibilidad.

La evaluación formativa continuada durante el desarrollo e implementación de proyectos creación de recursos y entornos de aprendizaje es fundamental para la mejora del proyecto y poder materializar los cambios rápidamente. Tanto las pruebas automáticas como la revisión por parte de personas expertas son útiles y necesarias, pero la revisión de la accesibilidad con pruebas de usuario reales es imprescindible.

Pues de esta manera se lleva a cabo realmente un proceso de diseño centrado y participado por las personas que utilizarán el recurso. En el caso del Proyecto *TU-Help!* se ha aplicado los tres tipos de revisiones a pesar de que en esta comunicación se explica principalmente la llevada a cabo por la colaboración interdepartamental.

Revisar la accesibilidad junto al profesorado de aulas virtuales ofrece beneficios duales: aumenta la conciencia sobre la accesibilidad digital y mejora la competencia digital del profesorado. Además, el diálogo en tiempo real permite encontrar soluciones adaptadas a las necesidades del profesorado, brindando información valiosa para la institución universitaria y enriqueciendo la documentación de apoyo con ejemplos prácticos de superación de barreras de accesibilidad digital.

Referencias bibliográficas

- Canals, J. *et al.* (2018). ADHD prevalence in Spanish preschoolers: comorbidity, socio- demographic factors, and functional consequences. *Journal of attention disorders*, 22(2), 143-153.
- Carta, A. *et al.* (2020). Characterization of clinical manifestations in the co-occurring phenotype of attention deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 11, 861.

- Dewey, D. (2018). What is comorbidity and why does it matter in neuro-developmental disorders? *Current Developmental Disorders Reports*, 5, 235-242.
- Dietz, P. M. *et al.* (2020). National and state estimates of adults with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(12), 4258-4266.
- Gross-Tsur, V., Manor, O., Shalev, R. S. (1996). Developmental dyscalculia: Prevalence and demographic features. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 38(1), 25-33.
- Guha, M. (2014). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. *Reference Reviews*, 28(3), 36-37.
- Lopez-Escribano, C., Suro Sánchez, J., Leal Carretero, F. (2018). Prevalence of developmental dyslexia in Spanish University Students. *Brain sciences*, 8(5), 82.
- Plena Inclusión (2020). 10 pautas para crear contenidos accesibles en páginas web y apps. <https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/10-pautas-para-crear-contenidos-accesibles-en-paginas-web-y-apps/>
- Posner, J. *et al.* (2022). Attention deficit hyperactivity disorder. *The Lancet*, 387(10024), 240-1250. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)33004-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)33004-1)
- Rubinsten, O., Henik, A. (2005). Automatic activation of internal magnitudes: a study of developmental dyscalculia. *Neuropsychology*, 19(5), 641.
- Schulz, F. *et al.* (2018). Rechenprobleme von Grundschulkindern: Persistenz und Schulerfolg nach fünf Jahren. *Lernen und Lernstörungen*.
- SRED (2023). Manual del estudiante en Lectura Fácil. https://docs.campus-virtual.urv.cat/wiki/Manual_Estudiant_en_Lectura_F%C3%A0cil
- Thapar, A., Cooper, M., Rutter, M. (2017). Neurodevelopmental disorders. *The Lancet Psychiatry*, 4(4), 339-346.
- World Health Organization *et al.* (2018). *ICD-11 for mortality and morbidity statistics*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- World Wide Web Consortium, W3C (2022). *Cognitive Accessibility at W3C*. <https://www.w3.org/WAI/cognitive/>
- World Wide Web Consortium, W3C (2018). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1*. <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>

La universidad en el siglo XXI: la educación inclusiva como eje estratégico

Sonia Escorial Santa-Marina
*Responsable de la Unidad de Diversidad e Inclusión
UNIE (España)*
soniamaria.escorial@universidadunie.com

1. Introducción

En los últimos años se ha producido un cambio en el rol de las universidades españolas, que ya no se centran exclusivamente en la docencia y la investigación, sino también en la generación de valor social (Universia, 2017). En este contexto, el sistema universitario español cuenta con una extensa base legal que tiene como objetivo la consecución de la igualdad de oportunidades y la no discriminación de las personas con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo o situación de vulnerabilidad socioeducativa.

Las universidades españolas desempeñan un papel clave en la implementación del ODS 4 de la Agenda 2030, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad. García-Sánchez y Mulero-Mendigorry (2020) afirman que el compromiso de estas instituciones en la formación de profesionales conscientes de los desafíos socioambientales y en la generación de conocimiento para abordar los problemas globales es esencial para lograr un desarrollo sostenible.

La educación inclusiva en el sistema universitario es un imperativo ético y social que promueve la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad. Según Vavrus y Bartlett (2019), la educación inclusiva en la educación superior implica brindar igualdad de oportunidades y acceso a una educación de calidad a todos

los estudiantes, independientemente de sus características individuales o circunstancias personales. Es fundamental que las instituciones de educación superior promuevan la inclusión como eje principal de su estrategia. En UNIE Universidad, una institución de reciente creación, que forma parte de Planeta Formación y Universidades, de Grupo Planeta, la diversidad es una línea central.

Por eso, la Universidad UNIE no es una excepción y tiene el compromiso con la sociedad, promoviendo una educación inclusiva. La inclusión en la universidad se debe armonizar con el trabajo realizado en todas las etapas educativas, como marca el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ONU (2015) para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, a través de acciones que garanticen la igualdad de oportunidades y reduzcan el abandono educativo.

La Universidad UNIE, como institución joven, actualizada y vinculada estrechamente al mundo empresarial, tiene una oportunidad única para posicionarse como referente en el ámbito de la diversidad y la inclusión. Al ser una universidad pionera, UNIE no tiene arraigadas las estructuras y procedimientos tradicionales que a veces dificultan el cambio en instituciones consolidadas. Esto le brinda la flexibilidad necesaria para adaptar rápidamente sus procesos y currículos de acuerdo con los principios de diversidad e inclusión.

Por ello desde el curso 2022-2023, y a través de la Unidad de Diversidad e Inclusión (UDI) se trabaja para apoyar desde el punto de vista educativo y de desarrollo profesional a los estudiantes con necesidades educativas específicas o situación de vulnerabilidad socioeducativa y a la comunidad universitaria.

2. Metodología

En este estudio cualitativo, se llevó a cabo un diagnóstico de las barreras existentes en el entorno educativo y se identificaron las necesidades y expectativas del personal tanto docente e investigador como personal de servicios y administrativo entorno a la atención a la diversidad. Según Williams *et al.* (2020) la implementación

efectiva de iniciativas de diversidad e inclusión en instituciones de educación superior requiere un enfoque participativo que involucre a múltiples partes interesadas en el proceso de diseño y planificación. Una consulta significativa con estudiantes, profesores y personal administrativo puede ayudar a garantizar que las medidas aborden las necesidades reales de la comunidad universitaria.

Se realizó una recogida de información, a través de entrevistas semiestructuradas con los principales agentes dentro de la universidad, centrándonos principalmente en una detección de necesidades que nos ayudan a cimentar la estrategia de diversidad de UNIE.

FIGURA 1. Agentes entrevistados



Según Taylor *et al.* (2016) las entrevistas son una herramienta esencial para los investigadores. Proporcionan información rica y detallada desde la perspectiva del entrevistado. Si se realizan correctamente, las entrevistas permiten al investigador explorar en profundidad temas complejos y obtener reflexiones y datos sólidos que serían difíciles de conseguir mediante otros métodos.

Para Mack *et al.* (2005) las entrevistas cualitativas son interacciones entre el investigador y el participante dirigidas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones expresadas con sus

propias palabras. Las entrevistas en profundidad son la herramienta más útil para llegar a comprender experiencias y visiones del mundo de otras personas.

Para Ponce Talancón (2007) el análisis DAFO se ha convertido en una de las herramientas más utilizadas para el diagnóstico estratégico en las organizaciones. Proporciona el contexto necesario previo a la formulación de cualquier estrategia, al tiempo que constituye un marco conceptual para la integración de diferentes técnicas de análisis estratégico.

FIGURA 2. Estructura de la entrevista semiestructurada de creación propia basándose en modelo DAFO

NECESIDADES	Micro: en tu departamento
	Macro: en la universidad
	Recursos
	Prioridades
BARRERAS	Micro : en tu departamento
	Macro: en la universidad
	Recursos
OPORTUNIDADES	Micro: en tu departamento
	Macro: en la universidad
FORTALEZAS	Micro: en tu departamento
	Macro: en la universidad

Se entrevistaron a 23 personas, de las cuales se han filtrado las principales aportaciones que paso a resumir en la siguiente tabla:

TABLA 1. Resumen de aportaciones más interesantes para la investigación de los entrevistados

	Necesidades	Barreras	Oportunidades	Fortalezas
N1	Formación en diversidad	Resistencia al cambio	Atraer talento diverso	Compromiso con la inclusión
N2	Seguimiento de estudiantes con discapacidad	Prejuicios arraigados	Becas para colectivos vulnerables	Buena voluntad para avanzar
N3	Adaptar instalaciones	Falta de recursos	Nuevos programas inclusivos	Liderazgo comprometido
N4	Protocolos contra el acoso	Normativas obsoletas	Alianzas con asociaciones	Cultura de respeto
N5	Perspectiva de género en temarios	Desconocimiento	Intercambios internacionales	Apertura al diálogo
N6	Acompañamiento profesionalizado a estudiantes con dificultades	Actitudes discriminatorias	Formar profesionales concienciados	Políticas activas de igualdad
N7	Visibilizar minorías	Currículos poco representativos	Jornadas de sensibilización	Comunidad diversa
N8	Lenguaje inclusivo	Poca investigación	Grupos de apoyo a alumnos	Voluntad de mejora continua
N9	Seguimientos de casos con dificultades que pueden ser abandonos	Escasos referentes diversos	Redes colaboración	Interés en la inclusión
N10	Espacios seguros	Estereotipos	Nuevas líneas de investigación	Sensible a las necesidades
N11	Ayuda con adaptaciones en el aula	Sesgos en evaluación	Atraer financiación	Compartiendo experiencia

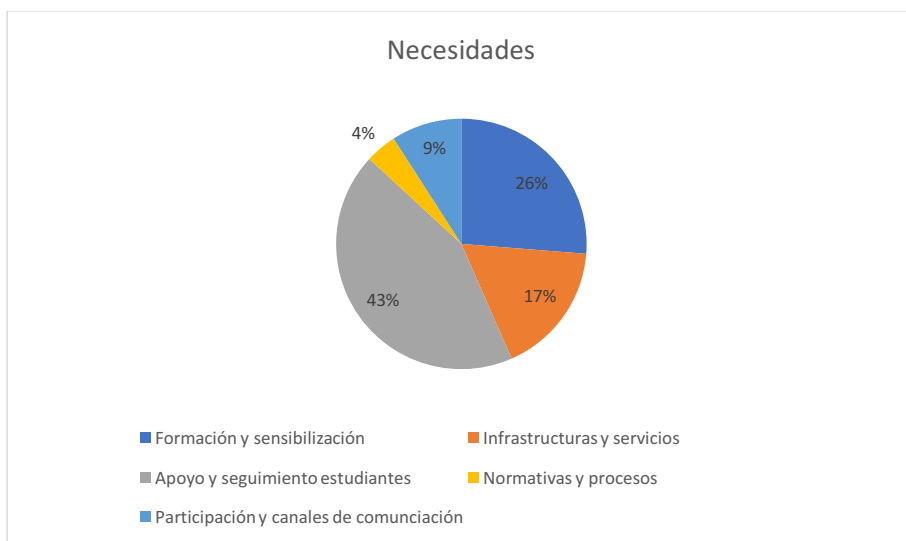
	Necesidades	Barreras	Oportunidades	Fortalezas
N12	Adaptar métodos docentes	Barreras de acceso	Alianzas con organizaciones	Ilusión por avanzar
N13	Perspectiva de género transversal	Escasez de recursos	Programas de mentoría	Equipo motivado y cohesionado
N14	Agilizar denuncias discriminación	Excesiva burocracia	Formar profesionales concienciados	Buen clima laboral
N15	Más personal de apoyo	Comunicación escasa en temas de diversidad	Nuevas titulaciones inclusivas	Sentimiento de comunidad
N16	Mejorar canales de participación	Resistencia al cambio	Formación en diversidad e inclusión	Vocación de servicio
N17	Protocolos de igualdad	Normas poco claras	Grupos de investigación interdisciplinarios	Ilusión por avanzar
N18	Apoyo en casos especiales	Demasiada burocracia	Alianzas con universidades extranjeras	Sentimiento de comunidad
N19	Más seguimiento de casos difíciles	Instalaciones poco accesibles	Proyectos de emprendimiento inclusivo	Motivación y compromiso
N20	Acompañamiento para poder hacer adaptaciones dentro del aula	Escasez de profesorado formado en diversidad	Desarrollo de campus virtual accesible	Actitud innovadora
N21	Formación en nuevas metodologías	Excesiva carga lectiva	Nuevas aulas y espacios inclusivos	Cercanía y vocación de servicio
N22	Más guía a los departamentos de trato con estudiantes sobre estudiantes diversos	Normativas rígidas	Aumentar movilidad inclusiva de estudiantes	Equipo preparado y concienciado
N23	Espacios de participación donde compartir casos de estudiantes con discapacidad	Escasez de recursos	Programas de mentoría y apoyo	Ilusión por mejorar

3. Resultados

Según los datos recopilados, se pueden identificar algunas tendencias en cuanto a las necesidades, barreras, oportunidades y fortalezas percibidas por el personal de UNIE en relación a la diversidad e inclusión en la universidad:

En cuanto a las necesidades, destaca la demanda de más formación en diversidad e inclusión para el personal, junto con la adaptación de las instalaciones para hacerlas más accesibles. También se señala la importancia de contar con un apoyo profesionalizado sobre los distintos colectivos y de visibilizar más a las minorías.

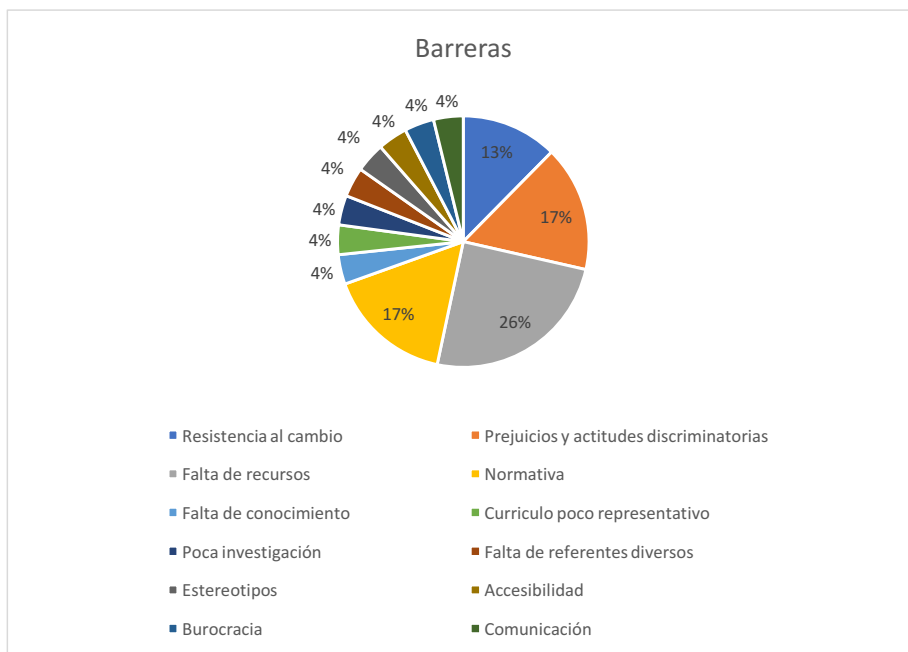
FIGURA 3. Necesidades detectadas en la investigación cualitativa



Las necesidades más destacadas están vinculadas a proporcionar apoyos, acompañamiento y seguimiento a estudiantes con dificultades o pertenecientes a grupos minoritarios. La formación al personal también se valora de forma importante.

Respecto a las barreras, predominan los prejuicios arraigados, las actitudes discriminatorias y la resistencia al cambio por parte de sectores del personal. Otras barreras mencionadas son la escasez de recursos, la excesiva burocracia y las normativas rígidas.

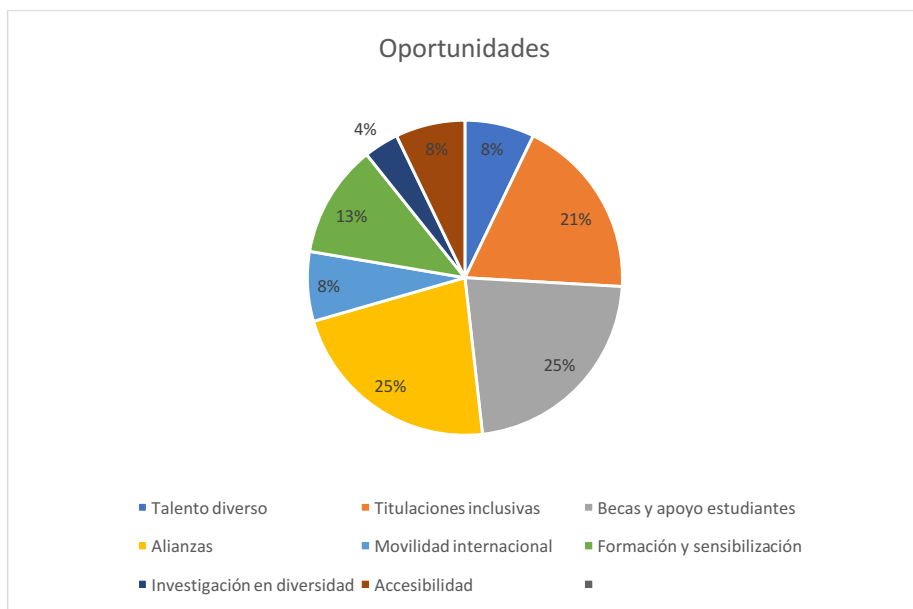
FIGURA 4. Barreras detectadas en la investigación cualitativa



Las más frecuentes son la falta de recursos con un 26 %, seguidas de resistencia al cambio, actitudes discriminatorias y normativas obsoletas, las tres con un 17 %. El resto de categorías oscilan entre el 4 % y 8 % de representación.

Sobre las oportunidades, se resalta la posibilidad de atraer más talento diverso, establecer nuevos programas inclusivos y alianzas con asociaciones y organizaciones. También se ve viable aumentar la investigación, la formación y las actividades de sensibilización en torno a la diversidad.

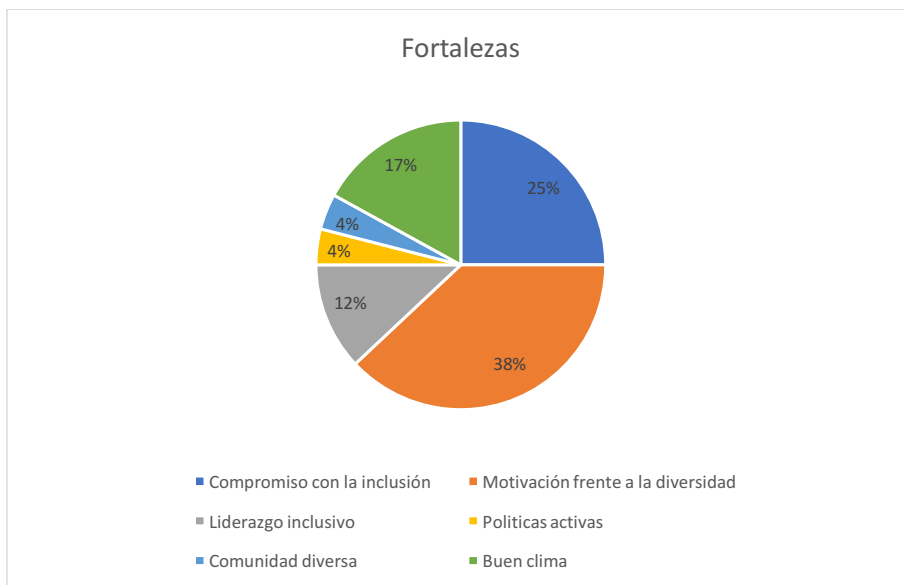
FIGURA 5. Oportunidades detectadas en la investigación cualitativa



Las categorías con más menciones son las becas y apoyos a estudiantes y las alianzas y colaboraciones, ambas con un 25 %. Le siguen los nuevos programas y titulaciones con un 21 %. El resto varía entre 4 % y 13 %.

En cuanto a las fortalezas, destaca el compromiso de la institución con la inclusión, la buena voluntad del personal por avanzar en este tema y la existencia de políticas activas de igualdad. Se valora especialmente la ilusión por seguir mejorando en diversidad e inclusión.

FIGURA 6. Fortalezas detectadas en la investigación cualitativa



El enfoque de la educación inclusiva enriquece el ambiente educativo al fomentar el respeto mutuo, la tolerancia y el entendimiento intercultural. Kell at al (2019) al reflejar la diversidad de la sociedad, las universidades preparan a los estudiantes para un mundo laboral y socialmente diverso, desarrollando habilidades interculturales y competencias necesarias para la convivencia en una sociedad global.

Como señalan Shek y Holzweiss (2019), un campus inclusivo requiere que toda la comunidad universitaria, desde la alta dirección hasta el personal de servicios y los estudiantes, comparta la responsabilidad de fomentar un ambiente diverso.

Con base en los resultados del análisis DAFO sobre diversidad e inclusión en la universidad, se pueden proponer los siguientes próximos pasos:

- Desarrollar un plan de formación en diversidad e inclusión para todo el personal, adaptado a los diferentes perfiles y necesidades.
- Realizar adaptaciones y mejoras en infraestructura y accesibilidad de las instalaciones, de forma progresiva.

- Sistematizar la recopilación de datos desagregados sobre estudiantes y personal pertenecientes a grupos minoritarios.
- Incrementar la representación y visibilidad de minorías en actividades institucionales y contenidos académicos.
- Establecer protocolos claros y canales ágiles para denuncias por discriminación.
- Revisar y flexibilizar normativas y procesos para eliminar sesgos y barreras institucionales.
- Aumentar recursos y financiación específica para iniciativas de diversidad e inclusión.
- Crear redes y alianzas con organizaciones especializadas en diferentes aspectos de diversidad.
- Diseñar nuevos programas académicos y de investigación con perspectiva inclusiva.
- Mantener un diálogo participativo con la comunidad universitaria para garantizar que las iniciativas respondan a sus necesidades.

Con toda esta información se crea en marzo de 2023 la Unidad de Diversidad e Inclusión (UDI en adelante) que tiene como objetivo promover la inclusión del estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo o situación de vulnerabilidad socioeducativa, así como equiparar las oportunidades, fomentando su desarrollo competencial, su plena participación en la comunidad educativa y la inserción en el mundo laboral.

Este objetivo primordial está representado en los siguientes objetivos específicos:

- Promover la accesibilidad universal en los distintos campus de la Universidad, tanto en los espacios físicos como virtuales.
- Facilitar a los estudiantes con necesidades educativas específicas o situación de vulnerabilidad socioeducativa los recursos técnicos y humanos que les permitan un máximo aprovechamiento de su etapa formativa en la Universidad dentro de las posibilidades reales de UNIE.
- Realizar los ajustes curriculares oportunos derivados de las necesidades de cada caso, que no impliquen las alteraciones

del desarrollo competencial para la obtención del título académico.

- Sensibilizar a la Comunidad Educativa mediante la organización de jornadas y seminarios.

La UDI se crea bajo unos pilares claros cimentando el plan estratégico de diversidad, el primero la tipología de alumnado que va a atender desde este servicio, como nos evidencia Tienda (2013) la diversidad estudiantil en la educación superior continúa ampliándose y volviéndose más compleja. Hoy en día, los campus universitarios de todo el mundo albergan estudiantes de una amplia gama de procedencias, capacidades, etnias, clases sociales y orientaciones sexuales. Además, la proporción de estudiantes internacionales, estudiantes de primera generación, estudiantes con discapacidades y otras poblaciones no tradicionales está aumentando rápidamente. Por eso la UDI no solamente atenderá a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, sino que hemos hecho hincapié en la incorporación de estudiantes con alguna discapacidad psicosocial, Kimball *et al* (2016) nos presenta en su investigación que la prevalencia de problemas de salud mental entre los estudiantes universitarios es alta y va en aumento. Se estima que entre un 15 % y un 36 % de los estudiantes universitarios tienen algún problema diagnosticado de salud mental. Esto requiere que las instituciones implementen adaptaciones y apoyos académicos, como flexibilidad en fechas de entrega, grabaciones de clases, notas de clase, entre otros, para permitir el éxito académico de estos estudiantes. Además, Kim *et al*. (2021) nos confirma que la pandemia de COVID-19 ha exacerbado los problemas de salud mental entre los estudiantes universitarios. Un estudio realizado en 2021 en una universidad estadounidense encontró que el 66 % de los estudiantes encuestados informaron síntomas de depresión y el 36 % informaron síntomas de ansiedad. Esto resalta la necesidad crítica de que las instituciones de educación superior implementen adaptaciones académicas, recursos de salud mental y apoyos para este grupo creciente de estudiantes con problemas de salud mental.

También atenderá a cualquier estudiante que se encuentra en una circunstancia de vulnerabilidad socioeducativa, para O'Shea

(2021) cada vez más, las universidades atienden a una población estudiantil diversa, incluyendo un número creciente de estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa, como pueden ser estudiantes de primera generación, de bajos ingresos, que compatibilizan trabajo y estudios, con responsabilidades familiares o que son cuidadores informales. Además de colectivos como nos dice Pichardo *et al.* (2014) que en las últimas décadas se ha producido un aumento significativo de estudiantes abiertamente LGBTIQ+ en las universidades españolas. Se estima que este colectivo representa actualmente entre un 5 % y un 10 % del total del alumnado universitario, aunque muchos de sus miembros no hacen visible su orientación sexual o identidad de género por miedo a la discriminación.

El siguiente pilar es que sea un servicio a demanda por parte de los estudiantes hacia la UDI, O’Keeffe (2013) señala que los estudiantes que buscan activamente apoyo están más comprometidos con sus estudios y tienen una sensación de pertenencia que los ayuda a persistir. Este enfoque proactivo, donde el propio estudiante toma la iniciativa de pedir ayuda cuando la necesite, es más efectivo que esperar a que se le ofrezca ayuda de forma reactiva. Un estudio de Lee *et al.* (2019) encontró que cuando los estudiantes buscaban tutoría de forma proactiva, independientemente del nivel de dificultad percibido de sus cursos, tenían notas significativamente más altas. Esto sugiere que buscar apoyo por iniciativa propia puede proporcionar beneficios adicionales. Un estudio cualitativo de Lumpkin y Lakes (2014) mostró que los estudiantes que buscaban activamente apoyo para mejorar sus habilidades percibían un mayor sentido de pertenencia y compromiso con sus estudios. Esto motivó su desempeño y persistencia.

El tercer punto es la importancia del trato de los datos de estos estudiantes de una manera sensible y confidencial por parte de la UDI, para Donaldson (2018) de acuerdo con la teoría de autodeterminación, los estudiantes requieren de privacidad y confianza para alcanzar motivación óptima y realización plena. Los distritos escolares deben cumplir con el marco legal y de mejor práctica de la privacidad de datos para proteger la dignidad y los derechos de los estudiantes. Señala que es fundamental tratar los datos de los estudiantes bajo este marco legal para garantizar su privacidad y

confianza, factores que pueden influir en su bienestar y rendimiento académico.

El cuarto pilar, es fundamental para entender la estrategia de la UDI dentro de la Universidad UNIE, se ha creado una estrategia a 6 años con acciones a corto, medio y largo plazo, centrada en tres áreas de acción principales, alrededor de la cuales giran todas las acciones, objetivos y propósitos de la UDI, estas son asesoramiento, formación y sensibilización. En cuanto a la parte de asesoramiento, Aguilar *et al.* (2018) encontraron que un seguimiento tutorial individualizado que incluía intervenciones específicas diseñadas según las necesidades de cada estudiante con discapacidad mejoraba significativamente su autoconcepto, autoestima y compromiso académico. Verde *et al.* (2017) concluyeron que el seguimiento tutorial personalizado para estudiantes con necesidades educativas específicas permitía detectar y abordar adecuadamente sus dificultades, promoviendo su permanencia y éxito en la universidad. Cuando nos referimos a la formación, hablamos de la creación de un programa específico de formación en atención a la diversidad para la comunidad universitaria. Para Gallego Bernal, S. y Alonso Tapia, J. (2016) la formación del profesorado universitario en atención a la diversidad resulta imprescindible para garantizar una educación inclusiva a todos los estudiantes. Señalan que la formación docente en estrategias para atender a la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje del alumnado es clave para:

- Ajustar los métodos de enseñanza y evaluación.
- Crear ambientes de aprendizaje accesibles e igualitarios.
- Desarrollar actitudes positivas hacia la heterogeneidad del estudiantado.

Concluyen que la formación del profesorado es un aspecto fundamental para promover la inclusión educativa real en la universidad.

Para esta inclusión real y plena que buscamos en UNIE necesitamos también trabajar la sensibilización y normalización de la diversidad. Para Gómez-Vela (2017) La sensibilización a través de programas de formación del profesorado y el resto de la comunidad universitaria es fundamental para promover la inclusión real de todo el alumnado. Señalan que la sensibilización debe permitir:

- Concientizar sobre la visión bio-psico-social de la discapacidad.
- Romper creencias negativas y estereotipos.
- Fomentar actitudes positivas hacia la diversidad y la igualdad de oportunidades.
- Facilitar herramientas para la adaptación educativa.

Concluyen que sensibilizar a toda la comunidad educativa, incluido el personal de apoyo y los compañeros de clase, es clave para que la universidad se configure como un entorno inclusivo capaz de responder adecuadamente a las necesidades de todo el alumnado. Para lograr ese objetivo de inclusión y ser catalizadores hemos centrado esfuerzo en la creación de documentos que fundamente y ayuden a la buena convivencia con la diversidad en UNIE, Gallego-Bernal, S. y Vidal-Abarca Gallego, E. (2017) la existencia de políticas y protocolos de actuación claros es esencial para promover la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo en la universidad. Argumentan que las políticas y procedimientos deben:

- Definir los principios de inclusión y igualdad de oportunidades.
- Regular los procesos de detección temprana de necesidades y adaptaciones curriculares.
- Establecer las responsabilidades y los recursos disponibles.
- Garantizar la coordinación efectiva entre los distintos agentes involucrados.

Concluyen que las políticas y protocolos institucionales son fundamentales para impulsar la inclusión real, al establecer las bases para una actuación coherente y eficaz.

El quinto pilar serían la realización de adaptaciones curriculares; La Unidad de Diversidad e Inclusión atenderá a los principios de normalización e inclusión, garantizando su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Añade López (2011) que se promoverá la identificación, valoración e intervención del estudiante de la manera más temprana posible. Para ello, Pereira (2011) nos dice que se realizarán los ajustes curriculares y de organización derivados de la idiosincrasia de cada caso particular, que aseguren el progreso de los estudiantes sin que impliquen la alteración del desarrollo competencial del

alumno ni comprometan, por tanto, la obtención de su título. Se es dará un trato que según Echeita *et al.* (2020) es la igualdad de oportunidades: detectando nuevas necesidades (o necesidades no cubiertas) de los estudiantes y planificando, gestionando y dotando de los recursos necesarios a la Universidad.

4. Conclusiones

Una universidad del siglo XXI que abraza la educación inclusiva demuestra su responsabilidad social y ética. Al priorizar la educación inclusiva, las universidades se convierten en agentes de cambio social al promover la igualdad de oportunidades y fomentar la diversidad. Freire (1997) sostiene que estas instituciones contribuyen a la construcción de una comunidad más equitativa y justa al preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más globalizada.

Si UNIE integra estos principios transversalmente en su estrategia y funcionamiento, no solo crecerá en reputación y prestigio como referente en inclusión, también impactará significativamente en la sociedad al formar a profesionales comprometidos con la igualdad de oportunidades y capaces de desarrollar su labor dando respuesta a la diversidad.

La diversidad se ha convertido en un valor estratégico para las empresas del siglo XXI, que reconocen la importancia de contar con talento diverso para la innovación y la competitividad. UNIE puede preparar a sus estudiantes con los conocimientos y habilidades necesarios para trabajar en entornos diversos e inclusivos, satisfaciendo así las demandas del tejido productivo.

UNIE tiene una oportunidad única para convertirse en líder en inclusión y diversidad, dada su naturaleza flexible y conectada con la empresa como universidad joven. Integrando estos principios desde el inicio, podría establecer un modelo de referencia para otras instituciones.

La consulta con la comunidad universitaria a través de entrevistas ha permitido identificar necesidades, oportunidades, barreras y fortalezas actuales en relación a la inclusión. Esto ha servido

de base para el diseño de iniciativas y políticas que fomenten la diversidad en la institución.

La creación de la UDI ha permitido canalizar esfuerzos de manera efectiva para impulsar iniciativas de acompañamiento, capacitación y sensibilización en relación a la diversidad. Por ahora tenemos una base pequeña de encuestas de satisfacción del servicio los datos son los siguientes:

En la encuesta de los estudiantes, el 100 % de los encuestados ha dado la puntuación máxima (4/4) a la satisfacción con el acompañamiento recibido por la asesora de la UDI. El promedio es de 3.57 sobre 4 de satisfacción sobre el tiempo de respuesta a las demandas que reclama el estudiante y la respuesta por parte de la UDI. Un promedio de 4 sobre 4 en la pregunta sobre si recomendaría el asesoramiento por parte de la UDI de un compañero o compañero en su misma situación.

En la encuesta de el personal docente e investigador, el 100 % de los encuestados ha dado la puntuación máxima (4/4) a la satisfacción con el acompañamiento recibido por la asesora de la UDI. El promedio de 4 sobre 4 en la pregunta sobre si recomendarías la UDI a un compañero o compañera docente en su misma situación (puntualicemos, con un ACNEAE en su aula), y de nuevo un promedio de 4 sobre 4 si recomendarían el asesoramiento de la UDI a un estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo o en situación de vulneración socioeducativa. Son unos resultados muy positivos que hace un balance inmejorable para este comienzo de funcionamiento de la UDI.

La UDI tiene un enfoque participativo y respetuoso de la privacidad de los estudiantes, centrándose en garantizar su máximo desarrollo académico a través de adaptaciones diseñadas a sus necesidades personales.

Para Martín del Pozo, R. *et al* (2020) la atención a la diversidad debe centrarse en promover la igualdad real, eliminando barreras e implementando los apoyos necesarios para garantizar el éxito académico de todos los estudiantes.

Además, el uso de protocolos e intervenciones basadas en evidencia científica, junto con la colaboración con otras instituciones y organizaciones especializadas, permitirá avanzar hacia una mayor inclusión en UNIE. La flexibilidad y disposición mostrada por

la institución para repensar sus procesos y políticas en función de criterios inclusivos representan una base sólida para convertir la diversidad en uno de los ejes centrales de su estrategia.

Como nos dice la investigadora Martínez Campos, J. (2020) las políticas de diversidad e igualdad son clave para avanzar hacia la inclusión real y la justicia social. Deben fomentar la equidad, la representatividad y la participación efectiva de todos los grupos sociales minorizados.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M., Boada, R., Moreno, L. y Vico, M. (2018). La importancia del seguimiento tutorial para el bienestar emocional y la adaptación académica de estudiantes universitarios con discapacidad. *Laurus*, 24(46), 297-316.
- Donaldson, S. V., VanTuyle, V. y Rentfrow, P. J. (2018). Do data privacy laws and regulations comply with best practice? Examining school district practices. *AACE Journal*, 26(3), 281-303.
- Echeita, G. et al. (2020). Los procesos de inclusión educativa desde la educación secundaria a la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 1-13.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gallego Bernal, S. y Alonso Tapia, J. (2016). La atención a la diversidad en la docencia universitaria: Adaptaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 119-136.
- Gallego-Bernal, S. y Vidal-Abarca Gallego, E. (2017). Análisis del Protocolo de Acción Tutorial en la Universidad para la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(2), 102-117.
- García-Sánchez, I. M. y Mulero-Mendigorry, E. (2020). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Retos y oportunidades para las universidades españolas. *Revista Española del Tercer Sector*, 45, 175-190.
- Gómez-Vela, M., González-Gil, F. y Camacho Vallejo, F. (2017). Sensibilización socioeducativa y actitud del profesorado para la inclusión del alumnado con discapacidad en educación superior. *Contextos Educativos*, 20, 183-199.
- Kell, P., Vannini, N. y Ross, A. (2019). *Inclusive Higher Education in International Contexts: Perspectives on Diversity and Excellence*. Routledge.

- Kim, H., Sefcik, J. S., Bradway, C., Xie, S., Lee, C., Nápoles, A. M. y Huang, C. (2021). The impact of COVID-19 on students' mental health: A longitudinal study from a diverse university. *Journal of American College Health*.
- Kimball, E., Wells, R., Ostiguy, B., Manly, C. y Lauterbach, A. (2016). Students with mental health disabilities in higher education: A review of the literature and an agenda for future research. *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 91-156). Springer.
- Lee, Y., Lee, T., Ngau, K., Kim, J., Kim, T., Lee, S. y Kim, H. (2019). Differences in help-seeking attitudes and academic outcomes among students with varying academic self-efficacy and course challenge perceptions. *Learning and Individual Differences*, 69, 34-40.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.
- Lumpkin, A. y Lakes, R. D. (2014). Feeling like an outsider: fostering student belongingness through experiential teachings. *Journal of Experiential Education*, 37(1), 31-36.
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G. y Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. Family Health International.
- Martín del Pozo, R., Crespo Vázquez, T., González Morán, S., Rodríguez Reigada, J., Echeita Sarrionandia, G. (2020). La atención a la diversidad en la Educación Superior desde la perspectiva de estudiantes con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 19-30.
- Martínez Cantos, J. (2020). Políticas de igualdad y diversidad. En F. J. García Castaño, M. C. López Sánchez y C. Torrego Seco (dirs.), *Educación inclusiva* (pp. 727-745). Ediciones Pirámide.
- O'Keeffe, P. (2013). A sense of belonging: Improving student retention. *College Student Journal*, 47(4), 605-613.
- ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- O'Shea, S. (2021). Avoiding the manufacture of 'sameness': First-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 81(3), 357-374
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pichardo, J. I., Molinuevo, B., Rodríguez, P., Martín, N. y Romero, M. (2014). Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de

- Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria). *Papers: revista de sociología*, 99(3), 521-542
- Ponce Talancón, H. (2007). La matriz FODA: Una alternativa para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones productivas y sociales. *Contribuciones a la Economía*.
- Shek, Y.L. y Holzweiss, P.C. (2019). *Building a diverse and inclusive campus: Foundations, strategies and capacities*. Emerald Publishing Limited.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. y DeVault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.
- Tienda, M. (2013). Diversity ≠ inclusion: Promoting integration in higher education. *Educational Researcher*, 42(9), 467-475.
- Vavrus, M. y Bartlett, L. (2019). Promoting Inclusive Higher Education: The Imperative of Inclusive Pedagogy. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(3), 161-174.
- Verde, A., Giné, C., Bolívar, A., Gil, Y. y Torró, T. (2017). El seguimiento tutorial del estudiantado con necesidades educativas especiales como estrategia organizativa para favorecer su inclusión universitaria. *Cultura y Educación*, 29(2), 347-373.
- Williams, D.A., Wade-Golden, K.C. y Stevens, F. I. (2020). *Making diversity work on campus: A research-based perspective*. Stylus Publishing, LLC.

Accessibility and Participation in Higher Education Institutions

Maria de Guadalupe Almeida
Instituto Politécnico de Beja, CIED, ISPA, Professora Adjunta
guadalupe.almeida@ipbeja.pt

Ana Paula Lopes Tavares Martins
Instituto Politécnico de Beja, Professora Adjunta Maria Aurora Boné, Instituto Politécnico de Beja, Professora Adjunta

Universal Design aims to design objects, equipment and structures in the physical environment for use by the general population, without resorting to adapted or specialized designs, with a view to simplifying life for everyone, regardless of their condition, based on its seven basic principles: equitable use, flexibility of use, simple and intuitive use, perceptible information, tolerance of error, minimal effort and space dimension of approach and use. Way-finding is one of the areas of design intervention that aims to facilitate the experience, access and movement of people in a given space.

Accessibility is a universal right and an accessible space is one that can be fully perceived and used by everyone. Accessibility is guaranteed by Portuguese legislation, so spaces need to be adapted to make them accessible to all people, whether they have a disability or not, allowing each individual to participate in all aspects of life in society, including independent movement within higher education institutions.

Therefore, in Higher Education Institutions, spaces should be designed based on the principles of Universal Design, in order to allow more autonomy and confidence in their use. In addition to physical accessibility, information and communication accessibility should be considered, covering aspects as diverse as entry and

circulation in buildings, signage, communication and dissemination of information. Higher education institutions should simultaneously offer tactile, audio and visual resources as one of the principles of Universal Design, allowing people with visual, hearing, cognitive or multiple disabilities to use spaces autonomously.

This study analyses the accessibility of signage and signposting in higher education institutions. By applying a questionnaire to the academic community of the Higher Education Institution, the aim is to understand their perception of the current signage and signposting and how it influences their orientation in the same, as well as their perceptions of it.

On the current orientation system for the colour blind, illiterate, blind, elderly and foreign-speaking.

The aim of this work is to develop an inclusive orientation and communication system according to the needs of the population that attends Higher Education Institutions, contributing to the participation of all users (students, staff and other users) in the different environments.

The community that frequents university spaces is diverse, with specific needs according to the different characteristics of each one (age, health conditions, social context, etc.).

We will briefly define concepts such as accessibility and inclusion, because although they are associated, they designate different concepts.

The term accessibility is associated with the use of physical spaces, but it is also related not only to strategies for eliminating architectural/physical barriers but also to intellectual or social barriers that promote access for all to all spaces in higher education institutions. Our fields of action have to be more comprehensive, taking into account not only entrances and circulation in buildings, but also signposting and communication, so that all people can enjoy the spaces (Mineiro, Garcia y Neves, 2017).

According to Almeida (2021), inclusion has been described as a continuous process to overcome barriers to participation and learning. It aims to ensure that all individuals participate in their professional, school and social lives, and that even if there are differences between all individuals, they all take part in the same activities, tasks and contexts. Inclusion allows individuals to be

respected and accepted by others for what makes them different (Domingos, 2017).

The term inclusion refers to the field of actions and measures that make contexts and environments more accessible, promoting well-being, safety and involvement in Higher Education Institutions.

Universal/ Inclusive or total design is concerned with the design of equipment and structures, but also with the form of communication and information that can be used by the majority of users without having to make specific adaptations. This concept encompasses both the concept of accessibility and the concept of inclusion, because it anticipates the functionality of spaces for everyone, simplifying their use.

The Occupational Therapist has a holistic view of the human being, and it is part of their professional practice to ensure and facilitate that the individual, with or without special needs, is able to orientate themselves in a space in a functional and autonomous way. In this way, it is essential that the Occupational Therapist adapts spaces, such as those in Higher Education Institutions, according to the needs of each individual, in accordance with the Guide to Accessibility for All, in order to promote inclusion. The Occupational Therapist, through their training in theoretical and practical content, is able to provide the population with elements that enable their autonomy and functionality, whether at a physical, mental and/or social level. They can use accessibility resources and support technology in the home and social environment (school, work, leisure, among others) (Marins & Emmel, 2011).

In this way, the therapist understands and analyses which structures and/or functions are limiting the client's occupational performance and adapts them according to their needs.

The principles of equality reduce the technical and specialised specificity inherent in diversity and involve groups of professionals involved in structuring public living spaces, objects and equipment, from a perspective that highlights the importance of inter-professional cooperation (Marins & Emmel, 2011).

A project based on Universal Design obeys 7 basic principles:

- Equitable use: can be used by people with different abilities;
- Flexibility of use: allows people to choose how to use it, according to their individual preferences and abilities;

- Simple and intuitive use: easy to understand, regardless of users' experience, knowledge, language skills or level of concentration;
- Perceptible information: communicates effectively by presenting information in different formats (pictographic, verbal, tactile);
- Error tolerance: minimises risks and negative consequences that can result from accidental or unintentional actions;
- Minimal physical effort: the user can maintain a neutral body posture that allows comfortable, effective use with minimal fatigue;
- Size and space for approach and use: has an appropriate size and space for approach, reach, handling and use, regardless of the user's height, mobility or posture.

According to Decree Law no. 152/06 of 8 August, article n.º 1, "The international symbol of accessibility must be displayed in a clearly visible place in buildings, establishments and equipment for public use and on public roads that comply with technical standards" (Teles, *et al.*, 2009).

The principles of equality reduce the technical and specialised specificity inherent in disabilities and involve groups of professionals involved in structuring public living spaces, objects and equipment, from a perspective that highlights the importance of inter-professional cooperation (Marins & Emmel, 2011).

Signage fulfils practical functions. It responds to immediate information needs. In fact, it's about obtaining instant, one-off and therefore ephemeral knowledge: knowledge that can be used and taken away, which is intended to be unambiguous, precise and safe for all users (Costa, 2007).

Promoting and guaranteeing full accessibility is an essential aspect of citizens' quality of life and exercising their rights as participating members of a community governed by the principles of a democratic society, in order to ensure their integration and effective participation (Monteiro, 2009).

Accessibility, universal design and the use of assistive technologies make it possible to build new projects that make it possible to plan, execute and describe an autonomous, safe and satisfactory

process for all individuals who use architectural space with or without dysfunction (Martins & Almeida, 2014).

Accessibility must be guaranteed in all school environments, such as classrooms, laboratories, libraries, offices and toilets, for any individual who visits them (Duran & Prado, 2006).

Accessibility enables integration and participation in the environment's activities through equal opportunities, guarantees comfort and safety, and promotes individuals' autonomy and independence.

According to Brasil (2013), for information to be integrated, it must be organised and synthesised, giving rise to knowledge, so that it does not exist in the public domain.

Limited access to space. In this way, universal design aims to create content and environments that respond positively to the needs of all individuals.

In this way, the Occupational Therapist, together with the information provided by other professionals and through knowledge of the principles of universal design, will adapt the information present so that it promotes better social inclusion and improves the accessibility of the context and environment.

All individuals, regardless of their socio-economic profile, religion or culture, have the same rights and social equality, since they are part of society (Unesco, 1994).

The population in need of changes in terms of accessibility includes not only individuals with physical disabilities, but also individuals with sensory disabilities (visual and hearing). Also included are individuals with foreign nationality, low literacy or low cultural level and individuals over the age of 65.

Individuals may have the ability to understand the space around them, but there are elements that condition their perception, understanding and orientation, as well as social and psychological factors, which become barriers to their orientation in space (Bins Ely & Dischinger, 2002).

Information barriers exist regardless of existing sensory alterations, when the architectural component and additional information (verbal, audio, among others) influence the apprehension of the desired information (Bins Ely & Dischinger, 2002).

According to Teles, *et al.* (2009), signposting should indicate and direct individuals to accessible entrances/exits, accessible routes, parking spaces reserved for people with reduced mobility and accessible general-use toilets. If there are obstacles on the access routes that hinder the defined accessibility, such as barriers, they must be adequately signposted by notices, constant colours and night lighting.

In order to ensure that the routes are legible, the signage must contain various characteristics, such as: "being located so that it can be easily seen, read and understood by a standing or seated customer; having an anti-reflective surface; having characters and symbols in colours that contrast with the background; containing characters or symbols that provide adequate understanding of the message". (Teles, *et al.*, 2009).

In this work, we consider wayfinding systems according to Rosa (2012): a set of visual, rich and sensory elements that help the user find their destination (Berger, 2005; Gibson; 2009), a field of design intervention, encompassing multiple areas of study, with the aim of facilitating the experience, access and movement of people in a given space. The need to promote health through the connection between the population and their environment, in line with the recommendation of the "Ottawa Charter" (1986), leads to the need to add and develop wayfinding systems.

Even though people have the ability to understand space, the fact that there are elements that condition the perception, understanding and orientation of space, as well as social and psychological factors, makes them barriers (Bins Ely & Dischinger, 2002). When there is no knowledge about a particular space, it is not possible to make autonomous decisions about it, with the ability to orientate oneself, planning and execution of a task. It is necessary to know the location in advance in order to define a route (Martins & Almeida, 2014).

Communication systems include signage, with specifications regarding the characteristics of the fonts. According to Heitlinger (2010), typefaces must be legible at long distances, even if there are inadequate lighting conditions, and they must display the intended information as clearly as possible. Sometimes the reader can be tired and lack concentration, which can lead to reduced

comprehension of the information, which can then be decoded in a different way. It should be based on the following premises: “the inclusion of multilingual communication; the creation of images that are legible and appropriate for the target audience; the use of the third dimension; the development of a unique system with a refined aesthetic, which should work perfectly, and should be resistant to the passage of time” (Wyman, 2004).

According to the “Guide to Accessibility for All”, floor number identification in buildings must have the following characteristics: “be identified by an Arabic numeral; be placed centred at a height of 1.5 m from the floor, on a wall of the stair landing or, if there is a door to access the stairs, on the side of the handle at a distance of no more than 0.3 m from the jamb; use characters no less than 0.06 m high, protruding from the support between 0.005 m and 0.007 , thick (bold type) and in a contrasting colour to the background on which they are applied” (Teles, *et al.*, 2009).

It is important to know the concept of wayfinding graphic design and its influence on signs and signalling. According to Neves (2008), design projects objects / means of communication for use by the individual and is related to the planning and production of equipment responsible for signposting. “The graphics of signs, as a privileged means of transmitting information, need other disciplines that contribute to the fulfilment of their objectives: to transmit clear and unambiguous messages to the user, contributing to the improve ment of accessibility”.

The term wayfinding ends up being the most widespread to represent the process of orientating people in space (Iria, 2014).

Wayfinding projects validate the resolution of existing problems in spaces that are conditioned by the perception of individuals, by information that is not available to orientate the individual spatially (Lewis & Miller, 2005), using mental maps to automate these functions.

Higher education institutions are committed to providing an environment that is welcoming, accessible and inclusive for a diverse population of students, staff and visitors.

Integrating an occupational therapist perspective into the planning and design of the built environment with community

stakeholders can improve the safety of individuals and prevent falls, and increase mobility and access to available resources and spaces.

To this end, accessibility aspects should be considered, not only physical barriers but also writing in augmented formats, Braille and 2D½ relief, 3D relief, accessible websites, accessible local signage, multimedia applications, material in Pictographic Language, among others.

This work presents part of the results obtained as part of a wider research project, the aim of which is to find out about the signage and signposting of Higher Education Institutions and its importance for the well-being of the people who attend the different spaces, and to identify the institutional barriers and facilitating elements that promote or hinder their inclusion.

The methodology followed in the research will be of a mixed nature and combines quantitative and qualitative techniques. This article presents the results of part of the quantitative work, based on the questionnaire applied to students and employees, whose primary objective is to make a diagnosis of the situation, giving a voice to those involved in the different spaces.

The questionnaire was built on the basis of two research projects, namely Graphic Design and Orientation System, which will be implemented in all the organisational units of the Higher Education Institution, as well as in the common and administrative services buildings covering students and staff.

Direct observation and image capture of the different buildings was carried out in order to compare whether there are any discrepancies in signage and signposting between them. The information obtained was placed on a grid so that it could be analysed in relation to the different buildings and the signage present in relation to classrooms, offices, laboratories, toilets and floor signs.

The questionnaire aims to understand how the signage throughout the Higher Education Institution is organised and how it compromises the orientation of the individuals who attend it.

After receiving the answers to the questionnaires, we can say that the sample is not significant. The participants in the study were students (n=93) and staff (n=34). The instruments used to collect the data were direct observation, photographs (all the signs

and signposts on all the buildings were photographed, through direct observation on site, in order to observe the signage on each building) and the questionnaire.

The dimensions included in this instrument were: a) Socio-demographic profile; b) Signage suitable for orientation; c) Accessible signage; d) Signage suitable for diversity; e) Importance of information maps and f) Overall assessment of the orientation system.

Of the responses obtained for n=93, 75 per cent were female and 25 per cent male. For n=34, 76 per cent of respondents were female and 24 per cent male.

With regard to the dimension of adequate signage, 68 per cent of employees responded negatively and 32 per cent said it was adequate in the buildings, while on campus 74 per cent said it was not adequate and the remaining 26 per cent perceived it as adequate. As for students, 47 per cent said it was not adequate in the buildings and 53 per cent said it was adequate, while on campus 48 per cent said it was not adequate and 52 per cent said it was adequate. 18 % of staff and students say it doesn't allow them to move around independently and 82 % don't find it difficult to move around on their own. However, when questioned about the fact that it can cause delays, the answers from employees coincide with the previous one, while in the case of students 39 per cent say they have already been late and 61 per cent have not been late because of the signage.

With regard to the participants' perception of the adequacy of the signage in relation to specific needs, it was found that for people with colour blindness 82 % of employees believe it is inadequate and only 18 % consider it adequate. In the case of students, 59 % consider it inadequate and 41 % adequate.

For the elderly (>65) 82 per cent of employees think it's inadequate and only 18 per cent think it's adequate. In the case of students, 72 per cent think it is inadequate and 28 per cent adequate.

For illiterate people, 97 % of employees think it's inadequate and only 3 % think it's adequate. In the case of students, 81 per cent consider it inadequate and 19 per cent adequate.

For blind people 100 % of employees think it is inadequate. In the case of students, 89 % consider it inadequate and 11 % adequate.

For foreigners, 79 % of employees think it's inadequate and only 21 % think it's adequate. In the case of students, 74 per cent consider it inadequate and 26 per cent adequate.

With regard to the importance of having information maps, 85 per cent of employees consider it important and 15 per cent do not, while 73 per cent of students also consider it important and 27 per cent do not.

In the overall assessment dimension of the guidance system, evaluation was requested according to a scale between bad and very good, 35 % of employees classified it as bad, 53 % as reasonable and 12 % as good; 13 % of students classified it as bad, 59 % as fair, 27 % as good and only 1 % as very good.

The Chi-Square Test was performed for each question in order to understand whether the answers were dependent or not.

In students, we can verify that there is no significant association with regard to the current signage of the buildings, nor the current signage of the Campus, since the significance value in both questions is greater than 0.05. The guidance system for color blind people ($p \text{ value} < 0.001$) and illiterate people ($p \text{ value} = 0.026$) presents values below 0.05, which means that the association between the guidance system for color blind and illiterate people and the different buildings is significant. For the blind, individuals who speak a foreign language and the elderly, significance levels are greater than 0.05.

In employees, we can verify that there is no significant association with regard to the current signage of the buildings ($p \text{ value} = 0.089$) nor the current signage of the Campus ($p \text{ value} = 0.126$) since the significance value in both questions is higher to 0.05. Regarding the guidance system for color blind people $p \text{ value} < 0.001$ and less than 0.05 which means that the association between the color blind guidance system and buildings is significant. For individuals who speak a foreign language, the elderly and illiterate, significance levels are greater than 0.05.

For the guidance system for the Blind, we do not have any p value, which we can verify that the significance is constant.

Images of road signs and signage were observed and analyzed in order to check whether they comply with the Accessibility for All Guide.

It was possible to carry out an analysis of the captured images in order to understand whether there is a rule for each of the buildings or not. Through the table, we can understand the signage in relation to color, whether it exists or not, and where it is placed, in the case of rooms, offices, laboratories and bathrooms, whether it is located, whether its identification is at the door level, or above, or below. With regard to the identification of floors, the aim is to identify whether they exist or not.

By analyzing the photographs and direct observation recorded on a grid, we can observe that there is no agreement regarding the color and arrangement of the signposts in the different Buildings. We can see two of the buildings have the same signage color, but two other buildings have different colors.

There are also differences in the arrangement of the signs, as well as their dimensions and the way they are affixed.

In one of the buildings, signage and signage differ within the same, in terms of the identification of rooms, laboratories and offices.

We can observe that the students who attend three of the buildings are in agreement regarding the buildings' signage, considering it adequate for their orientation in them.

Students in another building consider that the current signage is not properly arranged and organized to facilitate their orientation within it.

With regard to the current signage of the buildings, based on the employees' responses, respondents consider that the current signage is inadequate, having an influence on their orientation in them, they agree that the current signage on the Campus is not adequate and thus conditions the orientation of these buildings. the same.

Conclusion

It is essential that the study on accessibility and inclusion of each and every one (Rodrigues, 2021) is carried out through observation of existing barriers through direct observation and collection of opinions from the community that uses the different spaces.

Both employees and students considered that the signage at Higher Education Institutions is not inclusive or accessible.

Comfort depends on the ease with which people move around and navigate the space of Higher Education Institutions. Signage should be seen as a structuring element in a global inclusive communication plan.

In order for signage to be accessible, it must contain the information strictly necessary for users to move through different spaces, as well as their identification. The signage can be both physical and digital (QRcode).

To continue the work developed in this study, it is intended that, in future work, changes will be proposed to signage and signs, in order to promote better guidance in Higher Education Institutions, contributing to and promoting better inclusion of each and every one, of all those who have needs and of all who can be facilitated in its day-to-day functioning.

The proposed changes were to change the height and size of the letters on the signage signs, as well as larger dimensions of the signs, the existence of Braille language and the need for pictographic language, to make the spaces easier to read for illiterate individuals. It will be important to have signage in different languages, as Higher Education Institutions are frequented by international individuals, as well as the existence of a QR code and access to an informative map, so that they can go to the spaces independently and oriented.

References

- Almeida, E. A. M. de y Dias Leão Costa, A. (2023). Relação entre wayfinding e sinalização na promoção da acessibilidade espacial. *Revista Projetar - Projeto E Percepção Do Ambiente*, 8(2), 69-83. <https://doi.org/10.21680/2448-296X.2023v8n2ID29571>
- Almeida, M. d. G. (2021). *Avaliação de crianças com necessidades educativas especiais na promoção da educação inclusiva* (Tese de doutoramento). ISPA-Instituto Universitario.
- Beneicke, A. Biesek, J. Brandon, K. (2003). *Wayfinding and Signage in Library Design*. Projeto LibrisDesign. Recuperado: <http://librisdesign.org/docs/WayfindingSignage.pdf>

- Bins ely, V. H. M., Dischinger, M. y Mattos, M. I. (2002). *Sistemas de informação ambiental–elementos indispensáveis para acessibilidade e orientabilidade* Congresso Brasileiro de Ergonomia, XII; Congresso Latino-Americano de Ergonomia, VII; Seminario Brasileiro de Acessibilidade Integral, I, 2002, Recife. Anais. Recife: ABERGO.
- Brasil, N. (2013). *Editorial Design da informação e acessibilidade*. Bristol, U. (2007). *University style guide and templates – The signage Guidelines*. <http://www.bristol.ac.uk/visualidentity/signage.html>
- Capela, I. (2016). *Sinalética do Hospital de São João*. Retrieved from <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/87765/2/166821.pdf>
- Carta de Otawwa, 1986. Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizado em Ottawa, Canadá, em novembro de 1986.
- Decreto de Lei no152/06 do Ministerio do Trabalho e da Solidariedade Social. (2006).
- Diario da Republica. 1 Serie, no 152. Acedido a 10 de Outubro 2022. Disponível em: <https://dre.pt>
- Domingos, J. (2017) *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias: Estudo de caso na Escola Secundária de Moura*.
- Duran, M. G.; Prado, A. R. A. (2006) Acessibilidade nos estabelecimentos de ensino. In: Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito a diversidade, 3. Brasília. Ensaios. Ministério da Educação, 2006. v. 1, p. 137142. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4607.pdf>
- Heitlinger, P. (2010). *DinoLivro: Alfabetos, Caligrafia e Tipografia*. Lisboa.
- Hollis, R. (2000). *Design gráfico: uma história concisa*. Tradução Carlos Daudt. São Paulo: Martins Fontes.
- Iria, L. dos S. (2014). *Sistema de orientação para a biblioteca da Universidade de Aveiro*. Retrieved from <https://ria.ua.pt/handle/10773/15071>
- Kommunikationsdesign, S. K. (2011). *Studio KW - Kommunikationsdesign*. http://www.studiokw.de/projekte/orientierungssystemeausstellungen/leitsystem_de_sgn-und-orientierungssystem-fuer-dencampus-fachhochschule-frankfurt
- Lewis, D. & Miller, C. (2005). *Wayfinding: Effective Wayfinding and Signage Systems*; Guidance for Healthcare Facilities (NHS Estates). The Stationery Office.
- Marins, C. S. y Emmel, M. L. G. (2011). Formação Do Terapeuta Ocupacional: Acessibilidade e Tecnologias. *Cadernos de Terapia Ocupacional Da UFSCar*, 19, 37-52.
- Martins, L. B. y Almeida, M. de F. X. do M. (2014). *O conceito de wayfinding na concepção de projetos arquitetônicos: Interdisciplinaridade a serviço da inclusão*. *Architecton*, 4(6), 57-63. Retrieved from <https://>

faculdededamas.edu.br/revistafd/index.php/arquitetura/article/view/305

- Mineiro, C., Garcia, A. y Neves, C. (2017). *Comunicação Inclusiva em Monumentos, Palácios e Museus Ficha técnica*. 104. Retrieved from http://www.patrimoniocultural.gov.pt/static/data/publicos/acessibilidade/guia_comunicacao_acessivel_inclusiva.pdf
- Neves, J. (2008). Sistemas Sinaleticos. Convergencias. *Revista de Investigação e Ensino das Artes*, vol. I .
- Raul Sampaio (2022). Um contributo para a inclusão educativa: lista de verificação das condições de acessibilidade nos edifícios escolares dissertação de mestrado em educação especial, na Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Formação de Professores e Educadores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre. <https://www.acessibilidade.gov.pt/>
- Teles, P. & Pereira, C. et al. (2009). *Acessibilidade e Mobilidade para todos*. Apontamentos para uma melhor interpretação do DL 163/2006 de 8 de agosto. Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Inova, Porto.
- Uebele, A. (2007). *Signage Systems + Information Graphics - a professional Sourcebook*. London: Thames & Hudson.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da Ação na Área da Necessidades Educativas Especiais*. Conferencia Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO.
- Wyman, L. (2004). *Wayfinding Systems*. Revista Webestima, n.º 9. Extraído de: <http://art.webest>

Los Colegios Mayores: entornos inclusivos para vivir la Universidad

Ester Bejarano

Profesora de Sociología. Directora del C.M. Fray Luis de León (USAL).

Universidad de Salamanca

esbejarano@usal.es

1. Introducción

Los alumnos con discapacidad se enfrentan a todo tipo de barreras (físicas, actitudinales, organizativas o académicas) al acceder a la Universidad. Si a la experiencia de iniciar los estudios superiores se le añade realizarlos lejos de la residencia habitual, el esfuerzo se incrementa para estos estudiantes, pues se enfrentan a entornos nuevos que rompen con sus dos núcleos de referencia más importantes: el hogar y el lugar de estudios. Los dos espacios que han sido básicos en su cuidado y en la interacción con otros de manera habitual se modifican en la llegada al ámbito universitario: ante ellos se les plantea un nuevo modelo educacional y vital generando cambios de suma importancia. En este artículo presentamos los Colegios Mayores universitarios como espacios vivenciales relevantes y especialmente adecuados para el alumnado con discapacidad, como trataremos de mostrar en las siguientes páginas.

Estas instituciones, por sus propias características, se convierten en lugares especialmente adaptados para acoger durante sus estudios a los universitarios con discapacidad pues integran una serie de rasgos que resultan «facilitadores» para su integración. Veremos que su particular identidad comunitaria, la generación de redes de convivencia y soporte, la vinculación con la universidad matriz y con organismos extra académicos pero relevantes en temas de discapacidad, la propia infraestructura de los centros, su organización o la presencia de un personal estable con

posibilidades de formación, hace de estos espacios, ámbitos especialmente sensibles para la acogida de estudiantes universitarios con discapacidad. Para ello, vamos a mostrar en una primera parte las especiales particularidades de los Colegios Mayores universitarios para, posteriormente, mostrar el caso específico del Colegio Mayor Fray Luis de León, perteneciente a la Universidad de Salamanca, y las iniciativas planteadas recientemente en este centro para la incorporación del estudiantado con discapacidad.

1.1. *Universitarios y discapacidad. Algunos datos*

En España, los estudiantes universitarios con discapacidad suman un total de 19 919 alumnos que conforman un 1,5 % del total en el curso 2019-2020¹ (Universia, 2021). Es importante señalar el incremento de este alumnado que era de un 1,3 % en el curso 2013-2014² (Universia, 2014). Esta presencia creciente debe ir acompañada de una mayor dotación de recursos y servicios para poder ofrecer una educación satisfactoria. Por nivel formativo, del total de esos 19 919 estudiantes con discapacidad en las Universidades españolas, la mayoría, 16 959, cursan estudios de grado (primer y segundo ciclo), 1 766 lo hacen en estudios de posgrado/máster y 631 estudian un doctorado (Universia, 2021). La edad media del alumnado con discapacidad es mayor a la del resto de alumnado universitario, siendo de 31 años en grado y 37 en máster³ (frente a los 22 y 28 para el resto de estudiantes), debido, fundamentalmente, a que entran más tarde en el sistema universitario y a que su estancia se prolonga por más tiempo (Huete *et al.*, 2022, 194).

Destaca el importante número de estudiantes con discapacidad en modelos de universidad no presencial. Así, en la UNED, representan el 5,6 % respecto al total del alumnado, descendiendo al

1. V Estudio Universidad y Discapacidad. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20%20\(Accesible\).pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20%20(Accesible).pdf)

2. II Estudio Universidad y Discapacidad. <https://back.cermi.es/catalog/document/file/636120e69821a.pdf>

3. Según datos del curso 2018-2019.

1 % en las Universidades presenciales. Se muestra así el atractivo de la educación a distancia para este grupo social, aunque incide el tipo de discapacidad⁴. Así, la preferencia por la modalidad no presencial es superior en tipos de discapacidad física u orgánica con un 47,6 %, mientras que del conjunto que elige estudios presenciales solo el 19 % tiene este tipo de discapacidad (Universia, 2021). Se constata que la modalidad a distancia es más atractiva por una mayor facilidad en el acceso a la información y por la flexibilidad para adaptarse a las necesidades del alumnado con discapacidad (CERMI, 2020), pero también muestra la carencia de la relación con los pares, aspecto fundamental y enriquecedor en cualquier nivel formativo (Muñoz-Cantero *et al.*; 2013, 104). De ahí, la necesidad de apostar por mecanismos que favorezcan la presencialidad de estos estudiantes en la Universidad y la relevancia de los Colegios Mayores como herramientas que afiancen su estancia en el ámbito académico.

En la Universidad de Salamanca los datos muestran que los alumnos que presentan algún tipo de necesidades específicas de apoyo educativo con respecto al resto de la población estudiantil de la USAL son el 2 % del total, según datos del SAS, para el curso 2022-2023.

En el C. M. Fray Luis de León, desde el curso 2020-2021⁵, el número de estudiantes con discapacidad que han vivido en el centro es de siete⁶, cuatro de ellos coinciden en el presente curso, 2023-2024.

4. Esta diferencia nos llama la atención y nos hace reflexionar si, entre otras, razones, en algunos casos, ante la opción de «salir de casa», de abandonar el hogar familiar para realizar determinados estudios fuera del contexto de origen para desarrollar ciertos estudios universitarios, la opción del modelo no presencial influye por la dificultad de vivir fuera del hogar y ante opciones de habitabilidad que se tornan más complicadas en situaciones de dependencia. De ahí la necesidad de implementar guías de actuación en Colegios Mayores como una solución habitacional para este grupo social y equilibrar o, al menos, favorecer su movilidad y su presencialidad en las aulas universitarias

5. Se toma como referencia este curso académico porque es el de la llegada de la actual dirección al centro, equipo que ha que iniciado las primeras actuaciones de este protocolo de atención a la discapacidad.

6. La variedad en los tipos de discapacidad en el Colegio Mayor es grande, se incluye un caso de discapacidad auditiva, una discapacidad visual, un colegial con Asperger, un alumno con TEA y tres estudiantes con diferentes tipos de discapacidad física.

1.2. *Los Colegios Mayores como entornos inclusivos*

El 30,4 % de los estudiantes de Grado en Universidades presenciales se matricula en una provincia diferente de la que reside (Ministerio de Universidades, 2022). Los Colegios Mayores, una de las instituciones educativas más duraderas en el sistema educativo contemporáneo, son una de las alternativas habitacionales para estos universitarios. Estos centros son «instituciones esencialmente residenciales para universitarios en las que se realiza una labor de formación humana y cultural» (Balaguer, 1990, 544). Su origen data del año 1.401 con la apertura del Colegio Mayor San Bartolomé en Salamanca, y se han mantenido a lo largo del tiempo, aunque con importantes variaciones respecto a su protagonismo y a sus principales características (Carabias, 2013). Lo que sí ha prevalecido de manera continuada es su integración (en diferentes formas) dentro de la Universidad y su función formativa integral. Así aparece reflejado en las sucesivas leyes educativas, incluida la recién aprobada Ley Orgánica del Sistema Universitario, que los define, en su disposición adicional cuarta, como «centros integrados en la Universidad, (que) proporcionan residencia al estudiantado universitario y promueven actividades culturales y científicas de divulgación que fortalecen la formación integral de sus colegiales» (LOSU, 2023). Los Colegios Mayores no son por tanto, espacios meramente residenciales, sino centros de formación integral lo que, como mostraremos, los hace diferentes a otros modelos de habitabilidad y especialmente «sensibles» a la atención a la diversidad. En este artículo, apostamos por ellos como entornos potencialmente inclusivos dentro del ámbito universitario.

Partimos de entender la inclusión como «el que aquellas personas que anteriormente quedaban segregadas o excluidas bajo un criterio de normalidad puedan formar parte activa de todos los procesos sociales» (Gandasegui y Lapponi, 2016, 452). Es decir, hace referencia a la participación plena de las personas con discapacidad, que se torna en esencial en espacios que deben adaptarse bajo distintas leyes y regulaciones. Desde esta visión, «los valores y las prácticas inclusivas favorecen a todos sus integrantes en unos procesos en los que toda la comunidad debe implicarse» (Gandasegui y Lapponi, 2016, 454). Es un proceso, por tanto,

global y modulable, que cambia según los hacen los entornos y los agentes implicados y que, mostraremos, en el caso de los Colegios Mayores, afecta a todo el colectivo que los conforma, es decir, no solo afecta al alumno con discapacidad, sino a todo el conjunto de personas que viven y trabajan en el centro.

Veremos que los Colegios Mayores son espacios que por sus propias particularidades se tornan en ámbitos potencialmente inclusivos. ¿Qué factores lo propician? Su intrínseca y específica identidad comunitaria que se manifiesta, como veremos, de muy diversas formas.

1.2.1. Un elemento relevante que los hace idóneos para la inclusión de personas con discapacidad es su definición como **espacios de convivencia** (Díez del Río, 2003). Los Colegios Mayores son lugares de confluencia de un número relevante de alumnos universitarios de diferente procedencia geográfica⁷, socioeconómica y de estudios⁸ (Ayuso, 2023), que los convierte en nichos privilegiados para la formación en la diversidad, mucho más que la tradicional convivencia universitaria en pisos, donde se comparte vivienda con un número muy limitado de compañeros que, en muchas ocasiones, se juntan de manera previa a partir del lugar de procedencia o, a posteriori, a partir de la coincidencia de estudios en el mismo grado universitario. Aun así, en éstos, los círculos son mucho más estrechos frente a la pluralidad convivencial de los Colegios Mayores.

1.2.2. Convivencia que, además, se ve potenciada por la propia **infraestructura de los Colegios** con múltiples zonas comunes: comedores, salas de TV, bibliotecas o salas de estudio, etc. donde el contacto entre los colegiales es «casi» obligado,

7. En el C.M. Fray Luis de León los lugares de procedencia son muy diversos. Hay un peso importante de estudiantes extremeños y castellano leoneses, explicable por la cercanía territorial, pero hay también presencia de estudiantes de prácticamente todas las CC. AA, sin olvidar cierta presencia de alumnado extranjero, aunque en mucha menor medida.

8. Los colegiales del C.M. Fray Luis de León conforman un micro cosmos que representa casi la totalidad del mapa de Grados de la USAL, aunque predominan aquellos cuyos Campus (caso del de Ciencias y el de la zona Histórica: con los estudios de Filología, Historia, etc.) están más cercanos al Mayor.

fomentando la comunicación y la interacción entre ellos. La arquitectura de los Colegios Mayores juega socialmente un papel relevante en la sociabilidad de los mismos, fomentando la convivencia y el establecimiento de redes de cooperación y amistad. En los Colegios Mayores existen múltiples lugares de encuentro colectivo que favorecen la vida en común; con zonas comunes que fomentan la convivencia y hacen posible compartir recursos, valores y vivencias (Altés, 2011). Junto a la infraestructura de estos espacios, es importante la organización de los mismos, con la existencia de horarios establecidos, por ejemplo, en el comedor, que resulta óptimo en el caso de personas con trastornos del espectro autista (TEA), para los que un orden prefijado en determinadas actividades se torna en imprescindible para desarrollar su cotidianidad (de la Fuente y Gómez, 2017:19).

1.2.3. Además, este modelo convivencial se ve impulsado por su **modelo participativo en la toma de decisiones**. Modelo basado en sistemas asamblearios donde se reúne la totalidad del colegiales y deciden aspectos esenciales del Colegio. También cuentan con órganos colegiados como el Consejo Colegial, elegido por los propios colegiales y la figura del/la decano/a, que tienen como principal labor hacer llegar a la dirección de los centros, las necesidades y requerimientos de todos lo que alumnos que conviven en el Colegio. Por tanto, se basan en un sistema democrático de toma decisiones que facilita cualquier tipo de demanda, además de que en estos encuentros pueden conocer mejor las demandas que pudieran necesitar otros compañeros, así como las iniciativas que se pudieran llevar a cabo desde el Colegio para una mejor adaptación de compañeros con discapacidad. No dejan de ser espacios informativos y de toma de contacto de las diferentes realidades de las personas con las que se convive que, realizados cada cierto tiempo, se convierten en lugares de encuentro que posibilitan el conocimiento sobre otras realidades.

1.2.4. Presencia de **personal de administración y servicios**: trabajadores que velan por la comodidad y seguridad de los colegiales. En los Colegios Mayores hay una plantilla estable

que «convive» durante todo el curso académico con los estudiantes, estando al tanto de sus necesidades y requerimientos. Se tornan, en muchos casos, como figuras de referencia que, en ocasiones, ejercen de «familia» en la resolución de problemas o conflictos. Personal que, bajo el amparo de la Universidad, puede adherirse a formación específica de diferentes temáticas, entre ellas, relativas a la discapacidad. Esta conjunción de personas en un entorno físico que propicia la convivencia, genera una importante red de amistades y apoyo (Gibson, 2012; Riddell y Weedon, 2014) que se convierte en elemento facilitador en la integración de alumnos con discapacidad. La facilidad de contar con compañeros y con personas de referencia en cualquier momento, la generación de grupos de acompañamiento, en definitiva; establecer redes de apoyo mutuo, es fundamental para la integración de la discapacidad en los Colegios Mayores. En el estudio que Moriña y Melero (2016) hacen sobre factores «facilitadores» de una universidad inclusiva, destacan lo que denominan las «redes de apoyo académico» como figuras significativas en la Universidad a la hora de la integración de este alumnado: personal de Administración, personal del servicio de atención al alumnado con discapacidad, profesorado y compañeros y compañeras de estudio. Estas redes, como veremos a lo largo de este artículo, están presentes de manera acentuada en los colegios Mayores, donde colegiales, personal de servicios, personal de dirección y administración y organismos vinculados con la Universidad matriz (caso del Servicio de Asuntos Sociales de la USAL) generan una importante red de soporte al alumnado con discapacidad que inicia su estancia en el centro. Entramado de relaciones que facilitan la accesibilidad, los vínculos, la integración en definitiva; del colegial en el nuevo ámbito universitario. Como se señala en el estudio mencionado: «las redes familiares y sociales que rodean a las personas con discapacidad suponen un referente para explicar sus trayectorias académicas. De hecho, frente a las diferentes experiencias que se presentan a lo largo de la vida, las personas requieren poner en marcha unos procesos de adaptación

y/o resolución precisando además de la ayuda de recursos externos o fuentes de apoyo» (Moriña y Melero, 2016, 17). Estos nexos, en los Colegios Mayores, se dan de una manera muy intensa y favorecen la generación de elementos facilitadores para una vivencia inclusiva.

Y si es central el espíritu de convivencia que existe en estos centros, con una gran presencia de agentes de diversa índole, no es menos importante la **intensidad de la convivencia**. En los Colegios Mayores, el contacto es permanente, no se limita a horarios como los del comedor, sino que como veremos, son centros de formación integral, algo que genera sinergias en torno a múltiples actividades, por lo que el contacto y la interacción entre los colegiales es muy intensa y prolongada, más allá de compartir espacio donde convivir.

1.2.5. En los Colegios Mayores, la familia propia se «sustituye» por la gran familia colegial, pero además, la **integración de los Colegios Mayores en la Universidad** favorece la generación de redes de apoyo social con organismos que son externos a la Universidad, pero con los que ésta ha generado importantes sinergias. Bien sean empresas, bien ONG's u organizaciones privadas (caso de la ONCE) que mantienen estrechos vínculos con la Universidad (a través de convenios de prácticas, colaboraciones para celebración de congresos o cursos, voluntariados, etc.). Todo ello guiado por los servicios de atención a la discapacidad de la propia entidad universitaria (por ejemplo, el SAS en la Universidad de Salamanca). Estas redes externas forman, facilitan recursos y accesibilidad e integran al alumnado con discapacidad. Aquellos que viven en un Colegio Mayor, ven su participación universitaria más plena porque la integración de su lugar de residencia con todas estas entidades externas le supone un refuerzo en sus necesidades. Además, el canal de información desde el Colegio con cualquier servicio vinculado de alguna manera a la Universidad es más directo.

1.2.6. La convivencia, además, se ve fortalecida por un hecho que marca claramente las fronteras con otros espacios estudiantiles comunitarios como son las Residencias Universitarias: los Colegios Mayores descansan sobre una premisa

esencial, son **centros de formación 360°** como las propias leyes que los regulan, señalan. Las Residencias Universitarias, con un espectacular crecimiento en la actualidad —se estima que en los últimos cinco años han registrado un incremento acumulado del 14 % en el número de plazas, cerrándose el año 2022 con cerca de 13 000 plazas nuevas por todo el territorio español (de la Cruz, 2022)—, parecen similares a los Colegios Mayores en la forma, pero no en el fondo, y eso marca la diferencia a la hora de tratar la diversidad. Los Colegios Mayores son centros de formación integral, mientras que las Residencias basan su cometido en las cuestiones de intendencia, es decir, proporcionan alimentación, cobijo, buenas instalaciones, etc. (en ocasiones, en mejores condiciones que los propios Colegios Mayores universitarios). En éstos, se va más allá de las meras cuestiones residenciales para potenciar la formación de los colegiales, como así aparece en los Estatutos de los múltiples Colegios y, de manera más amplia, en las sucesivas leyes que los han regulado. De tal manera que «frente a otras soluciones habitacionales en las que el universitario se convierte en un cliente, la condición que un universitario tiene en un Colegio Mayor es ante todo de estudiante» (Ayuso, 2023, 202). Son espacios donde se prosigue la tarea educadora de la Universidad a partir de toda una multiplicidad de actividades que complementan la formación que los colegiales reciben en las aulas universitarias. Son acciones de todo tipo, así por ejemplo, en los Colegios Mayores de la Comunidad de Madrid, durante el curso 2020/2021, más de 2 400 colegiales realizaron actividades deportivas y cerca de 1 300 tareas de ayuda social (Linares y Muñoz, 2022). En el estudio de Balaguer (1990) sobre Colegios Mayores se clasificaron hasta quince tipos de actividades que van desde la organización de actos académicos, a conferencias, visitas y excursiones, mesas redondas, concursos, conciertos, torneos deportivos, revistas o intercambios colegiales, entre otros, que muestran la enorme variedad de acciones formativas dentro de los Colegios Mayores. En el caso del C.M. Fray Luis de León cada curso se realizan conferencias, talleres formativos,

torneos deportivos, semanas culturales o sociales, actividades solidarias, viajes y convivencias, etc.

Son, por tanto, centros que forman en valores, les da identidad y les diferencia de otros modelos de cohabitación (del Río, 2003). Las actividades unen, vinculan a los colegiales, en definitiva, son acciones que realizan juntos. Y en muchas ocasiones, vertebradas por el SAS sobre temática referida a la diversidad, la discapacidad y la solidaridad.

Todas estas características las vamos a plasmar, de manera más concreta, en el Colegio Mayor objeto de este protocolo frente a la discapacidad, el Fray Luis de León (Salamanca) que ha iniciado los primeros pasos para transformarse en un centro plenamente inclusivo.

2. Colegio Mayor Fray Luis de León (USAL): un centro de convivencia y participación. Caso práctico

El C. M. Fray Luis de León es un centro de la Universidad de Salamanca situado en la zona histórica de la ciudad que data del año 1953. Tiene 89 plazas repartidas en habitaciones dobles e individuales. Hasta el año 1992, donde se llevó a cabo una importante reforma del edificio, no tenía habitaciones adaptadas; desde entonces, dos estancias se han adecuando para la residencia de alumnos y alumnas con discapacidad. Estas estancias directamente son asignadas a estudiantes con discapacidad de tipo motora, visual o auditiva que necesitan supresión de barreras físicas, aunque aparte el Colegio acoge a personas con discapacidad de tipo intelectual (TEA, etc.) que ocupan estancias sin adaptación específica⁹.

Sus estatutos reflejan su compromiso con la formación integral y su apuesta por la vida en comunidad. En el capítulo 2, «Fines del

9. Aunque veremos que se preseleccionan, en muchos casos, aquellas que cumplan determinados requisitos: que estén en zonas más alejadas para evitar ruidos (lejos de zonas comunes o zonas de paso) para colegiales con, por ejemplo, trastornos del espectro autista.

Colegio», en su artículo 3¹⁰ se exponen entre otros: «Inculcar en sus colegiales el sentido de convivencia y de solidaridad» o «promover la formación integral de sus colegiales, fomentando actividades culturales, deportivas, de voluntariado y de respeto al medio ambiente, entre otras, mediante el apoyo de las ideas surgidas en el seno de la Comunidad Colegial, o bien recabando la colaboración de organismos y personas». Es un centro que excede su labor residencial para convertirse en espacio de formación multidisciplinar, con relevantes interacciones con el entorno (relación fundamental y central con la propia Universidad a la que pertenece y sus distintos órganos, así como con la sociedad civil de su entorno). Además, es un espacio de participación y basa sus tomas de decisiones (realización de actividades, cambios y mejoras, etc.) en el acuerdo entre los propios colegiales a través de distintos órganos de participación como son el Consejo Colegial, el Decano de los colegiales y la Asamblea Colegial¹¹.

2.1. El Colegio Mayor como una red

Como hemos señalado en el apartado anterior, el Colegio Mayor posee una estructura particular dentro de la red universitaria. Es un espacio donde convergen agentes internos y externos, es decir, no se limita a la acción de los que viven o trabajan dentro del Colegio, sino que, como parte de la Universidad, está afectado por organismos y agentes de servicios universitarios (tales como Vicerrectorados —de Estudiantes—, servicio de Asuntos Sociales, etc.) y ajenos a la propia Universidad (Ayuntamientos, ONGs, asociaciones, etc.). Además, como hemos señalado en apartados anteriores, la propia estructura y organización del Colegio fomenta un espacio comunitario de convivencia donde se facilita el establecimiento de redes de cooperación entre colegiales y éstos con el personal que trabaja en el centro. Esta confluencia de agentes facilita que la integración del alumno con discapacidad sea más completa, ya que

10. <http://colegiomayorfrayluisdeleon.usal.es/wp-content/uploads/sites/59/2021/06/ESTATUTOS-DEL-COLEGIO-MAYOR-FRAY-LUIS-DE-LE%3C3 %93N.pdf>

11. <http://colegiomayorfrayluisdeleon.usal.es/el-colegio/>

se establecen nodos de ayuda permanentes y de gran intensidad espacial y temporal.

En el estudio mencionado que Moriña y Melero (2016) hacen sobre factores «facilitadores» de una universidad inclusiva, destacan lo que denominan las «redes de apoyo académico» como figuras significativas en la Universidad: personal de Administración, personal del servicio de atención al alumnado con discapacidad, profesorado y compañeros y compañeras de estudio. ¿Cuáles son esas redes facilitadoras en el CM Fray Luis de León? Mostramos la red generada en el Mayor:

- Equipo directivo: Director/a, Jefes/as de Estudios¹² y Administrador/a.
- Personal de Administración y Servicios: Conserjería.
- Servicios auxiliares: Limpieza, Cocina, Seguridad.
- Personal del Servicio de Asuntos Sociales de la USAL: fundamental por su mediación e información constante con el Colegio y colegiales.
- «Colegial colaborador»: una figura que se convierte en el referente del colegial con discapacidad y que realiza diferentes servicios o tareas como ayudarlo a cumplimentar documentos, acompañarlo a actividades realizadas en el Mayor o a diferentes instalaciones universitarias. Normalmente, coincidente con el Jefe de Estudios, pero se trata de extender a otros colegiales. Sigue los pasos del modelo de mentoría que el SAS de la USAL ha implementado en el año 2021.
- Colegiales «red»: grupo de colegiales (generalmente no de primer curso, sino veteranos) sin objetivos específicos pero que ejercen de «paraguas» ante cualquier eventualidad y que favorecen la integración del colegial con discapacidad. Se busca crear una red de mayor a menor atención que genere una ayuda constante al estudiante que llega al Mayor.
- Colegiales: Por último, todo los colegiales del Mayor que prestan su ayuda en cuestiones académicas, pero también

12. Son colegiales de mayor edad que han sido seleccionados por la dirección para ejercer de enlace entre el personal y los colegiales y tratar de mostrar y resolver problemas, organizar actividades y ser «guías» para el resto de estudiantes que viven en el Mayor.

sociales y se consideran básicos para la integración del estudiante con discapacidad.

2.2. Actuaciones para una vivencia inclusiva

a. Antes del inicio de cada curso académico

- Se realizan entrevistas en profundidad a los colegiales con discapacidad del año concluido (se ha contado para ello, en el curso 22-23 con alumnos en prácticas del grado de Sociología tutorizados por técnicos del SAS y la directora del Mayor) para conocer la opinión, sugerencias y necesidades de los colegiales implicados. Queremos saber y aprender de primera mano qué requieren, que necesitan y qué cambios se pueden realizar para mejorar su estancia.
- Información inicial del SAS al Colegio sobre alumnado con discapacidad que requiere alojamiento para el curso siguiente. A partir de las necesidades que llegan al SAS, se establece una reunión con la Dirección para proponer el alumnado solicitante y sus necesidades.
- Se establece una entrevista inicial con la familia para tratar de establecer necesidades del estudiante y solventar cuestiones administrativas y de intendencia como necesidades y ayudas extras que pueden requerir (por ejemplo, en discapacidad visual, ayuda en el comedor).
- Gestión «especializada» de admisión: se asignan las habitaciones y posibles necesidades de adaptación (se cuenta con la ayuda del SAS). Por ejemplo, en la localización de habitaciones en casos de colegiales con TEA, se busca que estén ubicadas en las zonas de menos tránsito y sin espacios comunes cerca para que sean más silenciosas.

b. Una vez iniciado el curso académico

- Asamblea colegial de inicio de curso: información a los colegiales (previa consulta con el alumno con discapacidad) sobre las posibles ayudas o apoyos.

- Formación a cargo de la Universidad al personal y colegiales sobre cuestiones de diversidad y discapacidad.
- Designación colegial colaborador y «grupo red». Se establece una persona de referencia que pueda resolver cuestiones (fundamentalmente al inicio de la estancia). Además, se crea un grupo red para acompañar al colegial y organizar tareas fundamentales. Se busca conectarle con la sociedad, ayudar a introducirle y acompañarle en actividades extras del Colegio: visitas culturales, excursiones, etc.
- Conversación con entidades extra académicas: por ejemplo con la ONCE (si, por ejemplo, hay necesidad de guía para acompañar en el recorrido inicial en trayectos imprescindibles como ir del Colegio a la Facultad, etc. y dudas adicionales que puedan solventar).
- Entrevista con colegial al inicio de la estancia y reuniones periódicas si las solicita.
- Encuesta con la totalidad de los colegiales al final del curso para valorar la red tejida y repensar posibles actuaciones futuras.

3. Conclusiones

En este artículo mostramos un ejemplo de buenas prácticas adaptado a una institución tradicional de las Universidades, los Colegios Mayores, con una clara perspectiva de futuro, mostrándoles como entidades potencialmente inclusivas. Su particular identidad colectiva como centros formadores en valores, la generación de una red de encuentros de agentes diversos (colegiales, personal, Universidad y sociedad civil), su particular arquitectura, su manera de gestionarse o la posibilidad formativa del personal y de los propios colegiales los convierten en centros vivenciales espacialmente adecuados para recibir a los estudiantes con discapacidad.

Este documento expone, además, el ejemplo de un caso práctico que está en pleno proceso de desarrollo en un Colegio Mayor, partiendo del carácter global y comunitario que debe imperar en este proceso de inclusividad, favoreciendo el acceso y la permanencia plena a estudiantes con discapacidad en el entorno universitario.

Referencias bibliográficas

- Altés Arlandis, A. (2011). Habitar juntos: sobre el papel de la arquitectura en la producción de espacios colectivos habitables. *Proyecto, progreso, arquitectura*, 5, 92-107.
- Avendano, C. y Díaz, J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 27-44. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300003>
- Ayuso, M. J. (2023). Los Colegios Mayores: el valor pedagógico de una institución centenaria. *Revista española de pedagogía*, 81(284), 191-207.
- Balaguer, Ms. (1990). Los Colegios mayores en la actualidad: análisis empírico de su función educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 541-556.
- Carabias Torres, A. M. (2013). Evolución histórica del Colegio Mayor. Del siglo XIV al XXI. *REDEX. Revista de educación de Extremadura*.
- CERMI (2020). Universidad y discapacidad. Informe del CERMI Estatal de reforma normativa en materia de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español. CERMI.
- De La Cruz, S. (2022). El boom de las residencias de estudiantes. <https://www.larazon.es/economia/20220909/3gsh5nfimzalm5yt3qktgb77y.html> (Visto el 16/03/2023).
- De La Fuente Anuncibay, R. y Gómez, J. L. (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 13-21.
- Del Río, I. (2003). Los Colegios Mayores: presente y futuro. *Anuario jurídico y económico escurialense*, 36, 619-668.
- Gandasegui, V. y Lapponi, S. (2016). Universidad inclusiva. *Revista Prisma Social*, 16, 450-494.
- Gibson, S. (2012). Narrative accounts of university education: socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability & Society*, 27(3), 353-369. DOI:10.1080/09687599.2012.654987.
- Huete García, A., Otaola Barranquero, M. y González-Badía Fraga, J. (2022). *El rendimiento académico de los estudiantes universitarios con discapacidad en España*.
- Linares, J. y Muñoz, J. (2022). *Los Colegios Mayores universitarios en España*. Deloitte.
- LOSU. Ley Orgánica del Sistema Universitario. 2023.
- Ministerio de Universidades. *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2021-2022*. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2022/11/Datos_y_Cifras_2021_22.pdf

- Moriña, A. y Melero, N. (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. *Prisma social*, 16, 32-59.
- Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *ESE. Estudios sobre educación*, 24, 103-124.
- Riddell, S. y Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63: 38-46. 10.1016/j.ijer.2013.02.008
- UNIVERSIA, Fundación (2014). II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad. Fundación Universia.
- UNIVERSIA, Fundación. (2021). V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad. Fundación Universia.

ORGANIZAN



COLABORAN



ISBN: 978-84-1311-968-7



9 788413 119687