



Via Libre



CIUD

V CONGRESO INTERNACIONAL
UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD

Libro de Actas

20, 21 Y 22 DE OCTUBRE DE 2021



ISBN: 978-84-88934-82-6

Índice

1 Presentación	03
2 Programa	06
3 Salas y enlaces	17
4 Manifiesto	19
5 Comunicaciones presentadas	22
5.1 Grupo 1. Buenas prácticas de universidades inclusivas	24
5.2 Grupo 2. Accesibilidad y diseño universal para el aprendizaje	168
5.3 Grupo 3. Normativas e investigaciones sobre derechos de las personas con discapacidad	293
5.4 Grupo 4. Programas de mejora de la empleabilidad para universitarios con discapacidad	473
5.5 Grupo 5. Tecnologías aplicadas a la educación inclusiva: aplicaciones, instrumentos, proyectos y experiencias	584
5.6 Grupo 6. Programas universitarios para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual	710

Presentación

Fundación ONCE apuesta por la **Universidad** como indiscutible motor de cambio social para lograr la inclusión plena de las personas con discapacidad. El rol de las universidades en las sociedades del siglo XXI es ser la punta de lanza de la innovación digital y de los nuevos modelos de relaciones sociolaborales, dos ámbitos centrales para lograr la inclusión y la autonomía de las personas con discapacidad.

El **Congreso Internacional Universidad y Discapacidad (CIUD)** ha celebrado ya su quinta edición. Después de esta década de congresos seguiremos apostando por este foro de debate, que se ha convertido ya en una cita importante a nivel internacional para avanzar en ideas y estrategias para el cumplimiento de la Agenda 2030 en materia educativa. Volveremos a celebrar una nueva edición en 2023 convocando de nuevo a las universidades europeas y latinoamericanas fundamentalmente para seguir trabajando por la inclusión.

El V CIUD se ha visto enormemente influido por la pandemia de la COVID 19. La pandemia provocó un cambio en el propio lema y tema central del congreso. Finalmente, la actualidad de los acontecimientos centró los debates en **“La Transformación Digital para una Educación Inclusiva”**. También el formato del propio Congreso se vio afectado, ya que las limitaciones de movilidad obligaron a celebrarlo de manera virtual.

Este V CIUD, *Transformación Digital para una Educación Inclusiva*, ha reunido a alrededor de **90 ponentes**, en veinte mesas redondas que han tratado temas tan diversos como la accesibilidad digital en plataformas, formatos y contenidos; las metodologías docentes inclusivas o el acceso del PDI a la carrera docente e investigadora.

La organización de esta V edición ha corrido a cargo de la **Fundación ONCE** junto con la **Universidad de Salamanca**. En el desarrollo del mismo ha colaborado, además, el **Real Patronato sobre Discapacidad**, el **Ministerio de Universidades**, la **CRUE**, el **CERMI**, **Fundación Universia**, la **OEI**, la **SEGIB**, y **FOAL**.

Este libro de actas pretende recoger los testimonios del Congreso celebrado en el mes de octubre de 2021, en el que se presentaron en directo **66 comunicaciones** en seis grupos de trabajo que versaron sobre: buenas prácticas de universidades inclusivas; accesibilidad universal y diseño universal para el aprendizaje en la universidad; normativas, políticas públicas y educación inclusiva; empleo, emprendimiento y oportunidades profesionales

(post- universidad); tecnologías aplicadas a la educación inclusiva: instrumentos, proyectos y experiencias; e, inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el entorno universitario. Este último grupo de trabajo nace de la férrea convicción de Fundación ONCE y de las entidades colaboradoras por alcanzar la consecución del ODS 4 y garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. El objetivo es promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas, incluidos los colectivos con especiales dificultades en el entorno universitario como son los jóvenes con discapacidad intelectual.

En el V CIUD se inscribieron casi **mil participantes de 23 países**: España, Argentina, México, Uruguay, Colombia, Chile, Panamá, Costa Rica, Puerto Rico, El Salvador, Venezuela, Perú, Honduras, Bolivia, Ecuador, Cuba, Paraguay, Brasil y Nicaragua, de Europa, Portugal, Italia, Noruega y Reino Unido.

En la inauguración participaron las principales organizaciones del movimiento asociativo español de la discapacidad, así como organismos tan importantes en el mundo universitario como la CRUE y personalidades de la talla de **Soledad Cisternas**, la Enviada Especial de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Accesibilidad. La Enviada de la ONU señaló que la inclusión formativa consiste en incorporar la diversidad humana en las aulas y para que sea una inclusión real ha de hacerse con calidad, es decir, dando respuesta a la totalidad de los estudiantes.

“No debe haber inclusión sin calidad porque sería seudoinclusión”, explicó Cisternas, quien añadió que tampoco puede hablarse de calidad en la educación que excluye a personas. *“No existen estudiantes no educables. Todas las personas son educables”* y la educación inclusiva *“es un derecho y no un favor”*.

Asimismo, **Alberto Durán López**, Vicepresidente Ejecutivo de Fundación ONCE anticipó que hay que “ir más allá” y no conformarse únicamente con la presencia de estudiantes con discapacidad en la universidad al mismo tiempo que advirtió de la importancia de que la digitalización, cuyo uso tanto ha avanzado en los últimos meses a causa de la pandemia, no deje a nadie atrás:

“Sin garantizar la accesibilidad digital volveremos a cerrar las puertas del conocimiento y el aprendizaje a las personas con discapacidad”, alertó.

Por su parte, en el acto de clausura el Director General de Fundación ONCE, **José Luis Martínez Donoso**, tras la lectura del manifiesto, apuntó al “gran desafío” de los próximos años, que va más allá de incorporar a las personas con discapacidad a la universidad:

“que no se queden fuera de la cuarta revolución industrial”. “Además de un título universitario, nuestros jóvenes van a necesitar contar con nuevas competencias para ser atractivos y competitivos en un mercado laboral radicalmente diferente”, aseveró el director general de Fundación ONCE. Para conseguirlo, apeló a la labor de toda la comunidad educativa. “Todo ello va a requerir de mucha formación tecnológica y de todo el apoyo de los principales centros de conocimientos que seguís siendo las universidades”,

“Nos preocupa ya no que accedan, sino cómo conseguir aumentar el porcentaje de jóvenes que logran completar sus estudios universitarios, cómo garantizar la igualdad de oportunidades y hacer que puedan disfrutar de experiencias como la movilidad internacional o las prácticas académicas. Que nadie se quede atrás, significa esto y muchas más cosas”, concluyó.

En este libro de actas se recogen las principales ideas y propuestas presentadas en el V Congreso Internacional Universidad y Discapacidad que, sin lugar a duda, marcarán el camino a transitar en los próximos años de cambio y transformación digital.

Isabel Martínez Lozano

Programas con Universidades y Promoción del Talento Joven
Fundación ONCE

Programa

MIÉRCOLES 20 DE OCTUBRE

16:00 – 16:50 horas* (sala única) **Acto de inauguración institucional**

- Presenta:

Isabel Martínez Lozano. Directora de Programas con Universidades y Promoción del Talento Joven de la Fundación ONCE.

- Participan:

María Soledad Cisternas Reyes. Enviada Especial de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Accesibilidad.

Alberto Durán López. Vicepresidente Ejecutivo de Fundación ONCE.

Matías Rodríguez Inciarte. Presidente de Santander Universidades.

Luis Cayo Pérez Bueno. Presidente del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI).

Jesús Martín Blanco. Director General de Derechos de las Personas con Discapacidad del Gobierno de España y Director del Real Patronato sobre Discapacidad.

Ricardo Rivero Ortega. Rector de la Universidad de Salamanca.

José Carlos Gómez Villamandos. Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y Rector de la Universidad de Córdoba.

Mariano Jabonero Blanco. Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

16:50 – 17:15 horas* **Pausa**

17:15 – 18:00 horas* (sala única) **Conferencia inaugural: “Las universidades del siglo XXI”**

- Ponente:

Francisco José Mora Más. Vicepresidente de la CRUE. Ex-Rector de la Universitat Politècnica de València.

- Presenta:

Patricia Sanz Cameo. Vicepresidenta de Igualdad, Recursos Humanos, Cultura Institucional e Inclusión Digital del Consejo General de la ONCE.

- Testimonios de personas expertas:

Stefania Giannini. Subdirectora General de educación de la UNESCO.

Ana Costa Freitas. Rectora de la Universidad de Évora, Portugal.

M^a Teresa Lozano Mellado. Secretaria General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

Humberto Javier Rodríguez Hernández. Director de la Escuela de Especialización Humberto Ramos Lozano de Monterrey. Experto en educación inclusiva en la Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad (incluD-ed).

JUEVES 21 DE OCTUBRE

TRANSFORMACIÓN DIGITAL PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

15:00 – 16:00 horas* (sala única) **Diálogo “La transformación digital universitaria desde una perspectiva inclusiva”**

- Coordina e introduce:

Tomás Jiménez García. Coordinador de METARED (Fundación Universia) y profesor de la Universidad de Murcia.

- Participan:

Renato Operti. Decano de la Escuela de Postgrados y Profesor del Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay.

Juan Gómez Ortega. Presidente de CRUE-TIC y Rector de la Universidad de Jaén.

- Testimonios de personas expertas:

M.^a Luz Esteban Saiz. Directora del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española.

Martin Weller. Profesor de tecnología educativa de la *Open University* del Reino Unido.

16:00 – 16: 30 horas* **Pausa**

16:30 – 17:30 horas* (varias salas – tres sesiones simultáneas)

Sala 1: Diálogo “La accesibilidad digital: plataformas, formatos y contenidos”

- Testimonios de personas expertas:

Bruno Ramos. Director regional de la Unión Internacional de Telecomunicaciones para las Américas.

José Manolo Álvarez Cabán. Experto en tecnologías accesibles y profesor la Universidad de Puerto Rico.

- Diálogo.

- Coordina e introduce:

Almudena Alcaide Raya. Directora del departamento de I+D+i de Fundación ONCE.

Participan:

María Guijarro Mata-García. Profesora de la Universidad Complutense de Madrid y Directora de la Cátedra Extraordinaria ONCE-Tiflotecnología.

Daniel Guash Murillo. Profesor de la Universidad Politécnica de Cataluña y Director de la Cátedra de Accesibilidad.

- Testimonios de personas expertas:

José María Fernández Gil. Responsable de la Unidad de Accesibilidad Digital de la Universidad de Alicante.

Salvador Ángeles Ramírez. Director de TIC del centro Ilumina, Ceguera y Baja Visión de México.

Sala 2: Diálogo “Metodologías Docentes Inclusivas”

- Testimonios de personas expertas:

María Consuelo Velaz de Medrano Ureta. Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED. Exdirectora General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Enrique Quirós Chaves. Experto en formación digital y diseño universal de aprendizaje del Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC) de Costa Rica.

- Diálogo.

- Coordina e introduce:
M.ª Antonia Casanova Rodríguez. Experta en educación inclusiva. Directora de Formación del Instituto Superior de Promoción Educativa de Madrid.
- Participan:
Patricia Claudia Brogna. Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Organizadora, coordinadora y disertante en cursos y capacitaciones sobre la Discapacidad.
Rose Luckin. Profesora de Diseño Centrado en el Alumno del *Knowledge Lab* del *University College* de Londres. Directora de *EDUCATE (Educational Technology StartUps)*.
Alejandro Rodríguez Martín. Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Experto en Educación Inclusiva, el uso de las TIC y la educación.
- Testimonios de personas expertas:
Gleydi Oropeza. Directora General de la ONG Educación Venezuela y miembro de *International Council for Education of People with Visual Impairment (ICEVI)* Latinoamérica. Delegación venezolana.
Gerardo Echeita Sarrionandia. Especialista en políticas sobre educación inclusiva y atención a la diversidad.

Sala 3: Diálogo “Prácticas Docentes Innovadoras”

- Testimonios de personas expertas:
Pablo Campos Calvo-Sotelo. Catedrático de Composición Arquitectónica de la Universidad CEU-San Pablo. Proyecto “Arquitectura inclusiva”.
- Diálogo.
- Coordina e introduce:
Carlos Javier Medina Bravo. Jefe de Servicio de Proyectos Internacionales del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF).
- Participan:
David Rodrigues. Profesor de la Universidad de Lisboa. Ex presidente de *Pró-Inclusão*. Editor de la Revista “*Educação Inclusiva*”. Consejero nacional de educación.

Miquel Àngel Prats Fernández. Profesor de Tecnología Educativa e investigador responsable de eduTIC de la Universidad Ramón Llull.

Alejandra Cortés Pascual. Premio Educa a la mejor profesora universitaria, año 2020. Directora de Calidad e Innovación Docente del Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza. Investigadora Permanente de la Cátedra de la UNESCO de Comunicación y Valores.

- Testimonios de personas expertas:

Rafael de la Puente Llorente. Técnico del Secretariado de Asuntos Sociales de la Universidad de Valladolid. Proyecto "CAPACIÉNCIATE".

Almudena Cotán Fernández. Profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Proyecto "Foto-elicitación en la formación docente para el diseño de prácticas inclusivas y colaborativas con las familias".

17:30 – 18:00 horas* **Pausa**

BRECHAS PARA EL ACCESO Y EL PROGRESO ACADÉMICO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

18:00 – 19:00 horas* (varias salas - tres sesiones simultáneas)

Sala 1: Diálogo. Hablan los estudiantes

- Diálogo.
- Coordina e introduce:
Ana Belén Sánchez García. Directora del Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca.
- Participan:
Andrea Paricio Henares. Presidenta de la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP).
Manuel Rendón Fiuza. Representante de Estudiantes con discapacidad de Universidades Públicas.
Claudia Tecglen. Psicóloga, conferenciante y asesora especializada en ONG. Presidenta de "Convives con Espasticidad". Miembro del Consejo Asesor de UNIDIS/UNED.
Virginia Lozano Caspueñas. Estudiante de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Loyola de Andalucía.

- Testimonios de personas expertas:

Víctor Alberto Lorenzo. Investigador en igualdad de oportunidades y/o necesidades de apoyo de las personas con discapacidad – UNIDIS/UNED: “Derechos y Calidad de Vida de los Estudiantes Universitarios con Discapacidad Visual durante la Pandemia”.

Macarena Castellary López. Personal docente e investigador del área de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de Almería: “La inclusividad en las personas con Discapacidad Visual en la Universidad: Una historia de vida”.

Miguel Hernández Blanco. Presidente de *Erasmus Student Network* (ESN) Spain.

Omaira Elizabeth González Giraldo. Docente en la Universidad de los Llanos: “La comunicación y el aprendizaje de los estudiantes sordos en Educación Superior, como parte del escenario educativo de Covid-19. Un estudio de caso en una universidad colombiana”.

Sala 2: Diálogo. Los Servicios Universitarios de Atención a la Discapacidad en los Modelos Híbridos (enseñanza virtual y presencial)

- Diálogo.

- Coordina e introduce:

María Isabel Ramírez Álvarez. Coordinadora del grupo de trabajo de Diversidad y Discapacidad de CRUE-Asuntos estudiantiles. Vicerrectora de Estudiantes, Igualdad e Inclusión de la Universidad de Almería.

- Participan:

Marlon Alas Serrano. Subcoordinador de la Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad de la Universidad de El Salvador.

Celeste Asenci Borrás. Directora de la Unidad para la Integración de Personas con Discapacidad de la Universidad de Valencia.

Sandra Lea Katz. Responsable de la dirección de inclusión, discapacidad y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Coordinadora de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos.

María Alice Mouta Ribeiro. Coordinadora del servicio de atención a la discapacidad de la Universidad de Oporto. Representante de la red portuguesa de la discapacidad y la inclusión.

- Testimonios de personas expertas:

Natalia Yagüe Sanjuán. Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad (OUAD) de la Universidad de Zaragoza: "El desafío provocado por el uso de mascarillas para las personas con discapacidad auditiva en la educación universitaria".

Sonia Seijas Ramos. Técnica del Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa (CUFIE) de la Universidad de A Coruña: "La Red SAPDU, el concepto de inclusión desde la perspectiva universitaria".

Mercedes García García. Delegada del Rector para la Diversidad e Inclusión de la Universidad Complutense de Madrid y Doctora en Ciencias de la Educación.

Ana García-Mina Freire. Vicerrectora de Servicios a la Comunidad Universitaria y Estudiantes de la Universidad Pontificia de Comillas y Docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

Sala 3: Diálogo. El acceso del PDI a la carrera docente e investigadora

- Diálogo.

- Testimonios de personas expertas:

David Hevia Sánchez. Investigador en Terapias Experimentales del Departamento de Morfología y Biología Celular de la Universidad de Oviedo.

- Coordina e introduce:

Isabel Martínez Lozano. Directora de Programas con Universidades y Promoción del Talento Joven de Fundación ONCE.

- Participan:

María Vicenta Mestre Escrivá. Rectora de la Universitat de València y Presidenta de la Sectorial CRUE Profesorado (CRUE).

Rafael de Lorenzo García. Profesor titular del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Derecho de la UNED. Secretario General del Consejo General de la ONCE. Vicepresidente segundo de la Confederación Empresarial Española de la Economía Social (CEPES) y Secretario General de la Plataforma del Tercer Sector.

Carmen Márquez Vázquez. Doctora en Ciencias Sociales Aplicadas y profesora de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social.

M.ª del Mar Jiménez Navas. Profesora de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Sevilla.

- Testimonios de personas expertas:

Pedro Almaida Pagán. Doctor en Fisiología por la Universidad de Murcia e investigador del Grupo de Cronobiología.

Elena Gabriela Fraj Herranz. Doctora en Comunicación Audiovisual. Profesora del Departamento de Artes Visuales y Diseño de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

16:30 – 18:00 horas*

Sala 4: Presentación de proyectos europeos y redes de universidades inclusivas

- Diálogo.

- Coordina e introduce:

Silvia Duarte Amado. Jefa del Departamento de Programas con Universidades y Promoción del Talento Joven de la Fundación ONCE.

- Participan:

Rosa Asenjo Orive. Gestora de proyectos y asesora de inclusión en la Unidad de Educación Superior del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE).

Loredana Dicsi. Proyecto Alianza para la Movilidad Inclusiva 2.0 (IMA).

Cecilia Simón Rueda. Proyecto Red Europea de Universidades que trabajan por la Inclusión de personas con discapacidad. EUNI4ALL.

Alejandro Leiva Arcas. Proyecto Carrera Dual para Estudiantes-Aletas con discapacidad. Para-Limits.

Olga Rodríguez Ferrán. Docente de la Universidad de Murcia y Experta en Inclusión a través de la actividad física y el deporte. Patios Inclusivos.

VIERNES 22 DE OCTUBRE

ACTIVIDAD INVESTIGADORA SOBRE UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD

15:00 – 17:00 horas* (varias salas) **Presentación de comunicaciones**

Sala 1: Buenas prácticas de universidades inclusivas

- Modera:

Pilar Dotras Ruscalleda. Doctora en Psicología y profesora de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna, de la Universidad Ramón Llull. Experta en inclusión universitaria.

Sala 2: Accesibilidad universal y diseño universal para el aprendizaje en la universidad

- Modera:

Pilar Villarino Villarino. Directora Ejecutiva del CERMI. Experta en el Observatorio de Igualdad de la ONCE.

Sala 3: Normativas, políticas públicas y educación inclusiva

- Modera:

Esperanza Alcaín Martínez. Profesora de Derecho Civil en la Universidad de Granada. Patrona de la Fundación Derecho y Discapacidad. Miembro del Foro Justicia y Discapacidad del Consejo General del Poder Judicial.

Sala 4: Empleo, emprendimiento y oportunidades profesionales (post-universidad)

- Modera:

Rosa Díaz Jiménez. Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. Patrona de la Fundación Derecho y Discapacidad y miembro del Consejo Asesor de la Plataforma del Tercer Sector.

Sala 5: Tecnologías aplicadas a la educación inclusiva: instrumentos, proyectos y experiencias

- Modera:

Sonia Viñas Sánchez. Directora de Fundación Universia.

Sala 6: Inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el entorno universitario

- Modera:

Eva Sotomayor Morales. Doctora en Sociología por la Universidad de Jaén. Directora del Banco de Datos del Centro de Investigaciones Sociológicas. Vocal titular de la Comisión Interministerial de Estadística.

15:00 – 16:00 horas* **Sala 7**

EL EMPLEO EN LA ECONOMÍA DIGITAL: LAS OPORTUNIDADES DEL TRABAJO VIRTUAL PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

- Diálogo.

- Coordina e introduce:

Sabina Lobato Lobato. Directora de Formación, Empleo, Operaciones y Transformación de Fundación ONCE.

- Participan:

Jordi Serrano. Socio fundador del Instituto del trabajo del futuro (*Future for Work Institute*).

Víctor Salgado González. Técnico del departamento de Tecnología Accesible e I+D+i del Área de Accesibilidad Universal e Innovación de Fundación ONCE.

Mónica Cadenas Menéndez. Directora del Programa Por Talento Digital de la Fundación ONCE / INSERTA.

16:00 - 16:30 horas* **Pausa**

16:30 - 17:30 horas*

CALIDAD, EXCELENCIA E INCLUSIÓN: SELLOS DE CALIDAD

- Diálogo.

- Coordina e introduce:

Ana Capilla Casco. Coordinadora de Educación Superior y Ciencia de la OEI y profesora de Relaciones Internacionales en la Universidad Francisco de Vitoria.

- Participan:

Mercedes Siles Molina. Directora de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Félix García Lausín. Comisionado del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB).

17:30 – 18:30 horas* (sala única) **Sesión Final**

- Modera la sesión final:

Isabel Martínez Lozano. Directora de Programas con Universidades y Promoción del Talento Joven de la Fundación ONCE.

- Lectura de Manifiesto:

Alicia Díaz Encabo. Secretaria de la Red SAPDU.

- Entrega de premios a la mejor comunicación:

Comunicación ganadora: Entornos de aprendizaje virtual para la práctica inclusiva en Educación Superior, grupo 5.

- Presentada por:

Víctor Hugo Perera Rodríguez. Profesor del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Anabel Moraña Díez. Catedrática del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

- Clausura del Congreso:

José Luis Martínez Donoso. Director General de Fundación ONCE.

*Hora Central Europea (CET).

Salas y enlaces

MIÉRCOLES 20 DE OCTUBRE DE 2021

JUEVES 21 DE OCTUBRE DE 2021

Transformación digital para una educación inclusiva

Brechas para el acceso y el progreso académico de las personas con discapacidad

VIERNES 22 DE OCTUBRE DE 2021

Actividad investigadora sobre universidad y discapacidad

Presentación de comunicaciones.

Manifiesto

Recordando que la educación es un derecho reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos, y en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), entre otros Tratados Internacionales de Derechos Humanos.

Recordando la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, que prohíbe toda forma de exclusión o de restricción de las oportunidades en la esfera de la enseñanza fundadas en alguna diferencia.

Recordando que según reconoce la UNESCO el derecho a la educación inclusiva se refiere al derecho que todas las personas, sin distinción alguna y en igualdad de condiciones y que, por tanto, el derecho humano a la educación es un derecho humano a la educación inclusiva.

Reconociendo que todos los Estados que ratificaron la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad deben adoptar todas las medidas reconocidas, para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva y velar por que el proceso y los resultados de elaborar un sistema de educación inclusiva cumplan los principios generales incluidos en su Artículo 24.

Asumiendo la Agenda 2030, especialmente los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 10, que pretenden garantizar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

Expresando la preocupación por el difícil acceso de las personas con discapacidad a los estudios superiores, por el abandono en las etapas educativas previas y las barreras existentes en su progreso académico.

Considerando que las personas con discapacidad siguen enfrentando barreras y obstáculos en la accesibilidad, así como para la participación social y el aprendizaje en la educación superior en todos los niveles y en todas las modalidades.

Considerando que las personas con discapacidad siguen sin poder disfrutar de una igualdad de oportunidades en el acceso a los cuerpos de personal docente e investigador.

Teniendo en cuenta la transformación digital de las universidades y los nuevos escenarios de la digitalización en los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje.

MANIFESTAMOS

Que una educación verdaderamente inclusiva ofrecerá mejores resultados académicos, personales, sociales y económicos para la sociedad.

Que la educación inclusiva es un proceso que requiere de una permanente actualización de marcos normativos, innovación docente, metodologías, recursos y entornos accesibles, evaluaciones equitativas e implicación activa de todo el sistema educativo y universitario para transformar las culturas, las políticas y las prácticas en los contextos universitarios.

Que las nuevas leyes que se están gestando deben garantizar adecuadamente el derecho a la igualdad de oportunidades, a los ajustes razonables y las acciones positivas imprescindibles para seguir avanzando.

Que entre las funciones de las Universidades se debe incluir la responsabilidad social y políticas de extensión universitaria con un enfoque inclusivo, y con ellas el compromiso de desarrollar, por ejemplo, programas específicos para personas con discapacidad intelectual.

Que es necesario emprender acciones positivas desde la interseccionalidad, con especial atención a las mujeres con discapacidad, las personas con discapacidad en entornos rurales y las personas con discapacidad intelectual.

Que en los estándares de calidad de las universidades, sellos y certificados, se debe considerar la inclusión como un valor de excelencia y evaluable a través de diferentes indicadores. Por ello, las agencias de evaluación nacionales y regionales o cualquier red internacional en las que se integran, deben tener en cuenta la accesibilidad en los programas formativos y los indicadores de inclusión de las universidades que evalúan así como promover sellos de calidad para reconocer a las universidades inclusivas.

Que ante la transformación digital universitaria se deben tener en cuenta la accesibilidad y el diseño universal, para que los nuevos instrumentos virtuales de enseñanza y aprendizaje no excluyan al alumnado con discapacidad y permitan eliminar la brecha digital.

Que, a través del intercambio de experiencias, buenas prácticas y conocimientos especializados, en este Congreso debemos promover la implantación efectiva de un modelo de educación inclusiva que garantice la presencia en todos los ámbitos y actividades de la vida universitaria, la participación social y el progreso de todo el estudiantado con discapacidad.

Que es necesario tejer redes con las universidades, organizaciones y personas expertas para seguir desarrollando herramientas, sinergias y estrategias comunes que nos permitan crear redes de universidades y personas expertas que trabajan por la inclusión y potenciar las existentes, para avanzar en el derecho de todas las personas a una educación inclusiva.

Que es necesario garantizar el acceso de las personas con discapacidad a puestos de personal docente e investigador en igualdad de condiciones y con los apoyos y las medidas de acción positiva necesarias.

Que es necesario impulsar la innovación docente, y metodologías de enseñanza y aprendizaje que garanticen la inclusión, así como herramientas que permitan valorar y evaluar las competencias y el progreso de todo el alumnado.

Que es imprescindible que la digitalización en la educación tenga en cuenta la accesibilidad tecnológica, cognitiva y social para favorecer la inclusión y las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado.

Que las acciones, planes y programas dirigidos hacia las personas con discapacidad en el nivel universitario, sumen y confluyan sinérgicamente con las acciones, planes y programas dirigidos a mejorar la equidad y construir espacios caracterizados por la convivencia en paz y la no discriminación dentro de los campus universitarios.

Que las agencias responsables de evaluar y acreditar los títulos universitarios y los méritos docentes incorporen y tengan en consideración, en cada caso como corresponda, indicadores relativos al diseño universal de las enseñanzas universitarias y las políticas inclusivas de cada universidad.

En definitiva, nos comprometemos a seguir trabajando para cumplir con la Agenda 2030 y garantizar una educación inclusiva y de calidad para todas las personas.

Comunicaciones presentadas

Las comunicaciones se presentaron el tercer y último día del Congreso, entre las 15 y las 17 horas (horario peninsular español) y fueron organizadas en seis grupos diferentes, a saber:

1. **Grupo de Trabajo (GT) 1. Buenas prácticas de universidades inclusivas.** Introducido por Pilar Dotras Ruscalleda (Doctora en Psicología y profesora de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna, de la Universidad Ramón Llull. Experta en inclusión universitaria).
2. **GT 2. Accesibilidad universal y diseño universal para el aprendizaje en la universidad.** Introducido por Pilar Villarino Villarino (Directora Ejecutiva del CERMI. Experta en el Observatorio de Igualdad de la ONCE).
3. **GT 3. Normativas, políticas públicas y educación inclusiva.** Introducido por Esperanza Alcaín Martínez (Profesora de Derecho Civil en la Universidad de Granada. Patrona de la Fundación Derecho y Discapacidad. Miembro del Foro Justicia y Discapacidad del Consejo General del Poder Judicial).
4. **GT 4. Empleo, emprendimiento y oportunidades profesionales.** Introducido por Rosa Díaz Jiménez (Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. Patrona de la Fundación Derecho y Discapacidad y miembro del Consejo Asesor de la Plataforma del Tercer Sector).
5. **GT 5. Tecnologías aplicadas a la educación inclusiva: instrumentos, proyectos y experiencias.** Introducido por Sonia Viñas Sánchez (Directora de Fundación Universia).
6. **GT 6. Inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el entorno.** Introducido por Eva Sotomayor Morales (Doctora en Sociología por la Universidad de Jaén. Directora del Banco de Datos del Centro de Investigaciones Sociológicas. Vocal titular de la Comisión Interministerial de Estadística).

Se recibieron **112 propuestas de comunicaciones**, que fueron analizadas por el Comité Científico. Concretamente, se presentaron propuestas de universidades de España, Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Paraguay, Panamá e Irlanda, entre otros. Finalmente, fueron presentadas en directo **66 comunicaciones** de un incalculable valor científico.

Con el objetivo de apoyar los trabajos, investigaciones y buenas prácticas que por su carácter innovador o científico contribuyan a la inclusión de las personas con discapacidad en la comunidad educativa universitaria, el Comité Científico de este V Congreso Internacional de Universidad y Discapacidad decidió otorgar un reconocimiento a la mejor comunicación.

La comunicación ganadora fue la titulada: **“Entornos de aprendizaje virtual para la práctica inclusiva en Educación Superior”**, dentro del GT 5. Fue presentada por Víctor Hugo Perera Rodríguez (profesor del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla) y recogió el premio, en la sesión final del Congreso, su compañera de comunicación Anabel Moriña (catedrática del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla). Además, dicha comunicación contó con la participación de Nieves Sánchez-Díaz (Personal Investigador en Formación (MEC) del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla) y de Yolanda Spínola-Elias (Profesora Titular del departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla).

Las 66 comunicaciones se recogen en el presente Libro de Actas, siendo un placer para nosotros y nosotras exponerlas a continuación de manera individualizada.

COMUNICACIONES PRESENTADAS

GRUPO 1

Buenas prácticas de universidades inclusivas



Presentación del grupo, índice de las comunicaciones que se contienen y comunicaciones presentadas.

Este grupo de trabajo pretende compartir buenas prácticas nacionales e internacionales que se vienen desarrollando para hacer de la universidad un espacio inclusivo en donde las y los estudiantes con discapacidad tengan las mismas oportunidades que el resto del estudiantado. Son bienvenidas comunicaciones desde una perspectiva de la investigación, experiencias docentes, experiencias desde el estudiantado e incluso, desde una perspectiva institucional, compartiendo experiencias que van desde el acceso a la universidad y en todo el proceso de tránsito educativo entre secundaria y universidad a políticas de apoyo, promoción y garantías de equidad. Se esperan asimismo comunicaciones que planteen experiencias de innovación docente y formación del profesorado en materia de inclusión.

ÍNDICE Y ORDEN DE COMUNICACIONES

Nº	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
1	Alicia Díaz Encabo y Sonia Seijas Ramos	Red SAPDU (Red de Servicios de Atención a la Discapacidad de las Universidades)	España	<i>La Red SAPDU, el concepto de inclusión desde la perspectiva universitaria</i>
2	Gilda Biagiotti y Anabel Moriña	Universidad de Sevilla	España	<i>Análisis de factores personales y contextuales que promueven el éxito universitario de estudiantes con discapacidad</i>
3	Carmen Márquez, María Yolanda González Alonso y Elena Ortega Alonso	Universidad Autónoma de Madrid Universidad de Burgos Centro Español de Documentación sobre Discapacidad	España	<i>El reto de revelar la discapacidad en el mundo académico universitario</i>

Nº	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
4	Paola Isabel Alcázar Hernández	Universidad del Norte	Colombia	<i>Uninorte Incluyente: Línea estratégica institucional que promueve una educación para todos</i>
5	Cristina G. Reynaga-Peña	Tecnológico de Monterrey	México	<i>Creación de ambientes educativos incluyentes desde los programas de posgrado</i>
6	Gabriel Martínez Rico, Francisco Tomás Aguirre, Margarita Cañadas Pérez, Francesc Bañuls Lapuerta, Carlos Pérez Campos y Joana Calero Plaza	Campus Capacitas Universidad Católica de Valencia	España	<i>Cooperación Universitaria Internacional en Inclusión: La experiencia del Observatorio Internacional sobre Discapacidad e Inclusión CAPACITAS-FIUC</i>
7	Blanca Palomero Sierra y Emiliano Díez Villoria	Instituto Universitario de Integración en la Comunidad Universidad de Salamanca	España	<i>Los requisitos inherentes como herramienta para la inclusión del alumnado universitario con discapacidad: una revisión de alcance</i>
8	M. Virginia Matulič Domandžič, Irene de Vicente Zueras, M. Àngels Renom i Sotorra y M. Pilar Díaz López	Universidad de Barcelona	España	<i>Una propuesta metodológica innovadora aplicada en el postgrado "Personas con discapacidad, derechos sociales y cultura de las capacidades"</i>
9	Carla Beatriz García, Paulina Grossi y Julieta Laura Dupleich	Universidad Nacional de La Plata	Argentina	<i>Umbral de inclusión</i>

Nº	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
10	Gemma Rodríguez Infante, Rocío Lavigne Cerván, Sara Gamboa Ternero, Marta Romero González, Ignasi Navarro Soria y Joshua A. Collado Valero	Universidad de Málaga	España	<i>Servicio de Atención a la Diversidad por parte de los estudiantes de la Universidad de Málaga durante la pandemia por COVID-19</i>
11	Virginia Alcaraz-Rodríguez, Jesús Fernández-Gavira, Gonzalo Flores-Aguilar, y Antonio Muñoz-Llerena	Universidad Pablo de Olavide Sevilla Universidad de Sevilla	España	<i>Inclusión universitaria a través de las artes escénicas, la danza y el arte</i>
12	Macarena Castellary López, Victoria Figueredo Canosa, Luis Ortiz Jiménez y José Pedro Moreno Rodríguez	Universidad de Almería	España	<i>La inclusividad en las personas con Discapacidad Visual en la Universidad: Una historia de vida</i>
13	Omaira Elizabeth González Giraldo, Elizabeth Casallas Forero y José Ignacio Bolaños Motta	Universidad de los Llanos	Colombia	<i>La comunicación y el aprendizaje de los estudiantes sordos en Educación Superior, como parte del escenario educativo de Covid-19. Un estudio de caso en una universidad colombiana</i>

Comunicación 1

La Red SAPDU, el concepto de inclusión desde la perspectiva universitaria

Alicia Díaz Encabo

Secretaría de la Red

Red SAPDU (Red de Servicios de Atención a la Discapacidad de las Universidades)

Sonia Seijas Ramos

Coordinadora Grupo Comunicación y TIC

Red SAPDU (Red de Servicios de Atención a la Discapacidad de las Universidades)

Desde los inicios de la Red SAPDU, aun cuando no era una red propiamente dicha sino un grupo de técnicos/as de servicios de atención a la discapacidad que ya trabajaban desde una perspectiva colaborativa en los años 90, hasta hoy en día, tanto los servicios como la propia universidad han cambiado mucho. Con la publicación del RD 1393/2007 que reguló los estudios de grado, máster y doctorado en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la forma en la que la legislación ha ido recogiendo la necesidad de contemplar la inclusión como un pilar más del sistema universitario, la obligatoriedad de la existencia de servicios que garanticen esta inclusión se ha ido consolidando hasta la actualidad en la que prácticamente todas las universidades españolas cuentan con un servicio similar.

De hecho, tanto en la Declaración de Bolonia¹ (27/08/2019) como en los documentos elaborados en la Comisión Europea², en lo referente a las políticas sobre educación y formación, se establecen las bases de una Educación Superior inclusiva y conectada, que contribuya a abordar los retos sociales y democráticos europeos y que las instituciones que imparten esta educación estén bien conectadas a sus comunidades. Esto implica mejorar los índices de acceso y de finalización de estudios de grupos desfavorecidos e infrarrepresentados y

proponen:

- adoptar un enfoque holístico sobre la manera de organizar la admisión, la enseñanza y la evaluación,
- introducir medidas para la tutoría de los estudiantes,
- proporcionar apoyo académico y no académico.

En línea con los actuales focos de actuación a nivel mundial, si nos centramos en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4), éste hace referencia directamente a *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida”*³. Este objetivo es clave y necesario para la consecución de muchos otros objetivos puesto que la base de muchos de ellos pasa por que la formación sea accesible para las personas que deben ejecutarlos. Si hablamos de igualdad de oportunidades, esto se ve reforzado.

Por poner un ejemplo, según el último informe ODISMET, el 6,2% de la población en edad de actividad (entre 16 y 64 años) tiene algún tipo de discapacidad. Entre esa población, la tasa de actividad (personas ocupadas o paradas, pero en búsqueda de empleo) es de tan solo el 34%, frente al 77,7% si nos centramos en las personas sin discapacidad. En el empleo, frente al 66,9% de la población empleada, la tasa baja al 25,9% en la población con discapacidad.

1 <https://aaate.net/la-declaracion-de-bolonia/>

2 https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education_es

3 [Educación – Desarrollo Sostenible \(un.org\)](#)

En definitiva, solo una de cada cuatro personas con discapacidad tiene empleo (ODISMET, 2020). Estas cifras se encuentran estrechamente ligadas a la Educación Superior, ya que está demostrado que, a mayor nivel de estudios de este colectivo, menor es la tasa de desempleo (Fundación ONCE, 2015). Si aplicamos el ODS y se consigue el acceso a una educación inclusiva e igualitaria para todas las personas, conseguiremos aumentar la tasa de empleo y, casi tan importante, dar visibilidad a la discapacidad como un valor más dentro de las empresas y no solo como una tasa que debe cubrirse.

Es en este contexto en el que el trabajo de los servicios es crucial, ya que la función social que desempeña la universidad pasa por dar respuesta a las necesidades y demandas de las personas con discapacidad, garantizando el acceso, ingreso, permanencia y ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad. La Red permite al personal técnico de los servicios de atención a la discapacidad poner en común todos los temas e iniciativas en las que se trabaja en cada momento y articular este trabajo colaborativo para mejorar la inclusión en las aulas universitarias.

El objetivo de los servicios era garantizar el acceso a las personas con discapacidad, así en el clásico enfoque de integración de alumnado con discapacidad en la universidad, los esfuerzos se centran en ajustar y adaptar tanto los espacios como los contenidos a la diversidad de estudiantado y sus necesidades específicas, como se indica en la “Guía de adaptaciones en la Universidad”:

“Estas necesidades son específicas de cada persona y variarán dependiendo de las características personales del estudiante, la titulación que esté desarrollando y su situación actual, entre otros factores. La evaluación previa del alumnado y sus circunstancias permitirá establecer el tipo de adaptaciones y recursos más adecuados, que se deberán expresar en términos positivos, desde las capacidades y cualidades del estudiante.” (SAPDU, 2017:11)

En este punto, es necesario clarificar que el trabajo de la red no solo se dirige a personas con discapacidad, sino al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (en adelante NEAE), definido en la LOMCE (artículo 71.2) como:

“...alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar...”

Esto hace que la perspectiva inclusiva de nuestros servicios esté arraigada en un entorno amplio y basada en las necesidades reales del alumnado que accede a nuestras aulas, compensando con ajustes (adaptaciones curriculares) las diferencias en el acercamiento al

proceso de enseñanza-aprendizaje y su contexto que esas necesidades puedan provocar. En palabras de una de las últimas publicaciones de la Red,

“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.”
(SAPDU, 2020)

Hasta la llegada de la pandemia, dentro de la propia Red ya empezaba a tomar forma una nueva perspectiva del objetivo de nuestro trabajo. Éste se estaba desplazando de una sistematización de los ajustes razonables a realizar dentro de las universidades y que se desgranaban a partir de las necesidades de cada estudiante, hacia un enfoque de diseño desde la inclusión para que la aplicación de estos ajustes fuese mínima.

Este enfoque va más allá de “adaptar” para que las personas con discapacidad o NEAE dispongan de contenidos que, si bien no eran accesibles antes, sí lo son después de adaptar los formatos, las plataformas, los productos de apoyo... y se adentra en los preceptos del “diseño para todas las personas”, como muchas corrientes en la actualidad, y que se fundamenta en la idea de que las personas, desde un inicio, puedan acceder tanto a los contenidos de aprendizaje, como a los entornos en los que éste se realiza. De hecho, los siete preceptos básicos de esta filosofía podrían resumirse en una cita de la propia Declaración de Estocolmo del *European Institut for Design and Disability* (EIDD)⁴, que ratificó en su día este término:

“El Diseño para Todos tiene como objetivo hacer posible que todas las personas dispongan de igualdad de oportunidades y de participación en cada aspecto de la sociedad. Para conseguir esto, el entorno construido, los objetos cotidianos, los servicios, la cultura y la información, es decir, todo lo que está diseñado o hecho por personas para ser utilizado por personas, ha de ser accesible y útil para todos los miembros de la sociedad y consecuente con la continua evolución de la diversidad humana”.

Este crecimiento de los objetivos de la red muestra claramente cómo hemos poco a poco salido de un enfoque integrador, para ir sentando las bases de un enfoque inclusivo basado en la diversidad de todas las personas como punto de partida y no como un ajuste a resolver. Es necesario dejar de poner el foco del en las necesidades de la persona y empezar a trabajar desde los currículums.

La universidad, como pilar fundamental del desarrollo del conocimiento y motor de cambio, debería ser un ejemplo de implementación de esta filosofía, no solo incluyéndola en las titulaciones que oferta como competencia transversal, sino como un ejemplo práctico de su

4 https://dfaurope.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/stockholm-declaration_spanish.pdf

implementación y resultados. Debemos generar este conocimiento en los y las profesionales del futuro para que entiendan el significado de la palabra “inclusión” en su totalidad, como un constructo que implica que todo con lo que trabajen, construyan, diseñen... debe crearse con esa perspectiva de accesibilidad universal. Y, más allá de eso, la universidad tiene la responsabilidad de demostrar que el alumnado debe poder acceder al currículum universitario y a su entorno sin que esas necesidades representen una barrera. En definitiva, la

“enseñanza universitaria ha de ser universal y accesible, en definitiva, inclusiva (...) y atender a la diversidad del alumnado universitario es una capacidad que los docentes han de desarrollar como indicador de su excelencia profesional y calidad docente” (Álvarez, 2012:26).

Desde nuestros servicios seguiremos velando por que el camino de la inclusión avance y nos acerquemos cada vez más a este momento y por aportar los recursos a profesorado y alumnado que sean necesarios para seguir esta hoja de ruta hacia la accesibilidad universal.

Es cierto que la pandemia representó un reto inmenso para las universidades, incluso las no presenciales, y un reto todavía mayor para nuestros servicios. Se hizo necesaria una revisión de las medidas tomadas por las universidades españolas en tiempo del COVID-19 relativas a la atención del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas de apoyo educativo.

La Red, en sus jornadas de trabajo de abril de 2019⁵, en pleno momento de paralización de presencialidad de las universidades, realizó unas jornadas de trabajo donde se recogieron una serie de recomendaciones para la aplicación de medidas de apoyo educativo no solo en la situación de no presencialidad, sino también de cara a un futuro escenario “híbrido” donde se pudiesen combinar ambos formatos.

En ese momento, adelantando los posibles escenarios futuros dentro del ámbito universitario: docencia y evaluación no presencial, modelo híbrido y/o recuperación de la normalidad en su sistema presencial, en la atención del alumnado con discapacidad y/o NEAE en las universidades, preocupaba especialmente que la universidad fuese capaz de dar una respuesta eficaz y adaptada, siempre intentando mantener y dar continuidad a los principios y medidas recogidas en el Informe sobre procedimientos de evaluación no presencial, elaborado por CRUE el 16 de abril de 2020⁶.

Una de las premisas de las que se partía era que la incorporación de la tecnología en nuestras universidades no garantizaría por sí misma la accesibilidad al alumnado con discapacidad y NEAE. Más bien, en ciertos casos, podría representar una barrera por sí misma.

5 V Jornadas de Trabajo de la Red SAPDU, organizadas de forma virtual en la Universidade da Coruña.

6 <https://cutt.ly/ooCBOAs>

Si la tecnología es empleada únicamente para replicar el modelo presencial, contendría las mismas dificultades de acceso que el mismo, ya que no se crearían materiales específicamente diseñados que contuviesen diferentes opciones en las que el uso personalizado de estas opciones permitiese a la persona acercarse al conocimiento. Se hizo necesario analizar los nuevos formatos (videoconferencias, tipos de documentos, plataformas virtuales...) para establecer aquellos ajustes que era necesario hacer para que las barreras en el aprendizaje fuesen mínimas para el alumnado con el que trabajamos.

Algunos ejemplos de estas recomendaciones, que desde los servicios se hicieron llegar a alumnado y profesorado de nuestras universidades y que fueron recogidas en el resumen ejecutivo de las V Jornadas de la Red SAPDU son las siguientes:

1. En docencia no presencial:

- Garantizar la participación del alumnado de forma síncrona y asíncrona para que pueda seguir las clases de forma adaptada a sus necesidades.
- Grabar las clases y permitir las descargas para el estudio de forma asíncrona.
- Ofrecer la información en diferentes formatos, buscar alternativas y proponer metodologías y tareas docentes accesibles y adaptadas a las distintas necesidades educativas.
- Utilizar plataformas y materiales accesibles⁷ (textos alternativos a la imagen, subtítulo de presentaciones, vídeos, conferencias, etc.)
- Supervisar y facilitar la participación en las aulas virtuales para evitar que el alumnado pierda el ritmo del aprendizaje.
- Proporcionar una retroalimentación continua para guiar el su proceso de aprendizaje, estableciendo un sistema de comunicación consensuado y accesible para profesorado y alumnado.
- Potenciar la participación del alumnado en su propio aprendizaje y en los ajustes razonables que se van a realizar.
- Ampliar tiempos en la realización y entrega de tareas.
- Ampliar las fechas para la anulación de convocatorias.

⁷ <https://web.ua.es/es/accesibilidad/documentos-electronicos-accesibles.html>

2. En tutorías:

- Seguir el proceso de aprendizaje del alumnado teniendo en cuenta sus necesidades específicas para garantizar la comprensión y el progreso académico.
- Orientar de forma concisa aquellos aspectos relativos a metodología docente, criterios de evaluación, presentación de trabajos, recomendaciones, etc.
- Establecer tutorías específicas previas al examen para resolver dudas.
- Realizar tutorías virtuales a través de plataformas accesibles.
- Utilizar herramientas virtuales disponibles en la universidad para el establecimiento compartido de calendarios, citas, plazos, etc.

3. En la evaluación no presencial:

- Promover a una evaluación continua y rebajar el peso del examen, esto permite adaptar mejor la evaluación a todo tipo de necesidades.
- Indicar y revisar previamente con el alumnado las características de su proceso de evaluación.
- Facilitar instrucciones precisas al alumnado en todos los pasos a seguir en el procedimiento de evaluación.
- Conocer previamente cuales son los productos de apoyo del alumnado con ajustes razonables, para en caso necesario, introducir un proceso de evaluación alternativo.
- Ampliar y flexibilizar la gestión del tiempo en base a los ajustes razonables solicitados por el alumnado. El tiempo no debería ser un factor de corrección determinante y en los contextos de evaluación virtual en muchas ocasiones es así.
- Permitir moverse por las distintas preguntas sin restricciones de orden o secuenciación.
- Establecer un canal de comunicación abierto con el personal docente para aclarar enunciados o resolver incidencias durante el proceso de evaluación.
- Permitir el apoyo de recursos humanos y técnicos en base a los ajustes razonables solicitados por el alumnado.
- Flexibilizar el calendario de exámenes por motivos debidamente justificados, dentro de los plazos académicos de entrega de actas.

- Dar la posibilidad al alumnado de realizar ensayos previos que incluyan las medidas acordadas en los ajustes razonables para comprobar si con ellas se garantiza la accesibilidad.
- Garantizar el uso de plataformas que permitan la compatibilidad con los programas y equipos adaptados que emplea el alumnado.

4. En la realización de TFG y TFM:

- Flexibilizar los calendarios de entrega.
- Seguir las recomendaciones marcadas en el apartado sobre la realización de tutorías.
- Considerar la anulación de matrícula por razones de salud o necesidades específicas derivadas de la discapacidad.
- Suspender los trámites y plazos administrativos de presentación y defensa de TFG, TFM o tesis por motivos debidamente justificados.
- Establecer los procedimientos internos necesarios para realizar el depósito de TFG, TFM o tesis en remoto por razones de salud o necesidades específicas derivadas de la discapacidad.
- Favorecer la defensa de TFG, TFM y tesis en formato virtual, garantizando la accesibilidad de las plataformas universitarias empleadas.

5. En la realización de prácticas:

- Aplicar las medidas citadas con anterioridad relativas a la accesibilidad en la metodología, TICs y sistemas de comunicación.
- Aplicar las adaptaciones acordadas en los ajustes razonables al periodo de prácticas e informar previamente al centro de acogida.
- Mantener las prácticas externas siempre y cuando no supongan un riesgo para la salud o favorecer la posibilidad de realizar prácticas en formato de teletrabajo.
- Considerar un aplazamiento o anulación de matrícula por razones de salud o necesidades específicas derivadas de la discapacidad.
- Establecer con el alumnado un sistema de seguimiento de las prácticas para la supervisión y atención de sus necesidades.
- Flexibilizar los calendarios de entrega.

Tras esta respuesta inicial, uno de los grandes debates generados se centró precisamente en la permanencia de alguna de las prácticas desarrolladas durante el cese de clases presenciales en nuestras universidades y que diesen lugar a esos contextos híbridos de los que también se hace eco este congreso. Nuestro reto, como red, será aprovechar el impulso de la generación de estos nuevos ecosistemas de aprendizaje para favorecer el enfoque de diseño para todas las personas y mejorar tanto la accesibilidad como la usabilidad de contenidos y entornos universitarios.

Referencias bibliográficas

Alba, C. (coord.) (2016) *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata.

Alcantud, F.; Ávila, V.; Asensi, M.C. (2000) *La integración de los estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones.

Álvarez, P. (coord.) (2012) *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.

Argall, F. (2006) *Libro blanco del diseño para todos en la Universidad*. Madrid: IMSERSO, Fundación ONCE y Coordinadora del diseño para todas las personas en España.

Latorre, F. (coord.) (2007) *Guía de orientaciones prácticas de atención a estudiantes con discapacidad de la Universidad de Zaragoza*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Méndez, I. (2008) *Guía universitaria para personas con discapacidad de la Universidad Autónoma de Madrid*. Madrid: Oficina de Acción Solidaria y Cooperación, Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación de la Univesidad Autónoma de Madrid.

Molina, C. y González, J. (2007) *Guía de recursos para la atención del alumnado con discapacidad en las universidades públicas andaluzas*. Madrid: Grupo Editorial Cinca.

Peralta, A. (2007) *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Red SAPDU (2017) *Guía de adaptaciones en la universidad*. Madrid: Fundación ONCE. Con la Colaboración de CRUE-Asuntos Estudiantiles.

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-Asuntos Estudiantiles.

Comunicación 2

Análisis de factores personales y contextuales que promueven el éxito universitario de estudiantes con discapacidad

Gilda Biagiotti

Estudiante de Doctorado

Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación

Anabel Moriña

Catedrática de Universidad

Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación

1| Introducción

En los últimos años, se ha transitado desde una visión basada en facilitar el acceso a la educación hacia otra orientada a la calidad de los aprendizajes logrados. Esto requiere que los sistemas educativos garanticen la equidad en el acceso, en los recursos y en los resultados del aprendizaje. De ahí que, Europa se proponga, por un lado, aumentar el porcentaje de jóvenes que consiguen completar los estudios universitarios (Comisión Europea, 2010), y por otro, asegurar una educación inclusiva y equitativa (Naciones Unidas, 2015).

Sin embargo, para que el aprendizaje sea relevante para todos se exige una transformación de las prácticas educativas (Melero *et al.*, 2020; UNESCO, 2017). En los últimos años, las universidades están intentando responder a las necesidades de sus estudiantes, proporcionando servicios y apoyos, para que todos puedan finalizar con éxito sus estudios (Louise & Swartz, 2020; Sandoval *et al.*, 2020). Sin embargo, el acceso sin los apoyos necesarios, no es una oportunidad. Es necesario que los estudiantes progresen y tengan éxito en la universidad (Mamboleo *et al.*, 2020; Moriña & Orozco, 2020).

En los estudios se concluye que el concepto de éxito es un término subjetivo, dinámico y multifacético (Russak & Hellwing, 2019). Los graduados con discapacidad, que han tomado parte a las investigaciones, no han coincidido en la definición del término. Por un lado, algunos lo definen como un proceso interno; mientras por otros, lo relaciona con el apoyo externo recibido a través de la retroalimentación positiva y crítica constructiva (Jenson *et al.*, 2011). Además, los estudiantes reconocen que la propia discapacidad influye en el éxito y les ha permitido persistir en los estudios (Russak & Hellwing, 2019).

Otro aspecto a destacar sobre el concepto de éxito, es que los estudiantes con discapacidad, que han conseguido graduarse, tienen rasgos comunes. Entre ellos se identifican: la autodeterminación, la autodefensa, la autoconciencia, la autodisciplina, la autoestima y las funciones ejecutivas (Gow *et al.*, 2020; Gowgan & Daniels, 2020; Milsom & Sackett, 2018). Además, existen varios factores externos que han sido fundamentales para persistir en los estudios (el apoyo recibido por parte de las familias, profesorado, servicios de discapacidad y compañeros de curso, entre otros) (Fullarton & Duquette, 2016).

El propósito de esta revisión sistemática es explorar, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad, cuáles son los factores que favorecen su aprendizaje y les permiten progresar y completar con éxito sus estudios. En concreto, se pretende responder a las siguientes **preguntas de investigación**:

1. ¿Cuáles son los factores y características individuales de los estudiantes con discapacidad que progresan y tienen éxito en sus estudios universitarios?

2. ¿Cuáles son los factores externos de los estudiantes con discapacidad que progresan y tienen éxito en sus estudios universitarios?

2| Método

Con el propósito de garantizar la calidad de la revisión sistemática, la búsqueda bibliográfica se basó en la declaración de los "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis" (PRISMA) (Moher et al. 2009) (**Figura 1**).

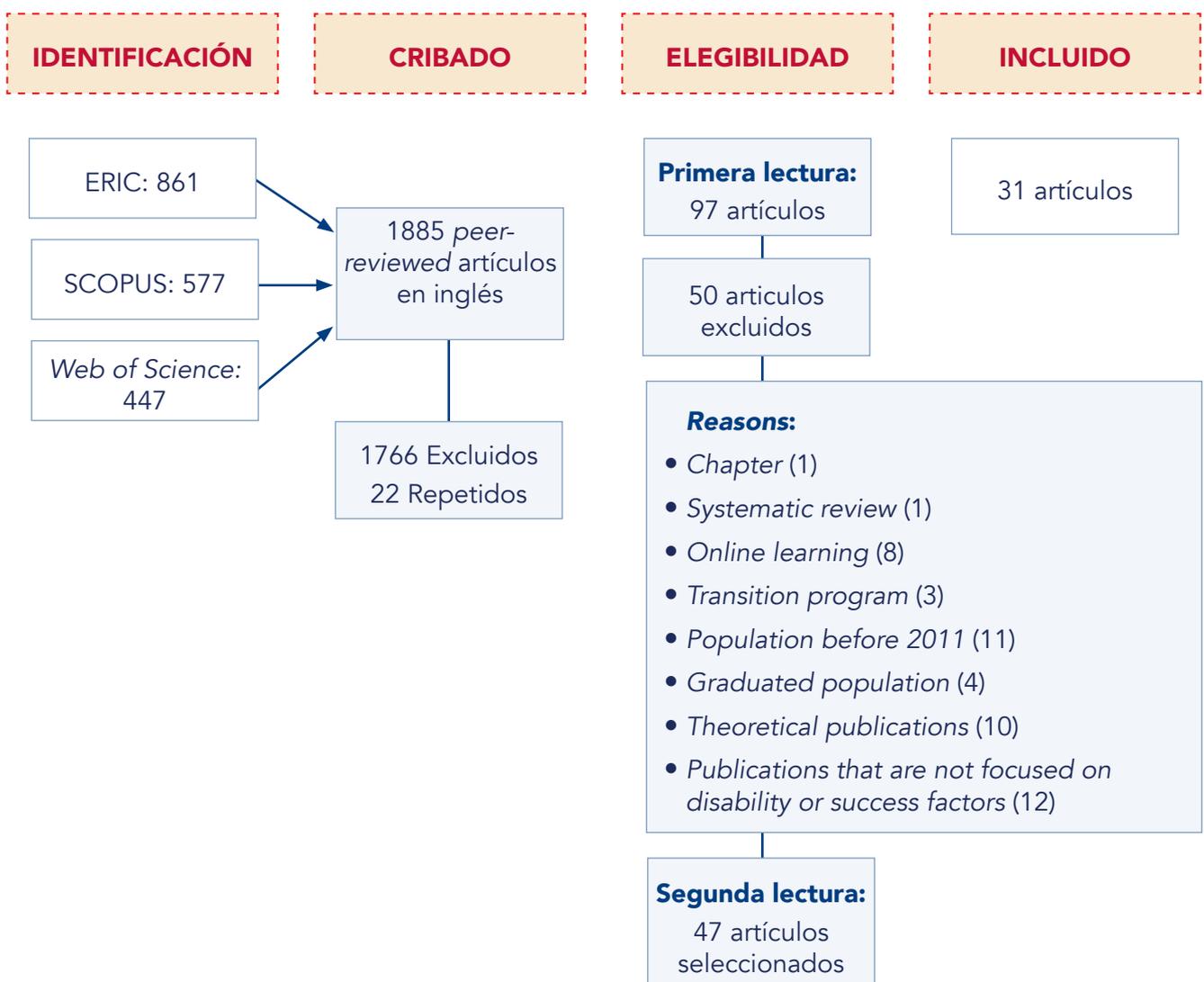


Figura 1. Resumen del proceso de cribado y selección

3| Exploración y búsqueda en bases de datos

La búsqueda se realizó en ERIC, Scopus y *Web of Science*. Estas bases de datos se caracterizan por ser viables, fiables y conocidas internacionalmente.

Las **palabras clave** para la búsqueda fueron:

1) *"success" and "disability" and "college"*; 2) *"success" and "disability" and "university"*; 3) *"success" and "disability" and "postsecondary education"*; 4) *"success" and "disability" and "higher education"*.

4| Criterios de elegibilidad y justificación

Se establecieron diferentes criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los artículos. Los **criterios de inclusión** fueron:

1) Estudios primarios; 2) artículos revisados por pares; 3) publicados en inglés; 4) restricción temporal limitada a los últimos diez años (2011-2020); 5) trabajos centrados en la discapacidad en la universidad y en los factores de éxito; 6) estudios desde la voz de los estudiantes con discapacidad en la educación presencial.

Se excluyeron los trabajos por las siguientes razones:

1) Estudios sobre éxito y discapacidad en un ámbito distinto al educativo; 2) publicaciones científicas como libros, capítulos, ponencias en congresos, revisiones sistemáticas; 3) muestra centrada en titulados con discapacidad; 4) muestras anteriores a 2011; 5) aprendizaje *online*.

5| Cribado y selección

En las tres bases de datos se realizó una primera lectura de títulos y resúmenes. En las primeras búsquedas se identificaron 1885 publicaciones potenciales. Se leyeron todos los resúmenes y, a partir de ellos, se preseleccionaron 97 estudios. El siguiente paso fue leer los artículos en detalle y se seleccionaron solo los que cumplían los criterios de inclusión y exclusión, es decir, 47. Por último, se volvieron a leer los 47 estudios y se seleccionaron 31 artículos.

6| Extracción y análisis de datos

En primer lugar, para la extracción y el análisis de los datos, se generó un sistema de categorías y códigos que permitió un análisis transversal de los estudios. Esto ayudó a sistematizar las publicaciones y a facilitar la comparación entre ellas, de modo que se pudieran identificar y examinar las diferencias y similitudes.

En segundo lugar, se elaboró una tabla que incluía, para cada uno de los artículos, los objetivos de la investigación, la muestra (número y tipo de discapacidad), la metodología y los instrumentos de recogida de datos y los resultados.

7| Resultados

Los resultados se organizan en torno a los factores personales y externos que influyen en el éxito académico de los estudiantes con discapacidad. Un total de 3854 estudiantes con discapacidades participaron en los 31 estudios revisados. La metodología utilizada en los estudios fue: 13 estudios cualitativos, 12 cuantitativos y 6 mixto.

8| Factores personales que influyen en el éxito universitario

8.1| La autodefensa como forma de actuar de forma proactiva

La autodefensa desempeñaba un papel importante en la dimensión personal de las personas con discapacidad. Estaba relacionada con cómo una persona se sentía consigo mismo y la disposición que tenía hacia sus propias capacidades (Fichten *et al.*, 2014; Vaccaro *et al.*, 2015). De hecho, los estudiantes comentaban que esta habilidad influía en la actitud de la persona ante la vida, siendo proactiva y tomando el control de los acontecimientos (Fleming *et al.*, 2017; Timmerman & Mulvihill, 2015).

8.2| El autoconocimiento como forma de empoderamiento

En la autoconciencia el individuo toma conciencia de su discapacidad y busca estrategias para ser el protagonista de su vida. O'Byrne *et al.* (2019) señaló que el individuo, a través de la introspección aprendió a conocerse. De ahí que, se reconoció como una práctica que permite el empoderamiento (Accardo *et al.*, 2019). La persona con discapacidad se independiza y gana el control de sus acciones y emociones.

De hecho, todos los estudiantes manifestaron que necesitaban habilidades y estrategias para afrontar su discapacidad y moverse con seguridad en el entorno universitario (Kain *et al.*, 2019).

8.3| La autodeterminación como mecanismo de aprendizaje para el éxito

La autodeterminación fue otro de los factores personales importantes que permitió, a los estudiantes, controlar el comportamiento, ser independiente y tomar decisiones que les ayudaran a crecer como persona (Accardo *et al.*, 2019; Richman *et al.*, 2014). Esta característica era fundamental porque les permitía mejorar la percepción de sus capacidades (Garrison-Wade, 2012; Qian *et al.*, 2018).

Los participantes de los 31 estudios, identificaron las siguientes habilidades de autodeterminación como importantes para el éxito en la universidad: conocer la propia discapacidad y sus puntos fuertes y débiles, estrategias de aprendizaje, establecer objetivos claros, habilidades de problem solving y autogestión (Yssel *et al.*, 2016).

8.4| Autodisciplina en el cumplimiento de las tareas

La autodisciplina también apareció, aunque en menor medida, como un factor de éxito personal. El trabajo de Fullarton y Duquette (2016) describía la autodisciplina como la determinación y la capacidad de una persona para llevar a cabo una tarea o adoptar un determinado comportamiento proactivo ante una situación difícil.

Varias publicaciones explicaban que la razón que permitía a los estudiantes, seguir luchando y esforzarse por alcanzar sus objetivos, era el deseo de acabar sus estudios universitarios. Creían que tener un título resolvería los problemas relacionados con su discapacidad (Tuomi *et al.*, 2015). Los estudiantes con discapacidad estaban convencidos de que este esfuerzo sería gratificante ya que al graduarse tendrían más posibilidades de conseguir un empleo y mejorar su calidad de vida (Accardo *et al.*, 2019).

8.5| La autoestima, motor del sentimiento de pertenencia

La autoestima se consideró central en el proceso de formación de la identidad, ya que implicaba reconocer y valorar la propia individualidad. Esta habilidad se relacionó con el concepto de pertenencia porque recibir apoyo de amigos y profesores ayudó, a los estudiantes, a creer más en sus propias capacidades. Se estudió que trabajar en grupo ayudaba a los alumnos a ver reconocidos sus esfuerzos. Sentirse incluido producía bienestar en el individuo. Si a nivel académico, reforzaba el aprendizaje y la comprensión de nuevos conceptos (Gowgan & Daniels, 2020), a nivel personal, sentirse parte de un equipo y participar en los trabajos, les hacía sentir que también ellos podían ser capaces de triunfar (Jenson *et al.*, 2011). Por lo tanto, influyó en la satisfacción de los estudiantes y ayudó a desarrollar habilidades de autogestión (Fleming *et al.*, 2017).

8.6l Funcionamiento ejecutivo

El último factor personal que se relacionó con el éxito académico fue el funcionamiento ejecutivo. En el trabajo de Accardo *et al.* (2019), se distinguieron varias funciones ejecutivas: la planificación y organización de los estudios, la gestión del tiempo, la priorización y organización del trabajo, la persistencia, la autorregulación y la metacognición.

Para entrenar estas funciones, los servicios de apoyo de la universidad proporcionaron servicios didácticos con el fin de mejorar las funciones cognitivas y potenciar los aspectos donde carecían (Garrison-Wade, 2012).

A pesar de la ayuda recibida, por parte del personal de apoyo de la universidad y del profesorado, el funcionamiento ejecutivo sigue siendo una habilidad esencial en la vida de todos los estudiantes. Les permite resolver problemas cotidianos, adaptarse a su entorno, establecer objetivos y estrategias.

En definitiva, tanto las funciones ejecutivas, como autodefensa, autoconocimiento, autodeterminación, autodisciplina y autoestima se consideraron factores personales de éxito. Por otro lado, los estudiantes con discapacidad señalaron que existían factores externos que incidían en la persistencia y en la finalización de los estudios universitarios. Entre estos se reconocieron: familia, servicios de discapacidad, personal de apoyo académico y profesorado y amigos.

9| Los factores externos que influyen en el éxito universitario

9.1l La familia como fuente principal de apoyo

Todos los participantes del estudio reconocieron a la familia como la principal fuente de apoyo moral, financiero y social. Por lo que se refiere al apoyo moral recibido, los estudiantes informaron que sus aspiraciones a asistir a la universidad provienen principalmente de influencias dentro de su hogar, es decir, de las creencias positivas de sus familias en sus capacidades (Accardo *et al.*, 2019; Fullarton & Duquette, 2016). Los consejos de las familias tenían un peso muy relevante porque influían en la motivación (Da Silvia Cardoso *et al.*, 2016; Duma & Shawa, 2019). En cuanto al apoyo financiero, los miembros de la familia proporcionaban diversas formas de financiación (Francis *et al.*, 2019; Tuomi *et al.*, 2015). Por último, los estudiantes con discapacidad valoraban el apoyo social que recibían por parte de los hermanos ya que los integraban en sus pandillas (Bailey *et al.*, 2019).

9.2) Servicios de apoyo de las universidades

Las universidades para guiar a los estudiantes al éxito académico utilizaron estrategias y servicios de apoyo a la discapacidad. Estos eran los responsables de coordinar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, proporcionaron soporte académico, físico, de salud mental y apoyos específicos y generalizados (Chang *et al.*, 2019; Gowan & Daniels, 2020). Por apoyos específicos se entendía: tutoría, talleres, clases, programas de veranos para conocer el entorno universitario. Mientras por apoyos más generalizados, se hacía referencia a la posibilidad de acceder a ordenadores, indagar las formas de entender y relacionarse con los profesores, trabajar sobre las habilidades de estudio y estrategias de gestión del tiempo. Estos tipos de servicios se ofrecían para facilitar el éxito académico de los estudiantes con discapacidad y permitir que pudieran alcanzar los mismos objetivos que el resto de compañeros (Fleming *et al.*, 2017).

9.3) Adaptaciones curriculares

En los contextos de enseñanza superior, se adoptaron estrategias que consistían en la adecuación del currículum con el objetivo de modificar aquellos elementos que no eran funcionales para la totalidad de los estudiantes. Se destacaba la importancia de proporcionar ajustes individualizados y eficaces (Timmerman & Mulvihill, 2015) para mejorar el proceso de aprendizaje: la posibilidad de que alguien les ayudara a tomar apuntes, los programas de transición, el tiempo extra en los exámenes, descanso entre una clase y otra, grabar las clases, material disponible en línea, usar ordenadores en clase, criterios alternativos de evaluación, apoyo financiero por parte de las instituciones educativas, etc. (Accardo *et al.*, 2019; Francis *et al.*, 2019; Fullarton *et al.*, 2016).

9.4) Personal de apoyo académico y profesorado

Los estudiantes con discapacidad coincidieron en que era fundamental, en el éxito académico, el apoyo recibido por parte del personal académico y profesorado. Estos estimulaban y motivaban al alumnado a través de la retroalimentación positiva (Berry & Domene, 2015; Espada-Chavarria *et al.*, 2020).

Por lo que se refiere a las funciones de estos dos actores de la escena educativa, las acciones que desarrollaron fueron complementares. En primer lugar, el personal de apoyo universitario se describía como intermediario entre alumnado e institución. Este intervenía indirectamente, proporcionando a los profesores información sobre las discapacidades de sus alumnos y los materiales didácticos necesarios (Milsom *et al.*, 2018). La coordinación entre los profesionales de los servicios de discapacidad y el profesorado, resultó muy importante para diseñar programas y servicios que promovieran la autonomía. En segundo lugar, se valoró que el profesorado panificara una didáctica innovadora, creativa y para todos (Fleming *et al.*, 2018).

De igual manera, los estudiantes con discapacidad agradecieron haber tenido una conexión emocional con el profesorado (Thawabieh & Al-roud, 2011; Fabri *et al.*, 2020).

9.5| *Generando espacios de inclusión*

Por último, el rol que han tenido los compañeros en el éxito académico de los estudiantes con discapacidad ha sido el mismo que el rol que ejercían las familias (Lombardi *et al.*, 2014). Además, destacaron que tener relaciones con compañeros e involucrarse en actividades del campus les ayudó a persistir en los estudios. Formar parte de organizaciones estudiantiles, de un equipo deportivo o grupos de juego fue el principal responsable que permitió desarrollar amistades significativas (Bailey *et al.*, 2019).

10| **Discusión y conclusiones**

Este trabajo, a través de un análisis sistemático y riguroso, pretende contribuir a comprender qué factores internos y externos afectan al éxito académico de los estudiantes universitarios con discapacidad.

En primer lugar, se ha definido el concepto de éxito, teniendo en cuenta la voz del alumnado con discapacidad. Los 3854 estudiantes con discapacidad, que han tomado parte en las investigaciones, no siempre coinciden en la definición del término. En el estudio de Russak y Hellwing (2019), el éxito se define como término subjetivo, dinámico y multifacético. De hecho, los estudiantes han reconocido distintos factores internos y externos que habían influido en el éxito.

En segundo lugar, se han analizado cuáles son los factores personales y externos que influyen en las trayectorias académicas de los estudiantes con discapacidad. Entre los primeros se enumeran los siguientes: autoconocimiento, autodefensa, autodeterminación, autodisciplina, autoestima, funciones ejecutivas. Mientras por factores externos se reconocen: el apoyo recibido por parte de las familias, servicios de apoyo, profesorado y compañeros de curso (Harrison *et al.*, 2012; Fullarton & Duquette, 2016). Los estudiantes destacaron que el apoyo que reciben del ambiente cercano, resulta fundamental. La familia, por un lado, presta apoyo moral y financiero (Fullarton & Duquette, 2016), por otro, las instituciones proporcionan los servicios adecuados para atender a las necesidades de sus alumnos (Harrison *et al.*, 2012). Tutoría, adaptaciones, oficinas de discapacidad, han sido recursos ofrecidos por parte de la universidad con el fin de mejorar la calidad de la educación y mejorar el bienestar psicosocial de los estudiantes.

A pesar del asesoramiento y apoyo recibido, en muchos estudios, el alumnado con discapacidad señala que, en sus trayectorias universitarias han encontrado obstáculos y han tenido que aprender a ser resilientes (Mamboleo *et al.*, 2020; Martins *et al.*, 2018).

De ahí que, el acceso, sin los recursos necesarios, no es sinónimo de inclusión y éxito. Las instituciones deben tutelar la equidad en el acceso, en los recursos y en los resultados de aprendizaje. Por ello, a través del análisis de los resultados, este trabajo se propone ofrecer pistas para que las universidades sean inclusivas, faciliten el éxito y sean una oportunidad para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad (Louise & Swartz, 2020).

Referencias bibliográficas

- Accardo, A. L., Bean, K., Cook, B., Gillies, A., Edgington, R., Kuder, S. J., & Bomgardner, E. M. (2019). *College access, success and equity for students on the autism spectrum*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 4877-4890. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04205-8>
- Bailey, K. M., Frost, K. M., Casagrande, K., & Ingersoll, B. (2019). *The relationship between social experience and subjective well-being in autistic college students: a mixed methods study*. *Autism*, 3(1), 1081-1092. <https://doi.org/10.1177/1362361319892457>
- Berry, S. J., & Domene, J. F. (2015). *Supporting postsecondary students with sensory or mobility impairments in reaching their career aspirations*. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(2), 78-88. <https://doi.org/10.1177/2165143418811288>
- Chang, H-Y. V., Jonhnston, A., Nascimento, M., & Herbert, J. (2019). *Impact of disability services on academic achievement among college students with disabilities*. *Journal of postsecondary education and disability*, 32(3), 227-245. <https://www.researchgate.net/publication/336022885>
- Comisión Europea (2010). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones la plataforma europea contra la pobreza y la exclusión social: Un marco europeo para la cohesión social y territorial*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0758&from=EN>
- Da Silva, E., Phillips, B. N., Thompson, K., Ruiz, D., Tansey, T. N., & Chan, F. (2016). *Experiences of minority college students with disabilities in STEM*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(4), 375-388. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1133766>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). *Grit: perseverance and passion for long-term goals*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duma, P.T., & Shawa, L.B. (2019). *Including parents in inclusive practice: supporting students with disabilities in higher education*. *African Journal of Disability*, 8, 592. 10.4102/ajod.v8i0.592
- Espada-Chavarria, R., Moreno-Rodriguez, R. & Jenaro, C. (2020). *Development of Vocational Maturity in University Students with Disabilities to Access, Obtain an Internship and Complete University Studies*. *Educational Science*, 10(12), 386. <https://doi.org/10.3390/educsci10120386>

- Fabri, M., Fenton, G., Andrews, P., & Beaton, M. (2020). *Experiences of higher education students on the autism spectrum: Stories of low mood and high resilience*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–19. 10.1080/1034912X.2020.1767764.
- Fichten, C. S., Nguyen, M. N., Budd, J., Asuncion, J., Tibbs, A., Jorgensen, M., & Amsel, R. (2014). *College and university students with disabilities: “modifiable” personal and school related factors pertinent to grades and graduation*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(3), 273-290. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1048783>
- Fleming, A. R., Oertle, K. M., Plotner, A. J., & Hakun, J. G. (2017). *Influence of social factors on student satisfaction among college students with disabilities*. *Journal of College Student Development*, 58(2), 215-228. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0016>
- Fleming, A. R., Plotner, A. J., & Oertle, K. M. (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. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1163997>
- Fleming, A. R., Coduti, W., & Herbert, J. T. (2018). *Development of a first year success seminar for college students with disabilities*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(4), 309-320. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1214190>
- Francis, G. L., Duke, J. M., Fujita, M., & Sutton, J. C. (2019). *“It’s a constant fight:” Experiences of college students with disabilities*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(3), 247-262. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1236871>
- Fullarton, S., & Duquette, C. (2016). *Experiences of students with learning disabilities in Ontario universities: a case study*. *International Journal of Special Education*, 31(1), 55-66. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1099971>
- Garrison-Wade, D. F. (2012). *Listening to their voices: Factors that inhibit or enhance postsecondary outcomes for students with disabilities*. *International Journal of Special Education*, 27(2), 113-125. <https://eric.ed.gov/?id=EJ982866>
- Gow, M.A., Mostert, Y., & Dreyer, L. (2020). *‘The promise of equal education not kept: Specific learning disabilities – The invisible disability’*. *African Journal of Disability*, 9(0), a647. <https://doi.org/10.4102/ajod.v9i0.647>
- Gowgan, L. D., & Daniels, L. M. (2020). *Students with LD at postsecondary: Supporting success and the role of student characteristics and integration*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(1), 45-56. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12212>
- Harrison, A. G., Areepattamannil, S., & Freeman, J. (2012). *Effects of the learning opportunities task force (LOTF) programs on postsecondary students with learning disabilities*. *Exceptionality Education International*, 22(1), 55-69. <https://eric.ed.gov/?id=EJ971442>

- Jenson, R. J., Petri, A. N., Day, A. D., Truman, K. Z., & Duffy, K. (2011). *Perceptions of self-efficacy among STEM students with disabilities*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(4), 269-283. <https://eric.ed.gov/?id=EJ966129>
- Kain, S., Chin-Newman, C., & Smith, S. (2019). "It's all in your head": Students with psychiatric disability navigating the university environment. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(4), 411-425. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1247131>
- Lombardi, A., Murray, C., & Kowitt, J. (2014). *Social support and academic success for college students with disabilities: Do relationship types matter?* *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44(1), 1-1. <https://doi.org/10.3233/JVR-150776>
- Louise, E., & Swartz, L. (2020). *Integration into higher education: Experiences of disabled students in South Africa*. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750581>
- Luthuli, A., & Wood, L. (2020). *Nothing about us without us! A PALAR approach to improving inclusion in a Zimbabwean College of Education*. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1766124>
- Mamboleo, G., Dong, C., Anderson, S., & Molder, A. (2020). *Accommodation experience: Challenges and facilitators of requesting and implementing accommodations among college students with disabilities*. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 53(1), 43-54. <https://doi.org/10.3233/JVR-201084>
- Martins, M E., Morges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). *Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university*. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Melero, N., Domenech, A., & Cabeza-Ruiz, R. (2020). *Beliefs and actions of university lecturers of Sports Sciences and Physical Activity regarding students' learning motivation*. *Pedagogika*, 137(1), 45-60. <https://doi.org/10.15823/p.2020.137.3>
- Milsom, A., & Sackett, C. (2018). *Experiences of students with disabilities transitioning from 2-year to 4-year institutions*. *Community College Journal of Research and Practice*, 42(1), 20-31. <https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1251352>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group (2009). *Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement*. *PLoS Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moriña, A., & Orozco, I. (2020). *Spanish faculty members speak out: barriers and aids for students with disabilities at university*. *Disability & Society*, 36(2), 159-178. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1723495>
- Naciones Unidas (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

- O'Byrne, C., Jagoe, C., & Lawler, M. (2019). *Experiences of dyslexia and the transition to university: A case study of five students at different stages of study*. *Higher Education Research and Development*, 38(5) 1031-1045. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602595>
- Qian, X., Clary, E., Johnson, D. R., & Echternacht, J. K. (2018). *The use of a coaching model to support the academic success and social inclusion of students with intellectual disabilities in community and technical college settings*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(3), 193-208. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200602.pdf>
- Richman, E. L., Rademacher, K. N., & Maitland, T. L. (2014). *Coaching and college success*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(1), 33-50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1029647.pdf>
- Russak, S., & Hellwing, A. D. (2019). *University graduates with learning disabilities define success and the factors that promote it*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 409-423. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1585524>
- Sandoval, M., Morgado, B., & Doménech, A. (2020). *University students with disabilities in Spain: faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments*. *Disability & Society*, 36(5), 730-749. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>
- Thawabieh, A. M., & Al-roud, A. A. (2011). *The degree of the faculties' practice towards students' academic counseling at Jordanian universities*. *International Education Studies*, 4(1), 68-72. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066424.pdf>
- Timmerman, L.C., & Mulvihill, T.M. (2015). *Accommodations in the college setting: the perspectives of students living with disabilities*. *Qualitative Report*, 20(10), 1609-1626. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss10/5>
- Tuomi, M. T., Lehtomäki, E., & Matonya, M. (2015). *As capable as other students: Tanzanian women with disabilities in higher education*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 202-214. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.998178>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la inclusión*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Vaccaro, A., Daly-Cano, M., & Newman, B. M. (2015). *A sense of belonging among college students with disabilities: An emergent theoretical model*. *Journal of College Student Development*, 56(7), 670-686. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1353/csd.2015.0072>
- Yssel, N., Pak, N., & Beilke, J. (2016). *A door must be opened: Perceptions of students with disabilities in higher education*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3), 384-394. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1123232>

Comunicación 3

El reto de revelar la discapacidad en el mundo académico universitario

Carmen Márquez

Profesora Contratada Doctora
Universidad Autónoma de Madrid

María Yolanda González Alonso

Profesora Contratada Doctora
Universidad de Burgos

Elena Ortega Alonso

Directora
Centro Español de Documentación sobre Discapacidad

Resumen

Las personas con discapacidad se encuentran infrarrepresentadas en el sistema universitario español, sobre todo, entre las plantillas de Personal Docente e Investigador (en adelante, PDI). A esta baja participación contribuyen determinadas prácticas institucionales que perpetúan un modelo capacitista y convierten la divulgación de la discapacidad en un proceso bastante arriesgado.

Este trabajo tiene como objetivo analizar las experiencias de divulgación de la discapacidad del PDI universitario con discapacidades no visibles. Desde una metodología cualitativa, se analizan los datos recogidos mediante entrevistas semiestructuradas a académicos y académicas con discapacidad visible y no visible. Los resultados muestran diferencias significativas en la decisión de divulgar la discapacidad asociadas al nivel de organización institucional. De esta forma, se hace evidente que el PDI con discapacidad es capaz de reconocer formalmente su discapacidad ante los servicios de gestión de personal a efectos económicos, pero muestran una alta reticencia a divulgarla en sus entornos laborales más próximos, en sus departamentos o grupos de investigación. Esto pone de manifiesto que parece que las universidades continúan ancladas en el antiguo modelo médico de la discapacidad que exige al PDI esconder su discapacidad para responder a los estándares académicos preestablecidos. Resulta imprescindible avanzar hacia la construcción de una cultura inclusiva que reconozca la valiosa aportación de las personas con discapacidad a los entornos académicos y de investigación.

Palabras clave: *Divulgación discapacidad, Universidad, Inclusión, Académico, Docente.*

1| Introducción

En el sistema universitario español, la mayor parte de recursos, investigaciones y publicaciones hacen referencia al estudiantado con discapacidad, pocas veces se habla de las personas con discapacidad como personal académico o personal de servicio. Quizás por esta falta de atención, la presencia de personas con discapacidad entre el PDI es prácticamente anecdótica y, en los últimos años, está registrado un descenso continuado. Los últimos datos informan que el PDI con discapacidad solo representa el 0,6% del total de personal académico en las universidades públicas y el 0,2% en las universidades privadas (Fundación Universia, 2021). Estas cifras se alejan mucho de otros sistemas universitarios europeos, como Reino Unido, donde el porcentaje académicos con discapacidad asciende al 4,1% (Merchant *et al.*, 2020).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) la discapacidad es el resultado de la interacción compleja entre el individuo y su entorno. Esta definición también se mantiene para los y las académicas con discapacidades invisibles o no evidentes a simple vista (discapacidades

sensoriales leves, algunas lesiones cerebrales, enfermedades internas, discapacidades psicosociales, autismo, trastornos de salud mental, fatiga, dolor crónico, etc.). En muchos de estos casos, a las barreras estructurales que presentan los entornos universitarios se suman las exigencias de autonomía autoimpuestas y los esfuerzos por esconder una discapacidad que no está aceptada por el modelo universitario. No obstante, si algunos de estos profesionales desean o necesitan beneficiarse de algunas de las medidas de trato diferenciado (es decir, medidas acción positiva o ajustes razonables), estará obligado a informar formalmente de su discapacidad a su institución mediante el certificado oficial de acreditación de la discapacidad. Estas son las condiciones impuestas por la normativa en nuestro país para el PDI con discapacidad que desea beneficiarse de las reducciones en el impuesto sobre la renta de las personas físicas (en adelante, IRPF) recogido en la Ley del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas. De quienes, como PDI universitario, soliciten un ajuste razonable o apoyo que garantice la accesibilidad de los entornos físicos, de transporte, información, comunicaciones y otros establecidos por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Y también del PDI con discapacidad que tenga intención de acceder o promocionar a la función docente e investigadora mediante el cupo de reserva para personas con discapacidad aprobado por la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social y por el Estatuto Básico del Empleado Público (en adelante, EBEP). Este último texto dispuso que el 7% de las vacantes aprobadas en Oferta Pública de Empleo (en adelante, OEP) por las universidades fueran cubiertas por personas con discapacidad, aunque este porcentaje quedo reducido al 5% de plazas en el caso de plaza destinadas a la función docente e investigadora en las universidades (CRUE, 2017).

Este trabajo se centra en las experiencias de académicos y académicas con discapacidades no visibles en el sistema universitario español. Concretamente, tiene como objetivo analizar las experiencias de divulgación de la discapacidad del PDI con discapacidades no visibles en el sistema universitario español. Todo desde el testimonio de los propios protagonistas, ya que el relato cercano y en primera persona de la discapacidad es un buen punto de partida para reconocer sus efectos.

2| La divulgación en la academia

La literatura sobre la divulgación de la discapacidad, particularmente, centrada en la experiencia de estudiantes con discapacidad ha concluido que marcar la casilla de “discapacitado/a” supone una decisión de riesgo para quienes por, una u otra razón, eligen o se ven obligados a hacerlo. Es poco probable que las personas deseen identificarse como “discapacitadas” mientras el capacitismo imperante continúa determinando el estándar corpóreo de “lo típico o normal” de la especie humana y la discapacidad sigue siendo percibida como un estado disminuido del ser humano (Campbell, 2008). Diferentes trabajos han señalado que este

imperante y universal capacitismo que opera en todas nuestras instituciones de Educación Superior reduce las posibilidades de revelar una discapacidad sobre todo de aquellas no visibles por varias razones (Brown & Leigh, 2018; Dolmage, 2017). En primer lugar, porque los entornos académicos han normalizado las excesivas cargas de trabajo e invitan a la renuncia constantemente de periodos vacaciones o bajas por enfermedad. En el mundo de la docencia y la investigación “ser normal o sin discapacidad” ya no es suficiente (Goodley, 2014). En segundo lugar, porque en este severo contexto laboral, aunque la discapacidad es endémica, el personal académico con discapacidad se ve afectado por constantes prejuicios sociales sobre su capacidad de ser sujetos productivos y válidos. Son muchos quienes han explicado que han trabajado muy duro para demostrar a los demás y a sí mismos que realmente pertenecían al mundo académico. Muchos quienes se han esforzado por afirmar de forma continua que, aunque tuvieran un cuerpo discapacitado, podían encajar en un sistema universitario diseñado de espaldas a sus necesidades (Waterfield et al., 2018). Esta falta de adecuación de las condiciones ambientales y la falta de apoyos para el desarrollo laboral también han sido señaladas por Merchant et al., (2020) como sobrecargas añadidas para la supervivencia y desarrollo profesional de los académicos con discapacidad. En nuestro caso, nos preguntamos si estos pueden también estar dándose en el contexto español y si las barreras institucionales y condiciones de trabajo pueden estar influyendo en la decisión individual de divulgar la discapacidad.

3| Metodología

Este trabajo arroja una parte de los resultados obtenidos de una investigación de carácter más amplio que tiene la misión de conocer la presencia real del PDI con discapacidad e identificar las barreras y elementos facilitadores institucionales que están promoviendo o dificultando su inclusión. Aunque la metodología seguida en el conjunto de la investigación es de carácter mixto y combina técnicas cuantitativas y cualitativas, en este trabajo se presentan los resultados de una parte del trabajo cualitativo, basado en entrevista semiestructurada como técnica de recogida de datos. Con este tipo de entrevista, el entrevistador cuenta con un esquema previo que recoge los aspectos o categorías clave en los que quiere centrarse según su objetivo. Complementariamente, otorga al informante de un espacio para reflexionar y opinar respecto al tema de estudio desde su propia experiencia, generando una información focalizada en los ejes de análisis más importante con la perspectiva específica del participante (Owens, 2007). El guión de entrevista semiestructurada se diseñó para abordar la situación laboral del PDI con discapacidad y conocer si está pudiendo desarrollar su carrera académica en igualdad de oportunidades. Las dimensiones incluidas en este instrumento fueron: a) Perfil Sociodemográfico; b) Itinerario de acceso a la carrera docente; c) Desarrollo académico y la promoción interna; d) Participación universitaria; y e) Actitudes percibidas hacia la discapacidad e inclusión.

3.11 Muestra participante

La selección de la muestra seleccionada ha sido de carácter aleatorio, considerando como variables excluyentes ejercer una función docente o investigadora en cualquiera de las categorías reconocidas por las universidades públicas o privadas y poseer una discapacidad superior al 33% reconocida por las instituciones acreditadas. Al no existir ningún registro público donde acceder a estos perfiles profesionales, la identificación de la muestra se llevó a cabo a través de dos acciones complementarias. Por una parte, se celebró un Webinar de presentación del proyecto en el que se hizo un llamamiento público a la participación anónima del PDI con discapacidad interesado en participar en la investigación. Complementariamente, se utilizó la técnica de bola de nieve de forma que los primeros participantes entrevistados facilitaron el acceso a otros participantes posteriormente. La muestra quedó constituida por 37 participantes, aunque en este trabajo se presentan los resultados relativos a los 12 participantes que declararon una discapacidad no visible. A continuación, se hace una breve descripción de las variables sociodemográficas de dicha muestra.

La composición de la muestra ha presentado proporciones similares en cuanto al género, registrándose que la mitad de la muestra pertenece al masculino y la otra mitad al femenino. Respecto a la edad, la media del grupo entrevistado se situó en 47 años. No obstante, el porcentaje más amplio de la muestra se ubicó en el intervalo de 46 a 55 años, representando el 42% de la muestra. Respecto al tipo de discapacidad, en la **Figura 1** puede observarse como más de la mitad de los participantes declararon una discapacidad física y con un porcentaje medio de discapacidad reconocida del 36%. En este sentido cabe destacar, que el porcentaje más amplio se registra entre los participantes con un grado de discapacidad reconocida inferior al 45%. En menor proporción, se identificaron a los participantes con discapacidades sensoriales como visual y auditiva que conforman el 8% de la muestra, respectivamente. En cuanto al origen de la discapacidad, se distribuye igualmente en la muestra, ya que prácticamente la mitad tiene una etiología congénita y la otra de carácter adquirido.

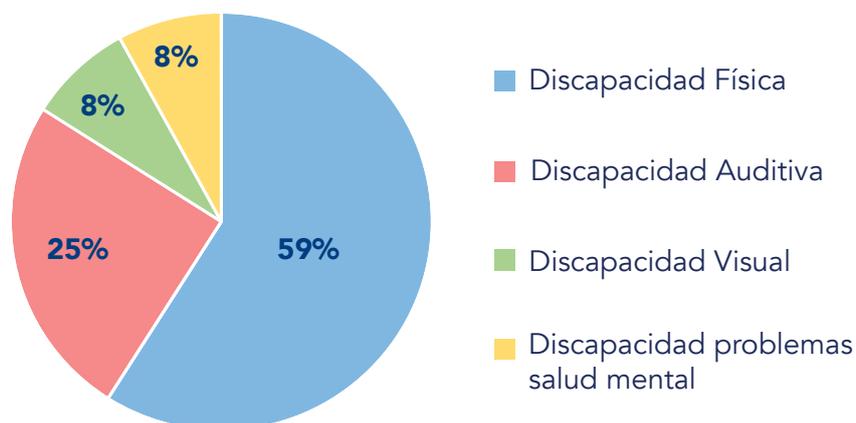


Figura 1. Tipo de discapacidad (%)

En cuanto a las características profesionales que presentan los participantes, se destaca que provienen de todas las áreas de conocimiento, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) y Humanidades. La categoría profesional que ostentan el mayor porcentaje de participantes es de Profesor/a Titular, seguida de cerca por los participantes que poseen contratos laborales como Contratados/as Doctor como puede apreciarse en la **Figura 2**.



Figura 2. Área de conocimiento (N) y categoría laboral (%)

3.2| Procedimiento

La información recogida en las entrevistas fue transcrita y analizada a través de un análisis de datos cualitativo progresivo que dio lugar a un sistema inductivo de códigos y categorías (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Esto permitió conocer los procesos mediante los cuales los participantes otorgaban sentido a sus experiencias. Este análisis se realizó con el software ATLA.Ti. La organización e interpretación de todos los datos permitió obtener los resultados que se presentan en el siguiente apartado.

4| Resultados

4.1| Razones para revelar la discapacidad

El análisis de los resultados obtenidos revela que la totalidad del personal académico entrevistado ha revelado su discapacidad, de una u otra forma, en las instituciones universitarias en la que desarrollan su labor profesional. Sin embargo, esta cifra global debe ser explicada pormenorizadamente para ser comprendida. Aunque todos los participantes admitieron que habían informado de su discapacidad a los servicios universitarios de gestión de PDI con el objetivo de solicitar la aplicación de los beneficios fiscales concedidos a las personas con discapacidad superior al 33% en el Impuesto sobre la Renta de Personas Físicas (en adelante

IRPF), no todos revelaron su discapacidad al resto de la estructura universitaria. Exactamente, el 33% de los participantes solo informó de su discapacidad a estos servicios de gestión de PDI y a este solo efecto salarial. En estos casos, la situación de discapacidad de los participantes quedaba registrada en los servicios de gestión del PDI y bajo el amparo de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Esta normativa garantiza la preservación de todos los datos personales de las personas físicas que quedan bajo la custodia de la administración y que bajo ningún concepto pueden ser publicados. De esta forma, cabría hablarse de una “*divulgación protegida*” de la situación de discapacidad.

Yo solo he comunicado mi discapacidad a la unidad de recursos humanos para que me aplicaran la reducción del IRPF en mi nómina, pero nunca el he reconocido a nadie más. (P11).

La mayor parte de los participantes, tomaron esta decisión de manera personal e individual. Tan solo una participante declaró que sobre la información sobre su discapacidad había sido trasladada a los servicios de gestión de PDI a través de una tercera persona, en este caso, el decano de su facultad.

En realidad, yo, formalmente, nunca he revelado mi discapacidad, nunca he ido a ningún servicio a decir que tengo discapacidad. Fue el decano quien hizo la gestión de informar a recursos humanos. El resto de los servicios ya me conocen porque es una universidad muy pequeña y están al corriente de todo. (P16).

Entre el resto de participantes, el 50%, además de informar sobre su discapacidad a los servicios de gestión del PDI, ampliaron esta divulgación a otros servicios o estructuras universitarias por diferentes motivos. Por una parte, dos participantes informaron de su discapacidad a los Servicios Universitarios de Prevención de Riesgos Laborales junto con la solicitud para la adopción de ajustes razonables requeridos para el desarrollo de su actividad laboral. En ambos casos, estos servicios facilitaron a los participantes los apoyos técnicos estimados. Por otra parte, otros cinco participantes reconocieron su discapacidad en sus respectivos departamentos para formalizar la solicitud de aplicación de diferentes medidas de acción positiva aprobadas en sus instituciones universitarias. Concretamente, dos participantes solicitaron una reducción de la carga docente en número de horas y tres participantes solicitaron la aplicación del cupo de reserva para PDI con discapacidad en las OEP que anualmente aprueban todas las universidades públicas. En todos estos casos, aunque las solicitudes también quedaban protegidas por la citada Ley de Protección de Datos, la aplicación de las medidas solicitadas tiene un efecto revelador para el resto de los compañeros y compañeras de departamento que terminan por conocer quién es la persona que ha solicitado ambas medidas. Los participantes fueron conscientes de que información

terminaría por ser conocida en sus departamentos y lo asumieron desde el principio. En estos casos, cabría hablarse de una “divulgación interna” de la discapacidad.

Desde el primer momento informé al departamento de personal sobre mi discapacidad para que así lo hicieran constar en mi nómina y, además, a los servicios de salud laboral para poder solicitar el material informático adaptado que necesitaba para trabajar. (P17).

En mi universidad existe un reglamento interno que regula algunas medidas de apoyo para las personas con diversidad funcional. Este reglamento establece reducciones en la carga docente para el profesorado con discapacidad y por eso, hice pública al departamento mi discapacidad. (P1).

Por último, tan solo el 16,6% restante de los participantes declararon percibir sus entornos laborales lo suficientemente seguros como para revelar su discapacidad sin temor al rechazo o cualquier otra actitud negativa hacia ellos y ellas. En estos casos, se produjo una divulgación de la discapacidad a todos los niveles, desde los Vicerrectorado de PDI a los diferentes servicios de gestión universitaria, facultades, departamentos e incluso al alumnado. Cabe entenderse, que estaríamos ante una “divulgación pública” de la discapacidad.

Yo a todos, desde el primer momento yo no escondo que soy una persona con discapacidad, yo lo digo, no tengo problema. Sé que hay otros compañeros que no quieren, pero bueno, hay que respetarlos. (P18).

Revelo mi discapacidad desde el primer momento, no tengo problema. A nivel administrativo para las reducciones fiscales del IRPF e incluso, la Oficina de Información a la Discapacidad me han contactado muchas veces para ayudar a estudiantes con discapacidad. (P12).

En la **Figura 3** puede observarse los porcentajes pormenorizados que informan que más de la tercera parte de los participantes han revelado su discapacidad solo como exigencia normativa para la consecución de una medida de trato igualitario.

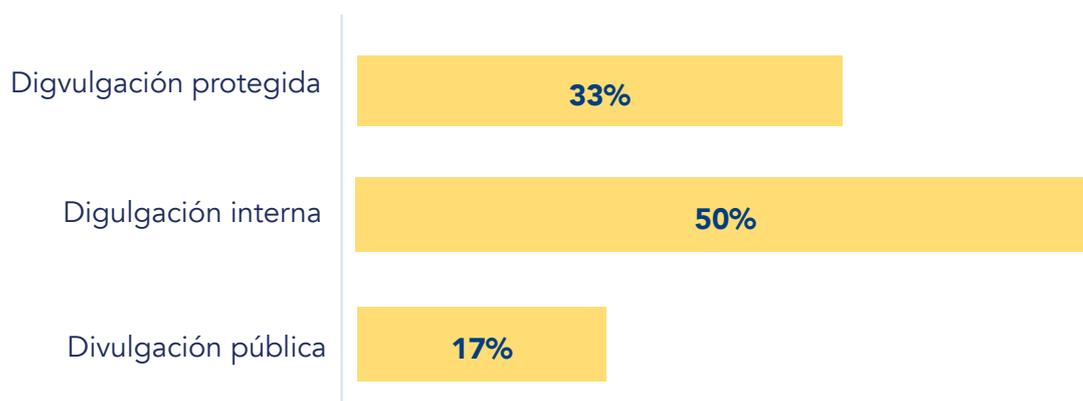


Figura 3. Niveles de divulgación de la discapacidad

Aunque la principal razón que ha motivado la divulgación de la discapacidad es la aplicación de alguna medida de trato igualitario, los resultados han mostrado dos respuestas diferentes institucionales a estas peticiones individuales. En aquellos casos donde se solicitaron ajustes razonables, los procedimientos estaban estandarizados y regulados y el derecho derivado de la norma se reconoció sin ningún inconveniente.

En su día, solicité que la docencia solo estuviera en un único campus para facilitar los desplazamientos y me lo concedieron enseguida sin problema.

En sentido contrario, algún participante hizo referencia a la falta de información que los diferentes estamentos y servicios universitarios con competencia en materia de personal, inclusión o igualdad sobre los derechos laborales del PDI con discapacidad. Se evidenció cierto malestar porque las universidades habían avanzado mucho en la atención al alumnado con discapacidad, pero no al PDI con discapacidad.

He buscado información y ayuda en el vicerrectorado de igualdad, recursos humanos, riesgos laborales y la oficina de apoyo al estudiante con discapacidad, pero ninguna de las cuatro tiene información sobre esto que te estoy contando (prórrogas en los procesos de acreditación). Les he escrito y llamado por teléfono a todos preguntando, qué medidas existen, cuáles se están aplicando en las universidades y no han sabido contestarme todavía. (P6).

En el caso de los participantes que habían solicitado medidas de acción positiva como la reducción de carga docente o el cupo de reserva por discapacidad, se puso de manifiesto las graves dificultades que tenían que enfrentar en los procesos de reconocimiento de sus derechos laborales como personas con discapacidad.

Yo te prometo que en cuanto salgan los plazos, el primer día, ya lo estoy solicitando otra vez y si esta vez me dicen que no, yo me voy a contencioso. Aquí tengo todos los trámites que estuve haciendo con mi última solicitud de reducción de carga docente por discapacidad, recurso de reposición, recurso de alzada, alegaciones... todos denegados. (P1).

4.2l Consecuencias derivadas del reconocimiento de la discapacidad

El segundo aspecto analizado en este trabajo son los posibles efectos asociados a la divulgación de la discapacidad entre el PDI con discapacidades no visibles. A la pregunta acerca de las reacciones observadas en sus entornos laborales tras el autoreconocimiento de la discapacidad, los resultados mostraron experiencias bastante opuestas. Tan solo dos participantes informaron sentirse bien con esta decisión tomada y atribuyó al reducido tamaño de su institución y su carácter familiar su percepción de seguridad y aceptación.

Consecuencia negativa creo que ninguna. Claro que mi universidad es muy pequeña y es una característica para tener en cuenta, es como muy familiar. Todo ha sido positivo porque desde el momento en que te manifiestas, las personas hacen un esfuerzo por minimizar o romper las barreras. (P16).

Cuando me dieron la discapacidad, yo lo solicité para la elección del puesto de trabajo porque tenía problemas con un despacho en concreto, hacía mucho calor, me bajaba mucho la tensión, necesitaba también la adaptación del laboratorio y fue genial. El servicio de prevención, vinieron súper rápido, lo valoraron todo muy rápido y la verdad es que muy bien. (P10).

Por el contrario, el resto de las participantes describieron experiencias menos positivas y vinculadas, según los participantes, a los diferentes niveles de la organización universitaria. Entre el primer nivel institucional, que engloba a los Rectorados y Vicerrectorados de PDI, la mayor parte de participantes han percibido una actitud neutra o de silencio institucional.

Positiva cero. En el departamento negativa, en la universidad neutra. Sé que el departamento forma parte de la Universidad, pero yo diferencio entre los dos niveles en este tema. Dentro de la Universidad neutra, no hay ningún acto positivo. Desde el departamento, negativa. (P12).

Sin embargo, los efectos descritos tras el reconocimiento de la discapacidad en un segundo nivel de la estructura universitaria, en las respectivas facultades y departamentos de pertenencia, han sido mucho más negativos. Diferentes participantes relataron distintas formas de acoso y discriminación por parte de sus colegas de departamento como resultado de la solicitud o aplicación de algunas medidas de acción positiva. Según se ha recogido, la reducción en el cómputo total de horas de docencia y la reserva del 5% de plazas para personas con discapacidad en los concursos de promoción docente han sido medidas censuradas por los colegas de departamento y que han generado un profundo rechazo y acoso hacia algunos de los participantes.

En mi departamento lo saben y de hecho mis compañeros tienen una especie de ... (me duele decirlo) pero tienen una especie de envidia hacia mí. Yo he escuchado decir: "es que tú no tienes nada que veamos y estás aquí con la discapacidad" ... Yo he sufrido discriminación y acoso por mi discapacidad en consejos de departamento que estaban siendo grabados. Yo he estado a punto de ir al juez y decirle: "no aguanto más el acoso que estoy sufriendo. (P1).

Cuando revelé mi discapacidad en mi departamento era muy joven e inexperto y para mí han sido todas consecuencias negativas. Me ha insultado diciéndome que soy "maricón", que soy "cojo", que soy "el de los derechos", para mí ha sido todo negativo

por parte de mis compañeros. Desde que la revelé yo no he visto nada positivo por parte de mi institución, más bien al contrario, todo han sido trabas y por parte de mi departamento y de mis compañeros han sido todo problemas. (P17).

Este rechazo no solo ha sido percibido por los participantes por parte de sus colegas de igual rango o posición académica, también fue apreciado entre las personas que desempeñan funciones directivas en los departamentos universitarios.

Es cierto que hay compañeros, incluso compañeros “jefes” que sé que no les hace nada de gracia que haya pedido este tipo de reducción por discapacidad. Cualquiera que me conozca sabe que yo solo pido lo que de verdad necesito. Pero, hay ciertas personas, que están por encima de mí en la institución, y a las que no les gusta que solicite este tipo de reducciones o adaptaciones porque piensan que las solicité por caradura. (P11).

Con cierta frecuencia, algunos participantes explicaron que sus colegas habían demandado, en espacios informales, algún tipo de contraprestación a cambio de la aplicación de ajustes solicitados por el PDI con discapacidad.

Sé que están diciendo: “bueno, pues si no se mueve del edificio que imparta clases en inglés”. Cuando para mí dar clases en inglés también es un extra cognitivo que no me puedo permitir por mi enfermedad neurológica. Siempre están intentando que si no puedo hacer algo lo compense de otras formas. (P6).

5| Conclusiones

Este trabajo nos ha llevado a conocer algunas de las prácticas universitarias que se están llevando a cabo en las universidades españolas hacia el PDI con discapacidades no visibles. De esta forma, se contribuye a los estudios sobre discapacidad en la Educación Superior que legitiman las discapacidades invisibles (Gómez, 2017). Y se reflexiona sobre las políticas y prácticas universitarias y sobre cómo pueden apoyar u obstaculizar los procesos de inclusión del personal académico con discapacidad. En este sentido, entendemos que una academia verdaderamente inclusiva debe ocuparse tanto de sus estudiantes como de sus trabajadores con discapacidad.

La primera de las conclusiones halladas pone de manifiesto que la mayor parte del PDI con discapacidades invisibles divulga su discapacidad por tratarse de un requerimiento establecido como obligatorio por la normativa vigente en la solicitud de medidas de trato igualitario. Son muy pocos los y las académicos/as con discapacidades invisibles que se sienten lo suficientemente seguros y aceptados por sus universidades como para divulgar públicamente su discapacidad. En este sentido, se invita a las instituciones universitarias a

reflexionar sobre este requerimiento normativo, a tenor de las evidencias que existen sobre los efectos adversos de la divulgación de la discapacidad trae consigo para estudiantes y académicos (Stanley et al., 2011).

La segunda conclusión aportada por los resultados identifica diferentes tipos de divulgación en función del nivel institucional en el que la discapacidad es revelada. En esta línea, se identifica un primer tipo de divulgación denominada "*divulgación protegida*" referida al reconocimiento formal que realiza el PDI con discapacidad ante los servicios de gestión de PDI y que acompaña a la solicitud de concesión de ciertos beneficios fiscales otorgados en las retribuciones salariales. En estos casos, la condición de discapacidad permanece protegida por estos servicios universitarios al amparo por la Ley de Protección de datos y es desconocida para el resto de la institución universitaria. Un segundo tipo de divulgación es la "*divulgación interna*" que tiene lugar cuando la situación de discapacidad debe ser comunicada a otros servicios universitarios y, sobre todo, a los respectivos departamentos para solicitar ciertas alguna de las medidas de trato igualitario disponibles. En estos casos, aunque también la condición de discapacidad también debe ser protegida por la Ley de Protección de datos, los efectos derivados del reconocimiento de estas medidas (reducción de carga docente, centralización de lugares de trabajo, apoyos técnicos) terminan siendo visibles o conocidos por todos los miembros de los departamentos. En estos casos, se ha comprobado que el PDI con discapacidad enfrenta diferentes manifestaciones de rechazo y acoso laboral por parte de algunos colegas que cuestionan su capacidad para contribuir a la academia (Campbell, 2008). Estas situaciones de grave discriminación también han sido registradas en otros contextos europeos donde los académicos con discapacidad se sienten no deseados e inadaptados en sus respectivas instituciones (Merchant et al., 2020). El último de los niveles de divulgación identificada es la "*divulgación pública*" que efectúa el PDI con discapacidad cuando se siente lo suficientemente seguro y aceptado en su universidad como para expresar su situación de discapacidad a todos los niveles. En estos casos, el reconocimiento de la discapacidad no visible se comparte de forma espontánea, incluso con el alumnado.

La tercera conclusión hallada hace referencia a que la discapacidad está promoviendo el trato diferencial o desigualdad de los académicos debido a sus discapacidades. La destacable brecha que presenta nuestro sistema universitario entre los derechos reconocidos al PDI con discapacidad y las prácticas institucionales está favoreciendo el mantenimiento de espacios y situaciones de exclusión. Estas condiciones limitan las condiciones personales y profesionales del personal académico con discapacidad. En este sentido, aunque gran parte del PDI con discapacidad prefiere guardar silencio con respecto a sus experiencias particulares, este trabajo muestra que una postura más abierta y receptiva hacia el personal académico con discapacidad podría incrementar el espacio de seguridad que favoreciera la autoexpresión. Debe recordarse que la construcción de una academia inclusiva pasa por la construcción de espacios de reconocimiento y valoración de cada uno de sus miembros.

Referencias bibliográficas

Brown, N. & Leigh, J. (2018) *Ableism in academia: where are the disabled and ill academics?* *Disability & Society*, 33(6), 985-989.

Campbel, F.A. (2008) *Exploring internalized ableism using critical race theory.* *Disability & Society*, 23(2), 151-162.

Dolmage, J. T. (2017). *Academic ableism: Disability and higher education.* California: University of Michigan Press.

Fundación Universia (2021). *Universidad y discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad.* Fundación Universia.

Gómez, M. R. (2017). *Inclusión laboral de docentes con discapacidad visual en el campo educativo.* <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7812>

Goodley, D. (2014). *Dis/Ability Studies: Theorising Disablism and Ableism.* Abingdon: Routledge

Merchant, W., Read, S., D'Evelyn, S., Miles, C. & Williams, V. (2020). *The insider view: tackling disabling practices in higher education institutions.* *Higher Education*, 80, 273-287. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00479-0>

Miles, M. B., Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2014) *Qualitative Data Analysis.* 3th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Owens, J. (2007). *Liberating voices through narrative methods: The case for an interpretive research approach.* *Disability & Society*, 22(3), 299-313.

Stanley, N., Ridley, J., Harris, J. & Manthorpe, J. (2011). *Disclosing disability in the context of professional regulation: a qualitative UK Study.* *Disability & Society*, 26(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.529663>

United Nations Academic impact (2021). *Discapacidad y Educación Superior: "Pero no pareces discapacitado": Legitimar las discapacidades invisibles.* Naciones Unidas.

Waterfield, B., Brenda B. Beagan & Merlinda Weinberg (2018) *Disabled academics: a case study in Canadian universities.* *Disability & Society*, 33(3), 327-348. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1411251>

World Health Organization. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud.* CIF.

Comunicación 4

*Uninorte Incluyente:
Línea estratégica institucional que
promueve una educación para todos*

Paola Isabel Alcázar Hernández

Directora de Extensión y Coordinadora de Uninorte Incluyente
Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia



La Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia), institución de Educación Superior fundada en 1966 por un grupo de empresarios de la ciudad, que propusieron la construcción de un centro de Educación Superior de carácter privado de alta calidad en la enseñanza, la investigación y la extensión de sus servicios a la comunidad, ha cumplido con la misión de transformar desde su quehacer y ha sido pionera en el desarrollo de iniciativas que generen impacto social.

Es por ello, que ha liderado acciones y espacios de participación para que los diferentes grupos poblacionales estén incluidos dentro de la sociedad. Una de estas iniciativas ha sido Uninorte Incluyente, que desde su creación en el año 2014 tuvo un enfoque de discapacidad y desde en el 2018 bajo el liderazgo de su rector, Adolfo Meisel Roca, se amplía a todos los grupos poblacionales y se incluye por primera vez en el Plan de Desarrollo 2018-2022 “El Liderazgo Transformador del Caribe Colombiano”, con un capítulo denominado “Universidad Incluyente”.

Hoy este programa institucional tiene como propósito promover la consolidación de una comunidad académica integrada por más de 15 mil estudiantes y 2.558 colaboradores administrativos/docentes, donde se impulsa la empatía, el respeto a la diferencia y una educación incluyente con calidad, pertinencia e interculturalidad.

Dentro de este compromiso se han liderado programas y proyectos para la estructuración de un modelo y una política de inclusión en todas sus dimensiones, que impactan los tres ejes misionales de la Institución: docencia, investigación y extensión.

Desde la docencia se realiza un proceso de sensibilización y cualificación en inclusión, que promueva la participación de los docentes en el desarrollo gradual de currículos para estudiantes con capacidades de aprendizaje diferente y que impacte en su permanencia en la Institución, por medio de un proceso de innovación, evaluaciones equitativas, recursos y metodologías.

Con la investigación se trabaja en el fortalecimiento de los grupos de investigación involucrados en estos temas y desde el aula se impulsa la I+D+I para el desarrollo de dispositivos que mejoren la calidad de vida de quienes pertenecen a estas poblaciones.

En Extensión se promueve la ejecución de programas y proyectos de impacto social en relación con la inclusión teniendo como aliados al sector público, privado y fundaciones. Así mismo, se hace incidencia política para seguir contribuyendo al bienestar y cumplimiento de los derechos de los diferentes grupos en riesgo de exclusión, incentivando así la responsabilidad social propia y de otros sectores, como el empresarial y de gobierno.

Los **objetivos** de Uninorte Incluyente son: **Sensibilizar**, promovemos la empatía para ponernos en el lugar del otro; **Comunicar**, incentivamos el uso adecuado del lenguaje; **Empoderar**, impulsamos el liderazgo y potenciamos capacidades; **Movilizar**, invitamos a realizar acciones que favorezcan la inclusión.

Una vez definidos los retos, las estrategias y las acciones a implementar en el período 2018-2022, se organizaron diferentes comisiones de trabajo, integrados por un equipo interdisciplinario que le han apostado a nuevos modelos universitarios y transformación digital.

La **Comisión Política e Índice de Inclusión**, tiene como propósito contribuir a un modelo educativo incluyente, que ha partido del análisis de las expectativas y necesidades de los distintos grupos poblacionales, con el fin de avanzar en iniciativas que consoliden a la Institución como Universidad Incluyente para promover, por medio de políticas institucionales, la participación de la comunidad sin distinción de su condición de vida social y humana.

Para ello, se han desarrollado dos caracterizaciones dirigidas a estudiantes y colaboradores/profesores, las cuales permitieron conocer el estado actual de los procesos, las políticas, acciones y percepciones alrededor de una educación inclusiva en la Universidad, identificando barreras existentes y oportunidades de mejora.

El diligenciamiento de las encuestas enviadas por correo electrónico era voluntario y tenían un carácter anónimo abordando cinco tópicos: Equidad de Género, Diversidad, Discapacidad, Etnia e Inclusión Social. Los resultados fueron organizados teniendo en cuenta cada uno de los ejes temáticos y de las poblaciones identificadas: género, LGBTQ+, personas en situación de discapacidad, etnia y situación de desventaja social.

Fueron 1.601 estudiantes que participaron en la encuesta y en el caso de los profesores y colaboradores administrativos se tuvo una muestra de 529, que mostraron la diversidad de la población. Así mismo, se **Conformó un equipo coordinador**, con el cual se desarrollaron diferentes encuentros para identificar y revisar la información recogida; se **Identificó** y se priorizó la información requerida y las fuentes; se hizo el **Diseño de un sistema de compilación**, análisis y sistematización de la información.

A partir de esta experiencia que se ha venido liderando para la formulación de política de educación inclusiva, se identificaron varios componentes teniendo como base los lineamientos del Ministerio de Educación Superior para el proceso de educación inclusiva.

Los resultados y recomendaciones se basaron en los tópicos: Equidad de Género, Diversidad Sexual, Discapacidad, Diversidad Étnica, Inclusión Social y se analizaron variables como Participación de los diferentes actores, Si existen Estereotipos que se reproducen alrededor de estas poblaciones y Si hay discriminación o acoso.

Dentro de las **conclusiones** se resalta la importancia de que haya una disposición política institucional que permita la construcción colectiva y articulación de todos los actores:

1. Se asume de manera positiva la idea de una universidad inclusiva y diversa.
2. Los resultados fueron similares para estudiantes, profesores y colaboradores administrativos.
3. Hay una gran disposición en todos los actores para participar en procesos orientados a una universidad inclusiva.
4. Se percibe que el campus universitario es más inclusivo que el entorno de la ciudad.
5. Se reconoce que existen muchas acciones que apuntan a la inclusión en la Universidad pero se debe fortalecer la articulación entre ellas.
6. La Universidad ha consolidado una semántica de la inclusión, sin embargo, es importante dar a conocer esas buenas prácticas a través de la comunicación y campañas multiplataforma.
7. Existe la necesidad de tener una generación de capacidades en torno al manejo de la diversidad y la comprensión de la inclusión. En el caso de los docentes con pedagogía inclusiva pero también con los colaboradores y estudiantes desde todos los niveles.
8. Sistema de gestión de información, para ir generando datos desde las distintas dependencias que permitan monitorear en el tiempo los cambios e implicaciones de la educación inclusiva al interior de la Institución.

La **Comisión Investigación al Servicio de la Inclusión, Diversidad y Equidad**, tiene como misión fortalecer los grupos de investigación con relación a la inclusión desde sus distintas perspectivas e impulsar a través del I+D+I, el desarrollo de productos/servicios que mejoren la calidad de vida de los grupos priorizados a trabajar.

Para avanzar en este propósito se hizo una identificación de tesis de pregrado/postgrado y en el GrupLAC de Colciencias se buscaron las investigaciones lideradas por los grupos de investigación.

Desde la **Comisión de Programas y Servicios de Promoción a la Inclusión, Diversidad y Equidad**, se tiene como propósito la ejecución de programas y actividades de impacto en temas de inclusión, que visibilicen la gestión realizada y generen condiciones igualitarias. Para ello, se identifican aliados estratégicos en torno a la inclusión en la Educación Superior, proyectos de Extensión con impacto en la comunidad y la realización de eventos que generan reflexiones encaminadas a la inclusión.

Por último, desde la **Comisión Formación y Acompañamiento al Profesor y el Estudiante**, se generarán acciones institucionales que garanticen una educación inclusiva, a través de la formación y acompañamiento al profesor con relación a la inclusión, diversidad y equidad, propiciando un ambiente inclusivo dentro del campus universitario teniendo como ejes: potenciar las capacidades, valorar la diversidad y promover el respeto a la diferencia en la comunidad estudiantil.

Desde esta apuesta se sensibilizan y cualifican a profesores en inclusión, haciendo un acompañamiento que se ha intensificado por la pandemia y donde los docentes han implementado acciones que han favorecido la inclusión, especialmente de jóvenes con discapacidad, durante el desarrollo de las clases mediadas por las TIC, dando como resultado buenas prácticas e innovaciones pedagógicas dentro de los diferentes departamentos académicos. Los profesores destacan el uso de la estrategia de diversidad de formato, que permite a los estudiantes acceder al contenido, y realización de ajustes razonables teniendo en cuenta las características y necesidades de los estudiantes.

Una de esas innovaciones pedagógicas se denomina “Buena práctica de inclusión para estudiante con discapacidad visual en el aprendizaje del inglés”, liderada por la docente Elizabeth Vides, adscrita al Instituto de Idiomas - Lenguas extranjeras.

1| Antecedentes

La propuesta parte de la necesidad de adaptar las actividades de enseñanza aprendizaje en esta modalidad de enseñanza en línea para un estudiante con discapacidad visual. Desde la primera semana se observa que el estudiante se desanima debido a que no puede interactuar de la misma manera y recibir el mismo apoyo que recibía en clases de inglés durante las sesiones presenciales (personalización de las actividades, explicaciones adicionales, ...), debido a que las herramientas utilizadas por la docente durante las clases sincrónicas limitan un poco enfocarse solo en el estudiante mientras se está en una video conferencia con 22 estudiantes más. Además, las herramientas para la enseñanza del inglés son en un gran porcentaje de tipo visual y el nivel de participación es interactivo lo que produjo un aislamiento del estudiante llevándolo a la exclusión del evento pedagógico desde la primera semana de clases. Las inquietudes de ambas partes se trataron en reunión con el docente y el estudiante para llegar a unos acuerdos sobre los cambios que se debería realizar.

2| Estrategias desarrolladas

Primera, se inicia con una negociación entre el estudiante y el docente sobre cómo sería la adaptación de todo el proceso. Se piensa en el tiempo disponible de ambos fuera del horario de clases. Se especifica qué adaptaciones se va a hacer a los contenidos, los materiales, las tareas, las actividades de lecturas y escritura. Se dice al estudiante que todo se pasa a formato de audio para que sean accesibles debido a su discapacidad visual. Se le aclara que en el caso de las actividades de escucha y habla se van a recortar. De igual manera los instrumentos y el material para evaluar el aprendizaje se adaptan a formato audio y de igual manera se reducen a escucha y habla. Es decir, se negocia la adaptación del programa.

Segunda, se organizan horas de acompañamiento, sesiones o encuentros individuales con el estudiante. Estas sesiones se dividen en dos partes. Una de anticipación o pre-clases (otra estrategia como tal) y apoyo de estudio (igualmente otra estrategia).

Tercera, trabajo de anticipación o pre-clase llevada a cabo durante las horas de acompañamiento. El estudiante recibe una preparación o libreto previo y le permite tener herramientas orales y contextuales para participar en cada clase futura.

Cuarta, apoyo de estudio. Este apoyo se realiza en la segunda parte de la sesión u hora de acompañamiento. Se enfoca en brindar un apoyo para habilidades de estudio del inglés y el desarrollo de habilidades de habla y de escucha para el idioma. Se hacen las explicaciones de aspectos gramaticales, se explica el contenido de la clase, y a su vez se le ayuda al estudiante a aprender los temas dados o que se van a dar. Se hacen actividades de memorización de vocabulario, lecturas, explicación de temas, etc.

Quinta, la pronunciación de la docente siempre es lo más claramente articulada para que el estudiante pueda memorizar adecuadamente la palabra y al momento de usarla no lo lleve a vocalizar de forma poco comprensible. Además, se debe hacer claridad en todo y usar mucho la repetición ya que su aprendizaje es auditivo; lo que nos lleva a la otra estrategia.

Sexto, uso de WhatsApp para el proceso de ayuda de memorización de vocabulario (estudio). Esta aplicación ha funcionado para ayudar al estudiante a que memorice el vocabulario e inclusive para que la docente envíe las explicaciones y/o videos explicativos de YouTube.

Séptimo, uso del software Jaws. Es un software que traslada texto a voz. Esto es provechoso porque se ha trabajado lecturas cortas que el software lee detalladamente lo que contiene, al igual que los videos o imágenes se describen en voz tal cual como se visualizan. Ha sido provechoso porque además ha permitido la comunicación fluida y por ende el aprendizaje del material se facilita.

Octavo, para el caso de la habilidad de escritura (writing), los productos exigidos aquí se reemplazan por podcast, es decir, se reemplaza el writing por archivos de audio que el estudiante envía a su profesora.

Noveno, las evaluaciones se adaptan en formato audio, el estudiante presenta no un texto escrito sino un podcast o una presentación oral sobre los temas estudiados.

3| Reflexión

Realmente, son muchas las reflexiones que deja la experiencia debido a que la tarea ha sido un reto total sobre todo al principio de semestre. Una de ellas y quizás las más importante, es que no debemos desanimarnos al encontrar este contexto de aprendizaje. Se debe ser tolerante y abierto a lo diferente. Fue muy duro, no lo niego, sobre todo las semanas de inicio, pensando, planeando las estrategias, y sobre todo tomar las decisiones sin saber si en verdad están dando o van a dar resultados. Pero, se persistió y se ha logrado cubrir la necesidad de aprendizaje en un porcentaje significativo. Y lo más importante es que las decisiones aquí tomadas lograron motivar al estudiante, quien manifestó que la primera semana e inclusive parte de la segunda se había desencantado, con ganas de no seguir estudiando inglés.

Otro aspecto de lo cual me enorgullezco es el vínculo de docente-estudiante desde el respeto profesional que se ha logrado crear: por parte del docente de enseñar innovando y dedicando tiempo extra y por parte del estudiante por aprender.

Tercero, que, con esta experiencia, considero que no hay limitantes para la enseñanza: todo esto, a mi manera de ver, exalta el valor de la docencia: buscar mecanismos que conlleven al aprendizaje a pesar de los limitantes. Si nuevamente desarrollo la experiencia seguiría con las mismas estrategias que hasta el momento han dado resultados. Pero, agregaría otras herramientas y actividades que le permitieran al estudiante ayudarlo a memorizar y emplear estrategias que lo lleven a interactuar en la lengua extranjera con sus compañeros de clases en esta modalidad en línea. No lo he podido lograr. Su interacción ha sido con la docente y con la monitora asignada por el Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil-CREE.

Por su parte, se diseñó en la Universidad del Norte por intermedio de la Comisión Formación y Acompañamiento al Profesor y el Estudiante, "La Ruta de atención para la diversidad en Uninorte incluyente" en el año 2019, y la cual se puso en marcha desde inicios del 2020.

uninorte
incluyente

Ruta de atención para la diversidad estudiantil

- 1 Encuentra información accesible en la página WEB:** oferta educativa, inscripción, alternativas financieras.
- 2 Conoce nuestros servicios de la Ruta:** antes de tu ingreso y/o durante tu vida universitaria.
- 3 Inscripción:** llena el formato en fechas establecidas y reporta tu condición de diversidad.
- 4 Admisión:** serás contactado desde Bienestar Universitario, para validar tu condición de diversidad. Se deberá presentar pruebas complementarias para los programas de Música, Relaciones Internacionales, Negocios Internacionales o Lenguas Modernas.
- 5 Entrevista de profundización:** serás citado por la Coordinación de Programa y la Comisión de Inclusión Profesores-Estudiantes, para valorar e identificar tus necesidades.
- 6 Matriculación:** envía al correo de la Comisión de Inclusión: atencionunincluyente@uninorte.edu.co, los certificados de tu condición diversa (Discapacidad, Talento, Etnia, entre otros).
- 7 Ajustes razonables:** estos se realizan a la metodología de enseñanza solo en caso requerido.
- 8 Socialización y acompañamiento al docente:** se brinda asesoramiento sobre tu diversidad al o los docentes para el desarrollo de los ajustes razonables de acuerdo con tu plan de trabajo.
- 9 Acompañamiento al estudiante:** siempre contarás con el apoyo de diversas instancias como CREE, Bienestar Universitario, Centro Médico, entre otros.
- 10 Seguimiento y permanencia en Uninorte:** se hará seguimiento a tu proceso académico y psicológico, para realizar los ajustes a tu plan de trabajo y favorecer tu avance y permanencia en Uninorte.
- 11 Asesoría y Orientación:** contarás con apoyo permanente a través de tu Coordinación de programa y la Comisión de Inclusión.
- 12 Prácticas profesionales y/o movilidad estudiantil:** tendrás asesoría frente a estas 2 opciones.

Mayores Informes: atencionunincluyente@uninorte.edu.co

Fuente: Elaboración propia. Ruta de atención para la diversidad en Uninorte incluyente.

Esta comisión junto al grupo de investigadores del grupo Cognición y Educación del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte-IESE-, validó durante el primer año de pilotaje, la ruta de atención para la diversidad con el fin de apuntar a **tres ejes** importantes:

- **Ingreso a la Universidad del Norte.** Examinar los procesos y procedimientos correspondientes a: inscripción, ingreso, acompañamiento y orientación, permanencia e inserción laboral.

- **Las necesidades y expectativas de la Ruta.** Identificar necesidades, expectativas, así como los ajustes necesarios y funcionales en la implementación de la ruta.
- **Políticas de inclusión en la Universidad del Norte.** Aportar a la construcción de la política institucional de inclusión y desarrollo de un modelo educativo incluyente.

En este estudio que validó el primer año de implementación participaron: 8 estudiantes que hacen o han hecho parte de la ruta; 11 docentes que han tenido en sus clases a estudiantes en Ruta durante los dos diferentes períodos académicos del año 2020; 4 coordinadores de programa de los estudiantes; 3 colaboradores administrativos de las oficinas participantes en actividades relacionadas con la ruta y 3 egresados que hicieron parte de la población diversa de la Universidad del Norte en años anteriores más no de la Ruta.

Se trazaron cinco categorías de análisis para indagar sobre: el conocimiento que tenían los participantes sobre la ruta de Atención e Inclusión (Ael); Proceso de inscripción y formalización de la matrícula en el ingreso a la Universidad; Estructuración de la carga académica; Plan de ajustes razonables creados a partir de las necesidades presentadas por los estudiantes y Proyección profesional, dirigida a egresados y estudiantes cerca de su etapa de egreso con el fin de conocer cuáles son las perspectivas laborales que tienen estos estudiantes a partir del acompañamiento en la Ruta.

Entre las **reflexiones** que deja esta investigación se puede establecer que:

Desde los estudiantes... Dado que la mayoría son de primeros semestres, aún no reconocen con exactitud el área de desempeño laboral; otros si tienen claro los tipos de trabajo y áreas que más les apasionan. Para el período 2021-I se tenían 41 estudiantes en la Ruta de Inclusión y algunos de ellos reconocen el impacto de la Ruta en su proceso de formación.

Desde los egresados... han tenido una buena experiencia laboral sin embargo destacan que el apoyo desde la universidad hacia lo laboral debe ser mayor y debe haber una mayor sincronía entre la Institución y el campo laboral.

Desde los colaboradores administrativos... consideran complejo considerar lo que los estudiantes de la ruta puedan llegar a alcanzar en su proyección laboral o prácticas, sin embargo, resaltan que lo logrado hasta la fecha los impulsaría hacia un crecimiento óptimo.

En ese sentido, es fundamental que la comunidad se involucre en esta apuesta institucional, ya que se ha visto la evolución de varios estudiantes tras el acompañamiento desde la Ruta. Se ha creado una comunidad de aprendizaje dentro de la Universidad bajo la dirección del

Centro de Excelencia Docente, que tiene como objetivo que los profesores comprendan desde lo conceptual y desde la práctica pedagógica la necesidad de hacer un ajuste razonable, tener en cuenta las necesidades diversas de sus estudiantes, cómo aplicar metodologías que favorezcan la participación activa y contribuir a la permanencia estudiantil, entre otros aspectos claves.

Durante estos siete años de gestión del programa Uninorte Incluyente han sido varios los logros: Ser referente para otras instituciones académicas, de gobierno y empresas que quieren empezar a trabajar el tema; socializar la experiencia en distintos foros y congresos nacionales e internacionales; tener como grandes aliados a los jóvenes líderes de distintos grupos estudiantiles adscritos a Bienestar Universitario; que la sensibilización sea permanente, se ha consolidado un día anual de la inclusión; hacer parte de redes nacionales e internacionales junto a instituciones y organizaciones; recibir reconocimientos a nivel nacional como buena práctica de inclusión universitaria; fortalecer las alianzas nacionales e internacionales con la firma de convenios con fundaciones y entidades que abordan la inclusión; re-inventarnos con la pandemia hacia la transformación de experiencias innovadoras a través de las nuevas tecnologías.

Por último, la educación incluyente debe partir de que todas las personas tenemos características distintas y el reto del sistema es adaptarse y liderar acciones o transformaciones institucionales para dar respuesta a esas necesidades. Desde la estrategia institucional de la Universidad del Norte apuntamos a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 «*Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*», ODS 8 «*Trabajo decente y crecimiento económico*» y en el ODS 10 «*Reducción de las desigualdades*», desde donde se proponen acciones que involucran a todos los grupos poblacionales en riesgo de exclusión para una igualdad de oportunidades. (ONU, 2015).

Comunicación 5

Creación de ambientes educativos incluyentes desde los programas de posgrado

Cristina G. Reynaga-Peña

*Profesora Investigadora del Departamento de Educación
Tecnológico de Monterrey, Monterrey, Nuevo León, México*



1| Antecedentes

El Tecnológico de Monterrey en México es una institución de Educación Superior que se destaca a nivel nacional e internacional por su constante innovación en lo referente a programas educativos. La experiencia que describe esta comunicación se originó del interés y necesidad por renovar y actualizar el programa de la Maestría en Tecnología Educativa (MTE) que forma parte de los programas de posgrado de la Escuela de Humanidades y Educación en el Tecnológico de Monterrey. Este programa se ofrece completamente en línea y, desde sus inicios, ha sido dirigido hacia la profesionalización de la práctica educativa de docentes y profesionales de áreas de formación de talento humano, a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje con la incorporación e implementación de tecnología educativa.

En aras de mantenerse a la vanguardia, como un primer paso para actualizar el programa de la MTE se buscó ampliar la oferta de materias ofrecidas dentro del currículo, tomando en consideración necesidades educativas actuales. Entre aquellas detectadas, la formación de profesionales de la educación sobre la educación inclusiva fue identificada como un área de oportunidad, ya que el programa no contaba hasta ese momento con alguna materia que abordara directamente el tema.

En México, al igual que en otros países de Latinoamérica, la inclusión en instituciones de Educación Superior sigue siendo una aspiración a lograr. Esto se ha evidenciado en reportes como el de Pérez-Castro (2016), quien en su análisis acerca de la inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior en México informa que la educación inclusiva en este país se ha incorporado como parte del discurso y prácticas educativas a partir de los avances que a nivel internacional se han logrado en este tema, y por demanda de la misma población con discapacidad; sin embargo, reconoce que los esfuerzos se han dirigido principalmente hacia el nivel de educación básica y por ello es necesario que las instituciones hagan un mayor esfuerzo para favorecer la inclusión en la Educación Superior. Los datos concuerdan con otro estudio sobre las instituciones de Educación Superior y los estudiantes con discapacidad en México que reveló que únicamente 5 de las 53 universidades mexicanas revisadas o poseían políticas institucionales enfocadas a la inclusión de personas con discapacidad (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017).

Aunque ambos reportes fueron publicados hace pocos años, la situación no ha cambiado radicalmente, lo que implica que aún hay mucho por hacer y una forma de aportar es formando profesionales de la educación en temas de educación para la inclusión y la creación de ambientes inclusivos. Por ello, esta comunicación reporta la experiencia de innovación docente relacionada con el diseño e impartición de un curso de posgrado sobre educación y tecnología digital para la inclusión basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

2| Propósito

La materia Educación y Tecnología Digital para la inclusión se diseñó con el objetivo que el estudiante analizara, reflexionara y se apropiara de los enfoques teóricos que fundamentan la educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las herramientas tecnológicas y analógicas que facilitan y promueven una educación para todos. Todo ello para que, al finalizar el curso, el alumno valore la diversidad y el beneficio de diseñar para poblaciones diversas, pero también cuente con los conocimientos y las herramientas que le permitan aplicar los principios y marcos teóricos en distintos ámbitos educativos y en organizaciones que formen de manera continua a sus integrantes.

3| Metodología

Para el diseño de la nueva materia o curso en línea se eligió el Aprendizaje Basado en Retos y se tomaron en consideración **varios factores y metas**, entre ellos:

1. La gran diversidad de características, intereses, conocimientos previos, formación, tipo de empleo, labores y contextos de los alumnos que cursan la maestría MTE, ya que provienen de distintos países, ciudades e instituciones en América (incluyendo los Estados Unidos).
2. Que el curso presentara una oportunidad de aprender mediante la práctica, con el fin de que los fundamentos, conceptos y temas abordados pudieran aplicarse de inmediato, en la generación de una propuesta educativa incluyente y accesible mediada por tecnología digital, la cual respondiera a una necesidad detectada por los mismos alumnos del curso.
3. El recurso educativo generado debería contar con las características deseables para ser utilizado para favorecer la inclusión en ambientes educativos o laborales a los que pertenecen los alumnos del curso.
4. Que el mismo curso fuera un ejemplo de la aplicación de los temas que aborda, al ser inclusivo, accesible, motivador, diverso, multimodal, colaborativo, entre otros.

4| Resultados

El curso fue diseñado en el periodo de agosto a octubre del 2020, evaluado por expertos en diseño instruccional, registrado y validado, para posteriormente ser ofrecido como materia optativa para estudiantes de la MTE. Los temas que se abordan en el curso comprenden, primero, un panorama general de la educación inclusiva, sus fundamentos y significado, además de un recorrido por los principales paradigmas, además de abordar de manera implícita el tema de innovación para la inclusión. De igual manera el curso aborda los marcos teóricos para atención a la diversidad, entre ellos destaca el Diseño Universal para el Aprendizaje, presentando la multimodalidad y multisensorialidad como herramientas o enfoques didácticos para la inclusión. Finalmente, y de igual importancia, se presenta también el tema de la tecnología como mediador del aprendizaje y las tecnologías que facilitan la educación inclusiva.

El curso fue impartido por primera vez durante el semestre febrero a junio del 2021; en él participaron 39 estudiantes de la Maestría en Tecnología Educativa, quienes estaban en ese momento laborando en 32 instituciones ubicadas en 32 ciudades distribuidas en 4 países. Las instituciones y organizaciones o empresas de adscripción de los alumnos correspondieron a diversos contextos sociales y culturales y, en el caso de instituciones educativas, a todos los niveles escolares, desde preescolar hasta universitario, en los sistemas de educación tanto público como privado. Los alumnos tenían también formación profesional en diversas disciplinas, variando desde las diferentes áreas de la educación, ingenierías, física, medicina, psicología, tecnologías de la información, comunicación, diseño, administración y negocios. Todo ello, en lugar de resultar una situación compleja dentro del grupo, proporcionó una diversidad que enriqueció las actividades del curso.

Cabe recordar que los cursos en línea son en su mayor parte autodirigidos, por lo que la mayoría de las actividades ocurrieron de manera asíncrona, tomado lugar únicamente seis reuniones sincrónicas en grupo a lo largo del curso. Las actividades asíncronas incluyeron el análisis reflexivo de artículos de investigación, documentos oficiales, capítulos de libros, videos, películas y páginas Web relacionados con los temas abordados, mientras que durante las actividades sincrónicas se revisaron los temas clave del contenido del programa y se realizaron actividades para favorecer el desarrollo de las propuestas educativas incluyentes.

En paralelo al avance del contenido, los alumnos fueron organizados en nueve equipos multidisciplinarios con intereses comunes para que, aplicando el Diseño Centrado en las Personas, diseñaran y produjeran un recurso educativo incluyente que les permitiera atender una población blanco de su elección por medio de la tecnología digital.

Durante este proceso, a lo largo del curso se programaron asesorías por Zoom a los equipos, con el fin de que contaran con un acompañamiento cercano, retroalimentación y guía para el desarrollo de sus proyectos.

Al final del curso fue posible constatar que la apropiación de conceptos fue tangible ya que los recursos generados fueron innovadores, accesibles e incluyentes y atendieron poblaciones muy diversas; entre ellas: niños y jóvenes en el espectro autista, niños con discapacidad visual, alumnos que presentan dislexia, estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA/H), mujeres en situación de violencia, personas adultas con discapacidad visual, niños migrantes y desplazados.

Es sumamente importante resaltar que, para muchos de los alumnos de la maestría, este fue el primer curso o materia que toman sobre el tema de educación inclusiva, por lo que su jornada de descubrimientos y reflexiones a lo largo del curso fue sumamente interesante y enriquecedora.

Con el fin de obtener retroalimentación para mejorar las siguientes imparticiones, se solicitó a los alumnos que de manera voluntaria compartieran sus reflexiones finales con relación a la experiencia a lo largo del semestre; esto lo hicieron en forma de un documento de Word y en formato libre. La información recibida por medio de este ejercicio fue abrumadoramente positiva y motivante.

A continuación, se muestra una selección de los comentarios que se extraen de sus **reflexiones finales**:

4.11 En cuanto al valor de la inclusión y la educación inclusiva

“Así como la ética es vital en todos los campos y profesiones de la vida humana considero que la Inclusión debería hacer parte del currículo de todas las profesiones ya que es imposible pensar un universo no diverso”.

“Estoy convencida que asignaturas como esta deben de ser incluidas en los planes y programas de estudio para obtener la carrera magisterial, y los diversos diplomados, cursos, maestrías, etc. que se relacionen de alguna forma con el contexto educativo. Es más, me parece que en las escuelas debería incluirse dentro de la planeación actividades relacionadas a crear una sociedad empática con las necesidades de los demás”.

“...tenía en mi mente muy fijo, inclusión en términos de capacidades especiales y me dije: bueno quizá esto me aporte un poco; pero luego me di cuenta que inclusión es un tema amplio de concebir, es lograr que todos y todas tengamos los mismos derechos de educarnos sin discriminación, sin obstáculos, no es cuestión de tener una condición física diferente, esto iba más allá y eso me enganchó y me enamoró de esta materia...”

nunca nadie antes me había hablado de inclusión de una forma tan amplia y detallada, esto cambio mi forma de ver este escenario”.

4.2| En cuanto a un cambio de perspectiva

“Este curso ha sido de gran ayuda, en lo personal, para ampliar mi panorama y hacerme notar la situación real en la que nos encontramos respecto a que seguimos siendo una sociedad no inclusiva como se debería ser en pleno 2021”.

“Entendí que muchas veces somos las demás personas los que contamos con una discapacidad al no estar preparados para enfrentar situaciones de este mundo tan diverso”.

“La inclusión en los centros educativos me parece ahora una obligación social. Creo que ha llegado el momento de cambiar nuestro enfoque hacia las personas que se quedan atrás y no pueden desarrollar sus capacidades a plenitud; y que es la tecnología la que hará que este cambio sea posible ya que utilizándola es mucho más fácil diseñar material inclusivo”.

4.3| En referencia al curso y los temas abordados

“Quiero resaltar todas las lecturas y diferentes actividades, las cuales, primero me fueron dando unas bases teóricas y en un segundo momento, me ayudaron a ver la inclusión desde un punto de vista muy humano. Leer, estudiar e implementar el Diseño Universal del Aprendizaje y el Diseño Centrado en Personas supuso el reto de mirar con una lupa al otro, entender sus necesidades, hablar con el otro, para desde allí construir algo significativo y útil”.

“Todo en este curso fue completamente nuevo y atractivo. Fue novedosa la forma de entender la inclusión, la importancia de poner a los alumnos en el centro del aprendizaje y el diseñar para todas las personas”.

4.4| En cuanto a la aplicación en su práctica profesional

“Ahora mis objetivos son más claros, el lograr que cada sitio web que desarrollo sea accesible para cualquier tipo de persona, sin importar si tiene o no alguna discapacidad auditiva o visual, o de cualquier tipo en general”.

“Entré a este curso con altas expectativas y me alegra ver que fueron superadas. En este curso tuve muchas oportunidades para reflexionar sobre mi propio aprendizaje, dándome cuenta de que yo también puedo adaptar mi entorno para hacerlo más accesible y con menos fricción. Por ejemplo, durante las actividades, he cambiado en tamaño y color del cursor en mis dispositivos. Igualmente veo de forma más crítica las presentaciones

en diapositivas de otros cursos o mis diseños propios. Aprendí técnicas y conceptos que puedo usar diariamente en mi labor docente y espero seguir aprendiendo más sobre la inclusión, no solo para mi vida profesional, sino también personal”.

“Han sembrado la semilla de transformar estos escenarios en experiencias que ayuden y cambien de alguna forma la manera en la cual la inclusión tiene cabida en el mundo en que vivimos. Quiero que todo este conocimiento no se quede en mi, quiero replicarlo en acciones, para que estos niños logren soñar con un futuro mejor”.

Además de la retroalimentación de los mismos alumnos que participaron en este curso arriba presentada, es importante mencionar que tanto para la autora de este trabajo quien diseñó e impartió el curso, como para las personas que colaboraron en el proceso, incluyendo las especialistas de apoyo al diseño instruccional y la profesora tutora asociada durante la impartición del curso, este también fue un proceso de aprendizaje y descubrimiento. En un contexto externo al curso en sí mismo, se ha visto un compromiso de las colaboradoras por prepararse en estos temas y aplicarlos a su práctica profesional. De igual manera, la autora de este trabajo impartió durante el verano 2021 un curso taller de formación para profesores de nivel licenciatura dentro del Tecnológico de Monterrey, el cual estuvo basado en el contenido del curso aquí reportado. Así es como, poco a poco, las prácticas que favorecen la inclusión en la Educación Superior han ido permeando más allá de un curso de posgrado.

5| Conclusiones

De acuerdo con los resultados mostrados, es posible asegurar que, para un gran número de los alumnos participantes en el curso, la inclusión tomó un nuevo significado, en parte porque los temas y la forma de abordarlos resultaron novedosos y atractivos, sino por sus propios procesos reflexivos a lo largo del curso. Como resultado, algunos de ellos expresaron que el curso debe impartirse en cualquier programa en educación, y aún más allá, varios de ellos compartieron su intención y compromiso por transformar su práctica profesional para hacerla más inclusiva.

Para lograr una mayor contribución a partir de esta primera experiencia, los efectos del curso deberán ampliarse y reproducirse desde la voluntad de los mismos alumnos de maestría que participaron en ella, y así incidir hacia todos los niveles educativos. Esto, con la finalidad de que los niños y jóvenes que van transitando en los distintos, y cada vez más complejos, escenarios educativos - desde la primaria hacia la Educación Superior- no encuentren barreras infranqueables para lograr su participación y aprendizaje plenos, ya que, si las encuentran, es muy probable que detengan su camino y simplemente no lleguen a la Educación Superior, tal como sucede actualmente, por lo menos en Latinoamérica.

Con base en la experiencia aquí descrita, se reitera la evidente necesidad e importancia de que cada institución educativa colabore hacia una educación para todos con acciones que promuevan la inclusión, no solo al interior de la propia institución sino hacia la formación de colaboradores y profesionistas de la educación, con el fin de que el objetivo común de lograr instituciones más incluyentes y, en paralelo, sociedades más incluyentes, pueda lograrse.

En la medida que este curso se imparta nuevamente y se mejore en cada ciclo escolar, estaremos contribuyendo a la formación de profesionales de la educación más conscientes y sensibles a las necesidades propias y de los demás, pero sobretodo, más capaces de reconocer y apreciar el valor de la diversidad en espacios educativos y laborales.

Como lo expresó uno de los alumnos destacados del curso:

“Hoy se ha encendido una nueva vela de inclusión ante las sombras de la alegoría de la caverna de Platón, y como tal, hemos descubierto una serie de elementos que debemos de atender con un nuevo ojo orientado hacia la inclusión, en nuestras vidas personales y profesionales”.

Referencias bibliográficas

Cruz Vadillo, R. y Casillas Alvarado, M. 2017. Las instituciones de Educación Superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de Educación Superior*, 46(181), 37-53.

Pérez-Castro, J. 2016. La inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior en México. *Sinéctica*, 46.

Comunicación 6

Cooperación Universitaria Internacional en Inclusión: La experiencia del Observatorio Internacional sobre Discapacidad e Inclusión CAPACITAS-FIUC

Gabriel Martínez Rico

Director Campus Capacitas

Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia

Francisco Tomás Aguirre

Equipo de dirección del CARD. Capacitas-UCV

Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia

Margarita Cañadas Pérez

Directora CAT Capacitas-UCV

Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia

Francesc Bañuls Lapuerta

Equipo de dirección del CARD. Capacitas-UCV

Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia

Carlos Pérez Campos

PDI Universidad católica Valencia. Campus Capacitas

Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia

Joana Calero Plaza

Directora del Servicio de Atención a Personas con Discapacidad Capacitas-UCV

Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia

Resumen

El presente capítulo describe la experiencia de cooperación universitaria desarrollada en el Observatorio Internacional de Educación Superior Inclusiva Capacitas-FIUC.

Este Observatorio Internacional sobre Discapacidad e Inclusión en el ámbito universitario, es un proyecto que se integra en el marco del programa internacional de apoyo a las universidades "Avanzando hacia una Cultura y Pedagogía Inclusivas" impulsado por la Federación Internacional de Universidades (FIUC). La base inicial de este programa se fundamentó en el estudio de ámbito mundial publicado por el CRESGE (de la Universidad Católica de Lille) que permitió analizar las políticas institucionales de las universidades en materia de discapacidad e inclusión, estableciendo una tipología en relación con distintos indicadores de inclusión y el grado de avance de sus planes de atención.

Los objetivos del programa son: Promover en las universidades un espacio para la investigación en discapacidad e inclusión social; integrar la discapacidad y la inclusión como eje transversal de los planes estratégicos universitarios; implementar planes de atención a la discapacidad e inclusión en las universidades y configurar un espacio de intercambio y transferencia de métodos entre las mismas, con la finalidad de difundir y generalizar las acciones estratégicas y desarrollar estrategias en red.

Los ejes de actuación se centran en la formación y en la investigación, y las áreas de trabajo incluyen, entre otras: discapacidad, pobreza y exclusión social, productos y tecnología de apoyo, derechos e inclusión, educación inclusiva.

El Observatorio pretende proporcionar el soporte científico, estratégico y técnico que optimice la implantación y seguimiento de esta estrategia, colaborando con la FIUC en su desarrollo. Actualmente, forman parte del Observatorio 16 países (de Europa y Latinoamérica) y colaboran más de 30 universidades.

Palabras clave: *Educación Superior Inclusiva, Desarrollo de estrategias en Red.*

1| Educación Superior Inclusiva: el Campus Capacitas-UCV

En este primer epígrafe se expone, brevemente, la configuración y desarrollo de Campus Capacitas de la Universidad Católica de Valencia, dedicado transversalmente a la discapacidad e inclusión social en el marco de la Educación Superior Inclusiva.

Desde 2005, el Campus Capacitas se ha ido conformando como un eje transversal, multidisciplinar y estratégico en torno a la discapacidad, integrándose en el conjunto de estructuras académicas y servicios de la universidad. Sus **principales objetivos** se centran en: 1) la formación en materia de discapacidad en todos los grados; 2) la investigación e innovación social y educativa y 3) la transferencia y el compromiso social.

El Campus Capacitas-UCV se desarrolla en estrecha colaboración con el tejido asociativo, dinamizado a través del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad de la Comunidad Valenciana (CERMI-CV), y pretende contribuir a crear una sociedad más inclusiva desde el campo de la Educación Superior. Sus propuestas se fundamentan en la función social de la universidad, garantizando la igualdad de oportunidades y la no discriminación social, e impulsando la representación y plena participación de las personas con discapacidad en los distintos estamentos universitarios. Este planteamiento otorga un espacio central a la diversidad y multiculturalidad en la Educación Superior, poniendo de relieve la importancia del derecho a la educación en todos los ámbitos de la realidad social (ONU, 2006; UNESCO, 2020). Al mismo tiempo, exige también que la universidad desarrolle políticas institucionales inclusivas que impulsen líneas de investigación, innovación y transferencia orientadas hacia las demandas y necesidades del sector de la discapacidad y del conjunto de la sociedad.

Desde este marco conceptual, el Campus Capacitas-UCV se ha ido estructurando, dentro de la universidad, sobre **cinco ejes o áreas de desarrollo** (Martínez-Rico et al. 2021): 1) la formación, 2) la investigación, 3) la cultura institucional, 4) la internacionalización y 5) la transferencia social, **figura 1**:

1. **El primer eje, la formación universitaria**, desarrolla una competencia transversal sobre discapacidad en todos los grados de la UCV. El objetivo de este itinerario curricular es el de generar entornos laborales inclusivos a través del ejercicio profesional de los futuros egresados, promoviendo en los alumnos, actitudes y valores éticos hacia la diversidad, la diferencia y la dignidad de la persona.
2. **El segundo eje, la investigación e innovación**, promueve distintos proyectos y líneas de investigación, poniendo el foco en las personas, las familias y el sector de la discapacidad. En esta área destacan numerosas aportaciones en el campo de la Atención Temprana, el Autismo, los Productos y tecnología de apoyo, o por ejemplo, el deporte inclusivo.

3. **El tercer eje se orienta a generar una cultura institucional inclusiva**, conformando servicios y estructuras de gestión comprometidas con la igualdad de oportunidades y el empleo inclusivo.
4. **La cuarta área de desarrollo se proyecta sobre la internacionalización** a través de dos observatorios, uno sobre Atención Temprana y otro sobre Educación Superior Inclusiva.
5. **El quinto y último eje** sobre el que se configura Capacitas centra sus objetivos en la **transferencia social**, integrado centros y recursos de atención en materia de discapacidad dirigidos hacia la formación y la investigación. Probablemente esta sea la aportación más significativa del campus Capacitas (**figura 1**).

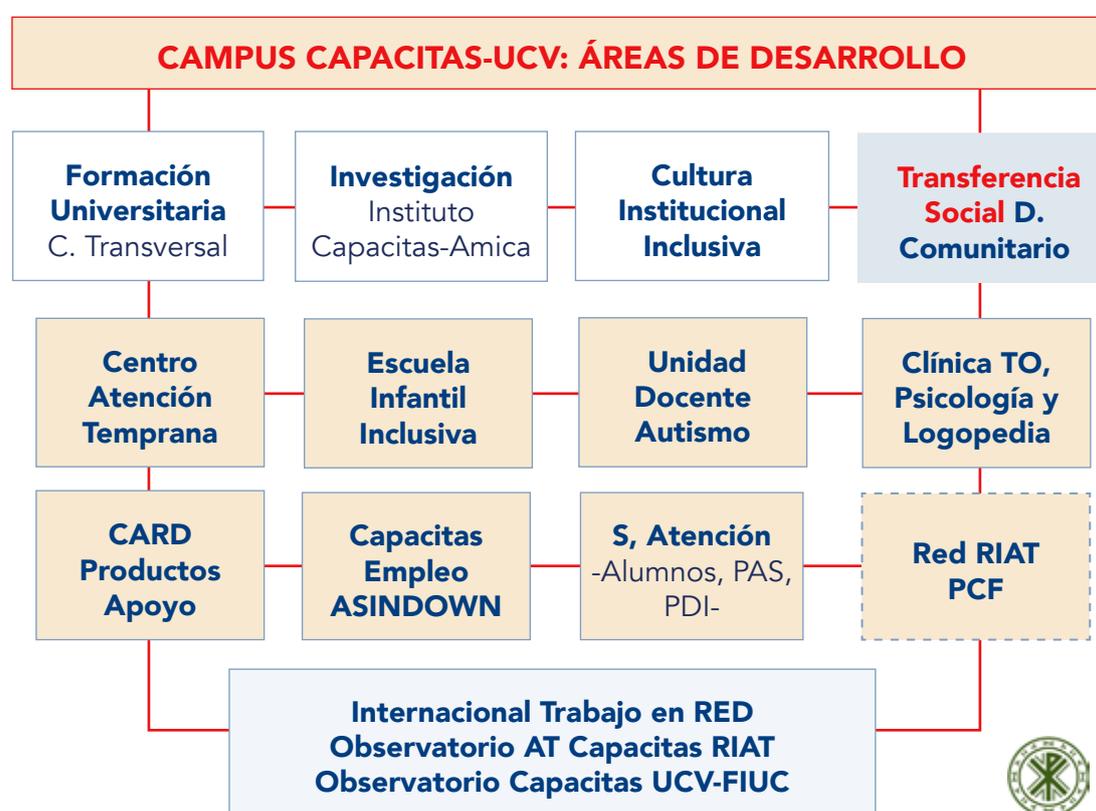


Figura 1. Configuración del Campus Capacitas-UCV

Fuente: Martínez-Rico et al. (2021)

En las próximas páginas de este capítulo se describen los siguientes epígrafes: a) El programa internacional implementado principalmente en universidades de Latinoamérica; b) Los principales avances alcanzados con la actividad del observatorio Capacitas-FIUC; c) Y los principales objetivos de este observatorio. En esta exposición se reproducen parcialmente algunos de los contenidos recogidos en Martínez-Rico et al. (2018, pp.161-166) y Martínez-

Rico (2014). Asimismo, el lector puede ampliar esta información en la web del observatorio www.ucv.es/campus-capacitas.

2] Programa Internacional: Avanzando hacia una cultura y pedagogía inclusivas en las universidades

El programa internacional de apoyo a las universidades, dirigido a desarrollar acciones institucionales en torno a la discapacidad y la inclusión social y educativa, se inició en 2012 bajo el firme impulso de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC). Esta federación integra una red de 250 universidades repartidas por los cinco continentes. En líneas generales este programa pretende situar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el núcleo de las preocupaciones de las universidades, configurando de este modo un referente de identidad y, en consecuencia, la definición de una política institucional inclusiva (Martínez-Rico & Tena, 2018b).

La base inicial de este programa se fundamentó en el estudio de ámbito mundial publicado por el CRESGE (Centro de Estudios de la Universidad Católica de Lille) y el Centro Coordinador de la Investigación de la FIUC (Mabaka, Aubree y Douchet, 2014). Este estudio permitió analizar las políticas institucionales de las universidades en materia de discapacidad e inclusión, estableciendo una tipología en relación con distintos indicadores de inclusión y el grado de avance de sus planes de atención.

Los resultados de esta encuesta posibilitaron identificar la situación en que se encontraban las universidades, clasificándolas en tres niveles en función del grado de avance en la implementación de políticas inclusivas: 1) Grado avanzado de implementación; 2) Grado medio y 3) Un grado incipiente o inexistente. El programa se centró principalmente en las universidades categorizadas en esta tercera condición, desarrollando gran parte de su actividad en Latinoamérica.

Este programa internacional asume el siguiente **objetivo general** (2015-2025):

Potenciar el desarrollo de políticas institucionales inclusivas y el diseño e implementación de programas de atención a la discapacidad e inclusión en los planes estratégicos o planes de desarrollo de las universidades.

Desde este planteamiento, el programa define los siguientes **objetivos específicos**:

1. Promover en las universidades un espacio para la reflexión estratégica, la formación continua y la acción en el campo de la discapacidad y la inclusión social.

2. Integrar la discapacidad y la inclusión social como referente de identidad y eje transversal en los planes estratégicos y de desarrollo de las universidades.
3. Diseñar e implementar una Plan de Atención a la discapacidad e inclusión en las universidades, y en su caso, potenciar la dotación de un Servicio (Unidad) de Atención destinado al conjunto de la comunidad universitaria.
4. Configurar un espacio de intercambio y transferencia de métodos entre las universidades, buenas prácticas y difusión de políticas institucionales orientadas a conformar entornos culturales y educativos más inclusivos. Desarrollo de estrategias en red (*Networking*).

El Centro Coordinador de la Investigación de la FIUC celebró distintos encuentros internacionales. En cada uno de estos encuentros han participado distintas universidades de América Latina y Caribe y de Europa, habiéndose incorporado al programa universidades de los siguientes países: Región 1: Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Puerto Rico y República Dominicana. Región 2: Colombia, Perú, y Venezuela. Región 3: Argentina, Bolivia, Brasil y Chile. Región 4: Bélgica, Croacia, España, Francia, Portugal y Ucrania.

La línea estratégica descrita en este programa se está desarrollando en **tres etapas**:

1. Los encuentros internacionales con los responsables del área de atención a la discapacidad y los directivos de las universidades de cada zona geográfica.
2. Las visitas institucionales de seguimiento de los miembros del comité científico a cada una de las universidades participantes. Dicha visita a la alta dirección y agentes implicados, se produce tras la implementación, unos meses después, del diseño del plan de atención y revisión de la política institucional.
3. El desarrollo de estrategias en red, dirigidas a difundir y generalizar las acciones estratégicas integradas en este programa, articuladas a través del Observatorio Internacional Capacitas UCV-FIUC, descrito en las siguientes páginas.

3| Principales avances en universidades de Latinoamérica

Tras diversos encuentros internacionales celebrados en República Dominicana (octubre 2015), Colombia (enero 2016), Buenos Aires (junio 2016) y Bolivia (2017 y 2018), República Dominicana (octubre 2019) y otros sucesivos de carácter virtual, las universidades participantes constituyeron comisiones específicas para desarrollar cada una de las fases en que se estructura el programa internacional "Avanzando hacia una pedagogía y cultura inclusivas".

Todas ellas redactaron informes sobre sus políticas institucionales en materia de discapacidad y su grado de implementación. En estos informes se han ido recogiendo los primeros avances que permiten establecer algunas conclusiones preliminares de interés (Martínez-Rico *et al.* 2018, p. 161). A continuación, se presentan agrupadas en **4 apartados**: a) Punto de Partida, b) Visión Identitaria, c) Visión Estratégica y d) Proyección de Futuro.

a) Punto de partida

Todas las universidades participantes señalan, aun hoy, la existencia de numerosas barreras y obstáculos en torno a la inclusión social y, de manera particular, en relación con las personas con discapacidad.

1. Legislación

Si bien en todos los países de América Latina y Caribe existe legislación tanto para eliminar las barreras físicas de los edificios e instalaciones como para favorecer el acceso y promoción de las personas con discapacidad a la Educación Superior, se considera que el marco normativo es insuficiente y en ocasiones está parcialmente implementado. En algunos casos, se observa que la aplicación de las normativas puede llegar a estigmatizar negativamente a los estudiantes o a reflejar diferencias que generen potencialmente situaciones de discriminación o segregación.

Este hecho es especialmente relevante en el campo de la enfermedad mental o por ejemplo en el caso de las dificultades de aprendizaje como la dislexia, la disortografía o el déficit de atención. Esta circunstancia genera una discapacidad oculta, no detectada, que impide a las universidades tener un censo completo sobre discapacidad, además de no poder ofrecer los recursos, apoyos y adaptaciones adecuadas a estos estudiantes y así evitar su posible fracaso académico.

2. Accesibilidad

Se subraya también una deficiencia o falta generalizada de accesibilidad integral en las universidades, no estando debidamente dotadas de dispositivos específicos, recursos o presupuestos para dar adecuada respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad. A pesar de esta situación, hay que destacar, en todas las universidades, la implicación de muchas personas que son capaces de resolver con eficacia situaciones complejas de estudiantes con discapacidad.

La mayoría de las universidades manifiesta, no obstante, que es necesario un planteamiento institucional estratégico que asuma la planificación conjunta de la atención a la discapacidad desde el paradigma de los ajustes razonables, el diseño para todos y la accesibilidad universal.

3. Situación inicial

La situación de partida del conjunto de universidades en Latinoamérica presenta diversas asimetrías. Unas universidades describen una trayectoria de varios años en temáticas de inclusión y discapacidad, y otras, en cambio, están generando en la actualidad una respuesta incipiente hacia la inclusión social y educativa. El hecho de poder participar en un proyecto internacional centrado en este objetivo y diseñar conjuntamente planes de atención a personas con discapacidad, es valorado significativamente por todas las universidades.

Entre otros aspectos se subraya que la propuesta ha contribuido a reformular los programas y logros alcanzados en torno a esta temática, y a implementar un plan adaptado y propio de cada universidad. Las instituciones en las que ya existe experiencia contrastada sobre inclusión, consideran que las acciones del observatorio, les permiten trazar una línea o eje común a toda la universidad y poner en valor todo lo que se planifica desde los distintos servicios. Más aún, si se tiene presente el enorme potencial que se deriva de la colaboración entre las distintas universidades participantes.

4. Intervenciones aisladas

Se concluye, también, que muchas de las acciones desarrolladas hasta el momento en las universidades tienden a realizarse de una forma dispersa en las distintas unidades de gestión: oficinas o servicios específicos, facultades o escuelas, o por ejemplo vicerrectorados o delegaciones. Se carece pues de directrices y orientaciones comunes que ordenen las distintas actuaciones y líneas de intervención en un plan de atención a la discapacidad. Esta circunstancia suele originar divergencias en el tratamiento de casos específicos, ausencia de un registro general, incluso en algún caso, falta de eficacia en la acción.

Por esta razón, la presencia de una política institucional transversal que integre coherentemente líneas y objetivos comunes constituye un reto de futuro constantemente reiterado por las universidades.

5. Información incompleta e insuficiente

En general, puede argumentarse que, en muchas regiones de América Latina y Caribe, los estudios e informes sobre discapacidad suelen carecer de datos contrastados extraídos de un censo o registro representativo de la realidad social y cultural de las personas con discapacidad. Son insuficientes los indicadores, encuestas y censos poblacionales que permiten dimensionar con objetividad las necesidades concretas de cada región geográfica y cultural.

Esta información es crucial en el planteamiento de las políticas y prestación de servicios, tanto para la actualización del marco legislativo de los diferentes países como para las implementaciones de los planes en las universidades.

b) Visión identitaria

1. Eje estratégico de la Universidad

En los distintos encuentros internacionales celebrados se ha evidenciado un amplio consenso en relación con la inclusión educativa de las personas con discapacidad en el entorno universitario. Además, los centros consideran que este objetivo institucional debe constituir un eje estratégico y un elemento esencial de sus planes de desarrollo.

Por otro lado, hay que destacar que desde la creación de cada una de las universidades participantes, la inclusión ha estado presente de un modo u otro en sus definiciones y planteamientos estratégicos. No obstante, se observa que es necesario otorgar mayor visibilidad a este eje estratégico y multidisciplinar como referente identitario de la Educación Superior, sobre todo teniendo en cuenta la relevante contribución de las universidades para crear una sociedad más inclusiva. Este objetivo se ve ampliamente reforzado por la presencia internacional de la FIUC y por las excelentes oportunidades y sinergias que se producen entre universidades en la configuración de estrategias en red.

En este marco de la Educación Superior, el programa internacional plantea un reto de futuro que todos los centros han acogido con altas expectativas y con una firme convicción: mejorar el acceso y promoción de los estudiantes con discapacidad, su participación y su plena inclusión educativa. Sin embargo, las universidades reconocen al mismo tiempo que todavía quedan múltiples barreras para garantizar la igualdad de oportunidades y numerosos y significativos retos que afrontar en materia de inclusión social.

2. Barreras Socioculturales

Aún hoy siguen existiendo grandes obstáculos y dificultades para hacer realidad una Educación Superior plenamente inclusiva. En este sentido, preocupan fundamentalmente las barreras sociales y culturales como los prejuicios, las creencias erróneas o las percepciones sesgadas sobre la discapacidad. Se constata que estas barreras todavía persisten en las universidades por lo que deben intensificarse las acciones formativas de manera específica en las comunidades educativas.

Se señala la necesidad de promover un cambio de actitud y percepción hacia la discapacidad en todas las personas que de un modo u otro intervienen en la vida universitaria (alta dirección, profesores, investigadores, personal de administración y servicios, estudiantes, entre otros...) para poder generar un verdadero cambio social y educativo. Desde esta perspectiva, algunas universidades realizan programas de formación para el personal docente y personal de administración y servicios. El objetivo pedagógico se centra en el acceso y acogida de los estudiantes con discapacidad, garantizando el ejercicio del derecho a la Educación Superior y la igualdad de oportunidades.

3. Escasa presencia de personas con discapacidad

La mayoría de universidades coinciden en afirmar que el número de personas con discapacidad que acceden a sus centros es relativamente bajo y que es necesario, además, realizar un mayor seguimiento de su promoción a lo largo de la carrera, así como un análisis y valoración posterior del grado de inserción laboral, cultural y social de sus egresados.

Este hecho pone de manifiesto el interés de potenciar líneas de trabajo que favorezcan entornos adaptados, incrementando la presencia de personas con discapacidad para cursar estudios superiores en igualdad de condiciones. Algunas universidades se proponen aumentar la contratación de profesionales y personal de apoyo con discapacidad en los centros, y potenciar la aportación de los profesionales en temas de inclusión y discapacidad en los procesos que actualmente están implementando las universidades en Latinoamérica, implicándolos en la elaboración de los planes de atención. Ambas iniciativas son fundamentales para alcanzar una cultura más inclusiva en las instituciones.

4. Poner en valor la discapacidad

Considerando el valor potencial del diseño de planes enfocados hacia la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad, impulsados por el observatorio Capacitas-FIUC, resulta necesario promover un discurso profundo en las distintas universidades en torno a la discapacidad. Este planteamiento epistemológico sobre el que se sustentan tanto los procesos de formación como las líneas de investigación de muchas universidades, debe orientarse hacia la construcción de una sociedad más inclusiva. La universidad debe conformarse en un espacio de referencia socioeducativo dirigido a garantizar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y el ejercicio de derechos y libertades fundamentales. Este esfuerzo institucional se orienta, por tanto, hacia la construcción de una sociedad plenamente inclusiva, compromiso irrenunciable de los centros universitarios.

En este contexto cabe señalar que todas las universidades participantes valoran significativamente el hecho de haberse integrado en este programa internacional, en el que tanto los estudiantes como los profesores y personal de administración y servicios están dialogando y profundizando hacia la mejora de la situación de las personas con discapacidad.

c) Visión estratégica

1. Posicionamiento de las universidades

La totalidad de las universidades asumen el reto de formular políticas institucionales en torno a la inclusión de las personas con discapacidad. Como se ha indicado, este compromiso es prácticamente ineludible como seña de identidad y como elemento clave en la proyección de futuro de los centros.

Poner en valor la plena inclusión de las personas con discapacidad en el marco de la Educación Superior, posibilita a los centros distinguirse de otras universidades o instituciones de formación superior tanto en su país como en el ámbito internacional. Sin duda esta vertiente y compromiso social pone de relieve un potencial importantísimo y competitivo con el resto del espacio de Educación Superior a escala mundial. Desde esta visión estratégica, el desarrollo de planes de atención a personas con discapacidad puede definirse como un rasgo diferenciador que, en términos de oportunidad, posiciona a las universidades como referentes en materia de inclusión social y educativa. Este objetivo, permite convertir a una entidad universitaria en la primera opción de estudios del país para personas con discapacidad y contribuir, de este modo, a alcanzar una formación académica, integral e inclusiva de excelencia.

2. Alta dirección

El apoyo de la alta dirección de las universidades: presidencia, patronato, rectorado, consejo de gobierno, o por ejemplo juntas de facultad, constituye un elemento crítico para la implementación de políticas institucionales y planes de atención de las universidades. Se asevera que su papel de respaldo es determinante para poner en valor la discapacidad en el entorno de la comunidad universitaria. En este sentido ha sido máxima la acogida que ha tenido este programa internacional de la FIUC por parte de todos los equipos de gobierno de las universidades participantes.

3. Tejido asociativo

Paralelamente a lo anterior, se ve necesario impulsar la relación institucional con el tejido asociativo del tercer sector. Las asociaciones, fundaciones y en general las instituciones que agrupan distintos colectivos de personas con discapacidad en torno a iniciativas de integración social, configuran un pilar fundamental en la elaboración de planes de atención en las universidades.

Además, el tejido asociativo posee un conocimiento muy amplio de las necesidades sociales y de las situaciones reales de las personas de los distintos colectivos. Cuenta también con profesionales cualificados al servicio de sus asociados y mantiene un gran potencial de apoyo para las universidades al promover la participación e interacción con los distintos estamentos académicos. Constituye, en consecuencia, un elemento esencial en la definición de estrategias y políticas de acción, abriendo cauces de representación y vías de inclusión en la enseñanza superior. Por otra parte, estas asociaciones posibilitan dar a conocer los planes de atención y sus acciones concretas a la sociedad de una manera rápida y eficaz.

d) *Proyección de futuro*

1. Generalización y difusión

Un programa de estas características, que cuenta con un importante número de universidades muy implicadas y orientadas en la misma coordenada, encierra grandes posibilidades para proyectar las experiencias y conocimientos adquiridos, transfiriéndolos a otras regiones.

En este sentido, una de las principales expectativas de las universidades es la necesidad de dar continuidad a este programa. Es evidente que la eficacia del desarrollo de políticas institucionales inclusivas depende de diversos factores y de la implicación de cada institución. Así pues, son las propias universidades las que deben hacer suya la preocupación compartida en relación con la inclusión y la discapacidad, evitando que la iniciativa quede en una aportación circunstancial.

2. Desarrollo de estrategias en red

Tras el inicio del programa, en estos últimos años, en la región de América Latina y Caribe, se han establecido las primeras relaciones entre todas las universidades así como vías de intercambio de información. Sin embargo, todas las instituciones participantes estiman necesario desarrollar estrategias en red más complejas, eficaces y estables en el tiempo. Así pues, es necesaria la creación de un espacio de intercambio y seguimiento de los avances y políticas establecidas en cada caso, donde puedan enriquecerse experiencias concretas con ejemplos de buenas prácticas, diseñando proyectos de investigación y analizando conjuntamente la realidad de la inclusión en el ámbito de la Educación Superior en distintos países.

Con este objetivo, se constituyó el **Observatorio Internacional del Campus Capacitas UCV-FIUC**. Como se verá más adelante, esta propuesta se dirige a generar una estructura académica orientada hacia la investigación e intercambio de conocimiento entre las universidades de la red.

3. Universidades de referencia

Muchas universidades están asumiendo programas y acciones enfocadas hacia la inclusión de las personas con discapacidad. Por esta razón, hay que poner de relieve el papel concreto que las universidades participantes pueden desempeñar en un futuro próximo con otras regiones no integradas en el programa, potenciando la formulación de planes de atención para personas con discapacidad. Este papel se concreta en cada participante, constituyéndose como universidad de referencia, antena regional o dinamizador local en el entorno cercano del propio país, o incluso entre países próximos.

Este potencial de crecimiento de la red de universidades participantes requiere diseñar plataformas virtuales dinámicas y consistentes, tanto a pequeña escala donde se fomenten encuentros periódicos como jornadas, seminarios o congresos, como observatorios internacionales donde las universidades puedan estar en contacto permanente.

4| Objetivos del Observatorio Capacitas UCV-FIUC

En el contexto descrito en los anteriores epígrafes, se impulsó en el 2017 la propuesta del Observatorio Internacional sobre Educación Superior Inclusiva Capacitas UCV-FIUC, con el reto de promover entornos culturales y educativos inclusivos en el ámbito de las universidades. Esta línea estratégica busca situar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en un lugar central de las políticas universitarias, conformando, de este modo, un referente inherente a la función social de la universidad y, en consecuencia, generando normativas y planes institucionales plenamente inclusivos.

El observatorio pretende:

Consolidar el desarrollo, transferencia y generalización del programa internacional de apoyo a las universidades "Avanzando hacia una Cultura y Pedagogía Inclusivas" promovido por la FIUC y el Campus Capacitas. Su finalidad es la de proporcionar soporte científico, estratégico, técnico y divulgativo a la red de Universidades que se configura en torno a la discapacidad y la inclusión social, educativa, laboral y cultural.

Para la consecución de este fin, el observatorio impulsa distintas líneas de investigación, innovación, generación y transmisión del conocimiento, configurando un espacio de intercambio y transferencia de métodos, buenas prácticas y difusión de políticas institucionales dirigidas a conformar entornos culturales y educativos más inclusivos en el ámbito de la Educación Superior.

El observatorio ha conformado, durante estos años, una plataforma regional o red Iberoamericana en el marco de dicho programa internacional, potenciando el desarrollo de políticas inclusivas y programas de atención a la discapacidad e inclusión en los planes estratégicos o planes de desarrollo de las universidades de la Red.

Actualmente, forman parte del Observatorio 16 países (de Europa y Latinoamérica) y colaboran más de 30 universidades de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, Francia, Guatemala, Honduras, México, Perú, Puerto Rico, Portugal, República Dominicana y Venezuela.

Como se ha señalado, uno de los objetivos fundamentales de esta Red Internacional, se centra en la generalización de políticas institucionales y buenas prácticas en la Educación Superior, potenciando así la ampliación de la red y la posibilidad de transferir dichos avances hacia otras regiones geográficas.

Finalmente, y para concluir este capítulo, se exponen **los ejes** que propone e intenta impulsar el Observatorio en la **formulación de políticas universitarias inclusivas**:

- Promover la reflexión identitaria, multidisciplinar y estratégica en torno a la configuración de una política institucional que integre la discapacidad y la inclusión social como referente o eje transversal en la universidad.
- Fundamentar, desde una aproximación científica, académica y social, las bases de un plan de atención a la discapacidad y la inclusión socioeducativa en los ejes programáticos de las universidades.
- Analizar la situación actual de las universidades, en relación con su política institucional y los programas y acciones más significativas en materia de inclusión.
- Elaborar un diagnóstico interno y externo de la institución, identificando las fortalezas y debilidades, así como las oportunidades y dificultades más relevantes.
- Definir la misión, visión y principios rectores que vertebran los ejes y directrices generales del plan.
- Profundizar en los paradigmas y modelos de intervención que conforman la base conceptual de la política institucional, así como la visión sobre la inclusión educativa y la realidad social de las personas con discapacidad, sus derechos y libertades fundamentales.
- Diseñar las líneas o ejes de desarrollo, los programas y las estructuras de gestión y servicios del plan.
- Determinar los distintos colectivos de interés y los estamentos implicados en la promoción del plan y en la aplicación normativa de las políticas institucionales.
- Impulsar estrategias orientadas a promover cauces de participación y representación de las personas con discapacidad, potenciando la igualdad de oportunidades y la no discriminación.
- Reflexionar sobre la política y estrategia institucional más adecuada para fomentar una cultura organizacional inclusiva, que incida en la estructura de los servicios y procesos de gestión.

- Analizar los objetivos y contenidos de las relaciones institucionales con entidades del tercer sector vinculadas al plan de atención.
- Poner en valor las líneas de investigación, innovación y transferencia social más relevantes en torno a las necesidades y demandas expresadas por las familias, las personas con discapacidad y el tejido asociativo.
- Consensuar líneas enfocadas a crear estrategias en red y promover un espacio de intercambio y transferencia entre universidades sobre procesos formativos, métodos, áreas de investigación y, en general, buenas prácticas en materia de inclusión.
- Sistematizar un proceso de retroalimentación y evaluación continua del plan a través de instrumentos de monitorización.

Referencias bibliográficas

Naciones Unidas (ONU, 2006). Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Asamblea General. 76ª sesión plenaria. New York: Organización de las Naciones Unidas.

Mabaka, P. M., Aubree, L. and Douchet, A. (2014). *L'inclusion des étudiants en situation de handicap dans les universités a l'échelle mondiale. Federation Internationale des Universites Catholiques.*

Martínez-Rico, G. (2014). El Campus Capacitas de la UCV: Educación Superior y desarrollo de capacidades. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (46), 13-32.

Martínez-Rico, G., Tena, J, Cañadas, M. Pérez-Campos, C. & García-Grau, P. (2018). *Inclusive higher education: A guide to designing a support plan on disability and inclusion in universities.* Coedición FIUC, Francia-Brief Ediciones, España.

Martínez Rico, G. & Tena Medialdea, J. (2018). *University Social Responsibility in the framework of inclusive higher education. In: Report Crossviews on Catholic University social responsibilities. International Committee on the USR Project.* IFCU.

Martínez-Rico, G.; Cañadas, M.; González-García, R.; López-Carril, S. (2021). *Universidades Inclusivas: Investigación y Transferencia Social hacia el sector de la Discapacidad en Cuestiones transversales relativas a la innovación en la docencia y la investigación en las ciencias sociales y jurídicas*, Dykinson, ISBN 978-84-1377-591-3

UNESCO/GER 2020. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: Todos, sin excepción.* <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

Comunicación 7

Los requisitos inherentes como herramienta para la inclusión del alumnado universitario con discapacidad: una revisión de alcance

Blanca Palomero Sierra

Becaria Predoctoral

Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración
en la Comunidad

Emiliano Díez Villoria

Profesor Titular

Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración
en la Comunidad

1| Introducción

En los últimos años se ha experimentado un aumento en el número de ingresos a la Educación Superior de personas con discapacidad, lo cual apela a la educación inclusiva para continuar con su desarrollo. La posibilidad de acceso a la Universidad no implica expresamente una mayor participación e inclusión de las personas con discapacidad, pues si bien la normativa se rige por los principios de igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal (Fundación ONCE, 2016), en muchos aspectos esto queda circunscrito a lo teórico (Sánchez, 2021).

Las soluciones y apoyos que se ofrecen desde las universidades tienden a ser medidas reactivas e improvisadas para atajar las problemáticas que van surgiendo en el día a día (Collins et al., 2019; Sandoval et al., 2020). Por ello, esta incapacidad para dar respuestas de manera organizada y proactiva a las necesidades del alumnado genera importantes barreras para la participación, lo cual hace que muchas personas encuentren difícil completar con éxito los estudios (Moriña & Orozco, 2020). Entre las más limitantes están el diseño de currículos y el empleo metodologías de enseñanza-aprendizaje deficitarios y anticuados (Moriña et al., 2019; Sánchez, 2021). Las actuaciones principales que se llevan a cabo para paliar estas desigualdades generadas son los *ajustes razonables* (AR en adelante), sin embargo, no existen metodologías ni procedimientos establecidos para llevarlos a cabo, y por tanto corren el riesgo de ser medidas reactivas, inestables e incluso no contempladas.

Señalar además una realidad que subyace al diseño de currículos y contenidos de un programa académico; consiste en la consideración de una serie de *requisitos inherentes* a la naturaleza del programa académico (RI en adelante), los cuales el alumnado debe disponer para su correcta promoción, independientemente de si tienen o no discapacidad. Como señalan Moriña y Orozco (2020), cada universidad debería garantizar que todo el alumnado sea capaz de cumplir con los contenidos básicos y no negociables de un programa, asegurando las condiciones para su participación y aprendizaje.

Por todo esto, es preciso incluir en el marco legal de las universidades un plan de actuación para una participación real de todo el alumnado (Márquez & Aguilar, 2020), con metodologías y procedimientos nuevos, y con medidas proactivas y premeditadas que generen beneficios con un carácter extensivo en el tiempo (Pérez-Castro, 2019; Sandoval et al., 2020). En países como Australia y Reino Unido se describe un marco consistente en el diseño de manera organizada y proactiva de los RI dentro de un currículo inclusivo, asegurando la proporción de AR y la participación de todo el alumnado.

El objetivo principal de este trabajo será la revisión y análisis crítico de los procedimientos para la inclusión en el ámbito universitario en otros países diferentes a España, específicamente lo referente a un marco conceptual sobre los RI y el diseño de currículos.

2| Metodología

Para conseguir los objetivos se plantea una revisión de alcance (*scoping review*) de la materia de estudio, lo cual nos permitirá evaluar el tema ampliamente y ofrecer un reporte del estado actual de la evidencia (Chambergo-Michilot *et al.*, 2021). Se emplea como herramienta de apoyo la declaración PRISMA para revisiones de alcance (PRISMA-ScR).

Se llevó a cabo una búsqueda de artículos científicos a través EBSCOhost, de otras fuentes de información como Google Scholar, así como guías e informes de material educativo universitario, y sobre el marco normativo vigente, necesarios para el planteamiento de la investigación. Se incluyeron finalmente 25 publicaciones académicas y otras fuentes en lengua inglesa.

3| Resultados

Los países que contemplan un marco conceptual sobre RI y su interacción con los AR son Australia y Reino Unido. En Reino Unido se emplea el término "*entry requirements*" y más actualmente "*competence standards*", mientras que en Australia se utiliza el concepto "*inherent requirements*". Se describen como una herramienta para facilitar y asegurar el cumplimiento de los AR en el ámbito universitario, por lo que buscan la inclusión y tratan de evitar la discriminación por razón de discapacidad (Brett *et al.*, 2016; *University of Ulster*, 2013). En estos países tienen el deber de establecer contextos de enseñanza-aprendizaje inclusivos que de manera anticipatoria permitan, en primer lugar, reducir o eliminar potenciales barreras para estudiantes futuros, y en segundo lugar, plantear potenciales AR para asegurar un acceso igualitario al programa académico (Bialocerkowski *et al.*, 2013; Brill, 2015).

De esta manera, se describen de una manera explícita unos RI de cada programa académico. Estos no son requisitos intrínsecos de la persona, sino que es algo que debe ser demostrado, para lo cual se puede precisar de AR. Deben ser objetivamente necesarios y justificables, es decir, deben corresponder a un objetivo "legítimo" del curso académico (Brill, 2015; *University of Ulster*, 2013). Por esta razón, las metodologías planteadas y los AR no deben transgredir dichos RI, dando lugar a una compleja intersección entre los propios RI, las adaptaciones, y las características de la discapacidad de una persona (Sharplin *et al.*, 2016; Walker *et al.*, 2013).

Existe una falta de revisión y de investigación que acredite la validez tanto de metodologías como de los propios RI y los AR, y su función para promover la educación inclusiva (Brett *et al.*, 2016). Por todo ello, como dice Johnston (2016), es necesario hacer un contraste entre el tamaño del efecto de la problemática de la educación inclusiva y los RI como estrategia para darle solución, a lo cual la investigación debe dar respuesta.

4| Discusión y conclusiones

Se objetiva que el establecer unos RI lleva a las universidades y profesorado al punto de *reimaginar* el sistema. En concreto, deben recapacitar sobre cuáles son los contenidos esenciales de un curso, que determinarán el nivel de competencia que todo estudiante debe lograr, manteniendo así unos criterios de calidad; permite a su vez replantear las metodologías empleadas y moverse hacia entornos de aprendizaje “seguros” para la participación de todas las personas; por último, facilita el diseño y la anticipación de los AR a llevar a cabo en aquellos contenidos o metodologías que, por la naturaleza del curso, sea complejo adaptar sobre la misma base para todo el alumnado (Brill, 2015). Esto lidiaría con los currículos y metodologías inflexibles, y con los AR inestables y reactivos identificados en la literatura española (Moriña & Orozco, 2020), los cuales acentúan las diferencias y necesidades del alumnado con discapacidad en detrimento de sus capacidades.

La aplicación de un buen marco de actuación sobre la base de unos RI podría establecer un buen punto de partida para construir la Universidad inclusiva española. Se daría respuesta a la necesidad de situarnos en el modelo social de apoyos, desde un enfoque anticipatorio, que permita establecer un plan de actuación a llevar a cabo y un marco legal que asegure los principios inclusivos (Moriña et al., 2014; Bunbury, 2020). En este trabajo se plantea una nueva propuesta que hace replantear el sistema actual y buscar nuevas aproximaciones metodológicas alejadas del modelo médico asistencialista, de roles profesionales estáticos, y de ámbitos universitarios que no toleren la diversidad como principio de nuestra existencia.

Referencias bibliográficas

- Bialocerkowski, A., Johnson, A., Allan, T., & Phillips, K. (2013). *Development of physiotherapy inherent requirement statements – an Australian experience*. *BMC Medical Education*, 13(1), 54. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-54>
- Brett, M., Harvey, A., Funston, A., Spicer, R., & Wood, A. (2016). *The Role of Inherent Requirement Statements in Australian Universities* (p. 48). *National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE), Curtin University*.
- Brill, C. (2015). *Understanding the interaction of competence standards and reasonable adjustments*. *Equality Challenge Unit*.
- Bunbury, S. (2020). *Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum?* *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964-979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- Chambergó-Michilot, D., Díaz-Barrera, M. E., & Benites-Zapata, V. A. (2021). *Revisión de alcance, revisiones paraguas y síntesis enfocada en revisión de mapas: Aspectos metodológicos y aplicaciones*. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 38(1), 136-142. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2021.381.6501>

- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2019). 'Bringing everyone on the same journey': Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Fundación ONCE. (2016). *Derechos de los Estudiantes con Discapacidad—Guía Universitaria para Estudiantes con Discapacidad*. https://guiauniversitaria.fundaciononce.es/sites/default/files/derechos_de_los_estudiantes_con_discapacidad.pdf
- Johnston, K. N., Mackintosh, S., Alcock, M., Conlon-Leard, A., & Manson, S. (2016). Reconsidering inherent requirements: A contribution to the debate from the clinical placement experience of a physiotherapy student with vision impairment. *BMC Medical Education*, 16(1), 74. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0598-0>
- Márquez, C., & Aguilar, N. M. (2020). Advancing towards inclusion: Recommendations from faculty members of Spanish universities. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858977>
- Moriña, A., Cortés, M. D., & Melero, N. (2014). Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability & Society*, 29(1), 44-57. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.769862>
- Moriña, A., & Orozco, I. (2020). Spanish faculty members speak out: Barriers and aids for students with disabilities at university. *Disability & Society*, 36(2), 159-178. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1723495>
- Moriña, A., Perera, V. H., & Melero, N. (2019). Difficulties and Reasonable Adjustments Carried out by Spanish Faculty Members to Include Students with Disabilities. *British Journal of Special Education*, 47(1), 6-23.
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: Las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 53. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-003)
- Sánchez, M. N. (2021). Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos. *Revista de Fomento Social*, 60-89. <https://doi.org/10.32418/rfs.2021.299.4581>
- Sandoval, M., Morgado, B., & Doménech, A. (2020). University students with disabilities in Spain: Faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>
- Sharplin, E., Peden, S., & Marais, I. (2016). Making the grade: Describing inherent requirements for the initial teacher education practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(3), 224-241. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1105933>
- University of Ulster. (2013). *Developing Competence Standards. Staff Guidance Booklet*.
- Walker, S., Dearnley, C., Hargreaves, J., & Walker, E. A. (2013). Risk, Fitness to Practice, and Disabled Health Care Students. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 3(S1), 50-63. <https://doi.org/10.1002/jpoc.21097>

Comunicación 8

*Una propuesta metodológica innovadora
aplicada en el postgrado "Personas con
discapacidad, derechos sociales y cultura
de las capacidades"*

M. Virginia Matulič Domandzič

Doctora y Profesora permanente
Universidad de Barcelona

Irene de Vicente Zueras

Doctora y Profesora permanente
Universidad de Barcelona

M. Àngels Renom i Sotorra

Profesora permanente
Universidad de Barcelona

M. Pilar Díaz López

Profesora asociada
Universidad de Barcelona

1| Introducción

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad declara que los Estados parte deben asegurar sistemas de educación inclusivos en todos los niveles formativos, garantizando de esta forma el pleno desarrollo de los derechos humanos y la participación efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad. En esta misma dirección, la Estrategia 2020 de la Comisión Europea, centra como objetivos primordiales la supresión de barreras en ocho ámbitos de actuación: la accesibilidad, participación, igualdad, empleo, educación y formación, protección social, sanidad y acción exterior.

Las universidades españolas en su misión de desplegar la formación superior deben favorecer la accesibilidad universal para impulsar la igualdad de oportunidades y promover el acceso a todas las personas. Desde esta perspectiva se han venido aplicando importantes mejoras y adaptaciones de los planes de estudios y de las condiciones formativas en todos los niveles formativos (Grado, Postgrado, Doctorado) para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en el espacio académico.

La Fundación Universia, con la finalidad de conocer el nivel de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema español de Educación Superior, ha realizado diversos estudios desde el curso 2010/11. Los datos obtenidos nos informan que se ha producido un aumento de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas que comienza a descender a partir del curso 2015-2016, hasta estabilizarse en torno al 1,5% en las últimas dos ediciones del estudio (2017-18 y 2019-20).

El V Estudio Universidad y Discapacidad (2021)⁸ promovido por la Fundación Universia (con la colaboración del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad – CERMI-, la Confederación de Rectores de Universidades españolas –CRUE-, el Real Patronato sobre Discapacidad, la Fundación ONCE y la Fundación iS+D para la Investigación Social Avanzada) ; nos aporta datos relevantes de los estudiantes con algún tipo de discapacidad matriculados en la universidad. Entre los que destacamos que la mayor parte del estudiantado universitario con discapacidad, 19.405 estudiantes⁹, se ha matriculado en el curso 2019- 2020 en las universidades públicas, lo que supone un 1,6% del total, frente al 0,4% que lo ha hecho en las universidades privadas (505 estudiantes). También es relevante destacar que hay más estudiantes con discapacidad en las universidades públicas (1,5%) que en las privadas (1,2%), y más alumnos que eligen la modalidad a distancia (4,1%) antes que la presencial (1%). La permanencia en los estudios universitarios va disminuyendo a medida que avanza la

8 Promovido por la Fundación Universia, con la colaboración del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), la Confederación de Rectores de Universidades españolas (CRUE), el Real Patronato sobre Discapacidad, la Fundación ONCE y la Fundación iS+D para la Investigación Social Avanzada.

9 En este estudio se ha contado con la participación de 72 universidades pertenecientes a todas las Comunidades Autónomas de España.

formación, contando con un 1,8% de estudiantes de grado, primer y segundo ciclo; 1,2% de posgrado y máster y 0,7% de doctorado. En relación al género, se observa que hay una menor proporción de mujeres con discapacidad que estudian en la universidad con respecto a la de hombres. Un 49,1% de mujeres estudiantes de grado, un 48,7% de postgrado y un 43,4% de doctorado. De todas ellas, cabe destacar que un 15,2% de alumnas con discapacidad ha contestado que se ha enfrentado a más dificultades en la universidad por cuestiones de género.

Estos estudios han motivado a un grupo de profesoras de Trabajo social de la Universidad de Barcelona a promover e implementar un Postgrado y un Máster en materia de discapacidad, que garantice una formación inclusiva e igualitaria en el marco de la universidad pública.

Palabras clave: *Postgrado, Discapacidad, TIC, Trabajo social, Derechos de las personas, Inclusión.*

2| Presentación

La Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, a través de la URF de Trabajo Social impulsa desde el curso 2019/2020 el postgrado "Personas con discapacidad: Derechos sociales y cultura de las Capacidades" (30 créditos ECTS), cuyo objetivo general establece profundizar, fortalecer y agudizar la visión crítica, la visión ética y la visión práctica en el ámbito de la discapacidad.

La formación académica tiene una duración de un año académico y establece una modalidad innovadora que permite combinar las tres modalidades de formación paralelamente: presencial, en streaming simultáneamente y on-line en formato de archivo audiovisual. Esta metodología permite compatibilizar los estudios con las actividades profesionales y personales siempre que se mantenga un tiempo de dedicación constante, ya que la planificación del curso se adapta a las necesidades de cada participante.

La formación está dirigida principalmente a licenciados/as y graduados/as en el campo de las Ciencias Sociales: Trabajo Social, Educación Social, Psicología, Sociología, Pedagogía, y otras disciplinas que tengan vinculación con el ámbito de la discapacidad.

Esta formación también ofrece la posibilidad de admitir estudiantes que no posean titulación universitaria, en este caso el/la estudiante accederá a un título de extensión universitaria. Los requisitos y condiciones establecidos para estos estudiantes deben ser consultados en las bases.

3| Estrategia de Innovación Docente

La formación académica del postgrado “Personas con discapacidad: Derechos sociales y cultura de las Capacidades”, se desarrolla a través de una plataforma virtual destinada a la docencia y ofrece la posibilidad de alternar simultáneamente el modelo presencial de asistencia a conferencias con el modelo semipresencial (con la emisión de las conferencias en streaming) y el modelo a distancia (con los archivos de audio de dichas conferencias) para que los/as estudiantes puedan conciliar su vida familiar, profesional y de formación según sus necesidades. Por tanto, este modelo innovador permite que el/la estudiante pueda combinar las tres modalidades de formación paralelamente dependiendo en todo momento de su disponibilidad.

4| Becas y ayudas

La comisión de dirección del postgrado en colaboración con el Institut Municipal de Persones con Discapacitat (dependiente del Ajuntament de Barcelona), Fundació AGBAR, Fundació ONCE, RANDSTAD Fundació, Institut GUTTMANN, COCEMFE Catalunya y su confederación matriz COCEMFE, han constituido un fondo económico para conceder becas de hasta el 90% del importe de la matrícula para alumnos/as con discapacidad.

4.1| Personas beneficiarias y requisitos

Pueden solicitar las becas contempladas en el postgrado, todos los/as estudiantes que realicen la preinscripción previa y formalicen la matrícula, que acrediten una discapacidad reconocida igual o superior al 33% y que aporten la documentación indicada.

En cualquier caso, la concesión de la beca está condicionado a que la matrícula sea efectiva en el curso de referencia

Evaluación de la documentación presentada y valoración de las **solicitudes**:

- Discapacidad acreditada, tipo y grado.
- Expediente académico.
- Currículum y carta de motivación.

La comisión de coordinación podrá requerir a las personas solicitantes información complementaria, si resulta imprescindible para resolver la solicitud. Dicha comisión garantizará en la adjudicación de las becas, un equilibrio entre los sexos, para promover la igualdad entre hombres y mujeres en la formación universitaria aplicando para ello, si fuera necesario, criterios de acción positiva.

4.2) Presentación de solicitudes

La solicitud se tiene que rellenar por vía telemática, previa autenticación, a través de la sede electrónica de la Universidad de Barcelona (<https://seu.ub.edu>).

La convocatoria de becas, la solicitud oficial y la posterior resolución se publicita a través de los medios oficiales de la Universidad.

5) Salidas profesionales

El postgrado de “Personas con discapacidad, derechos sociales y cultura de las capacidades” habilita al alumnado en la adquisición de conocimientos especializados en el ámbito de la discapacidad y facilita la incorporación laboral en los siguientes sectores: Administraciones públicas: principalmente a través de los Sistemas Públicos de Educación, Servicios Sociales, Salud, Empleo, Vivienda, Justicia, Derechos Civiles, Urbanismo...

- Entidades del Tercer Sector social de la discapacidad.
- Centros especiales de empleo y centros ocupacionales.
- Centros de día y centros residenciales.
- Instituciones públicas involucradas en la protección y la promoción de los derechos humanos.
- Empresas e instituciones privadas comprometidas con la responsabilidad social corporativa y con el cumplimiento del RDL 1/2013.

6) Objetivos del programa

6.1) Objetivo general

Profundizar, fortalecer y agudizar la visión crítica, la visión ética y la visión práctica en el ámbito de la discapacidad.

6.1.1. Mirada crítica

- Dominar la evolución conceptual de los diferentes paradigmas y modelos de discapacidad, para comprender, capacitar, y concienciar sobre los derechos humanos y las personas con discapacidad.

- Dotar a los y las profesionales de las herramientas necesarias para analizar, diagnosticar y comprender la situación social de las personas con discapacidad y profundizar en los nuevos retos que se plantean.

6.1.2. Mirada ética

- Potenciar y divulgar el paradigma de la autonomía personal a partir de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Promover el valor de la diversidad en una cultura inclusiva para la mejora de la calidad de vida y el desarrollo de la ética del buen vivir, reconociendo el papel y el recurso que pueden representar las personas con discapacidad en este proceso.

6.1.3. Mirada práctica

- Visibilizar la situación actual de las personas con discapacidad, y en particular las mujeres y niñas con discapacidad a través del doble prisma del género y la discapacidad.
- Favorecer la capacidad de desempeñar una función propositiva y constructiva para enfrentar las situaciones prácticas de discriminación, contribuyendo a mejorar la calidad de vida de las personas implicadas.

6.11 *Objetivos específicos*

- Fortalecer el conocimiento y la aplicación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los Derechos Humanos como fundamento de la inclusión social.
- Visibilizar, analizar y comprender los factores que determinan o posibilitan los procesos de inclusión social, así como detectar las situaciones de exclusión y de aislamiento que puede provocar discriminación por razón de discapacidad.
- Educar en valores, concienciar ante los estigmas, los prejuicios y las actitudes de la sociedad frente a las personas con discapacidad.
- Visibilizar los valores que aportan las personas con discapacidad a la sociedad.
- Generar y compartir conocimiento entre profesionales, ofreciendo herramientas, habilidades y recursos en procesos de transferencia y contratransferencia en el contexto de las discapacidades desde la perspectiva de las intervenciones sociales y educativas.
- Mejorar la capacitación para la investigación en esta área de conocimiento.

- Desarrollar una actitud positiva con las personas con discapacidad, siendo capaz de asumir el compromiso de defensa de sus derechos de ciudadanía.
- Desarrollar estrategias de trabajo individual y comunitario fomentando la inclusión social, la igualdad de oportunidades, la promoción de la autonomía personal, la vida independiente y la autodeterminación de todas las personas con discapacidad.

7| Metodología

El formato que se utiliza en este curso permite compatibilizar los estudios con las actividades profesionales y personales siempre que se mantenga un tiempo de dedicación constante, ya que la planificación del curso se adapta a las necesidades de cada participante.

La formación del campus virtual se complementa con clases presenciales, que no son de asistencia obligatoria y se realiza semanalmente los viernes de 16.00h a 20.00h en el Campus Mundet. De esta forma se facilita la asistencia al alumnado que deseen interactuar con el profesorado de forma presencial, para aquellas personas que por motivos profesionales o personales no puedan asistir presencialmente podrán optar por seguir la clase en streaming e interactuar con el profesorado a través del chat.

Para el alumnado que no pueda conectarse simultáneamente disponen de un archivo de video para visionar la clase y resolver las cuestiones planteadas en el cuestionario y en el foro de cada sesión. De esta forma el/la estudiante puede combinar las tres modalidades de formación paralelamente: presencial, en streaming simultáneamente u on-line en formato de archivo audiovisual. Se considera obligatorio visionar las clases para poder realizar adecuadamente las tareas.

En cada uno de los módulos del curso se dispone de lecturas adicionales, bibliografía y enlaces a páginas web, que es material complementario a la formación, de manera que facilitará el nivel de profundización deseado por cada alumno y alumna.

Para planificar adecuadamente la evolución del curso, el/la alumno/a dispone de un calendario de actividades desde el inicio del curso en el que están establecidas las fechas de entrega de tareas y evaluaciones. El alumnado debe tener en cuenta su nivel inicial y su capacidad de aprendizaje para ajustar el tiempo de dedicación semanal.

7.1| Herramientas no presenciales

El Campus Virtual de la UB es un entorno de aprendizaje en línea que da apoyo a la docencia y al estudio, centrando la atención en el proceso de aprendizaje.

La dinámica del campus se desarrolla a través de aulas virtuales donde los y las estudiantes pueden consultar los contenidos de las asignaturas, enviar trabajos, contactar con el profesorado o con el resto de compañeros y compañeras, o incluso acceder a las calificaciones. Solo hay que conectarse en cualquier momento, dado que el entorno funciona las 24 horas del día.

El campus también permite disponer de un espacio común que facilita el contacto entre los compañeros y las compañeras del curso, el uso de listas de distribución, foros, chats y mensajería interna.

El/la alumno/a experimentará en un entorno interactivo un amplio abanico de propuestas que aportan valor añadido al aprendizaje, la carrera profesional y el desarrollo personal. Entre otras:

- Materiales docentes.
- Grabación de las conferencias impartidas en las sesiones presenciales.
- Bibliografía y materiales complementarios.
- Biblioteca Digital.
- Documentación y enlaces de interés: artículos de prensa, tutoriales para mejorar las técnicas de estudio, etc.
- Foro de debate, Foro de avisos y noticias, y sistema de mensajería privado.
- Gestiones académicas.
- Noticias y eventos de interés.
- Seguimiento individualizado por parte del profesorado y tutores.

7.2| Aula virtual

El aula virtual es un espacio de aprendizaje y de intercambio de conocimientos, en donde el/la estudiante puede acceder a:

- El plan docente, para consultar información general y básica del curso.
- Los contenidos y fuentes de consulta, materiales en formato web, simulaciones de casos, audiovisuales, aplicaciones interactivas, enlaces a recursos externos o artículos descargables.
- Las actividades y las herramientas para realizarlas, como casos o cuestionarios, enviar trabajos o elaborar conjuntamente bases de datos, glosarios o documentos.
- El calendario del curso, para recordar las tareas y entregas semanales.

- Los espacios de comunicación generales del curso y específicos para actividades: foros temáticos de discusión, espacios de colaboración, chats, conferencias on-line, etc.
- El aula está preparada para que el/la alumno/a contacte de forma fácil con el equipo docente, que dinamizará el aula, asesorará y se responsabilizará del feedback constructivo y personalizado.
- El grupo de compañero/as, para colaborar, para compartir conocimientos y crear red de contactos.
- El/la tutor/a y la coordinador/a del curso que vela por la calidad del proceso de impartición y es referente del alumnado.

8| Competencias

COMPETENCIAS	
Competencia 1	Capacidad de adquirir conocimientos (escuchar, entender, interpretar). <i>Transversal.</i>
Competencia 2	Compromiso ético. <i>Transversal.</i>
Competencia 3	Capacidad creativa e innovadora. <i>Transversal.</i>
Competencia 4	Sostenibilidad. <i>Transversal.</i>
Competencia 5	Capacidad comunicativa. <i>Transversal.</i>
Competencia 6	Capacidad para elaborar reflexiones y trabajos de análisis. <i>Transversal.</i>
Competencia 7	Capacidad para gestionar información de manera autónoma para asegurar un aprendizaje permanente contemplando la utilización de las TIC. <i>Transversal.</i>
Competencia 8	Capacidad para desarrollar actitudes abiertas y empáticas basadas en el respeto y el reconocimiento ante la diversidad y la multiculturalidad. <i>Transversal.</i>
Competencia 9	Capacidad de buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes. <i>Transversal.</i>
Competencia 10	Razonamiento analítico. <i>Transversal.</i>
Competencia 11	Capacidad para aplicar a la práctica profesional los conocimientos adquiridos. <i>Transversal.</i>
Competencia 12	Actitud propositiva ante la gestión y resolución de conflictos. <i>Transversal.</i>
Competencia 13	Pensamiento crítico. <i>Transversal.</i>
Competencia 14	Difusión del conocimiento. <i>Transversal.</i>

9| Tabla de contenidos

1. CURSO DE POSTGRADO

Módulo 1. Derechos de las personas con discapacidad (5 créditos)

Evolución histórica sobre el tratamiento de las personas con discapacidad.

La Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad. Incidencia en el ordenamiento jurídico español.

Marco legislativo y de referencia Internacional, europeo y español.

Retos en materia de derechos de las personas con discapacidad en relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Módulo 2. Conceptos fundamentales y medición de evidencias de inclusión (5 créditos)

Conceptos fundamentales, cultura de las capacidades e inclusión social.

Accesibilidad Universal y Diseño para todas las personas (ayudas técnicas y domóticas. Lectura fácil).

Promoción autonomía personal y vida independiente. La figura del Asistente Personal.

Medición y fuentes estadísticas. Demografía de la discapacidad.

Resultados de Inclusión social (igualdad de oportunidades y no discriminación).

Módulo 3. Mujeres y niñas con discapacidad (5 créditos)

Análisis de la situación actual de las mujeres y niñas con discapacidad en España.

Discriminación interseccional.

Feminismo y discapacidad. Empoderamiento y autonomía personal.

Derechos sexuales y reproductivos.

Violencia de género.

Módulo 4. Bioética y derechos de las personas con discapacidad (5 créditos)

Aspectos bioéticos en la atención a las personas con discapacidad.

Conflictos bioéticos y legales en la atención sanitaria a las personas con discapacidad.

Afectividad y sexualidad en personas con discapacidad intelectual.

La capacidad jurídica y la capacidad de obrar de las personas con discapacidad intelectual.

Toma de decisiones y el consentimiento informado de las personas con discapacidad.

1. CURSO DE POSTGRADO**Módulo 5. Políticas sociales sectoriales para las personas con discapacidad (5 créditos)**

Los Servicios Sociales en la atención a las personas con discapacidad, conceptualización, objeto y organización.

Estrategias y recursos para la creatividad, la inclusión (social y académica) y el bienestar social.

Educación inclusiva, formación profesional y estudios superiores.

Inclusión laboral de las personas con discapacidad: CET'S y mercado laboral ordinario.

Movimiento asociativo de la discapacidad.

Módulo 6. Innovación social y tecnológica (5 créditos)

Iniciativas disruptivas en el mundo empresarial AGBAR.

Economía Social en el medio rural. Un modelo de empoderamiento de las mujeres con discapacidad.

Robots sociales (Instituto de robótica para la dependencia).

Salud electrónica, internet y nuevas tecnologías (eHealth Center).

Innovación tecnológica en el ámbito social (Fundación ONCE).

Trabajo comunitario como estrategia de inclusión social: el caso del Baskin.

10| Grado de satisfacción del alumnado. Primera edición 2019/2020

El equipo de dirección y coordinación del postgrado considera que en todo plan docente el sistema de calidad ha de ser un eje fundamental e indispensable. Así pues, en el diseño del plan docente del postgrado "Personas con Discapacidad, derechos sociales y cultura de las capacidades", el equipo estableció un plan de calidad incluyendo herramientas para conocer el grado de satisfacción de todos los agentes implicados con la finalidad de conseguir la excelencia formativa.

Entre otras actividades se programó realizar una encuesta de opinión al alumnado, con el objetivo de identificar los puntos fuertes del postgrado (para consolidarlos) así como, detectar sus áreas de mejora para introducir posibles acciones correctivas y reorganizar aquellas que pudiesen ser objeto de intervención, de tal forma que todas las dimensiones relevantes del mismo (dimensión docente, organizativa, logística, estructural, de evaluación, etc.) fuesen objeto de valoración.

El modelo de encuesta de satisfacción, que se ha puesto a disposición de los alumnos, ha sido facilitado por la Agencia de Postgrado de la Universidad de Barcelona. En este aspecto,

y con la finalidad de adaptarla a este postgrado, se han añadido preguntas relativas a la discapacidad (grado de discapacidad, tipo y programa de becas).

10.1.1 Resultado de la encuesta de satisfacción del curso de postgrado

En esta primera edición del postgrado 2019-2020 **“Personas con discapacidad, derechos sociales y cultura de las capacidades”**, se han matriculado 35 alumnos, de los cuales 15 declararon tener algún tipo de discapacidad reconocida (el 40% del total del alumnado). La encuesta ha estado disponible en el campus virtual del curso entre el 1 de abril y el 15 de mayo. Las respuestas han sido anónimas y la han contestado 29 alumnos (el 82% del total).

Tabla1. Datos personales

Alumnas/os con discapacidad (12)	Alumnas/os sin discapacidad (17)
Datos personales	
75% residen en Catalunya.	100% residen en Catalunya.
75% son mujeres.	88% son mujeres.
39 años de media.	41 años media.

10.1.1. Observación en cuanto a los datos personales:

Tanto en lo que se refiere al alumnado con discapacidad como sin discapacidad, en ambos casos las mujeres tienen más presencia. Centrándonos en el alumnado con discapacidad destaca que solo el 25% son hombres. Así pues, se corrobora que, desde hace algunos años, el porcentaje de mujeres que cursan estudios universitarios va en aumento, y celebramos que esta tendencia al alza también se dé en el colectivo de mujeres con discapacidad, aunque también hay que tener en cuenta que las carreras sociales y de la salud tienden a feminizarse.

Tabla 2. Grado y tipo de discapacidad

Alumnas/os con discapacidad (12)	
Grado y tipo de discapacidad	
5 alumnas/os: del 33% al 64%.	42% discapacidad sensorial (34% discapacidad visual, 8% discapacidad auditiva).
4 alumnas/os: del 65% al 74%.	8% salud mental.
3 alumnas/os: más del 75%.	8% sin especificar.
42% discapacidad física (34% discapacidad motórica, 8% discapacidad orgánica).	

10.1.2. Observación sobre el grado y el tipo de discapacidad:

Como se puede observar en la **tabla 2**, la representación de alumnas y alumnos con discapacidad que se han matriculado en el curso, según el grado de discapacidad reconocido, es similar al de la población general con discapacidad, a menor grado de discapacidad mayor número de personas registradas.

Sobre los tipos de discapacidad, cabe destacar que, siendo la discapacidad visual de los grupos minoritarios, ya que solo representa el 6% aproximadamente del total del colectivo, en este caso las alumnas y alumnos con discapacidad visual representan el 34% del alumnado con discapacidad reconocida que han cursado estos estudios.

Tabla 3. Titulación Universitaria

Alumnas/os con discapacidad (12)	Alumnas/os sin discapacidad (17)
Titulación universitaria	
<p>75% tiene titulación universitaria (9 alumnas/os, 2 de las cuales declara estar en posesión de dos titulaciones): Trabajo social (4), Educación social (1), Enfermería (1), Farmacia (1), Psicología (1), Turismo (1), Derecho (1), Ciencias Empresariales (1).</p>	<p>88% tiene titulación universitaria (15 alumnas/os): Trabajo social (5), Educación social (2), Psicología (2), Ciencias del Trabajo (1), Diseño de interiores (1), Economía (1), Geografía (1), Pedagogía (1), Relaciones Públicas (1).</p>

10.1.3. Observación en cuanto a la Titulación Universitaria:

Tal y como hemos avanzado en la **tabla 1**, las titulaciones de origen, en su mayoría, provienen de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Salud. Destaca que, en el caso de las mujeres con discapacidad, el 22% manifiesta que ha obtenido doble titulación universitaria.

Tabla 4. Situación Laboral

Alumnas/os con discapacidad (12)	Alumnas/os sin discapacidad (17)
Situación laboral	
75% trabaja. 50% jornada completa. 55% contrato indefinido.	100% trabaja. 70% jornada completa. 82% contrato indefinido.

10.1.4. Observación en cuanto a la situación laboral:

Se destaca que el 100% del alumnado sin discapacidad está trabajando, además 8 de cada diez alumnos tiene contrato indefinido y mayoritariamente realizan jornada completa. En cuanto a las alumnas y alumnos con discapacidad, el 25% no trabaja, además solo 1 de cada 2 realiza jornada completa y, el dato más preocupante es que el 45% está con contratos temporales u otras situaciones similares.

Tabla 5. Motivación

Alumnas/os con discapacidad (12)	Alumnas/os sin discapacidad (17)
¿Qué motivos te han llevado a cursar este postgrado?	
92% ampliar conocimientos. 50% mejorar la práctica profesional. 65% mejorar currículum. 33% buenas referencias del curso de amigos.	76% ampliar conocimientos. 76% mejorar la práctica profesional. 30% mejorar currículum. 0% buenas referencias del curso de amigos.

Destacar que 9 de cada 10 alumnos con discapacidad se han sentido motivados por ampliar conocimientos acerca de la discapacidad, los derechos sociales y la cultura de las capacidades, en cambio solo 1 de cada 2 ha pensado que esta formación le puede ayudar a mejorar su

práctica laboral. En cambio, están convencidos de que continuar formándose les ayuda a mejorar su currículum y, por tanto, poder aspirar a una mejor oportunidad laboral.

Por otro lado, solo 3 de cada 10 alumnos sin discapacidad esperan mejorar su currículum, quizás este hecho está vinculado a que más del 80% tiene un contrato indefinido y su jornada laboral es completa y su principal preocupación, en idéntica proporción, es ampliar conocimientos y mejorar la práctica profesional. Resaltar que, entre las personas del colectivo de la discapacidad, las buenas referencias de amigos del plan docente han sido determinantes para matricularse en este curso.

A continuación, la **Tabla 6**: Aspectos específicos del curso

En cuanto a los aspectos específicos del curso, hemos utilizado la escala multidimensional de satisfacción de Huebner (siendo **1 totalmente en desacuerdo** y **6 totalmente de acuerdo**) para conocer la valoración específica de cada aspecto.

Tabla 6. Aspectos específicos del curso

	Alumnas/os con discapacidad	Alumnas/os sin discapacidad
La información que he recibido sobre el curso, antes de la matrícula, ha sido satisfactoria.	5,25	4,65
El proceso de matrícula ha sido bien organizado.	5,25	5,59
La organización del curso, en cuanto a cumplimiento de horarios, información y atención al alumnado, etc., ha sido correcta.	5,25	5,29
La oferta de módulos/asignaturas hace que el curso sea muy interesante.	5,42	5,24
Los objetivos del curso han sido bien definidos desde el comienzo.	5,50	5,00
Los contenidos que se han tratado están actualizados.	5,75	5,29
La secuencia temporal del desarrollo de los módulos/asignaturas ha sido adecuada.	5,17	5,00
No ha habido solapamientos en cuanto a contenido entre los diferentes módulos/asignaturas del programa.	5,00	4,94
La metodología docente utilizada ha sido adecuada para el desarrollo del curso.	5,25	4,82

	Alumnas/os con discapacidad	Alumnas/os sin discapacidad
Los materiales de estudio y de consulta propuestos han sido adecuados a los contenidos del curso.	4,67	4,71
El sistema de evaluación del curso ha sido adecuado para valorar la consecución de los objetivos.	5,25	4,82
Los procedimientos y los criterios de evaluación se ajustan al desarrollo del curso.	5,08	4,71
Estoy satisfecho/a con la tarea docente que ha llevado a cabo el profesorado del curso.	5,25	4,71
El curso se adecua a las funciones que requiere el mundo profesional.	5,25	4,65
El curso me ha aportado nuevos conocimientos, precisos y actualizados.	5,33	5,18
El curso me ha abierto nuevas perspectivas en el mundo profesional.	5,10	4,87
En general, estoy satisfecho/a con el curso de postgrado.	5,25	5,06
¿Recomendaría el curso?	5,17	5,00

10.1.5. Observación general sobre los aspectos específicos del curso:

Comparando los grupos de alumnos con y sin discapacidad, en general, el alumnado con discapacidad muestra un mayor grado de satisfacción en sus respuestas ya que sus valores, en la mayoría de los casos (16 de las 18 cuestiones planteadas), oscilan entre la parte alta del acuerdo (bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo), a la pregunta general sobre su grado de satisfacción con el curso, el valor medio de las respuestas está en el 5,25 sobre 6. A la pregunta de si recomendaría el curso, el grado de acuerdo también es muy elevado, ya que la media ponderada de respuestas está en el 5,17.

En lo que se refiere al grupo de alumnos sin discapacidad, los niveles de satisfacción también son muy óptimos, aunque mayoritariamente los valores se encuentran entre el acuerdo y bastante de acuerdo (entre 4 y 5). Hay que destacar que cuando se les pregunta sobre el grado de satisfacción del curso específicamente, el valor se encuentra entre bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo, con una media de 5,06 puntos, en lo que se refiere a la

pregunta de si recomendaría el curso, las respuestas también se encuentran en este tramo, siendo la media de 5 puntos sobre 6.

10.2| Valoración general

La valoración que hace la dirección del postgrado es muy satisfactoria ya que todos los valores se mueven en torno a la banda del acuerdo. Destacar que el alumnado en todos los casos ha respondido de forma general un grado de satisfacción del curso muy alto, siendo la media general de 5,1 puntos sobre 6, en cuanto a la cuestión de si recomendaría el curso, la media general es también de 5,1 puntos, exactamente la misma puntuación que el grado de satisfacción.

Queremos compartir algunas **valoraciones cualitativas** de los alumnos:

“Destacaría las facilidades que desde la coordinación del postgrado nos han dado en relación a poder presentar trabajos, participar en los foros, etc. dadas las circunstancias actuales. También destacaría positivamente la atención, cercanía y disponibilidad de las coordinadoras académicas”.

“El postgrado ha estado muy bien en general. El acompañamiento de la coordinadora del curso ha estado genial, ha estado atenta en todo momento a lo que necesitábamos y nos ha hecho mucho más fácil todo. Si que ha habido temas que me hubiera gustado que se trataran algunos temas que no han salido o que se pudiera profundizar en otros, pero me imagino que se contemplará en una segunda edición”.

“Resaltar la calidad del profesorado plasmada a través de los contenidos y materiales académicos facilitados, felicitar a toda la comunidad que ha hecho posible este recorrido académico, y animar a seguir trabajando en la misma dirección”.

En general los resultados apuntan un alto nivel de satisfacción ya que la metodología utilizada por un lado se adapta perfectamente a la diversidad del perfil del alumnado de manera que permite una conciliación familiar y laboral y, por otro lado, a sus necesidades específicas (provocadas por la discapacidad). En todo momento ha habido una adaptación a dicho perfil adquiriendo el postgrado nuevas herramientas tecnológicas para poder dar respuesta a las necesidades presentadas. Esta triple modalidad ha permitido que todos/as las personas del curso hayan podido interactuar gracias a las TIC generando espacios de debate compartidos. Se constata la necesidad de utilizar metodologías flexibles, dinámicas y adaptadas para garantizar el derecho a la formación de forma permanente.

11| Otros datos de interés

Destacar el interés y compromiso manifiesto del corpus de profesionales y docentes, en el diseño del plan docente del curso, la pluralidad de disciplinas, el enfoque desde una mirada transversal, la interdisciplinariedad, la sociología, el derecho, la arquitectura, la sexología, la educación, la bioética o el trabajo social entre otras. A destacar el alto grado de compromiso del conjunto de Instituciones mecenas del programa de becas para fomentar la formación especializada dirigida a estudiantes con discapacidad.

Referencias bibliográficas

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea general de las Naciones Unidas.

Comisión Europea. EUROPA 2021. Una Estrategia para el crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Bruselas: Comisión Europea.

Fundación Universia (2021). UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la 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)

Comunicación 9

Umbrales de inclusión

Carla Beatriz García

*Profesora Titular de la Cátedra de Comunicación del Taller
Vertical 2 de I a III año*

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata

Paulina Grossi

Ayudante de Curso -Eutonista-

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata

Julieta Laura Dupleich

Ayudante de Curso Diplomada

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata

Narraremos la experiencia en el **Taller de Comunicación I II III Cátedra García en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de La Plata (FAU)** durante el ciclo 2020, de inclusión de dos estudiantes con hipoacusia. Y los procesos relacionados con su incorporación y acompañamiento en las aulas web, durante la emergencia sanitaria por el CO-VID19.

Comunicación es una asignatura que trabaja en Taller Vertical de tres niveles correlativos (primero, segundo y tercer año) de la carrera Arquitectura. La cantidad promedio de inscriptos anualmente es de 750 estudiantes en los tres niveles. La materia se inscribe en el plan de estudios actual, en el ciclo básico y medio. Siempre fue de cursada presencial, con una carga de cuatro horas semanales y su aprobación por promoción directa (sin examen final).

Sus objetivos son: Desarrollar el Pensamiento Espacial en Arquitectura desde la observación, la percepción y la expresión/Identificar elementos estructurantes y variables modificadoras: materialidad, luz, color; las formas naturales/Abordar la representación: dibujo, técnicas, escalas.

1| Umbrales

Hay umbrales de mármol, amplios y espaciosos, que invitan a la charla y a tomar sol. Hay umbrales con olor a humedad, los hay herrumbrosos, repelentes de algún modo. Hay umbrales que, al pasar por ellos, nos cuentan algo de la casa que están guardando: algún olor que se filtra, una música, un pedazo de conversación.

Hay umbrales de dolor, los hay más bajos y más altos. Y lo que ellos nos cuentan, es, también, algo de la casa que guardan: los niveles propioceptivos de ese cuerpo, es decir, cuánto y cómo siente, nada menos.

Los constructores pueden hacer umbrales que tienten a permanecer en ellos, a entrar a la casa, porque lo que se muestra es prometedor, o que tiendan a la expulsión. Ahora, la construcción se completa, con las decisiones de los pasos que dará cada quien, inaugurándolos, otorgándoles sentido.

Un umbral es siempre principio de incertidumbre. Por eso se lo presenta como algo tan angosto, tan pequeño. Das un paso y lo traspusiste, pero el mismo puede conducirte hacia un encuentro, un refugio, o hacia un abismo.

Quizá los pedagogos somos solo seres de umbrales y sabemos que detrás del umbral se esconde todo: la vida misma de cada quien, sus temores, sus obsesiones, sus formas de hacer el amor, sus violencias, sus ilusiones, sus sueños, su desnudez, sus ruidos y sus humores. (Prieto Castillo, 2015).

Paradas en este umbral tenemos la posibilidad de reflexionar sobre la Universidad Pública, la Facultad de la que somos parte y la Cátedra de Comunicación en particular para garantizar el derecho a la educación inclusiva, las buenas prácticas docentes y estudiantiles como procesos de mediación pedagógica e innovadores.

En palabras de Prieto Castillo: *“Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de uno mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar. La tarea de mediar culmina cuando el otro ha desarrollado lo necesario para seguir por sí mismo”.*

Para este encuadre la composición interdisciplinaria de la cátedra ayudó al cuerpo docente y a los estudiantes, a contrarrestar los efectos de horas de pantallas, malas posturas, agobio y estrés en momentos pedagógicos difíciles como los que se enfrentaron, se constituyó en un objetivo fundante que se concretó.

Estos saberes fueron y continúan en práctica desde hace veinte años en nuestra facultad en Proyectos de Extensión Universitaria e Investigación.

Las disciplinas convocadas fueron la Eutonía y la Psicología, porque se necesitaban cuerpos presentes, con el tono muscular adecuado, la conciencia del cuerpo para garantizar una mejor calidad de vida, el cuerpo-casa donde habita el pensamiento gráfico de cada sujeto, -estudiante y docente- para la comunicación y la expresión.

Hablamos de cuerpos que, en términos generales, fueron despojados, de un día para otro y sin previo aviso, de sus hábitos diarios tales como los conocían hasta aquí, de sus, seguramente, diversas y variadas prácticas sociales, de un movimiento desplegado en diferentes espacios. El cuerpo-casa, cambió de formas y de usos, sin tiempo apenas para entenderlo. Y eso, como es evidente, se refleja en tensiones significativas

En muchos casos, habitamos cuerpos desordenados, comprimidos (a veces, la falta del hábitat compartido a tiempo completo y sin posibilidades de variación), hace que el cuerpo se contagie: falta espacio adentro y afuera. Vivimos en cuerpos más quietos. ¿Cuánto le duró a cada quién la pasión del ejercicio de los primeros días? ¿Quién dispuso de las condiciones de entorno para desarrollarlo?

¿Cómo se percibe, se concibe, se viste, se despliega, un cuerpo que sabe que solo será “mirado”, del pecho hacia arriba, con suerte, en una pantalla? ¿Nos sentimos y nos disponemos igual si estamos de punta en blanco en la parte de nosotros que se refleja en la pantalla... y por debajo en pijama y pantuflas? ¿Dónde está nuestra atención si a nuestro lado pican cebolla mientras intentamos concentrarnos en una clase, o si llora un bebé? ¿O si cacarea una gallina?

¿Qué le ocurre a un docente cuyos alumnos deciden apagar la cámara? ¿A quién siente que le está dando la clase? ¿Qué pasa si no recibe preguntas ni devoluciones porque los estudiantes no se atreven a hablar porque los intimida la nueva modalidad?

Estas y otras preguntas y observaciones, nos llevaron a elaborar, como cuerpo docente, y ahora específicamente hablando de los talleres de eutonía, propuestas donde cada persona pudiera habitar su cuerpo-casa, del modo más saludable que le fuera posible. Explorar ese primer habitar que es nuestro cuerpo desde todos los rincones, deshacer las tensiones en tanto fuera posible y ahora poder así habitar mejor el complejo espacio de la casa, que durante muchos meses fue el único lugar posible y así favorecer el intercambio con las personas de su entorno.

Abordamos cuestiones más específicas como, por ejemplo, cómo estar mejor sentados en la silla, ya que allí pasaban varias horas. Cómo situarse ante la computadora sin lastimarse. Cómo favorecer un buen sueño, cómo mantenerse con buena movilidad y elasticidad. En fin, cómo no perderse de sí mismos en una contingencia tan desmesurada y sin antecedentes.

La comunicación entendida desde la ética del bien decir, el aporte de la palabra y su intervención para la construcción de subjetividades situadas. El aspecto singular a recuperar era el lazo de confianza en el semejante que nos permitiera reconocernos siendo parte de una trama colectiva compartida.

Del cuerpo presente y eutónico, construyéndose en sujeto desde la ética del bien decir, en los ámbitos albergantes de nuestras circunstancias actuales y futuras pretendimos configurar una mirada holística que sin duda es a través del aporte interdisciplinario.

Este desafío implicó el trabajo sostenido por el equipo docente para aprender, convocar al aula virtual, estar conectados y ponernos en movimiento.

Lo interdisciplinario se abrió en lo heterogéneo para que tuvieran las mismas oportunidades, hacia docentes, estudiantes con o sin discapacidad y familia, ya que la pantalla trascendió lo individual y se ubicó en el centro del hogar.

Solo a modo de ejemplo, como para hacer una pintura de la situación, podemos decir que, si hubiera habido un observador en cada casa, o si cualquiera de sus miembros si hubiesen constituido en tales, hubiera observado, situado en el centro de la escena, un arcoíris o un caleidoscopio más o menos armónico, curioso o disruptivo, según las distintas conformaciones familiares, sociales y laborales y-o estudiantiles de esa pequeña comunidad.

La integración es tan medular para esta Cátedra, que las clases de eutonía las da una persona ciega.

La eutonía busca, mediante el movimiento consciente, una educación de los sentidos y una regulación del tono muscular que le permita, a cada persona, desplegar en sus distintas actividades, con un repertorio de movimientos adecuados, que no produzcan cansancio excesivo y le permitan un mejor aprovechamiento de sus posibilidades, así como mejores intercambios con personas y objetos.

Las clases de eutonía fueron grabadas por la docente a razón de una vez por semana, aproximadamente, y luego subidas al aula virtual por el equipo de trabajo. En su mayoría armadas en módulos, tuvieron siempre la intención de que los alumnos trabajaran, o bien haciendo la clase completa (con la medida de tiempo y concentración que suele utilizar la eutonía como metodología), o bien de a tramos más cortos, según sus posibilidades de concentración, conectividad o según las condiciones (propicias o no), del entorno disponible.

En estos encuentros, más allá de las generalidades que detallamos antes, tuvimos ocasión de trabajar con objetos bien cotidianos, como la silla o la mesa de trabajo, como puntualizábamos antes, así como también con elementos bien específicos, como los que se utilizan en la materia para dibujar.

La música, proporcionada por la docente en las clases, fue un buen vehículo para la fluidez de la práctica.

Durante estas clases, más allá de los objetivos específicos ya mencionados, la intención de la docente fue siempre que la sintieran cercana, allí con cada uno, en cada ámbito. Esto resultó, tanto para la docente como para los participantes de las clases, un ejercicio muy enriquecedor.

Después las devoluciones de los estudiantes y docentes, fueron volcadas en audios y-o por escrito, aportando una gran orientación para la construcción de la práctica. En los momentos en que estos intercambios escaseaban, la construcción se hacía más solitaria.

Las clases, grabadas en audio, lograron que la palabra se hiciera movimiento, que el entorno se hiciera más propio y hasta que, en muchos casos, este despliegue de movimiento contagiara a los semejantes que compartían el entorno.

Para que estas incorporaciones hayan sido posibles hizo falta una voluntad colectiva e individual, en una sucesión de acciones y creaciones para acompañar los procesos educativos en crecimiento.

La articulación del trabajo se dio entre la Cátedra, la Comisión de Discapacidad de Arquitectura, la Dirección de Inclusión, Discapacidad y Derechos Humanos y la Comisión Universitaria sobre Discapacidad.

La Dirección de Inclusión, Discapacidad y Derechos Humanos tiene como objetivo elaborar estrategias, políticas y prácticas que den sentido a la posibilidad que cualquier persona con discapacidad pueda ser parte de la comunidad universitaria, con los requerimientos necesarios para que la accesibilidad sea una política institucional.

La Dirección, y la Comisión Universitaria sobre discapacidad (CUD) trabajan en forma intersectorial e interdisciplinaria para eliminar las barreras físicas, comunicacionales y académicas que puedan obstaculizar el ingreso, permanencia y egreso de la Universidad, generando los apoyos necesarios para cada situación.

Se designó una intérprete de lengua de señas para acompañar, asesorar y generar los apoyos necesarios durante la cursada en un trabajo conjunto con la ayudante de la comisión y los dos estudiantes ingresantes que mencionaron en la inscripción tener una discapacidad auditiva severa.

La asignatura Comunicación se ubica en la grilla semanal los días miércoles, por lo que la interprete y la docente realizaron un trabajo previo durante todo el ciclo para que los estudiantes sordos hablantes en lengua de señas argentina puedan acceder al material teórico, a las fichas de trabajos prácticos los miércoles como el resto de la comisión y a los debates y diálogos construidos por el conjunto de manera sincrónica y asincrónica.

Los problemas de conectividad, los dispositivos digitales con los que se contaba, la escasa familiarización con el entorno aulas web, sumado en ocasiones al lento funcionamiento del mismo debido al crecimiento exponencial de sus usuarios hizo que, entre otros, la interprete no pueda acceder al material a interpretar con anticipación, por lo que se le enviaba previamente por mail las fichas.

La inscripción de los estudiantes en la asignatura dentro del aula web, fue dificultosa. Se enviaron indicaciones, tutoriales y recomendaciones a los mails personales. Si bien estaban acompañadas de imágenes explicativas, los textos tenían extensión y no lograban ingresar correctamente, con el previo logueo de usuario y contraseña.

Pasaban las semanas, en unos casos sin respuesta y en otros continuaba la imposibilidad de acceder a la asignatura en el aula web. Se enviaban diferentes explicaciones y formas, y por parte de los estudiantes continuaban los intentos fallidos. El tutor tecnológico revisaba tres veces por semana si había nuevas inscripciones, pero no figuraban.

Decidimos realizar un encuentro por video conferencia (estudiantes, intérprete y docente) y realizar el recorrido compartiendo pantalla. Finalmente pudieron acceder a la inscripción.

Una vez dentro del aula web y en la comisión correspondiente (estudiantes e intérprete), construimos un sistema con la intérprete y uno con los estudiantes sordos, al mismo tiempo

que como docentes aprendíamos las posibilidades del nuevo entorno, adaptábamos las clases a la virtualidad y sus soportes; videoconferencias sincrónicas, recomendaciones escritas en el foro, videos explicativos, mensajes directos, imágenes intervenidas, nos capacitábamos y sorteábamos nuestros propios problemas de conectividad y de falta de dispositivos tecnológicos adecuados.

La intérprete compartió un blog con la cátedra de la Dirección de Discapacidad de la Universidad Nacional de La Plata, donde se muestran las pautas de trabajo dentro del aula y la relación Docente-Alumno, Docente-Intérprete, relación en el aula y la previsibilidad de utilización de entornos digitales. Cuenta con un glosario de términos y varias sugerencias para accesibilizar el material didáctico para los alumnos sordos.

La ficha de trabajos prácticos y el material ampliatorio era enviado por la docente el lunes, el martes se conversaba sobre cuestiones técnicas y explicaciones sobre la ficha. Y el miércoles la interprete acercaba el video en lengua de señas argentina que realizaba con su equipo para luego ser subido al foro del aula web. Con la utilización del entorno, fuimos dándonos cuenta al que subir el video al foro, se hacía más lenta la página, con posibilidades de perder la conectividad scroleando sin haber llegado al último mensaje. El equipo lo resolvió subiendo los videos a *YouTube* No Listado y enviar el link de acceso, para publicar en el foro y utilizarlo con fines académicos.

El sistema con los estudiantes, era avisarles por mail privado o por *Whatsapp* que tenían a disposición la ficha-video en el foro, en una oración corta debido a que tenían dificultad para comprender la lecto escritura. Si bien la producción del material la realizaba la intérprete y equipo, ella sugirió que la docente avise sobre la disponibilidad del material, y así poder lograr el vínculo docente-alumnos. Y acordamos posteriormente que ellos tenían que responder con un recibido (porque al inicio no teníamos la certeza de recepción).

Debido a la ausencia de entrega de los trabajos prácticos por los estudiantes sordos, se realizó una video conferencia entre la intérprete, los estudiantes y la docente para conversar sobre las dificultades, el acceso a internet, medios digitales, la escasa familiarización con el entorno aulas web y las consignas de eutonía, y repasar los temas de cada módulo.

Se desestimó la idea de que ingresen a la sala de videoconferencias dentro de aulas web llamada *Big Blue Botton* (BBB) común a todo nivel 1, dado que era poco estable por lo que la mayoría de los estudiantes mantenían apagada su cámara. Y era poco probable que pueda tener la intérprete constantemente la cámara prendida. Optando por realizar encuentros por zoom a pedido por cualquier duda que surgiera.

Posterior a las vacaciones de invierno, las participaciones de los estudiantes con hipoacusia severa, fueron cada vez más esporádicas y escasas. ¿A qué se debió este fenómeno? Creemos

que es algo que requiere ser analizado con cuidado y en una perspectiva tan polifacética y particular como lo fue la Pandemia en los países latinoamericanos.

Es importante poner en contexto que el cincuenta por ciento de los estudiantes de primer año (con y sin discapacidad) dejaron o, al menos, suspendieron de manera temporaria, sus estudios universitarios por causas diversas. Por mencionar las más corrientes, fueron: falta de conectividad, falta de posibilidades de desarrollar sus estudios en un contexto familiar adverso, (muchas de las familias disponían de un solo dispositivo por grupo familiar) por no hablar de las condiciones ambientales. Esto, sumado al esfuerzo extra que supone cursar los estudios, con estas condiciones de contexto, teniendo una discapacidad y, en muchos casos, una familia que no tiene la posibilidad de acompañar ni de ofrecer los recursos necesarios, supone la interrupción, tal vez temporaria, tal vez definitiva, de los estudios universitarios.

De todos modos, esto no debe hacernos perder de vista lo esencial: como ya se ha dicho, los aprendizajes fueron muchos y profundos, abarcando todos los niveles: desde los docentes, a los estudiantes, no docentes, familias y la comunidad toda, participó de un movimiento perpetuo de evolución y cambio. Esto quedará, y es esencial para el futura de las prácticas, tanto universitarias como individuales, es decir, lo que figurará para siempre como huella en cada uno de los participantes mencionados.

Gracias al esfuerzo de todas las instituciones participantes, y de cada una de las personas que las componen, contamos con un "dispositivo", técnico y humano capaz de recibir bien y contener mejor a los estudiantes con y sin discapacidad.

Consideramos entonces que este es el capital simbólico esencial de esta experiencia.

Mientras todo esto sucedía en simultáneo, en un raudal de actividad, casi sin precedentes, los estudiantes de la comisión y de la cátedra en general aprendían sobre la diversidad. Aprendían, por ejemplo, que el silencio se hace palabra mediante el dibujo de las manos. Que las manos pueden volverse bocas, plenas de significado si se está dispuesto y se las sabe usar. Que el enojo, a veces, no puede expresarse con gritos, aunque tiene gestos de lo más certeros. Que una docente puede hacer un recorrido reversible: convirtiendo palabra en movimiento y movimiento en palabra, y que poco importa que no los pueda ver en sentido literal, con sus ojos, si puede comprender, porque para eso se ha preparado, la lógica peculiar y única de sus cuerpos en movimiento.

El entramado se fue complejizando y nos aportó grandes sorpresas al observar y darnos cuenta que las intervenciones de eutonía en audio para docentes y estudiantes eran interpretadas en lengua de señas para los estudiantes con hipoacusia inscriptos en primer año de la asignatura.

La palabra acompaña esta situación transformándose y convirtiéndose en movimiento, en imagen de gestos y en posibilidades impensadas para los integrantes de la Cátedra de Comunicación García.

Así es como desde las aulas virtuales de Comunicación 1, 2 y 3 se logró expandir hacia las familias, amigos y conocidos, propuestas y actividades de manera virtual. Incrustadas en las aulas, éstas fueron llevadas a otros territorios por estudiantes y docentes. Y para aquellos que no podían escuchar, fueron traducidos a lengua de señas. Y para aquellos que no podían ver, fueron grabados en audio. Y para aquellos que tenían todos los sentidos disponibles, fue un gran aprendizaje saber que hay otros canales perceptivos, por donde la información ingresa.

Esta diversidad incluida a nivel humano, sensorial, de lenguajes, hacen a la esencia de la construcción de comunidad. La importancia de su presencia en las aulas es superlativa. Todos aprendimos e incorporamos al compartir, experiencias y conocimientos que desplazaron nuestros horizontes y los complejizaron. Abrimos intenciones varias hacia otredades y complejidades. Volviendo a encuadrar nuestra narración, tomamos la contingencia de Pandemia y pudimos hacernos ciertas preguntas que dan origen a este relato, que no toma a la integración como tema, sino que integra en sí mismo.

Para concluir, en ese contexto de Pandemia y hacia el futuro, se construyó un lugar posible -Eutopía-. Y se reafirmó con esta propuesta, los principios conceptuales de la Universidad Pública Reformista en general, y los de esta Cátedra de Comunicaciones en particular.

2| A modo de cierre / A modo de apertura

El concepto de umbral pedagógico se inscribe con la ideología situada de la Cátedra. Porque consideramos que no se promueve y acompaña el aprendizaje invadiendo a cada instante el umbral. Tampoco dejando a la deriva al estudiante. Y la Pandemia, a raíz del cambio brusco de dirección en la vida de cada uno, impuso la inmediatez. Arrojó las subjetividades desnudas a las pantallas donde no hubo por momentos distancias sanas, sino que en general se adhirieron las intimidades de docentes y estudiantes. Se ingresó en general en vidas y hogares. El agobio del "real" fue casi insoportable en el cuerpo-casa de cada quien.

Hubo que hacer un gran esfuerzo contra la contingencia y la época para luchar contra el ¡No hay umbral alguno! ¡Todo es público! Situación que la Pandemia colaboró en traer a primer plano.

Volvemos a tomar la metáfora de los pedagogos como seres de umbrales. Entonces surgieron interrogantes ¿hasta dónde traspongo el umbral? Y otro: ¿hasta dónde entro en la vida ajena?

Y ahí se jugó lo delicado de nuestra tarea como docentes, construida en relación a la comunidad con y sin discapacidad. Quedarse solo en el umbral es hacerlo sobre una mínima línea, la que cabe debajo de una puerta, dice la etimología. Es ésa nuestra condición. Equilibrio difícil en una débil franja de la vida ajena. La labor pedagógica es delicada porque en ella cuenta todo: los gestos, las palabras, las miradas, el espacio, el tiempo..., todo. El desafío implicó moverse en el umbral y dejar que los demás elijan, parafraseando al maestro Prieto Castillo.

Si como hemos explicitado sistemáticamente, integrarse no es igualarse, también pensamos que construir la inclusión no es agregar en un listado a un estudiante o docente con o sin discapacidad y después realizar un informe académico. Es configurar las posibilidades de acceso, de permanencia y tal vez, de promoción del ciclo lectivo anual de la asignatura Comunicación. Está más en el acto que en la palabra -no nos quedamos en la antesala-.

A esta altura del itinerario textual, el andamiaje creado, rozó casi el límite humano de los esfuerzos, tanto a nivel actitudinal como en la organización de nuevos dispositivos tecnológicos y pedagógicos.

La presencia y pregnancia marcó el pulso vital de las diversidades de lenguajes, la riqueza de formatos y soportes, las éticas y poéticas indagadas, conformando nuevos universos posibles relacionados con la Comunicación y el pensamiento gráfico, sonoro, háptico. También habitaba en las aulas el eco del mito de Sísifo y la conciencia de "La Argentinidad Al Palo" tema de la Bersuit Vergarabat.

La vulnerabilidad, es un concepto polisémico en el horizonte de posibilidades de una comunidad académica en el que estamos incluidos docentes, estudiantes, no docentes. Categoría en la que aplican la falta de dispositivos -computadoras, tabletas, celulares, entre otros-, la falta de conectividad, la falta de herramientas simbólicas por causas endémicas de pobreza, junto a imposibilidades para resolver la contingencia cotidiana, la intolerancia a la incertidumbre, la falta de deseo a estudiar en la universidad frente al cambio que implicó la Pandemia -virtualidad, no presencialidad-, la falta de materiales y herramientas analógicas, la falta de hábitos y oficio en estudiantes ingresantes en el caso de Comunicación 1, nivel donde habitaron los estudiantes hipoacúsicos y sus compañeros, el equipo docente en su conformación interdisciplinaria compuesta por una psicoanalista, una eutonista y arquitectos/as.

Para despedirnos en este encuentro, elegimos esta escritura realizada en el año 2019 al finalizar un día de clases:

Abrieron desgarrando con una piedra apenas filosa, el vientre de esa niña.

El horizonte era el vacío y no el lleno, lo arrancado a la duración.

Me asomé a mirar por la ausencia. La niña se abría en dos.

Valor alto, luz. Valor bajo, sombra. La vida dudaba entre ambos.

Notas sonando a momentos.

La permanente secuencia de imágenes ejecuta a la niña estaqueada en el paisaje.

No duran ambas manos sosteniendo la herida. Inventan el agotamiento.

La niña crece.

Carla Beatriz García Fayet (García, C; 2019:1551)

Referencias bibliográficas

García, C. B., Colón, S. (2019) "Encuadre en construcción". Memorias de las II Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos / Marcela Martínez ... [et al.]. Compilado por Carlos Giordano; Glenda Morandi. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

García, C. B., García T. O. (2017). Dos modos de ver; Perdimos todo / Estamos vivos. Aproximaciones. ARS Patagonia, María Andrea Tapia. Estados Unidos.

Prieto Castillo, D. (2015). Elogio de la pedagogía universitaria. Veinte años del Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria. Edición digital Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Editorial: Natalia Casalone.

García, C. B., Grossi, P., García, M. R. (2013). Hábitat: Ámbitos y actividades en reconstrucción colectiva. Extensión y Sociedad 2013. Montevideo, Uruguay.

García, C. B. (2011). Las personas ciegas, su cuerpo, el espacio y la representación mental. Cuadernos FhyCS-UNJU. San Salvador de Jujuy, Argentina.

García, T. O., Viera, L. M. y García, C. B. (2010). Propuesta pedagógica de la Cátedra GVG2.

García, T. O., García, C. B., Grossi, P., García, M. R. (2009). Integrarse no es igualarse. Las personas ciegas. Actividades y ámbitos de integración. Mendoza, Argentina.

Universidad Nacional de La Plata (2020) Dirección de inclusión, discapacidad y DDHH. Disponible en <https://unlp.edu.ar/ddhh/direccion-de-inclusion-discapacidad-y-ddhh-19013>

Comunicación 10

Servicio de Atención a la Diversidad por parte de los estudiantes de la Universidad de Málaga durante la pandemia por COVID-19

Gemma Rodríguez Infante

Técnico Especializado del Servicio de Atención a la Diversidad
Universidad de Málaga

Rocío Lavigne Cerván

Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Málaga

Sara Gamboa Ternero

Psicopedagoga
Neuropsipe, Centro de Neurociencias Infantojuvenil

Marta Romero González

Psicopedagoga
Neuropsipe, Centro de Neurociencias Infantojuvenil

Ignasi Navarro Soria

Profesor Asociado en el Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica
Universidad de Alicante

Joshua A. Collado Valero

Colaborador del Servicio de Atención a la Diversidad
Universidad de Málaga



Resumen

La pandemia por COVID-19 ha afectado a todos y cada uno de los distintos ámbitos de la vida: personal, familiar, social, laboral, etc. Sin duda, la crisis sanitaria también ha conmocionado el dominio académico, principalmente lo relacionado con las Necesidades Educativas Especiales. En consecuencia, desde el Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga, valora el impacto de la pandemia por COVID-19 sobre las necesidades académicas de los estudiantes universitarios, a través de la solicitud de asesoramiento y, principalmente, recursos.

La presente comunicación describe un aumento general de la demanda de atención educativa, produciendo un incremento importante de estudiantes universitarios de nuevo ingreso en el Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga. El perfil de los estudiantes universitarios que solicitan atención educativa también ha variado. Se ha detectado un incremento específico de la demanda de asesoramiento y recursos por parte de estudiantes universitarios sin discapacidad acreditada, es decir, con necesidades educativas derivadas exclusivamente de Trastornos del Desarrollo y Dificultades de Aprendizaje como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), la Dislexia o la Discalculia. Además, por primera vez en la trayectoria del Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga, se valoran los primeros casos de Síndrome Post-COVID-19 y sus característicos problemas de atención y memoria. Por otro lado, se observa un aumento particular de la solicitud de un recurso concreto: el Informe de Necesidades Específicas dirigido al Profesorado, siempre con la intención de reclamar una medida específica: el incremento del tiempo de examen. Otros recursos, como el asistente personal, desaparecieron completamente a causa de la docencia virtual.

1| Introducción

Además de promocionar una educación inclusiva, el Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga proporciona atención educativa, asesoramiento y recursos, a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales derivadas de una discapacidad acreditada o trastornos del aprendizaje, con el objetivo principal de favorecer su trayectoria académica.

El proceso de acceso al Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga es sencillo. Los alumnos y alumnas solicitan una cita con nuestro servicio. Nuestra oficina facilita información, una fecha y una hora para la realización de una entrevista semiestructurada de carácter personal con el estudiante. El objetivo principal de la reunión es conocer tanto al estudiante como sus necesidades individuales para proporcionar asesoramiento personalizado y recursos específicos. El asistente o intérprete, la Beca de la Transporte o Alumno Colaborador son algunos de los recursos que este servicio proporciona a los alumnos y alumnas que los

necesitan; sin embargo, el Informe de Necesidades Académicas dirigido al Profesorado es la herramienta estrella, pues recopila una serie de orientaciones y recomendaciones destinadas al docente para facilitar la adaptación educativa del estudiante.

El protocolo de acogida del Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga, adaptado a la pandemia por COVID-19, es aún más rápido y sencillo que antes de la crisis sanitaria, principalmente gracias a la digitalización de los procedimientos para favorecer el distanciamiento social. La solicitud de cita se realiza a través del Gestor de Peticiones de la plataforma virtual, de manera que la comunicación y confirmación de la fecha y hora de la reunión se procesa por correo electrónico. Además, la entrevista se configura mediante una videoconferencia a través de Google Meet, produciéndose el asesoramiento por medios de comunicación sincrónica, viendo y oyendo en directo al estudiante. Finalmente, el envío, cumplimentación y devolución de los documentos necesarios para solicitud de recursos se completa también por correo electrónico.

La actualización del proceso de acceso al Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga presenta múltiples ventajas, tanto para los estudiantes como para el personal técnico de nuestra oficina. La rapidez y la sencillez son los beneficios más evidentes para ambos. La digitalización de los procedimientos beneficia para los alumnos y alumnas, por ejemplo, proporcionando horarios relativamente flexibles y evitando múltiples desplazamientos innecesarios. Además, el nuevo proceso también supone ciertas ganancias para el personal técnico del Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga. El registro y archivo digital del expediente de cada uno de los estudiantes facilita el acceso a su información personal, además de favorece el control, la gestión, la conservación y la actualización de los datos individuales. Definitivamente, el sistema es significativamente más ágil que hace un par de cursos académicos, permitiendo resolver las diferentes solicitudes con una mayor brevedad y, en consecuencia, posibilitando atender una mayor cantidad de peticiones.

No obstante, la digitalización de los procedimientos no es la única alteración sufrida por el Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga. La vida académica de los estudiantes, nuestros usuarios, ha cambiado radicalmente por la modificación de la modalidad de docencia. Por este y otros motivos, el patrón de las solicitudes de asesoramiento y recursos también ha sido reconfigurado. A continuación, se presentan detalladamente las **distintas variaciones**.

1.1) Aumento General de la Demanda de Atención Educativa

La cantidad de estudiantes universitarios que solicitaron asesoramiento y recursos por parte Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2020-2021 aumentó considerablemente.

Los alumnos y alumnas contactaron con nuestra oficina para expresar su descontento por la experiencia vivida, indicando que la incorporación de la nueva modalidad de docencia, combinada con su situación de discapacidad, había dañado su tránsito académico de manera importante. Muchos de estos estudiantes ya eran usuarios del Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga cuando contactaron con nuestra oficina en septiembre de 2020. Sin embargo, recurrían nuevamente a nuestros profesionales con el objetivo principal de encontrar asesoramiento específicamente adaptado a la crisis sanitaria. No obstante, curiosamente, otros de estos estudiantes no eran usuarios del Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga, a pesar de encontrarse en segundo, tercer o, incluso, cuarto curso. Este fenómeno suscita la siguiente pregunta: ¿Por qué estos estudiantes no solicitaron asesoramiento y recursos en nuestro servicio en su primer año de estudios? ¿Por qué esperaron a segundo, tercer o, incluso, cuarto curso para pedir apoyo con relación a sus necesidades educativas? En respuesta a esta cuestión, algunos de los estudiantes indicaron que, hasta la fecha, habían perseverado sin la necesidad de adaptaciones curriculares, y que no habían sentido la necesidad de buscar ayuda en relación con su situación de discapacidad hasta que se enfrentaron a la pandemia por COVID-19.

Un claro ejemplo de como el cambio de modalidad ha reconfigurado las necesidades de los estudiantes es el caso único de A. Este alumno presenta hemiparesia izquierda y, por tanto, limitación de movilidad en toda la parte izquierda de su cuerpo. Puesto que A es diestro, la hemiparesia izquierda no había supuesto ningún impedimento para la realización de exámenes presenciales en formato escrito. Sin embargo, el cambio de modalidad a evaluaciones virtuales en formato digital le obligó a utilizar las dos manos para redactar los controles, sobre el teclado del ordenador. En cambio, otros estudiantes se beneficiaron relativamente de las modificaciones metodológicas de la crisis sanitaria. Un claro ejemplo es el caso único de B. Esta alumna presenta deficiencia visual y, por tanto, se ve altamente perjudicada por el reducido tamaño de la letra de los textos escritos en formato impreso. La digitalización de los manuscritos por motivo de la docencia *online* fomenta considerablemente el acceso a documentos en formato Word o PDF, en los que el tamaño de la letra es regulable. Por último, muchos estudiantes que padecen enfermedades orgánicas graves se beneficiaron relativamente de la modalidad virtual al no tener que desplazarse físicamente a los centros educativos.

1.2l Variación del Perfil de los Estudiantes Interesados

El prototipo de estudiantes universitarios que solicitaron asesoramiento y recursos por parte Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2020-2021 varió ligeramente.

El Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga atiende principalmente a estudiantes universitarios con discapacidad acreditada. Sin embargo, eventualmente, nuestra oficina también proporciona asesoramiento y recursos a alumnos y alumnas que

no poseen un certificado de discapacidad pero que sí presentan un diagnóstico formal estrechamente relacionado con las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). La cantidad de estudiantes universitarios sin discapacidad acreditada y con diagnóstico formal estrechamente relacionado con NEAE que solicitaron asesoramiento y recursos por parte Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2020-2021 aumentó relativamente. Alumnos y alumnas con Trastornos del Neurodesarrollo como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o con Dificultades de Aprendizaje como la Dislexia o la Discalculia. Sin duda, las modificaciones metodológicas han afectado negativamente a las personas que presentan dichas alteraciones.

No obstante, también aparecieron ciertos casos de alumnos y alumnas sin discapacidad acreditada y sin diagnóstico formal estrechamente relacionado con las NEAE. Estos estudiantes contactaron con nuestra oficina para pedir apoyo por presentar problemas de atención, lectura o cálculo, pero negaron haber sido evaluados y diagnosticados de ningún trastorno. Estas circunstancias generan la cuestión consecutiva: ¿Por qué las necesidades educativas de estos estudiantes no fueron detectadas en la educación obligatoria? Los casos únicos de C y D proporcionan respuestas. Ambos afirmaron haber presentado ligeros síntomas de Dislexia durante la Educación Primaria, Secundaria, aunque no lo suficientemente incapacitantes para ser evaluados y diagnosticados de ningún trastorno. Entonces, ¿Por qué las necesidades educativas de estos estudiantes se ponen de manifiesto en la educación universitaria? Según C y D, las dificultades específicas habían aumentado lo suficiente como para afectar negativamente su trayectoria académica por el cambio a modalidad virtual. Estos estudiantes fueron derivados al Proyecto LEEDUCA dónde fueron evaluados y diagnosticados para su posterior asistencia en el Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga.

1.2.1. Primeros Casos de Síndrome Post-COVID-19:

El Síndrome Post-COVID-19 se define por la persistencia de un aserie de signos y síntomas clínicos que surgen durante o después de contraer SARS-CoV-2, que se mantienen durante más de doce semanas y que no se explican por un diagnóstico alternativo. Entre los signos y síntomas clínicos más frecuentes, como los cardiovasculares y gastrointestinales, también se destacan algunos problemas cognitivos. La investigación desarrollada por Sanjay Kumar y Alfred Veldhuis del Departamento de Psicología de la Universidad de Oxford y por Tina Malhotra del Servicio Sanitario Nacional Inglés, publicada el 2 de marzo de 2021, revela que el 20% de los pacientes de COVID-19 presentan ciertas dificultades cognitivas. Tras la inmediata recuperación, la falta de atención se presenta en el 45% de los casos y el deterioro de la memoria entre el 12% y el 28% de los casos. En cambio, a largo plazo, la falta de atención persistía en el 44% de los casos y el deterioro de la memoria entre el 28% y el 50% de los casos.

El caso único de E está directamente relacionado con el Síndrome Post-COVID-19, puesto que E demuestra haber sido evaluada y diagnosticada con problemas cognitivos surgidos después de contraer SARS-CoV-2 por el primer servicio de Neurología COVID-19 de la provincia malagueña, coordinado por el Servicio de Neurología del Hospital Regional Universitario de Málaga. Sin embargo, los informes no eran del todo concluyentes. El Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga derivó a la alumna a un profesional de la neuropsicología ante la sospecha un TDAH, todavía sin diagnosticar, agravado por la falta de atención y el deterioro de la memoria del Síndrome Post-COVID-19. Nuestra oficina continúa esperando una mayor concreción del origen del déficit cognitivo y un diagnóstico formal para poder determinar las adaptaciones curriculares más adecuadas.

En cualquiera de los casos, el protocolo de acogida del Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga se adaptó a las diferentes situaciones. Aunque ciertos usuarios no presentaban una discapacidad acreditada, siempre que mostraron un diagnóstico formal de Trastornos del Desarrollo o Dificultades de Aprendizaje, se les atendió velozmente.

1.3| Aumento de Solicitud del Informe de Necesidades Específicas dirigido al Profesorado

La cantidad de estudiantes universitarios que solicitaron un Informe de Necesidades Específicas dirigido al Profesorado al Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2020-2021 aumentó considerablemente.

El Informe de Necesidades Académicas dirigido al Profesorado recopila una serie de orientaciones y recomendaciones destinadas al docente para facilitar la adaptación educativa del estudiante. Al ser el escrito que engloba las adaptaciones curriculares, ha sido la petición más realizada. Los estudiantes que carecían de dicho documento no tardaron en solicitarlo. No obstante, incluso muchos de los alumnos y alumnas que ya poseían este informe contactaron con el Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga con la intención de ampliar su adaptación curricular. En cambio, a diferencia del Informe de Necesidades Específicas dirigido al Profesorado, otros recursos que dependían de la modalidad presencial, como el asistente personal, desaparecieron completamente a causa de la docencia virtual.

1.4| Aumento de Solicitud de Incremento de Tiempo de Examen

La cantidad de estudiantes universitarios que solicitaron un incremento de tiempo de examen en su Informe de Necesidades Específicas dirigido al Profesorado al Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2020-2021 aumentó considerablemente.

Una de las medidas específicas que puede recoger el Informe de Necesidades Específicas dirigido al Profesorado es el incremento de tiempo de examen. La presencia o ausencia

de dicha posibilidad y la cantidad exacta de minutos aumentados es determinada por la normativa reguladora del Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga considerando las necesidades especiales de los alumnos y alumnas. Muchos de los estudiantes que solicitaron un incremento de tiempo de examen indicaron que las pruebas *online* habían hecho que los docentes endurecieran los medios de evaluación, aumentando la cantidad de preguntas o reduciendo la duración del control, para evitar que los alumnos y alumnas tuvieran el margen de tiempo suficiente para buscar las respuestas en internet, contrastar la información con sus compañeros y compañeras o copiar el contenido de los documentos.

Un claro ejemplo de como la modalidad de examen ha afectado negativamente a los estudiantes con necesidades es el caso único de F. Esta alumna presenta TDAH, por tanto, dificultades atencionales. Puesto que F se enfrentaría a un examen de tipo test, a responder treinta ítems en treinta minutos, se preocupada por si su capacidad atencional le permitiría leer el enunciado de una pregunta y sus cuatro alternativas de respuesta en tan solo un minuto.

2| Conclusiones

La pandemia por COVID-19 ha influenciado el trabajo del Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga. La digitalización de los procedimientos ha mejorado todos los aspectos técnicos de nuestra oficina. Sin embargo, la docencia virtual ha alterado determinadamente la vida académica de nuestros usuarios, produciendo un aumento de necesidades y, por tanto, un crecimiento de solicitudes. Según las afirmaciones de nuestros usuarios, el mayor impacto lo han sufrido los alumnos y alumnas con Trastornos del Desarrollo como el TDAH y Dificultades de Aprendizaje como la Dislexia y la Discalculia. Además, la aparición de necesidades especiales de origen reciente, como el Síndrome Post-COVID-19, ha supuesto un reto inédito para nuestro servicio. La reconfiguración del perfil de los usuarios ha sido sucedida la reestructuración de la variedad de recursos, potenciando el Informe de Necesidades Específicas dirigido al Profesorado y, concretamente, el incremento de tiempo de examen.

Estos desafíos pueden ser considerados una oportunidad de progreso tanto para la gestión como para la orientación educativa, asesoramiento y recursos, del Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Málaga. Por ello, debemos percibir la pandemia por COVID-19 como una ocasión para adaptar y mejorar su funcionamiento y normativa, si así lo consideran necesario. Por último, como futuras líneas de investigación, debemos continuar el estudio específico de las consecuencias la crisis sanitaria y las modificaciones metodológicas de carácter universitario en los Necesidades Educativas Especiales, concretamente en los Trastornos del Desarrollo y las Dificultades de Aprendizaje, como el TDAH, la Dislexia y la Discalculia.

Comunicación 11

Inclusión universitaria a través de las artes escénicas, la danza y el arte

Virginia Alcaraz-Rodríguez

Profesora Asociada

Universidad Pablo de Olavide Sevilla

Jesús Fernández-Gavira

Profesor Titular de Universidad,

Departamento de Educación Física y Deporte

Universidad de Sevilla

Gonzalo Flores-Aguilar

Profesor Ayudante Doctor,

Departamento de Educación Física y Deporte

Universidad de Sevilla

Antonio Muñoz-Llerena

Profesor Sustituto Interino,

Departamento de Educación Física y Deporte

Universidad de Sevilla

Resumen

La inclusión educativa es un tema fundamental que no solo involucra a la educación básica, sino a todas las etapas educativas y a la propia sociedad. Los autores Booth & Ainscow (2011) afirman que la reestructuración de culturas y políticas para atender a la diversidad en las escuelas hace que todos aprendan y se valoren equilibradamente. Esto significa que todas las personas deben estar dispuestas a facilitar y promover la inclusión en las diferentes facetas y aspectos de la vida.

En el presente trabajo se utilizaron las artes escénicas, la danza y el arte como medios de aprendizaje, inclusión y terapia en un grupo heterogéneo formado por personas con discapacidad intelectual y alumnado universitario.

En el proyecto desarrollado en los años académicos 2018 a 2020, se llevaron a cabo diferentes expresiones artísticas como son el teatro, la danza, la pintura, o la fotografía que nos permitieron compartir espacios de creación, expresión y aprendizaje sin distinción, en la que participarán personas con y sin discapacidad de diferentes entidades invitadas a tal efecto.

Palabras clave: *Artes escénicas, Danza, Inclusión, Personas con discapacidad, Universidad.*

1| Introducción

Los centros de Educación Superior tienen actualmente un compromiso que va más allá de lo formativo y es de vital importancia en el desarrollo sostenible de la sociedad. Esta responsabilidad viene determinada desde los propios planes y programas de estudio y vinculada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible que marca la Agenda 2030. En estos objetivos las entidades de Educación Superior deben contribuir a una cultura de paz y apoyo para la eliminación de desigualdades y el empoderamiento de personas vulnerables y comunidades sin recursos, aportando por ello a la salud, la educación y la inclusión social. Las artes escénicas, la danza y el arte son medios de aprendizaje, inclusión y terapia que no deben ser olvidados por la sociedad y mucho menos la misión que se nos presenta desde la Educación Superior que marca el camino de la inclusión y la diversidad de futuras generaciones de profesionales.

Las artes escénicas, la danza y el arte permite la libre expresión tanto de sentimientos como pensamientos algo que se presenta como catárquico en personas con alguna discapacidad que se ven limitados por las barreras que impone la sociedad a esta población. Como decía Víctor Lowenfeld *“El arte puede ser la válvula reguladora entre el intelecto y las emociones. Puede convertirse en el amigo al cual se torna naturalmente cada vez que algo le molesta, el amigo al que se dirigirán cuando las palabras resultan inadecuadas”*.

Las actividades artísticas han demostrado en los últimos tiempos ser beneficiosas para la mejora de la salud en su globalidad y de las habilidades sociales, sobre todo en aquellas propuestas que se realizan de forma grupal o con cooperación entre compañeros. Estas actividades son actividades liberadoras e impulsoras del pensamiento creativo y favorecen el desarrollo las capacidades cognitivas, motrices y sociales.

Tomando como punto de partida en concepto arte, danza y artes escénicas entre otras, como medio expresivo de la libertad, Brugarolas-Alarcón (2015) las define como: *“como un gran paraguas que acoge todas las experiencias de danza donde participan personas con diversidad funcional (física, intelectual, sensorial, orgánica, mental [...])”* (p. 49). Esta afirmación alberga una población heterogénea en la que las propuestas artísticas son un nexo de unión y crecimiento personal y profesional.

De igual modo se debe ver la inclusión *“como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos”* (Booth y Ainscow, 2011, p. 24), por ello, al hablar de arte en la inclusión, es introducir herramientas de participación en la que todos los actores implicados comparten y promueven valores hacia los demás.

Teniendo en cuenta los antecedentes y las propuestas más actuales el proyecto realizado durante los cursos 2018- 2019 y 2019- 2020, albergo diferentes expresiones artísticas como son el teatro, la danza, la pintura, la escultura o la fotografía. Permitiendo a personas con y sin discapacidad compartir espacios de creación, expresión y aprendizaje sin distinción.

2| Contexto

La experiencia cultural y de inclusión social **“Una Facultad Inclusiva a través de las artes escénicas, la danza y el arte”**, se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla como sede principal. Aunque algunos ensayos y propuestas se desarrollaron en otros escenarios y ubicaciones.

Este proyecto era externo a títulos oficiales y asignaturas regladas, sino que era una propuesta cultural independiente a planes de estudios. A continuación presentaremos destinatarios principales, objetivos y las actividades que se desarrollaron a lo largo del proyecto.

3| Destinatarios

Los destinatarios de este proyecto se pueden ver desde dos puntos de vista por un lado aquellos participantes de forma activa en las diferentes representaciones, presentaciones y exposiciones dentro de la programación de actividades del proyecto.

En todas las actividades participarán de forma activa y en colaboración personas con y sin discapacidad que tienen relación con la facultad (asociaciones con convenios de prácticas y colaboración y alumnado de diferentes titulaciones que se imparten en el centro).

Los destinatarios y espectadores varían según la actividad estando como destinatarios toda la comunidad educativa de la facultad (profesorado, alumnado y personal de administración y servicios). Además según la actividad se invitaron a determinados colectivos educativos, y entidades implicadas de forma directa o indirectamente a la atención y actividades de personas con discapacidad. Así como todas aquellas personas interesadas en las actividades.

4| Objetivos

El proyecto tenía un carácter integral e inclusivo y por este motivo se plantearon diversos objetivos tanto para aquellas personas provenientes de la comunidad universitaria como aquellas que eran externas. Entre los **objetivos planteados**:

- Mostrar diferentes el trabajo de artes escénicas, danza y arte dirigido a personas de diversas características de forma inclusiva a la población general.
- Fomentar la práctica de estas disciplinas escénicas, danza y arte como forma de inclusión y relación social.
- Dar alternativas donde ocupar el tiempo de ocio de diferentes colectivos en situación de vulnerabilidad social por sus características personales.
- Formar en técnicas básicas de artes escénicas y danza a los participantes para el desarrollo de un montaje compartido.
- Promover la participación de la comunidad universitaria en acciones de tipo inclusivo que vaya más allá del espacio de las aulas.
- Dar valor al papel inclusivo de la Facultad de ciencias de la educación en un acto público como es la graduación.

5| Desarrollo de la propuesta

La propuesta se desarrollo durante un año académico completo y parte de un año en el que por motivos de la pandemia COVID-19 tuvo que pararse. Aunque la reactivación y afianzamiento es posible y realizable a la luz de los resultados y el impacto tanto a nivel personal de los participantes como a nivel social.

El proyecto consistía en la inclusión en las actividades culturales de forma activa de personas con y sin discapacidad a través de un trabajo cooperativo de las artes escénicas y el teatro.

Los bloques de trabajo eran tres por una parte el trabajo de la danza y el baile como técnicas de terapia y de inclusión en un entorno social y cultural cercano.

En otro sentido la proyección de la imagen inclusiva de los entornos universitarios a través de las diferentes representaciones realizadas y la exposición de fotografía.

Entre las **actividades** desarrolladas estuvieron:

5.1| Taller de Improvisación: "Espacios compartidos-emociones comunes"

Tipo: Taller práctico y experiencial

Objetivos:

- Mostrar diferentes programas y metodologías de trabajo en grupos de teatro inclusivo dirigido a personas de diversas características.
- Fomentar la práctica de estas disciplinas escénicas como forma de inclusión y relación social.
- Dar alternativas donde ocupar el tiempo de ocio de diferentes colectivos en situación de vulnerabilidad social por sus características personales.
- Formar en técnicas básicas de improvisación teatral a los participantes para el desarrollo de un montaje compartido.

Desarrollo: La sesión fue de carácter práctico en el que los participantes realizaron y desarrollaron diferentes técnicas de improvisación con y sin acompañamiento musical, con y sin dialogo para poder realizar un montaje compartido.

Impacto de actividad: En esta actividad participaron dos grupos de personas con discapacidad de quince miembros cada uno y varios grupos de participantes provenientes de la comunidad universitaria estimándose un máximo de 40 usuarios por cada turno.

5.2| Celebración del día internacional del teatro: "Teatro abierto"

Tipo: Representación

Objetivos:

- Mostrar diferentes programas y metodologías de trabajo en grupos de teatro inclusivo dirigido a personas de diversas características.

- Fomentar la práctica de estas disciplinas escénicas como forma de inclusión y relación social.
- Dar alternativas donde ocupar el tiempo de ocio de diferentes colectivos en situación de vulnerabilidad social por sus características personales.
- Dar a conocer la proyección en artes escénicas de personas con discapacidad.

Desarrollo: Representación de la obra "Sinergia"- Compañía de teatro Idilio Escénico, representación: "Espacios compartidos- emociones comunes" y representación Grupo Danza de la Asociación Paz y Bien.

Impacto de actividad: En esta actividad participaron hasta un máximo de 70 personas entre los diferentes colectivos que participaron de forma activa en las representaciones. Entre los espectadores estaban un total de 250 personas que incluía la presencia de miembros de la comunidad universitaria, centros educativos y personas con discapacidad de diferentes entidades colaboradoras.

5.3| Jornadas Danza Inclusiva: "Pasos de vida"- Grupo de Danza de la Asociación Paz y Bien

Tipo: Taller práctico y experiencial

Objetivos:

- Mostrar diferentes programas y metodologías de trabajo en grupos de teatro inclusivo dirigido a personas de diversas características.
- Fomentar la práctica de estas disciplinas escénicas como forma de inclusión y relación social.
- Dar alternativas donde ocupar el tiempo de ocio de diferentes colectivos en situación de vulnerabilidad social por sus características personales.
- Formar en técnicas básicas de improvisación teatral a los participantes para el desarrollo de un montaje compartido.

Desarrollo: La sesión fue de carácter práctico en el que los participantes realizaron y desarrollaron diferentes técnicas de danza clásica, contemporánea y moderna individual, por parejas y grupal para realizar un montaje y aprendizaje compartido.

Impacto de actividad: En esta actividad participaron dos grupos de personas con discapacidad de quince miembros cada uno y varios grupos de participantes provenientes de la facultad habiendo un total de 60 personas en total.

5.4| Montaje de la coreografía: *Running together*

Tipo: Taller práctico y experiencial

Objetivos:

- Mostrar diferentes programas y metodologías de trabajo de danza y baile dirigido a personas de diversas características.
- Fomentar la práctica de estas disciplinas escénicas como forma de inclusión y relación social.
- Dar alternativas donde ocupar el tiempo de ocio de diferentes colectivos en situación de vulnerabilidad social por sus características personales.
- Formar en técnicas básicas de danza y baile a todos los participantes para el desarrollo de un montaje compartido.

Desarrollo: La sesión fue de carácter práctico en el que los participantes realizaron y desarrollaron diferentes técnicas de danza clásica, contemporánea y moderna individual, por parejas y grupal para realizar un montaje y aprendizaje compartido.

Impacto de actividad: En esta actividad participaron aquellas personas interesadas en participar y representar el montaje en la graduación siendo finalmente un total de nueve personas con discapacidad intelectual y nueve personas miembros de la comunidad universitaria.

5.5| Representación coreografía: *Running together*

Tipo: Representación

Objetivos:

- Mostrar diferentes el trabajo de danza y baile dirigido a personas de diversas características de forma inclusiva a la población general.
- Fomentar la práctica de estas disciplinas escénicas como forma de inclusión y relación social.
- Dar alternativas donde ocupar el tiempo de ocio de diferentes colectivos en situación de vulnerabilidad social por sus características personales.
- Dar valor al papel inclusivo de la Facultad de ciencias de la educación en un acto público como es la graduación.

Desarrollo: En los dos turnos de graduación de la Facultad de Ciencias de la Educación se llevo a cabo la representación de una coreografía grupal en la que participaron dieciséis personas y con un total de quince mil espectadores.

Impacto de actividad: En esta actividad participarán aquellas personas interesadas que han participado en el montaje de la coreografía.

5.6l Exposición de arte y fotografía: "Encuentros"

Tipo: Exposición

Objetivos:

- Mostrar todo el trabajo y actividades realizadas durante el proyecto dirigido a personas de diversas características de forma inclusiva a la población general.
- Exponer algunas obras de personas participantes con alguna discapacidad que versen sobre los encuentros inclusivos.
- Dar valor al papel inclusivo de la Facultad de ciencias de la educación en un acto público como es una exposición.

Desarrollo: La exposición se inauguro el 23 de septiembre o en días próximos y está expuesta durante 10 días.

Impacto de actividad: Toda la población universitaria que visite durante el periodo de la exposición el espacio.

6l Evaluación de la propuesta

La evaluación del proyecto se realizó a través de un grupo de discusión con los participantes que estuvieron en todas las acciones que se desarrollaron a lo largo del año.

En relación a las expectativas que los participantes tenían cuando se inicio la actividad la mayoría comparten que la experiencia supero sus expectativas y que ha supuesto una etapa de enriquecimiento personal y de desarrollo.

Aquellos aspectos que impactaron más a los participantes provenientes de la comunidad universitaria fue la implicación por parte de las personas con discapacidad y la capacidad de trabajo y compromiso. Por parte de los participantes con discapacidad el aspecto más impactante fue la confianza desde el principio en el grupo de trabajo y los lazos de amistad creados entre todas las personas que estaban en las actividades.

En las aportaciones a nivel personal todas y todos coincidían que fue una experiencia de mejora personal y que sí se pudiera seguir lo harían encantados para seguir aprendiendo y creciendo como personas.

En las aportaciones a nivel social mayoritariamente coinciden que este tipo de proyectos facilitan la inclusión de todas las personas, y que muestran a la sociedad todas las posibilidades que tienen las personas con discapacidad en entornos inclusivos.

7| Conclusiones

Actualmente en la sociedad pocas personas comprenden el esfuerzo y el compromiso que supone para los artistas el desarrollo de una coreografía, una obra o una exposición. Las horas de aprendizaje y preparación. El estrés que puede llegar a provocar cuando la consecución de objetivos y logros se hace compleja. Estas personas, tampoco entienden lo maravilloso que es ver la evolución: en el aprendizaje que se ha obtenido, en la capacidad de expresión que se obtiene, en la mejora de las habilidades sociales y psicológicas.

La inclusión de personas con discapacidad en las actividades artísticas supone un avance en cuanto a dicho pensamiento, ya que hace capaz el entendimiento de la capacidad de expresión y creatividad que son capaces de realizar estas personas, además de la gran cantidad de beneficios que el arte y las actividades artísticas les proporciona. Descubrimos, entonces, que la danza proporciona a las personas con discapacidad una mejora en cuanto a las habilidades sociales, creando autoconfianza y fortaleza, aumenta la expresión artística, la creatividad, el sentimiento de realización y capacidad.

A través de la experiencia expuesta podemos afirmar que la danza, las artes escénicas y el arte son actividades gratificantes para todo tipo de personas. Además si el entorno es inclusivo la socialización y la construcción colectiva duplica los beneficios personales y sociales de todas las personas participantes independientemente si son personas con o sin discapacidad.

Bibliografía

Bernal, A. M. (2016). La importancia de la danza inclusiva en la formación docente. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18(2) 134-148.

Both, T. y Ainscow, B. (2011). *Guía para la educación inclusiva, desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuhem.

Brozas Polo, M.P. (2013). La accesibilidad en la danza contact improvisation. *Arte y movimiento*, 8 (8), 33-44.

Brugarolas-Alarcón, M.L. (2015). El cuerpo plural, danza integrada en la inclusión una renovación de la mirada (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de Valencia, España.

Canalias, N. (2014). *Danza inclusiva*. Editorial UOC.

Fuentes, A.L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.

Kaufmann, K. A. (2006). *Inclusive creative movement and dance*. Human Kinetics.

Ospina, E. M. (2014). "Nueva danza" La diversidad como materia de expresión. *Revista ASAB*, 8, 152-156.

Rozas, Erizalde, I. (2015). La danza y su voz: experiencias en la práctica coreográfica actual. *Aus Art*, 3, 66 -76.

Santos, R.F.D., Gutierrez, G.L., Roble, O.J. (2019) *Dance for people with disabilities: a possible element of personal and social transformation*. *Revista Brasileira de Ciencias do Esporte*, 41(3), 271-276.

Skoning, S. N. (2008). *Movement and dance in the inclusive classroom*. *Teaching Exceptional Children Plus*, 4(6), 2-11.

Veal, C. (2018). *Micro-bodily mobilities: Choreographing geographies and mobilities of dance and disability*. *Area*, 50(3), 306-313.

Zitomer, M. R. (2016). 'Dance Makes Me Happy': experiences of children with disabilities in elementary school dance education. *Research in Dance Education*, 17(3), 218-234.

Comunicación 12

La inclusividad en las personas con Discapacidad Visual en la Universidad: Una historia de vida

Macarena Castellary López

Profesora

Universidad de Almería

Victoria Figueredo Canosa

Profesora

Universidad de Almería

Luis Ortiz Jiménez

Profesor

Universidad de Almería

José Pedro Moreno Rodríguez

Maestro en Educación Infantil

Universidad de Almería

1| Introducción

La importancia de la Educación Inclusiva quedó reflejada desde el Informe Warnock hasta la última convención de la Unesco hacia la Educación Para Todos. Si bien es cierto que el término Inclusión ha sido definido por distintos autores como Arnáiz (2012), Parra Dussan (2011), o Echeita y Ainscow (2011), podemos considerar la definición de la UNESCO (2008) en donde se recogía:

La educación inclusiva hace avanzar la agenda de la EPT buscando formas de capacitar a las escuelas y a otros centros de enseñanza para que puedan atender a todos los educandos en sus comunidades. Presta especial atención a los que tradicionalmente han estado excluidos de las oportunidades de educación (p.12).

De esta forma, se puso de manifiesto la necesidad de capacitar a las escuelas, pero también a otros centros, como los universitarios, de todos los recursos y medidas necesarias para la atención de todas las personas. Sin embargo, el término inclusión, como recoge Acedo (2008) presenta diferencias:

Ainscow y Miles pasan revista a la literatura sobre la práctica de la inclusión y encuentran diversas maneras de concebirla: a) la inclusión referida a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales; b) la inclusión entendida como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión orientada a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; e) la inclusión como la Educación Para Todos (p.7).

Desde esta perspectiva consideramos necesario centrarnos en la Inclusión como la Educación Para Todos, entendiendo, según indicaba Arnaiz (2012), que la finalidad de la inclusión es apostar por el aprendizaje y la participación de cada uno de los alumnos que se encuentran en riesgo de exclusión y no solo hacia aquellos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y, en ese camino hacia la inclusión, deben participar todos los agentes; sociedad, centro educativo, alumnado, familia, entorno, gobiernos...

Es en este sentido cuando podemos observar cómo, actualmente, dentro de la Educación Obligatoria, en el currículo queda plasmada la Educación Inclusiva, en concreto, en los objetivos curriculares. Sin embargo, ¿qué ocurre en el ámbito universitario?

Actualmente nos encontramos que, en las Universidades se recoge un Plan de Actuación para la Atención a la Diversidad Funcional. Dicho plan nos enmarca dentro de las adaptaciones que han de llevarse a cabo para atender al alumnado, tales como la atención para la realización de las evaluaciones, la necesidad de intérpretes si se requieren, etc. Pero ¿cuál es la experiencia de un alumno con discapacidad visual en la Universidad?

Antes de conocer la Historia de vida de un alumno con discapacidad visual, vamos a conocer las características principales de la discapacidad que presenta.

2| Discapacidad Visual

Con el fin de comprender mejor aquello que abarca el término Discapacidad Visual debemos conocer que el término ceguera es una minusvalía sensorial el cual engloba tanto a personas que tienen una limitación total del sentido de la vista, como aquellas personas que tienen algún resto visual, pero necesitan de ayudas ópticas externas. Es decir, siguiendo lo recogido por Santana (2013), cuando se hace mención a la discapacidad visual, ya sea ceguera o deficiencia visual, ésta se enfoca a las condiciones de las personas las cuales presentan una limitación total o parcial de la vista.

Atendiendo a las definiciones referentes a los términos ceguera y deficiencia visual aportadas por la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), se puede observar ciertas diferencias entre ambas **definiciones**:

Hablamos de personas con ceguera para referirnos a aquellas que no ven nada en absoluto o solamente tienen una ligera percepción de luz (pueden ser capaces de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos).

Cuando hablamos de personas con deficiencia visual queremos señalar a aquellas personas que con la mejor corrección posible podrían ver o distinguir, aunque con gran dificultad, algunos objetos a una distancia muy corta. En la mejor de las condiciones, algunas de ellas pueden leer la letra impresa cuando ésta es de suficiente tamaño y claridad, pero, generalmente, de forma más lenta, con un considerable esfuerzo y utilizando ayudas especiales (ONCE 2020, s.p.).

Tal y como se puede observar de las definiciones aportadas, la principal diferencia entre ceguera y deficiencia visual es la imposibilidad de distinguir la forma de los objetos. Para poder evaluar la función visual existen, principalmente, dos medidas clínicas, una relacionada con la agudeza visual y la otra, con el campo visual y ambas afectan al desarrollo de la vida diaria, así como a la realización de actividades (Villoslada, 2011).

La principal diferencia entre la afectación de la agudeza visual y el campo de visión es que mientras el primero, la agudeza visual, repercute a la percepción de la figura y la forma del objeto, la segunda, el campo de visión, tiene que ver con la visión periférica, estando ésta reducida (Villoslada, 2011).

Sin embargo, en cuanto al plano educativo, Santana (2013) recogía otra **clasificación**, estableciendo **dos grupos** según las capacidades para la lectoescritura:

1. *Personas con deficiencia visual grave sin restos aprovechables para la lectoescritura funcional en tinta. En este grupo se incluyen aquellas personas que no tienen restos visuales o son mínimos y que, por tanto, deben recurrir al para poder leer.*
2. *Personas con deficiencia visual grave con restos aprovechables para la lectoescritura en tinta. Este grupo lo forman personas que tienen deficiencia visual, pero no ceguera, según la definición de la ONCE. Esto es, que son capaces, aunque en algunas ocasiones con ayuda de instrumentos ópticos específicos, de leer y escribir en tinta. (Santana, 2013, p.19).*

Teniendo en cuenta todo lo anterior, nuestro caso se centra en un alumno con deficiencia visual, en concreto, con afectación en la córnea, pues presenta una deformidad en esta denominada queratocono.

El queratocono es una enfermedad, considerada "rara" actualmente por la poca incidencia relativa a la córnea de carácter multifactorial, su principal característica es que la córnea está anormalmente delgada y protruye hacia adelante, afectando de dicha forma la agudeza visual de ambos ojos de la persona, pero de manera asimétrica entre ellos. Ello permite que se pueda hacer uso de instrumentos ópticos como lentes de contacto, tanto semi-rígidos como rígidos u otras intervenciones mayores (Sánchez, 2018). En nuestro caso, el alumno hace uso de lentes de contacto rígidas con periodos de descanso de diez días cada seis meses, es por ello que, durante los periodos de descanso de las lentes de contacto debe usar como instrumento óptico gafas, sin embargo, debido a la falta de agudeza visual con ellas, imposibilita un desarrollo autónomo en su día a día.

Una vez presentadas las principales características del queratocono debemos conocer, a nivel general, qué implica todo ello en el desarrollo y en el aprendizaje de las personas con discapacidad visual y, más concretamente en las personas con deficiencia visual.

2.11 Desarrollo perceptivo – cognitivo

Atendiendo lo descrito por Miñambres y Jovè (2007), desde una perspectiva de los videntes, la visión otorga información continua, rica y concreta, pudiéndose obtener de ésta un *feedback* perceptivo en las actividades que se desarrollan, de esta manera permite la exploración, orientación, localización e identificación tanto de objetos como de personas. Es así como, el comportamiento motor queda regulado y permite una organización del espacio que rodea a la persona. Es por ello que, según lo recogido, podemos considerar que las personas con discapacidad visual presentan dificultades en cuanto a la organización del espacio al igual que en el *feedback* de información durante el desarrollo de sus actividades.

2.2| Desarrollo motor

El desarrollo motor permite la coordinación de movimientos, pudiendo de esta forma, dar respuestas motóricas. Sin embargo, cuando la persona presenta discapacidad visual desde el nacimiento dichas destrezas son más tardías. Del mismo modo, la motricidad fina presenta una mayor dificultad para su desarrollo y control. A la hora de la interacción con el medio que rodea a la persona existe una mayor inseguridad debido al desconocimiento del medio, así como en los movimientos, por ello, la atención a la orientación es principal para la autonomía de la persona con discapacidad visual (Álvarez, 2010).

2.3| Desarrollo del lenguaje

En lo que respecta al desarrollo del lenguaje, la bibliografía existe se centra en las personas con discapacidad visual congénita, es decir, no adquirida. La principal característica, respecto al desarrollo del lenguaje en personas con discapacidad visual congénita es la dificultad de asociar palabras con conceptos es por ello por lo que se produce un retraso respecto a la capacidad fonológica de la persona (López-Justicia, 2004).

2.4| Desarrollo afectivo – social

En cuanto al desarrollo afectivo – social la atención que necesita la persona con discapacidad visual es mayor, siendo mayor en las personas con discapacidad visual congénita puesto que la interacción con los padres ayuda a la organización de las sensaciones (Peralta y Narbona, 2002). El medio por el que se establece y desarrolla el contacto afectivo y social es el tacto, la voz y los sonidos, favoreciendo la no aparición de movimientos estereotipados.

Centrándonos en la persona que nuestra Historia de vida, debido a que su discapacidad visual es adquirida, su desarrollo perceptivo – cognitivo, motor, del lenguaje y afectivo – social se han desarrollado sin dificultad, sin embargo, respecto a lo perceptivo – cognitivo al igual que en lo motor, cuando no puede hacer uso de las lentes de contacto rígidas sí presenta dificultades para su autonomía y día a día.

Es en este punto cuando debemos conocer qué medidas deben darse para una atención educativa correcta hacia las personas con discapacidad visual, promoviendo ante todo el principio de inclusión.

En lo que respecta al acceso al currículum (Verdugo, Caballo, Peláez, y Prieto, 2000; Schalock y Verdugo, 2006; Jovè y Miñambres, 2007) se ha de diferenciar, por un lado, entre factores intrínsecos derivados de las características propias de las personas con discapacidad visual donde se deberá de dar una respuesta educativa atendiendo a los principios de multisensorialidad, de orientación y movilidad, de las habilidades sociales, así como, de la vida diaria y, por último, del lenguaje escrito en tinta. Por otro lado, en cuanto a los factores

extrínsecos se deberá atender a los aspectos organizativos, a los aspectos técnicos – materiales y, por último, a los elementos personales. Con el fin de poder entender a qué se refiere cada uno de los factores y, siguiendo lo recogido por Jovè y Miñambres (2007) se ha elaborada una tabla donde se recoge la información de manera directa.

Tabla 1. Factores específicos de acceso al Currículum

FACTORES ESPECÍFICOS	
Factores intrínsecos a la persona	
Multisensorialidad	Uso de los sentidos no afectados para un conocimiento más completo de los conceptos.
Orientación y movilidad	Uso de técnicas específicas para espacios cerrados o abiertos con el fin de promover la autonomía personal.
Sociales y de la vida diaria	Desarrollo de tres programas: 1) Entrenamiento asertivo. 2) Mejora de la expresión física. 3) Habilidades de interacción.
Lenguaje escrito (en tinta)	Su desarrollo dependerá de la valoración de un equipo experto, así como de los restos visuales que tenga la persona.
Factores extrínsecos a la persona	
Organizativos generales	- Organización fija de elementos del entorno y señalización. - Localización del aula. - Adecuación de los espacios. - Organización correcta del aula e iluminación apropiada.
Técnicos – materiales	Adaptación de los materiales didácticos del aula.
Elementos personales	Todos aquellos profesionales que deben intervenir para una atención apropiada a las necesidades que presenta la persona.

Tabla de elaboración propia.

Centrándonos en la **tabla 1**, así como en nuestra investigación, los factores a los que prestaremos serán los de carácter extrínsecos debido a las características de nuestro participante. En primer lugar, la discapacidad visual que presenta el participante es adquirida, diagnosticada

a los dieciséis años, por otro lado, se encuentra cursando estudios universitarios, por lo que no presenta dificultad actualmente en cuanto a factores intrínsecos, salvo a nivel de movilidad y orientación cuando no puede hacer uso de las lentes de contacto rígidas.

3| Metodología

El objetivo principal de esta investigación es conocer en primera persona las medidas adoptadas para la inclusión de una persona con discapacidad visual en el área de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de Almería.

Dentro de este mismo objetivo, podemos dividirlo en distintos **objetivos más concretos**:

- Conocer los recursos del espacio del aula de música para favorecer la inclusión de un alumno con discapacidad visual.
- Conocer los recursos didácticos para el desarrollo autónomo en una persona con discapacidad visual.

En cuanto a la metodología desarrollada para la investigación, ésta es de corte cualitativo, en concreto es una investigación social cualitativa y, el método empleado es el denominado "Historia de vida", es por ello por lo que se debe considerar que los resultados de esta investigación no pueden ser extrapolables ni generalizados ya que se centran en la Historia de una persona con unas características y situaciones concretas. Para dar una mayor profundidad y fiabilidad a la investigación se ha desarrollado una triangulación de datos, en concreto se ha hecho uso de la propia Historia de vida, la revisión de materiales de clase y la revisión de documentos. Para conocer la importancia de la Historia de vida dentro de un ámbito científico Granato, Tarabal y De Sá Mello recogían:

Investigadores han comenzado a desarrollar estudios vinculando la investigación histórica a nuevos objetos (...) En este sentido, cobra expresión también el retorno del individuo como sujeto participante de la historia por medio del espacio cada vez mayor atribuido en el ámbito investigativo a partir de relatos biográficos, autobiografías e historias de vida. Cabe destacar, no obstante, que estos relatos no se orientan sino a reconstruir la historia a partir de las diferentes visiones construidas por los sujetos que vivieron los acontecimientos del pasado, y no a recuperar la historia tal como ocurrió exactamente (2018, pp. 514-515).

Centrándonos en la cita recogida, podemos observar cómo en esta nos resalta de la importancia que han de tener las historias de vida pues la persona que participa en ella es individuo y sujeto participante, habla en primera persona y, por ello mismo, es un discurso

subjetivo. Esto no hace que no sea científico, sino que le damos valor a su discurso con el resto de los instrumentos de recogida de información, es decir, con la triangulación de datos.

Respecto a la validez y fiabilidad de la investigación, se ha desarrollado una **triangulación**, siguiendo los principios de Stake (1998), estos son:

- **Triangulación de fuentes;** en nuestro caso, nos centramos en la historia de vida, los documentos y, los materiales didácticos.
- **Triangulación de técnicas de recogida de información;** donde se usó la propia historia de vida, así como el análisis de documentos.
- **Triangulación del investigador;** en este caso, debido a que la investigación está conformada por un grupo de personas, todas ellas hemos sido responsables de dar validez a la investigación presentada.

En cuanto al análisis de datos, éste, debido a las técnicas y método seleccionado, es de carácter cualitativo. Con este tipo de análisis se permite analizar la Historia de vida, los documentos, al igual que los materiales. Llobet (2015) señalaba, respecto al análisis cualitativo que es *“un proceso relativamente sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación, que nos proporciona explicaciones sobre el único fenómeno de interés”* (p.26).

Por todo lo expuesto se ha elegido un modelo de análisis basado en categorías por temas. La información más relevante se ha dividido en diferentes categorías para poder hacer una interpretación más sencilla y directa. Finalmente, la interpretación subjetiva nos llevó a los resultados y conclusiones.

Del mismo modo que es importante conocer el tipo de investigación, así como la importancia de la Historia de vida, debemos conocer las características del participante.

El participante de la Historia de vida, es decir, de nuestra investigación, es un hombre de treinta años de la provincia de Almería. Desde los seis años mostraba dificultades en la visión, pero hasta los dieciséis no le diagnosticaron queratocono, es decir, una enfermedad relativa a la córnea. Desde entonces tiene revisiones cada seis meses con periodos de diez días de descanso de las lentes de contacto rígidas, periodo durante el cual puede hacer uso de gafas. Debido a sus características éstas no permiten proporcionarle una visión nítida, por lo que puede identificar grandes formas, pero no definir las. A su vez, presenta trece dioptrías y ha sido intervenido de la córnea un total de tres veces en cada ojo. Respecto a su formación, se encuentra finalizando sus estudios de Grado en Educación Infantil en la Universidad de Almería.

4| Resultados y Discusión

En cuanto a los resultados obtenidos, por un lado, diremos que se va a hacer uso de un pseudónimo para referirnos a la persona participante de esta Historia de vida, el pseudónimo será el de Paco, con el fin de mantener el anonimato. Por otro lado, la Historia de vida se centra en los periodos en los que no podía hacer uso de las lentes de contacto rígidas.

Los resultados han sido categorizados, dichas categorías corresponden a los recursos dentro del espacio del aula y los recursos didácticos usados.

4.1| Recursos dentro del espacio del aula

En esta categoría nos centramos en concreto, al espacio físico donde se desarrollaron las clases de música que cursó Paco. En estas se pudo observar que aun siendo, aparentemente diáfanas tienen dos columnas en el centro. A su vez, los instrumentos propios del aula se encuentran agrupados al final de la clase o en los laterales, de manera indistinta.

Respecto a esto, Paco indicaba que cuando no podía hacer uso de las lentes de contacto rígidas, poder alcanzar de manera autónoma e independiente cualquier instrumento le suponía una dificultad añadida por dos razones, la primera era su disposición no ordenada y la segunda era que nunca se mantenía el mismo lugar. En cuanto al espacio físico reconocía que, si bien para moverse dentro del aula las columnas existentes no le suponían una dificultad para moverse autónomamente, debido principalmente al tamaño, por lo que podía reconocer visualmente "un bulto", las actividades de movimiento le suponía una pequeña dificultad desarrollarlas, puesto que no podía controlar su propio espacio y esto generaba la inseguridad de chocar con un compañero o poder chocarse o tropezar con cualquier objeto de la clase.

En cuanto a la distancia para poder visualizar la pantalla, Paco señalaba que era la idónea, tanto sentándose al final de la clase con su grupo de trabajo como delante no le suponía una gran dificultad, sin embargo, la iluminación del aula sí perjudicaba su visualización. Para entender esto hay que señalar que, el aula dispone de ventanas en la parte superior con pequeñas cortinas para impedir el paso de la luz, sin embargo, algunas de esas cortinas no podían cerrarse por lo que el exceso de luz y la refracción imposibilitaban ver con claridad la proyección.

4.2| Recursos didácticos

Respecto a los recursos didácticos nos centramos en las partituras usadas para el desarrollo de las clases, las presentaciones proyectadas, las actividades de movimiento, las actividades de interpretación vocal y, las actividades instrumentales.

En cuanto a las partituras usadas estas son en tamaño A4 y, dependiendo de la extensión de la canción, el tamaño de la grafía podía ser mayor o menor. A colación de esto, Paco señalaba la importancia de un tamaño mayor en las partituras para poder hacer una lectura cómoda con sin el uso de las lentes de contacto rígidas, debido a que con las gafas no podía leer cómodamente las partituras e, incluso, no podía leerlas. Añadió a esto que, en bastantes ocasiones, debido a sus conocimientos musicales, le resultaba más sencillo interpretar una canción tras escucharla que leyéndola a primera vista.

En las proyecciones que se hacían dentro del aula, Paco indicaba que estas eran muy cómodas para su visión e identificaba algunos aspectos importantes, el primero de ellos era la cantidad de información, remarcando que eran en muchas ocasiones palabras. En segundo lugar, Paco destacaba el tamaño de la letra usado, según indicaba era “bastante grande” y podía identificar la mayoría de las letras así que conformaba la palabra. En tercer, y último lugar, destacaba los colores usados en las presentaciones. Según nos indicaba Paco, eran presentaciones “sencillas”, usando fondos blancos o muy similares al blanco y el color de la letra era negra, por lo que permitía una identificación más cómoda de las palabras.

Paralelamente, en las actividades de expresión vocal, en el desarrollo de las clases se hacía uso de la técnica de montaje por repetición, es decir, el docente cantaba el estribillo y el grupo de clase lo repetía cantando. Sobre esto, Paco manifestó que esas actividades, debido al método usado para el desarrollo de ellas, no le suponía ningún tipo de dificultad haciendo uso de las gafas. Del mismo modo, refiriéndonos a las actividades instrumentales, si bien la lectura a primera vista suponía una dificultad como se ha dicho anteriormente, Paco destacaba que en muchas de las ocasiones se realizaba acompañamiento con instrumentos de sonido indeterminado haciendo ritmos y que, por ese motivo, no presentaba dificultad en su desarrollo, puesto que la secuencia rítmica era interiorizada. Sí remarcaba que la dificultad residía en la búsqueda del instrumento o de los materiales para su desarrollo.

Finalmente, en las actividades de movimiento, estas se desarrollaban en formación de círculo, usando movimientos laterales o frontales de dos a dos, es decir, dos pasos laterales a derecha y dos pasos laterales a izquierda. El método de montaje en las actividades de movimiento era por repetición/imitación. Ante estas actividades Paco señalaba varias situaciones, la primera era la importancia del desarrollo en forma de círculo, puesto que así podía hacer los desplazamientos con facilidad según el movimiento del grupo. Por otra parte, destacaba el método de montaje por repetición/imitación, señalando que eso permitía adelantarse al movimiento que vendría después. Sin embargo, hacía especial mención a los obstáculos del aula al igual que a la falta de seguridad cuando la actividad no se desarrollaba dentro del aula sino en otro espacio con más personas, según indicó *“cuando hay mucha gente no controlas tu espacio personal y no sabes si le vas a dar a alguien o si te vas a tropezar con cualquier cosa”*.

Para finalizar este artículo, como conclusión, en primer lugar, debemos destacar la importancia de la adaptación de todos los recursos necesarios para que la persona con discapacidad visual con restos de visión puede hacer uso de los materiales y, en caso de no ser posible, dotar de todas las herramientas necesarias para un acceso total a la información, es en este sentido cuando, dentro del Área de Didáctica de la Expresión Musical y, atendiendo a la historia de vida, podemos considerar que, el espacio, aun necesitando mejoras como la eliminación de las columnas o la ordenación del material y durabilidad en el mismo sitio, éste favorecía el trabajo del grupo clase y, en especial, la atención adecuada al alumno con discapacidad visual cuando no podía hacer uso de las lentes de contacto rígidas.

A su vez, debido a las actividades que se desarrollaban, podemos considerar que, el uso de técnicas como la imitación y la repetición, permitían un acceso a la información con el desarrollo de clase habitual, es decir, no se requería de una adaptación de los materiales, de esta forma y como eje principal, se promovía la inclusión del alumno con discapacidad visual, es decir, Paco.

Sin embargo, cabe destacar, la necesidad de adaptar ciertos materiales como partituras, mientras que, el uso de las diapositivas permitía que el desarrollo de la clase fuese completamente inclusivo en este contexto y con las características de todos los miembros del grupo.

Bibliografía

Acedo, C. (2008). Educación Inclusiva. *Perspectivas*, XXXVIII(1), pp. 5 – 16. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

Álvarez Alcázar, J. A. (2010). Intervención educativa en alumnos con deficiencia visual. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 6(): 1-7.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educativo Siglo XXI*, 30(1), pp. 25 – 44. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>

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* 12, pp. 26 – 46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

Granato, L., Tarabal Lopes, F., y De Sá Mello da Costa, A. (2018) Historia e investigación social cualitativa: reflexiones en torno de la historia comparada y la historia de vida. *Revista Organizações & Sociedade* 27(94), 508-531.

Jovè Monclús, G y Miñambres Abad, A. (2007). Atención educativa a las Necesidades Especiales relacionadas con la visión. En F. Salvador Mata (Ed.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* Vol 2. (pp. 229 – 243). Málaga, España: Aljibe.

- Llobet, E. (2015). *¿Qué piensan los maestros y los niños sobre la escritura?: Análisis cualitativo de creencias en la Educación Infantil*. [Tesis doctoral no publicada o Trabajo Fin de Grado no publicado]. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.
- López-Justicia, M. (2004). Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. Oleiros (La Coruña): Netbiblo.
- Miñambres Abad, A. y Jovè Monclús, G. (2007). Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la visión. En F. Salvador Mata (Ed.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* Vol. 1 (pp. 271 – 292). Málaga, España: Aljibe.
- ONCE (2020). *Organización Nacional de Ciegos Españoles*. <https://minisites.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales/concepto-de-ceguera-y-deficiencia-visual>
- Parra Dussan, C. (2011). Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), pp. 139 – 150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>
- Peralta, F., y Narbona, J. (2002). Deficiencia visual en el niño. *Estudios Sobre Educación*, 2, 35-52.
- Sánchez, A. (2010). El déficit visual: Orientaciones para la intervención educativa. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 45 - 6ª
- Sánchez, L. S., Álvarez, P. R., Benavides, P. A., Sánchez, H. R., y Zambrano, D. R. (2028) El queratocono, su diagnóstico y manejo. Una revisión bibliográfica. *Enfermería Investiga* 3(1): 1-8
- Santana, M. E. (2013). *La aptitud lingüística en estudiantes ciegos* (Tesis doctoral publicada). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Schalock, R., y Verdugo, M. (2006). Revisión actualizada del concepto de calidad de vida. In M. Verdugo (Dir.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad: Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 29-41). Salamanca: Amarú.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/C_ONFINTEED_48-3_Spanish.pdf
- Verdugo, M., Caballo, C., Peláez, A., y Prieto, G. (2000). Calidad de vida en personas con deficiencia visual: Informe final de investigación. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca.
- Villoslada, A. (2011). *La Enseñanza de español como lengua extranjera a estudiantes con deficiencia visual o ceguera: Propuesta didáctica de adaptación de actividades para el DELE A1*. (Tesis de Máster inédita). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid
- Warnock, H. M. (1978) *The Warnock Report. Special Educational Needs*. London, United Kingdom: Her Majesty's Stationery Office.

Comunicación 13

La comunicación y el aprendizaje de los estudiantes sordos en Educación Superior, como parte del escenario educativo de Covid-19. Un estudio de caso en una universidad colombiana¹⁰

Omaira Elizabeth González Giraldo

Docente Planta y Directora Maestría en Educación
Universidad de los Llanos

Elizabeth Casallas Forero

Docente Tiempo completo
Universidad de los Llanos

José Ignacio Bolaños Motta

Docente Investigador
Universidad de los Llanos

¹⁰ Ponencia que presenta los resultados originales y terminados de la investigación: De la comunicación en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes sordos en Educación Superior en el escenario educativo de Covid-19, aprobada en convocatoria de investigación en la Universidad de los Llanos 2020.

Resumen

Se presentan algunos resultados de la investigación “De la comunicación en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes sordos en Educación Superior en el escenario educativo de Covid-19”, este estudio se basó en el paradigma cualitativo de investigación, y pretendió, desde un enfoque histórico hermenéutico, dar una mirada a los procesos de virtualización universitaria de un grupo de estudiantes sordos de una Universidad del Oriente colombiano ubicada en Villavicencio, con motivo de la coyuntura generada durante el primer semestre académico del año 2020, a causa del Coronavirus. En los resultados se determinó que la virtualidad ofrece complejidades y al mismo tiempo oportunidades a los estudiantes sordos, y aunque la comunicación universitaria es a veces difícil para los procesos de los estudiantes sordos, en sus testimonios, ellos reconocen las ventajas y desventajas de la virtualidad.

1| Introducción

El año 2020 sorprendió a occidente y su historia, con un acontecimiento que alteró la cotidianidad del ser humano en sus principales formas de relacionamiento social. El denominado COVID-19 o coronavirus; pensadores como Yubal Noaj Harari (2020) y Adela Cortina (2020) —entre muchos otros—, concuerdan en serias aseveraciones en cuanto a que el mundo occidental ya no volverá a ser igual, y muy quizás tampoco la universidad. determinó un cambio drástico sobre las costumbres y actividades de las instituciones modernas, y en ellas: la universidad. La virtualización de la educación implicó cambios estructurales en la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje, cambios que aún están en proceso y que han dado lugar a una inflexión en muchos campos de la educación, sin exceptuarse en este caso, la Educación Superior. Lissi *et al.* (2009) señala que se deben adaptar las metodologías y referentes curriculares al contexto de la inclusión, en cuanto al tema de la infraestructura, estas deben atender el tema de la accesibilidad, en cuanto a los espacios educativos físicos que atiendan a las necesidades específicas de los alumnos; esto es, en elementos físicos, diseños tecnológicos, de apoyo en el lenguaje y accesibilidad.

En Colombia hay una amplia normativa de protección de derechos y otras regulaciones hacia la inclusión educativa, para la inclusión educativa de la persona sorda, entre otras, La Constitución política de Colombia (1991). La Ley 30 de 1992, Ley 115 de 1994 Ley General de Educación, Ley 324 de 1996, Decreto 366 de 2009, En el documento de Índice de inclusión para educación superior [INES] (2017) [...] *apuntando hacia una educación para todas y todos, la atención y promoción de la diversidad exige poner énfasis en poblaciones específicas que, por razones sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas, requieren especial protección [...].* p.20), la educación en inclusión en educación superior se

obliga a apropiarse las consideraciones de un sistema educativo con equidad: *“está pensando en dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial; en educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico”* [...] (INES, 2017, p.21).

Mucho antes de que surgiesen las medidas del confinamiento, la comunidad sorda universitaria ya contaba con múltiples problemáticas relacionadas con la invisibilización, el rezago o discriminación, y ello como bien se sabe, no es un asunto de contexto, pues este es un problema que se observa de igual manera en otros contextos (Salinas, Lissi, Medrano y otros, 2013; Goffman, 2006), e igualmente en el contexto universitario. En mérito de lo expuesto, y a partir de experiencias generadas a través de múltiples investigaciones y producciones académicas, se sabe que los procesos comunicativos de los estudiantes sordos de las diversas instituciones educativas, requieren de una atención especial, lo cual no excluye la educación remota o virtualizada, para así dar lugar a una verdadera inclusión (Casallas y Bolaños, 2020; Gómez, 2014 y los denominados ambientes virtuales para sordos (Santos, Baquero y Beltrán, 2008), entre muchas otras posibilidades de ser.

2| Perspectiva teórica

Los estudiantes sordos que ingresan a la educación superior, usan la lengua de señas colombiana -L.S.C.- como su lengua materna y que los identifica como pertenecientes a la cultura sorda. Esta lengua tiene unas particularidades como *“[...] ser visual, gestual y espacial. Como cualquiera otra lengua tiene su propio vocabulario, expresiones idiomáticas, gramáticas, sintaxis diferentes del español. Los elementos de esta lengua (las señas individuales) son la configuración, la posición y la orientación de las manos en relación con el cuerpo y con el individuo, la lengua también utiliza el espacio, dirección y velocidad de movimientos, así como la expresión facial para ayudar a transmitir el significado del mensaje, esta es una lengua viso gestual”* (Ley 982 de 2005, p. 3). La LSC en sus características visuales-gestuales en los procesos educativos de inclusión es determinante para los procesos de aprendizaje con el profesor y los compañeros en el aula de clase, comunicación entre la lengua de señas y el español -para Colombia- se media por el intérprete quien presenta en LSC la información al estudiante y en Español -al profesor- la información del estudiante sordo.

Condiciones de comunicación del estudiante sordo en entornos de formación que en las condiciones educativas de escenarios COVID-19 de escolaridad en los espacios de casa -lugar de habitación- ha planteado a las propias dificultades de enseñanza y de aprendizaje de todos los estudiantes *“el escenario que nos deja el Covid-19... en la situación actual todo el desempeño del proceso enseñanza-aprendizaje está repleto de adaptaciones curriculares no significativas”* (Moreno, 2020, p.6). En este sentido, para los estudiantes sordos:

El proceso de atención a estudiantes con discapacidad no ha estado, en el escenario pandémico, exento de dificultades. Sirva como claro ejemplo el de la inclusión educativa de estudiantes sordos. La dificultad de acceso a la información es evidente ya que la interpretación de signos ha resultado más complicada (por una cuestión de acceso a recursos tecnológicos del intérprete). No es preciso insistir, a estas alturas, que el procesamiento de la información lingüística que hace un estudiante sordo es diferente a la que puede realizar un estudiante que no lo es, puesto que la lengua natural es la de signos y no el castellano oral o escrito. (Moreno, 2020, p. 6).

3| Metodología

La presente investigación se inscribe dentro de un enfoque cualitativo (Vasilachis, 2006; Flick, 2006). En ella se buscó desarrollar una mirada amplia sobre las cotidianidades, que se originaron tras las medidas de prevención, dictaminadas por el Estado, ante la amenaza generada por el COVID-19, y su relacionamiento con la vida universitaria virtualizada. En la metodología específica de investigación, se acudió a las narrativas biográficas (Huchim y Reyes, 2013; Bolaños, Daza y Pérez, 2017; González, 2019), dichas narrativas fueron obtenidas a través un grupo de entrevistas biográfico-narrativas (Bolívar, 2001).

La metodología se hizo explícita, a través de las siguientes fases o momentos: en la **primera fase**, se identifican las narrativas biográficas de las/los estudiantes sordos matriculados en programas universitarios; el contexto de la investigación es en Colombia, en las Universidades de los Llanos. En la **segunda fase**, se realiza el análisis del corpus, Una vez se alcanzó un significativo grupo de datos, estos fueron analizadas a través del *Software Atlas Ti 8* (Kalpokaite y Radivojevic, 2018). La **tercera y última fase** de la investigación culminó con la redacción e integración de los relatos de un informe de investigación, otorgando de esta manera un sentido a la comprensión de las experiencias comunicativas virtuales, de las personas sordas que determinaron desarrollar un proceso disciplinar universitario. Los sujetos de la investigación fueron las/los estudiantes universitarios sordos matriculados en la universidad de los Llanos. Fueron criterios de selección de la muestra intencional: a) 9 estudiantes matriculados en programas universitarios, b) estudiantes que se reconozcan como sordos y que manifestaran interés en relatar sus vivencias de inclusión en educación superior.

4| Resultados

Como resultado del proceso investigativo se devela dos tipos de vivencias del estudiante sordo en la universidad en los procesos de virtualización educativa -en el escenario educativo COVID-19-: las vivencias de incertidumbre ante las posibles -nuevas y añadidas- situaciones de comunicación por el uso y diálogo entre dos lenguas y las dificultades para el aprendizaje y de enseñanza a través de la virtualización y otras vivencias de paulatina aceptación de la virtualización y las posibilidades de continuar una comunicación entre pares y con los profesores, en este último proceso la actuación del intérprete permite esta aceptación. Es de señalar que los estudiantes sordos como tod@s los jóvenes tenían un amplio bagaje en lo que respecta a las redes sociales, de lo cual es necesario decir, sus habilidades comunicativas, no guardaban una relación directa con el ámbito de lo académico. Así mismo, los estudiantes hacían parte de uno o varios grupos de *WhatsApp* (Hütt, 2012).

“La que más utilizamos con mi familia es WhatsApp” “pues en mi casa nos comunicamos en lengua de señas y con mis compañeros de universidad utilizamos WhatsApp¹¹... utilizo varias, especialmente en redes sociales Facebook, Instagram para poderme comunicar con las personas. El que más utilizo es Instagram para poder comunicarme con mis amigos, es seguro, y privado” (en comunicaciones personales, marzo y abril de 2020).

En este primer momento de formación profesional con el soporte de las plataformas y el intérprete la incertidumbre y algunas posibles -y previsibles- dificultades expresadas por los estudiantes se relacionaron con sus propias actuaciones, las respuestas oportunas del profesor, y el soporte de internet en los tiempos-espacios sincrónicos de clase.

“No. no me parece, el tema virtual es difícil, ¿cómo me puedo expresar, opinar, vamos a tener el intérprete? en mi casa la señal de internet es muy mala tengo duda si podré participar en las clases, ¿si la información que me van a enviar es en español? cómo voy a acceder a esa información. Es difícil, en ocasiones el internet va a fallar y no podré mirar bien al intérprete esto afectará la clase y no podré adquirir el conocimiento que necesito en este proceso” (en comunicación personal con actores de investigación sordos marzo de 2020).

“No voy a poder recibir la información completa, para los oyentes es fácil solamente es escuchar y esto se puede dar desde la virtualidad, realmente me preocupa la señal de internet en mi casa se va constantemente, no sé si pueda trabajar de la mejor forma, no veo cómo” “El profesor empieza hablar realizamos una videoconferencia, pero no entendemos” “sobre los horarios, la universidad no nos avisa” “a veces es difícil

¹¹ Respecto a *WhatsApp*, aunque se usan mensajes de texto, también se envían videos en donde se hacen enunciados en Lengua de Señas Colombiana, y también señas que emergen en el contexto.

porque la información no está en lengua de señas no hay una metodología clara de cómo podemos nosotros acceder a la información". (Comentarios tomados de diversas comunicaciones personales con estudiantes matriculados sordos, abril de 2020).

En teoría se diría que los estudiantes sordos se encuentran ante la posibilidad de verse marginalizados —pues como se había dicho en otro momento— si ya había una posibilidad de rezago en la presencialidad, el miedo a la equivocación y el fracaso, son igualmente posibles en la nueva realidad educativa con motivo del confinamiento obligatorio.

"En clase los profesores me preguntaban si había entendido, si necesitaba alguna explicación ellos fueron buenos conmigo, ahora en las clases virtuales no sé cómo van a ser los profesores" "La virtualidad no va a permitir la relación con mis compañeros... no sabemos si podemos opinar". (En entrevista con el grupo de investigación con estudiantes matriculados sordos, mayo de 2020).

Al ir adentrándose en la virtualidad en los procesos educativos de cada uno de los cursos, son conscientes de sus nuevas formas y quizás mejores formas de comunicación y de relacionamiento entre amigos, por cuanto reconocen que sí es posible aprender en lo virtual. Al parecer los estudiantes percibieron que contaban con el acompañamiento y ayuda de sus docentes y compañeros, por cuanto, muchas de las dificultades que se estimaban difícilmente alcanzables, al principio del proceso, posteriormente fueron superadas por muchos de ellos.

"Evidentemente me gustaría estar más en clase, activos, pues uno en el computador puede recibir las clases" "Con mi compañera... nos hemos podido comunicar muy bien, compartimos, aprendemos en lo virtual" "aprendí el manejo de algunas herramientas, pudimos tener una buena comunicación en gran parte del curso, fue todo un reto la comunicación era escrita, con un vocabulario muy técnico". (En comunicación personal con el grupo de investigación con estudiantes matriculados sordos, abril y mayo de 2020).

5| Conclusiones

A grandes rasgos se podría decir que las complejidades presentadas en torno a la virtualidad y la posterior aceptación sobre la misma, han sido parte del amplio proceso desarrollado dentro de las realidades del confinamiento obligatorio, ello ante la evidente crisis de los modelos de comunicación directa, personal y presencial. Las medidas de confinamiento [*más que el virus en sí mismo*], han desarrollado nuevas formas de hacer comunidad universitaria, han inspirado nuevas vivencias y narrativas universitarias (González, 2019). En este mismo orden de ideas, y también sobre la virtualidad, se ha llegado a estimar que este modelo

de trabajo: *“Da lugar a que estudiantes se aprovechen del aprendizaje colaborativo, y no trabajen”* (Díaz, 2013. P, 5).

Quizás, y retornando al contexto de la investigación, un aspecto a mejorar, para próximos procesos de **capacitación o formación**, en lo que respecta al proceso de formación en competencias digitales universitarias, es el hecho que algunos sordos se vieron incomodos ante el hecho que: en varios momentos, a ellos(as) se les ponía como ejemplo ante diversos sectores de la comunidad universitaria, en una forma de decir *“el (o ella) es sordo y logro adquirir competencias digitales”* pues las pregunta que se formulaban -de manera reiterada- en los encuentros del proceso investigativo eran: ¿acaso los sordos aprendemos menos que los demás? ¿bajo qué argumento o idea se nos pone a nosotros como de ejemplo de superación? Finalmente, se asume el sentido del reconocimiento de la lengua de señas como aspecto estructural de la cultura sorda con Nairouz quien plantea que es necesario que: *“la lengua de señas esté presente y tenga un valor igualmente significativo tanto en la realidad como en la virtualidad [toda vez que ella sirva de] detonante para la movilización social y política y el ciberactivismo del colectivo sordo”* (2013, p. 16).

Referencias bibliográficas

Bolaños, J. Daza, Y, y Pérez, M. (2017). Relatar e investigar: una reflexión desde los testimonios de los maestros. Bogotá: *Nodos y Nudos*, 5(43), 64-76.

Bolívar, B. Cruz, J. Segovia, J. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y Metodología. Editorial Muralla.

Casallas, E. Bolaños, J. (2020). De una Comunicación Emergente a la Lengua de Señas Colombiana. Madres oyentes que aprenden lengua de señas para comunicarse con sus hijos sordos. Bogotá: *Signo y Pensamiento*.

Colombia & Congreso de la República de Colombia. (1992). por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior [Ley 30 de 1992]. *El Congreso de Colombia*, 1, (1) 1-26. Recuperado de <http://sancionatorios.mineducacion.gov.co/files/LEY30.pdf>

Colombia & Congreso de la República de Colombia. (1994). Por la cual se expide la ley general de educación Ley 115 de 1994. *Ministerio de Educación Nacional*, 1, (1) 1-50 Recuperado de <http://sancionatorios.mineducacion.gov.co/files/LEY115.pdf>

Colombia & Congreso de la Republica de Colombia. (1996). Artículo 1. Por el cual se crean algunas normas a favor de la población sorda [Ley 324 de 1996]. *El Abedul*, 1, (1) 1-7. Recuperado de https://puntodis.com/wp-content/uploads/2015/12/Ley_324_de_1996.pdf

Colombia & presidente de la Republica. (1991). Constitución política de Colombia 1991. *Congreso de la República de Colombia*, 1, (1) 1-108. Recuperado de <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Colombia & presidente de la República. (2009). por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. DECRETO 366 DE 2009. *Ministerio de Educación Nacional*, 1-5. Recuperado de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=35084

Colombia, Congreso de la República de Colombia, & presidente. (2005). Ley 982 de 2005. *Abedul*, 1,(1)1-19. Recuperado de https://www.javeriana.edu.co/documents/245769/3062650/Ley_982_sordos_sordociegos.pdf/3f2272c4-92a4-4efd-9951-c45c9d8e268a

Cortina, A. (2020) La sociedad va a cambiar radicalmente después de esta crisis. Madrid: *La vanguardia*.

Díaz, D. (2013). TIC en Educación Superior: Ventajas y desventajas. Ñuñoa: *Educación y Tecnología*.

Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research* (3ª ed). London: Sage.

Fundación Saldarriaga concha, Ministerio De Educación Nacional, & Todos por un nuevo país, paz, equidad y educación. (2017). Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES). *Fundación Saldarriaga Concha*, 1, (1) 1-158. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

Goffman, E. (2006). Estigma. La Identidad Deteriorada. Madrid: *Amorrortu Editores*.

Gómez, R. (2014): La Inclusión de la Persona Sorda a la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 8 N° 1 pp. 93-108

González, O. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. Manizales: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 68-90.

Harari, Y. (2020) EL mundo después del coronavirus. Madrid: *La Vanguardia*.

Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. México: *Actualidades Investigativas en Educación*.

Hütt, H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. San José: *Reflexiones*. Vol. 91, núm. 2.

Kalpokaite, N. y Radivojevic, I. (2018). *Teaching qualitative data analysis software online: a comparison of face-to-face and e-learning ATLAS.ti courses*. New York: *International Journal of Research & Method in Education*.

Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. M., & Pedrals N., (25 de mayo de 2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del Piave UC. *Calidad en la Educación*, 1, (30) 306-324. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n30.183>

Moreno, R., (2020). Reflexiones en torno al Impacto del Covid-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3) 1-6. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227/12090>

Nairouz, Y. (2013) La lengua de señas y la comunidad sorda en movimiento: Desde la realidad y la virtualidad. Bogotá: En repositorio de trabajos de grado de maestría de la Universidad Nacional del Colombia.

Salinas, M. Lissi, M. Medrano, D. y otros. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. Madrid: *Revista Iberoamericana de Educación*.

Santos, D. Baquero, S. y Beltrán, M. (2008). Adaptaciones pedagógicas para estudiantes sordos en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: *Revista Colombiana de Educación*.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Gedisa Editorial.

COMUNICACIONES PRESENTADAS

GRUPO 2

Accesibilidad y diseño universal para el aprendizaje



*Presentación del grupo, índice de las comunicaciones
que se contienen y comunicaciones presentadas.*

Sin el acceso al entorno físico, a la información, a las comunicaciones y a otros servicios de la universidad, las y los estudiantes con discapacidad no se encuentran en igualdad de oportunidades que las demás personas para ejercer su derecho a la educación. La inaccesibilidad a espacios, entornos, servicios y metodologías docentes, sigue siendo un problema en muchas ocasiones para el estudiantado con discapacidad. En este aspecto, este grupo de trabajo abre un espacio de debate sobre el acceso y la libertad de circulación en toda la universidad e instalaciones dependientes, así como la accesibilidad tecnológica y digital, accesibilidad en los contenidos curriculares y en todo aquello que tienen que ver con la plena participación de las y los estudiantes en las actividades y servicios que la universidad ofrece.

ÍNDICE Y ORDEN DE COMUNICACIONES

Nº	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
1	Elena Ortega Alonso	Centro Español de Documentación sobre Discapacidad, Real Patronato sobre Discapacidad	España	<i>Las necesidades del alumnado universitario con discapacidad en materia de accesibilidad en tiempos de pandemia</i>
2	Celia Prados García	Universidad de Córdoba	España	<i>Accesibilidad a la docencia universitaria en titulaciones jurídicas</i>
3	Isabel Núñez-Vázquez	Universidad de Cádiz	España	<i>Reading Foreign Language Learning Processing and Cognitive Accessibility in University Contexts</i>
4	Odet Moliner García y Mercé Barrera Ciurana	Universitat Jaume I	España	<i>El enfoque DUA en la universidad desde la perspectiva del alumnado con Síndrome de Asperger</i>

Nº	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
5	María Concepción Pérez Gutiérrez, Guadalupe Cantarero García, Paola Dantés Rodríguez, Bertha Adriana Díaz Delgado, Pablo Fernando Muñoz Navarro y Amelia Guadalupe Rivera Ríos	Universidad CEU San Pablo Universidad de Monterrey	España México	<i>Accesibilidad Universal. Análisis espacial de la vivienda. Experiencia inclusiva internacional</i>
6	Raúl Reina Vaíllo, Tatiana Sentamans Gómez, Alicia Candela Capilla, Rocío Muñoz Sánchez y Jerónimo García Nicolás	Universidad Miguel Hernández de Elche	España	<i>Señalética Inclusiva como respuesta a la diversidad de la comunidad universitaria</i>
7	Wendy Aguilar Freyan	Universidad de Salamanca	España	<i>Impacto educativo de los productos de apoyo en estudiantes universitarios: una revisión sistemática</i>
8	Ana M. Castro-Martínez	UNED	España	<i>Accesibilidad en el entorno universitario para el alumnado con discapacidad auditiva. La tecnología como vía hacia la igualdad de oportunidades</i>

Nº	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
9	Antonio Alhambra Sánchez, Francesc Bañuls Lapuerta, Joana Calero Plaza, Margarita Cañadas Pérez, Gabriel Martínez Rico, Bernat Llopis Carrasco, Vicente Palop Esteban, Carlos Pérez Campos, Inés Richard Vidal, Juan Manuel Ríos Lozana, Oscar Satorres Ortuño, Francisco Tomás Aguirre y Rafael Villatoro Gironés	Centro Autonómico de Referencia en Discapacidad. C.A.R.D. Capacitas – UCV Centro de formación profesional. Escuelas San José	España	<i>Un proyecto de cooperación universidad-formación profesional para el diseño de productos de apoyo y TIC de bajo coste</i>
10	Mª de las Mercedes Serrato Calero, Mª Dolores Yerga Míguez y Rosa Mª Díaz Jiménez	Universidad de Huelva Universidad Pablo de Olavide Sevilla	España	<i>Apoyos en el recorrido educativo de mujeres con discapacidad desde el análisis del discurso</i>
11	Rafael de la Puente	Universidad de Valladolid	España	<i>Capaciénciate: Divulgación científica accesible en la Universidad de Valladolid</i>

Comunicación 1

Las necesidades del alumnado universitario con discapacidad en materia de accesibilidad en tiempos de pandemia

Elena Ortega Alonso

Directora

Centro Español de Documentación sobre Discapacidad,
Real Patronato sobre Discapacidad

Resumen

La llegada del virus SARS-CoV-2 ha puesto de manifiesto la vulnerabilidad de la vida humana y ha llevado a asumir decisiones y cambios estructurales en la organización de todos los ámbitos de la vida cotidiana que nunca imaginamos tomar en un espacio temporal tan reducido, sobre todo a nivel sanitario, social y económico.

Esta situación de emergencia exigió de forma acelerada implantar una nueva metodología, programación, herramientas e instrumentos que ha revolucionado el modelo de educación. Ha sido un gran reto para la comunidad educativa, y en particular, donde el alumnado tenía discapacidad y/o necesidades específicas en materia de accesibilidad.

La comunicación que se propone tiene la misión de dar a conocer el impacto que la COVID-19 ha tenido en el alumnado universitario con discapacidad en materia de accesibilidad universal en la Comunidad de Madrid, y gira en torno a tres objetivos específicos: analizar si en la situación de emergencia sanitaria la accesibilidad universal se ha tenido en cuenta en el ámbito educativo universitario; detectar qué nuevas necesidades han surgido; y plantear posibles soluciones para cubrir las demandas existentes.

Para ello, se utilizarán los datos obtenidos de un estudio más amplio en el que he participado: **Accesibilidad universal en tiempos de pandemia** (pendiente de publicación), y que ha utilizado una metodología cualitativa -con la técnica de grupos de discusión y el método Delphi- para la obtención de los datos que se expondrán.

1| Introducción

El 2020 ha supuesto un reto en todos los niveles de nuestra vida, aunque principalmente a nivel sanitario, social y económico. La llegada del virus SARS-CoV-2 ha puesto de manifiesto la vulnerabilidad de la vida humana y ha llevado a asumir decisiones que nunca imaginamos tomar.

Según la Organización de Naciones Unidas (en adelante, ONU), en el "Informe de políticas: una respuesta a la COVID-19 inclusiva de la discapacidad"¹², las principales **repercusiones** de la COVID-19 en las personas con discapacidad son las siguientes:

- Aumenta el riesgo de contraer la COVID-19 y desarrollar patologías más graves.
- Las personas con discapacidad que viven en una institución tienen más probabilidad de contraer el virus y cuentan con tasas de mortalidad más altas.

12 Véase: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/spanish_disability_brief.pdf.

- Sufren más riesgo de discriminación en el acceso a la atención sanitaria durante el brote de COVID-19.
- Repercusiones en el empleo y protección social.
- Efectos negativos en la educación puesto que la falta de accesibilidad o de medios personales o materiales en la educación virtual puede mermar el acceso al currículo formativo de cada estudiante.
- Repercusiones en los servicios de apoyo esenciales como son asistencia personal, ayuda a domicilio, rehabilitación, el apoyo con intérpretes de lengua de signos española, entre otros.

2| Metodología

La comunicación que se propone gira en torno a tres objetivos específicos: analizar si en la situación de emergencia sanitaria la accesibilidad universal se ha tenido en cuenta en el ámbito educativo universitario; detectar qué nuevas necesidades han surgido; y plantear posibles soluciones para cubrir las demandas existentes.

Para ello, se utilizarán los datos obtenidos de un estudio más amplio en el que he participado y que se desarrolló en el periodo de octubre de 2020 a enero de 2021 y se denominó: "Accesibilidad universal en tiempos de pandemia" (pendiente de publicación), y que ha utilizado una metodología cualitativa -con la técnica de grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas- y el método Delphi.

Respecto a las personas que han participado en el estudio global, en función de la técnica de investigación aplicada, se han utilizado dos subgrupos diferenciados, ya que pretenden cumplir objetivos distintos. Por un lado, con la técnica de grupo de discusión se quiere conocer cuáles han sido las necesidades en materia de accesibilidad que han presentado las personas con discapacidad en este nuevo contexto de pandemia. Por otro lado, con la técnica de entrevistas semiestructurada a informantes clave con discapacidad, además de detectar las necesidades que ha presentado este grupo en la pandemia, se pretende que, desde su conocimiento y *expertis* profesional en el ámbito de la accesibilidad, identifiquen retos y posibles soluciones a las nuevas demandas que han emergido. Y, por último, se ha aplicado el método Delphi, cuyo objetivo se centra en identificar posibles soluciones y propuestas de mejora en materia de accesibilidad. Este se ha elaborado gracias a la colaboración de 11 expertos reconocidos a nivel nacional e internacional en este campo.

Del mismo modo, y a nivel general, a la hora de seleccionar los participantes en este estudio se han tenido en cuenta las siguientes variables sociodemográficas con el objetivo de tener

heterogeneidad de perfiles, aunque cabe destacar que no en todos los casos ha sido posible: edad, sexo, situación laboral y tipo de discapacidad.

A la hora de elaborar esta comunicación, solo se utilizarán los datos obtenidos de la aplicación del método Delphi y por tanto, la opinión de los expertos de lo que ha acaecido en la Comunidad de Madrid durante la pandemia COVID-19 respecto a la garantía de accesibilidad en el sistema educativo universitario.

El método Delphi es una técnica de investigación prospectiva que busca suscitar el grado de consenso o poner de manifiesto convergencias de opiniones con respecto al objeto de la investigación. Las apreciaciones de las y los expertos se recogerán en este caso en dos rondas sucesivas, a través de 2 cuestionarios.

La ronda inicial comienza con un cuestionario abierto con una serie de preguntas de carácter general. Una vez recopiladas y analizadas todas las respuestas de esta primera vuelta, el equipo coordinador de este proceso reenvió una nueva versión del cuestionario, en la que las apreciaciones surgidas en la primera ronda quedarán formuladas en él en forma de temas. En la segunda ronda se solicitará a las personas expertas que jerarquicen la importancia de los diversos temas que se recogen y argumenten el grado de acuerdo-desacuerdo con las diferentes categorías presentadas.

3| La accesibilidad en el sistema educativo en la Comunidad de Madrid durante el Estado de Alarma

La educación es uno de los grandes pilares del bienestar social, siendo un sector clave donde las administraciones públicas tienen un papel fundamental. Conseguir una educación en la que todos los estudiantes participen en igualdad de condiciones es un gran reto que conseguirá reducir las desigualdades en todos sus ámbitos.

El Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social indica, en su capítulo IV artículo 18, sobre el derecho a la educación que *“Las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás. Corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos, así como la enseñanza a lo largo de la vida y garantizar un puesto escolar a los alumnos con discapacidad en la educación básica, prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión”*.

Además en su Artículo 20, donde se exponen las garantías adicionales, hace referencia explícita a los estudiantes con discapacidad que cursen estudios universitarios y la necesidad de adaptarse

a las necesidades que presente el alumno: *“las universidades deberán tener en cuenta la situación de las personas con discapacidad que cursen estudios en la universidad”*. Para ello, *“se realizarán 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”*.

Es por tanto, que ante cualquier situación debe garantizarse que todos los alumnos independientemente de si tienen o no discapacidad deben recibir su formación en igualdad de oportunidades y deben tomar las medidas necesarias para garantizar que la comunidad educativa, las plataformas formativas, las adaptaciones curriculares, y todas las demás acciones dispuestas cuenten con las garantías de accesibilidad que permitan su uso por parte de todos los agentes implicados en la educación.

El día 10 de marzo de 2020, previo al estado de alarma, se acuerda en la Comunidad de Madrid, a través de la Orden 338/2020, de 9 de marzo, de la Consejería de Sanidad, por la que se adoptan medidas preventivas y recomendaciones de salud pública en la Comunidad de Madrid como consecuencia de la situación y evolución del coronavirus (COVID-19)¹³.

Esto generó un nuevo modelo de educación que ha planteado dificultades para toda la comunidad educativa y a las familias, y que, en particular, ha generado nuevos retos para las personas con discapacidad ya que esta situación de emergencia exigió de forma acelerada implantar una nueva metodología, programación, herramientas e instrumentos que ha revolucionado el modelo de educación.

3.11 Resultados obtenidos

Con la aplicación del método Delphi, se han analizado y reagrupado los resultados obtenidos de los expertos participantes en el estudio, en torno a dos líneas claves: principales necesidades, problemas o dificultades que han tenido que afrontar las personas con discapacidad provocadas por la pandemia COVID-19 en materia de accesibilidad universal y propuestas o estrategias a llevar a cabo para paliar esta situación.

Respecto a las principales necesidades, problemas o dificultades que han tenido que afrontar las personas con discapacidad durante la pandemia COVID-19 en materia de accesibilidad sistema educativo universitario en la Comunidad de Madrid, los profesionales participantes en el estudio han tenido un gran consenso sobre estas y el orden de importancia que le han concedido a cada una de ellas. A continuación en la siguiente tabla se pueden observar los principales resultados (**Tabla 1**):

13 Véase: https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2020/03/10/BOCM-20200310-1.PDF

Tabla 1. Sistema educativo universitario: principales necesidades, problemas o dificultades que han tenido que afrontar las personas con discapacidad provocadas por la pandemia COVID-19 en materia de accesibilidad universal

NECESIDADES, PROBLEMAS O DIFICULTADES
<p>1. Falta de la adaptación curricular en la formación virtual del alumnado con discapacidad</p> <p>La adaptación de la programación formativa; los canales utilizados para el proceso de enseñanza-aprendizaje, la información y seguimiento de la evolución educativa no han contemplado la diversidad del alumnado, en especial de aquellos y aquellas estudiantes que tienen alguna discapacidad.</p> <p>Las carencias y dificultades que entrañan las TIC para el aprendizaje de las personas que presentan dificultades para la comprensión.</p> <p>Dificultad para la adaptación de la enseñanza-aprendizaje a personas con discapacidad sensorial.</p> <p>La formación presencial implica dinámicas inclusivas de participación y rehabilitación especialmente en personas con discapacidad cognitiva e intelectual que no pueden asemejarse en formación virtual.</p>
<p>2. Reducción o extinción de los apoyos técnicos y humanos que facilitan la formación</p> <p>Falta de disponibilidad de apoyos técnicos en los domicilios para poder seguir el proceso de enseñanza en igualdad de condiciones. A modo de ejemplo, productos de apoyo como comunicadores, ratones de bola, programas de reconocimiento de voz, disponer de varias pantallas o dispositivos para poder visualizar al profesor y al intérprete a la vez, lectores de pantalla, etc.</p> <p>Falta de apoyos humanos para poder desarrollar de forma autónoma su aprendizaje (falta de asistentes personales, intérpretes de lengua de signos, maestros de pedagogía terapéutica, profesionales de audición y lenguaje, etc.).</p> <p>Sobrecarga de roles en las familias, y en especial en las que hay miembros con discapacidad, ya que han debido asumir y compaginar las tareas de la vida cotidiana, el teletrabajo o trabajo presencial en actividades esenciales, el apoyo en la formación académica, y la prestación de apoyos extraordinarios para atender las propias necesidades derivadas de la discapacidad (desarrollo de terapias de rehabilitación, servicios de interpretación, etc.).</p> <p>Sobrecoste para las familias con estudiantes con alguna discapacidad por tener que aportar ellas todas las herramientas y apoyos necesarios para que aprendan en igualdad de condiciones.</p> <p>La interpretación de LSE, subtítulo y audiodescripción quedaron en segundo plano y han sido deficitarios o inexistentes.</p> <p>Saturación de servicios de traducción simultánea de uso público (SVIsual).</p>
<p>3. Uso y comprensión de las nuevas herramientas y contenidos formativos</p> <p>La información emitida se presentaban en formato escrito, en documentos de texto o pdf no accesibles para personas con discapacidad visual. La información emitida de forma verbal no estaba complementada con subtítulos y lengua de signos.</p> <p>Falta de competencias digitales de la comunidad educativa en su conjunto.</p> <p>La metodología de aprendizaje, los contenidos, las plataformas virtuales y otras herramientas (pdf, impresoras, correo electrónico, etc.) son difíciles de utilizar y comprender para muchos alumnos/as, familiares o tutores/as.</p>

NECESIDADES, PROBLEMAS O DIFICULTADES**4. Accesibilidad de los instrumentos y herramientas formativas utilizadas**

Falta de accesibilidad de las plataformas educativas: difícil navegabilidad y orientación dentro de la plataforma; los elementos gráficos y las imágenes con función de enlace, botones, controles interactivos diseñados para vincular contenidos no estaban etiquetados, dificultando el uso de lectores de texto; falta de contraste entre texto e imágenes o figuras y fondo de la pantalla; falta de etiquetas adecuadas de los reproductores de vídeo para que los usuarios de productos de apoyo los reconozcan fácilmente; imposibilidad de compartir varias pantallas donde se pueda ver al profesor, el PowerPoint utilizado y el intérprete de lengua de signos; utilización de vídeos sin subtítulo ni LSE.

Falta de accesibilidad de los pdf: sin estructura de encabezados, listas y párrafos para facilitar la lectura del texto con productos de apoyo; tipo, tamaño y color de los textos, imágenes y figuras inadecuados; imágenes sin etiquetas, sin posibilidad de traducción a lectura fácil, etc.

Incluso los canales de comunicación no eran accesibles, ya que en muchos casos ofrecían conexión telefónica o virtual, pero en reducidas ocasiones daban la posibilidad de elegir alternativas accesibles.

5. Accesibilidad de los centros educativos

Para realizar el desdoblamiento de clases para reducir la ratio de alumnos según las medidas establecidas para la prevención de contagios por COVID-19, se han habilitado aulas en espacios no contemplados para ello y en estas no se ha tenido en cuenta las medidas de accesibilidad (ubicación en itinerarios no accesibles o de difícil acceso, sin franjas de encaminamiento que faciliten la orientación, con itinerarios específicos para personas con discapacidad, etc.).

No se cumplen los criterios de accesibilidad en las adaptaciones realizadas por las medidas de prevención de la COVID-19 como, por ejemplo, la ubicación de gel accesible, formatos de dispensador ergonómicos y eléctricos, reubicación de mobiliario que dificulta la deambulación y genera obstáculos para asegurar las distancias de seguridad, etc.

Nuevos itinerarios establecidos para entradas y salidas sin franjas de encaminamiento que faciliten la orientación a las personas con discapacidad visual.

Dificultad de comunicación derivada del uso obligatorio de mascarillas no accesibles, principalmente en el caso de las personas con discapacidad auditiva y sus profesores/as.

No se ha contado con apoyos como son la lectura fácil, carteles informativos accesibles, ILSE, traductores automáticos y otras ayudas que garantizaran la comprensión de las nuevas medidas de seguridad por parte de todo el alumnado o personal del centro que tuviera necesidades específicas en materia de accesibilidad.

Fuente: Elaboración propia.

*Resultado de codificar y agrupar por áreas temáticas las diferentes respuestas de los profesionales en el Cuestionario 1 de la Ronda 1 del Método Delphi.

En un primer lugar, los profesionales participantes han destacado aquellas dificultades generadas por no haber tenido en cuenta en el diseño, en la planificación y en el desarrollo de la formación virtual, las necesidades educativas que tiene el alumnado con discapacidad y sus familias. Esto se ha visto reflejado en que la programación formativa, los canales a través de los cuales se ha desarrollado, los contenidos elaborados y los formatos utilizados no han podido ser utilizados por estos, al menos no de forma autónoma.

Seguidamente han destacado como problema añadido la falta de apoyos humanos para poder desarrollar su aprendizaje (falta de asistentes personales, intérpretes de lengua de signos, etc.). Esto ha conllevado su pérdida de autonomía y una sobrecarga de roles en las familias, ya que han debido asumir y compaginar las tareas de la vida cotidiana, el teletrabajo o trabajo presencial en actividades esenciales, el apoyo en la formación académica, y la prestación de apoyos extraordinarios para atender las propias necesidades derivadas de la discapacidad (servicios de interpretación, hacer de asistentes personales, etc.).

A esto hay que sumar la falta de disponibilidad de apoyos técnicos en los domicilios para poder seguir el proceso de enseñanza en igualdad de condiciones. A modo de ejemplo, no han podido disponer de productos de apoyo como comunicadores, ratones de bola, programas de reconocimiento de voz, varias pantallas o dispositivos para poder visualizar al profesor y al intérprete de lengua de signos a la vez, lectores de pantalla, etc.

En tercer lugar, han puesto de relieve la falta de accesibilidad de las plataformas educativas, destacando su difícil navegabilidad y orientación dentro de la plataforma; los elementos gráficos y las imágenes con función de enlace, botones, controles interactivos diseñados para vincular contenidos no estaban etiquetados, dificultando el uso de lectores de texto; falta de contraste entre texto e imágenes o figuras y fondo de la pantalla; falta de etiquetas adecuadas de los reproductores de vídeo para que los usuarios de productos de apoyo los reconozcan fácilmente; imposibilidad de compartir varias pantallas donde se pueda ver al profesor, el PowerPoint utilizado y el intérprete de lengua de signos; utilización de vídeos sin subtítulo ni LSE, etc.

Para finalizar, resaltan la falta de accesibilidad de los contenidos y de la información ofrecida, de los formatos a través de los cuales la emiten, y los canales utilizados. En esta línea le otorgan una gran relevancia a la necesidad de que toda la documentación e información ofrecida debe estar en múltiples formatos (papel, digital, formato visual, audible, audiodescripción, subtitulación de vídeos, interpretación en lengua de signos, etc.).

Del mismo modo han insistido en que, en muchas ocasiones, la información solo se enviaba a través de un canal. Había centros educativos que la atención era exclusivamente telefónica, otros en los que ha predominado el uso del correo electrónico y las TIC, etc.

generando complicaciones a muchas personas que no podían utilizar el canal facilitado para la comunicación.

A la hora de priorizar los principales problemas, también caben destacar las dificultades que han enumerado los expertos en materia de accesibilidad en los centros educativos, y que han surgido en este nuevo escenario generado por la pandemia COVID-19.

En esta línea, han señalado que para reducir la ratio de alumnos según las medidas establecidas para la prevención de contagios por COVID-19, se han habilitado aulas en espacios no contemplados para ello y en estas, no se ha contemplado las medidas de accesibilidad necesarias. Por ejemplo, se han ubicado en zonas con itinerarios no accesibles o de difícil acceso; no se han instalado franjas de encaminamiento que faciliten la orientación; no tienen próximos los aseos adaptados; etc.

Tampoco se han cumplido los criterios de accesibilidad en las adaptaciones realizadas por las medidas de prevención de la COVID-19: la ubicación del gel hidroalcohólico, que no se ha colocado en un lugar accesible y fácilmente localizable; los formatos de dispensador de gel hidroalcohólico no son ergonómicos y fácilmente usables; etc.

En el caso de las personas sordas o con dificultades en la dicción, la exigencia de uso obligatorio de las mascarillas opacas, por la falta de homologación de las que son transparentes, ha supuesto un nuevo obstáculo ya que les dificulta en gran medida la comunicación, resultándoles difícil transmitir sus dudas y seguir las clases en igualdad de condiciones. Además, si tienen el apoyo de un intérprete con la mascarilla puesta, este no le ofrece la información con la calidad necesaria.

En cuanto a las propuestas que han destacado los profesionales participantes para tratar de solventar los problemas surgidos, ha existido consenso en los aspectos generales, pero disparidad en la prioridad de dar respuesta a temas concretos. En lo que sí han coincidido unánimemente es en la necesidad de garantizar que existan todos los canales necesarios de comunicación que permitan tanto al alumnado, como a la familia o personas de apoyo y a los propios profesionales del ámbito educativo, poder mantener una comunicación fluida.

Del mismo modo, han consensuado la prioridad de formar a todo el personal del sistema educativo en relación a las necesidades y pautas básicas de accesibilidad que hay que tener con el alumnado, familiares o tutores, o profesores que tengan discapacidad para poder planificar, atender y enseñar a todos en igualdad de condiciones.

Otras propuestas que han considerado fundamentales los profesionales son las señaladas en la siguiente tabla (**Tabla 2**):

Tabla 2. Sistema educativo universitario: Propuestas, medidas o estrategias a llevar a cabo para dar respuesta a la situación provocada por la pandemia COVID-19 en materia de accesibilidad universal

PROPUESTAS, MEDIDAS O ESTRATEGIAS
<p>1. Realizar las adaptaciones curriculares necesarias en la formación a distancia del alumnado con discapacidad</p>
<p>Plantear y planificar la programación formativa, los canales utilizados para el proceso de enseñanza-aprendizaje, la información y seguimiento de la evolución del alumno teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de los alumnos.</p> <p>Contar con un número de profesionales del ámbito educativo suficiente para poder atender las necesidades de todo el alumnado y poder prestar atención a aquellos estudiantes que tienen unas necesidades educativas especiales.</p> <p>Formar a todo el personal del sistema educativo en relación a las necesidades y pautas básicas de accesibilidad que hay que tener con los alumnos/as, familiares o tutores/as, o profesores que tengan discapacidad para poder planificar, atender y enseñar a todos en igualdad de condiciones.</p> <p>Adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a personas con discapacidad sensorial, teniendo en cuenta la necesidad de la multimodalidad de formatos que requieren.</p> <p>Recoger en los expedientes de los alumnos y alumnas, junto al resto de datos de contacto, información de las necesidades en materia de accesibilidad que presentan las personas (intérprete de lengua de signos, videollamada, mensaje de texto complementario en lectura fácil, etc.).</p>
<p>2. Posibilitar la comprensión de la información recibida y los contenidos educativos</p>
<p>Seguir una metodología de aprendizaje, disponer de los contenidos, de plataformas virtuales y otras herramientas (pdf, impresoras, correo electrónico, etc.) que sea intuitiva y fácilmente comprensible. Para ello es fundamental: usar formatos bien estructurados, homogéneos y que presenten una continuidad; y posibilitar la traducción a lectura fácil para que puedan usar este formato.</p> <p>Intentar que toda la información emitida a la comunidad educativa en su conjunto con las instrucciones del curso y los objetivos y tareas a desarrollar presente un formato multimodal accesible que permita que puedan acceder a la información y contenidos educativos en igualdad de condiciones.</p> <p>Formar al profesorado en atención a la diversidad y en el manejo de técnicas que puedan facilitar la comprensión de la información emitida.</p> <p>Garantizar que existan todos los canales necesarios de comunicación que permitan tanto al alumnado, como a la familia o personas de apoyo, y a los propios profesionales del ámbito educativo poder mantener una comunicación fluida, poniendo a disposición de estos todos los posibles canales de comunicación independientemente de las necesidades de accesibilidad que se presenten.</p>
<p>3. Mejorar la accesibilidad de los instrumentos y herramientas formativas utilizadas</p>
<p>Garantizar que las plataformas educativas sean accesibles y contemplen las necesidades educativas especiales de todo el alumnado, sus familias y los profesionales del sistema educativo para que puedan aprender en igualdad de condiciones.</p> <p>Complementar toda la documentación existente y que se emita al alumnado, a los familiares o personas de apoyo y a los profesionales del sistema educativo con formatos multimodales y accesibles.</p>

PROPUESTAS, MEDIDAS O ESTRATEGIAS**4. Facilitar los apoyos técnicos y humanos para la formación del alumnado con discapacidad**

Establecer equipamiento y herramientas en el aula para garantizar la adecuada atención del alumnado tanto en formato virtual como presencial. A modo de ejemplo, equipos de frecuencia modulada, app para pasar de voz a texto, subtitulación de la formación virtual, etc.

Garantizar que el alumnado con discapacidad disponga en los domicilios de los apoyos técnicos necesarios para poder seguir el proceso de enseñanza en igualdad de condiciones y desarrollar las actividades extracurriculares que tengan un impacto directo en su aprendizaje académico (logopedia, rehabilitación, terapia ocupacional, etc.).

En situaciones de emergencia, mantener el sistema de apoyos humanos que son necesarios para poder desarrollar de forma autónoma su aprendizaje (asistentes personales, intérpretes de lengua de signos, maestros de pedagogía terapéutica, profesionales de audición y lenguaje, etc.).

Garantizar que todos aquellos alumnos y alumnas que lo precisen dispongan del servicio de Interpretación de LSE, subtulado y audiodescripción para poder acceder en igualdad de oportunidades a la enseñanza.

Contemplar de una forma integral el proceso educativo del alumnado, no solo sus necesidades sino todo el ecosistema social que influye en su formación, como familiares, tutores y profesionales del ámbito educativo que puedan también tener necesidades en materia de accesibilidad.

Otorgar ayudas económicas o subvenciones para paliar la desigualdad existente entre el alumnado con y sin discapacidad, ya que los hogares donde residen han soportado -y siguen soportando-, un sobrecoste económico, habiendo tenido que aportar todas las herramientas y apoyos necesarios para que aprendan en igualdad de condiciones.

5. Mejorar la accesibilidad de los centros educativos

Diseñar, planificar y modificar la estructura y/o funcionamiento de los centros educativos en situaciones de emergencia contemplando las medidas de accesibilidad universal y teniendo en cuenta la diversidad y necesidades de todo el alumnado, y en especial de quienes tienen una discapacidad.

Tener en cuenta los criterios de accesibilidad que garanticen la deambulación, orientación, la localización, la comprensión y la comunicación bidireccional de toda la comunidad educativa, a la hora de improvisar o reubicar las zonas de aulas y zonas de uso común de los centros educativos.

Facilitar el cumplimiento de las medidas de prevención de la COVID-19 al alumnado o profesionales del centro educativo que tienen necesidades en materia de accesibilidad, teniendo en cuenta en todos aquellos procedimientos y recursos las necesidades diversas que presentan (ubicación de gel a alturas accesibles, formatos de dispensador ergonómicos y eléctricos, etc.).

Identificar con franjas de encaminamiento que faciliten la orientación a las personas con discapacidad visual aquellos nuevos itinerarios establecidos para entradas y salidas del centro educativo.

Dotar a los profesionales del centro educativo de mascarillas transparentes para utilizarlas en el caso de que tengan a estudiantes o familiares y tutores/as con discapacidad auditiva.

Disponer de carteles informativos accesibles para todas las personas sobre los cambios acaecidos por la COVID-19, y con especial atención a aquellos referidos a medidas de seguridad en el centro educativo.

Fuente: Elaboración propia.

*Resultado de codificar y agrupar por áreas temáticas las diferentes respuestas de los profesionales en el Cuestionario 1 de la Ronda 1 del Método Delphi.

4| Conclusiones

En el caso del sistema educativo universitario, ha sido complejo y difícil adaptarse a las necesidades de la comunidad educativa en esta situación de pandemia, pero ha supuesto aun un mayor reto, atender a los alumnos con necesidades especiales y, en este sentido, cabe realizar varias reflexiones.

En primer lugar, se ha destacado la falta de adaptación curricular y las nuevas programaciones a los requerimientos del alumnado con necesidades educativas especiales y las plataformas digitales implementadas no han tenido en cuenta de forma integral la accesibilidad universal, ni en los contenidos ni en sus características de usabilidad. En segundo lugar, se ha señalado la carencia de apoyos técnicos y humanos y de servicios complementarios extracurriculares, que son fundamentales para el desarrollo del aprendizaje del alumnado (adaptaciones en el puesto de estudio, rehabilitación, transporte, etc.). Y, en tercer lugar, la falta de un punto de referencia o atención accesible que pudiera atender las necesidades del alumno/a y la comunidad educativa en general.

Para ello, de nuevo hay que insistir en la necesidad de planificar, diseñar y actuar teniendo en cuenta la diversidad existente en la comunidad educativa. Porque también hay que poner en relieve que no solo hay que atender las necesidades del alumno/a, sino de todos los agentes sociales que interactúan con él. Por este motivo, la accesibilidad universal no solo debe garantizarse para el alumnado, sino también para los y las profesionales y familiares o personas de apoyo que forman parte de proceso de aprendizaje y desarrollo.

Otro aspecto a destacar es la necesidad de ampliar las plantillas de profesionales en el sistema educativo universitario y que este esté formado para poder atender las necesidades de la comunidad educativa y, en especial, del alumnado con necesidades especiales. Asimismo, a la hora de reorganizar los centros educativos para atender situaciones de emergencia, como es la reducción de la ratio de alumnos, se deben habilitar espacios que sean accesibles, instalar franjas de encaminamiento que faciliten la orientación, etc. Tampoco se pueden olvidar los criterios de accesibilidad en las adaptaciones realizadas por las medidas de prevención como, por ejemplo, en la situación generada por la COVID-19: ubicar el gel hidroalcohólico en un lugar accesible y fácilmente localizable; que los formatos de dispensador de gel hidroalcohólico sean ergonómicos y fácilmente usables; etc. De forma especial, cabe incidir en la medida de uso obligatorio de mascarillas opacas por la falta de homologación de las transparentes. Es muy importante que en estos centros se cuente con mascarillas transparentes que garanticen la comunicación con aquellos que tienen dificultades de audición y/o lenguaje.

Comunicación 2

*Accesibilidad a la docencia universitaria en titulaciones jurídicas*¹⁴

Celia Prados García

Profesora Ayudante Doctora

Universidad de Córdoba

¹⁴ Este trabajo se enmarca en un proyecto de innovación docente, financiado por la Universidad de Córdoba, en la modalidad 3 (proyectos de innovación que impulsen la igualdad de género y la atención a la discapacidad en la docencia universitaria). Proyecto de Innovación Docente Atención al alumnado y profesorado con discapacidad de la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales. Estereotipos y barreras de la docencia universitaria (2020-6-4003). BOUCO 2020/00600, publicado el 25/09/2020. Se contempla la continuidad de la iniciativa en el Proyecto de Innovación Docente el Nuevo Tratamiento Jurídico de la Discapacidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (2021-3- 4001). BOUCO 2021/00919, publicado el 29/09/2021.

Resumen

Durante los meses de obligado confinamiento, en el que se cerraron los centros escolares, los medios se hicieron eco de la brecha digital de muchas familias. Sin embargo, tuvo menos presencia mediática la brecha que afectaba a las personas con discapacidad, así como las dificultades para seguir la docencia universitaria en formato virtual. Pese a que el tránsito a las herramientas digitales docentes ha sido pausado, el confinamiento supuso tal inmediatez que impactó como un tsunami académico, principalmente por la escasez de conocimiento y manejo de las herramientas digitales que las universidades pusieron al servicio de profesorado y estudiantado. De hecho, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha resaltado que con frecuencia las barreras se deben a la falta de información y de conocimientos técnicos más que a una voluntad consciente de impedir a las personas con discapacidad acceder a lugares o servicios destinados al uso público. Precisamente, en este escenario universitario virtual un grupo de profesoras y profesores de la Universidad de Córdoba comenzamos a reflexionar sobre las barreras de la docencia universitaria y a cuestionarnos la accesibilidad de nuestras presentaciones y materiales docentes.

Con esta contribución se pretende compartir la experiencia de un proyecto educativo desarrollado en la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Córdoba, que, entre otras cuestiones, está intentando realizar un diagnóstico sobre la accesibilidad de la docencia universitaria y, en base a los resultados obtenidos, pretende elaborar una guía orientativa dirigida al profesorado que garantice la accesibilidad de la docencia en titulaciones de Ciencias Jurídicas y Sociales. Somos conscientes de lo humilde de nuestra aportación, pues tanto las ponencias como las comunicaciones presentadas abordan la transformación digital de la Universidad en mayor profundidad y complejidad.

1| El impulso de la innovación docente inclusiva desde las universidades

España ratificó en 2007 la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Desde entonces el tratado internacional forma parte del ordenamiento interno y las normas jurídicas contenidas en el mismo son de aplicación directa. En el preámbulo se ofrece un concepto social de la discapacidad al establecer que ésta evoluciona y resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras. Dichas barreras, que son debidas a la actitud y al entorno, evitan la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad. En este modelo social se considera fundamental reconocer la importancia de la accesibilidad a las comunicaciones para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales. Y es que la accesibilidad constituye uno de los principios generales que recoge la Convención, pero

también un derecho (art. 9 CDPD), al igual que el derecho a la educación (art. 24 CDPD). Así, los Estados partes deben asegurar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad. Para ello deberán hacerse ajustes razonables en función de las necesidades individuales y se prestarán los apoyos necesarios a las personas con discapacidad para garantizar su formación efectiva.

El artículo 8 CDPD apela a la toma de conciencia a través del conocimiento, invitando a reflexionar sobre la relación que existe entre la forma de entender la discapacidad y la respuesta social, política y jurídica que se le da. Este artículo también conlleva una acción, la de adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes, desde esta concienciación, para el respeto y reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. De hecho, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) ha denunciado que la Convención no está instalada aún en la conciencia colectiva y esto se debe a que no se asocia la discapacidad a los derechos humanos. Pero es que en el universo jurídico tampoco se ha tomado conciencia de su carácter vinculante, esto puede apreciarse en innumerables leyes que aún no han sido adaptadas a la Convención y en la interpretación que los tribunales hacen del tratado.

En este escenario, de necesaria toma de conciencia, surge la iniciativa docente que se pretende compartir. El proyecto persigue dos objetivos generales: combatir estereotipos y suprimir barreras de la docencia universitaria, y, en segundo lugar, abordar el nuevo tratamiento jurídico de la discapacidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para alcanzar dichos objetivos se han previsto una serie de líneas de actuación, entre las que se encuentra la constitución de un grupo de trabajo sobre accesibilidad de la docencia universitaria.

El equipo asumió la responsabilidad de impulsar proyectos de innovación docente inclusiva, especialmente tras la entrada en vigor de 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. Las asignaturas implicadas en el proyecto son diversas, pero las estrictamente jurídicas tienen que ver con Derecho civil y procesal. Paradójicamente en estas asignaturas es preciso abordar el estudio de la reforma en materia de discapacidad, consecuencia de la entrada en vigor de la Ley 8/21. Así, el profesorado debe esforzarse en actualizar sus contenidos y explicar el nuevo paradigma de la discapacidad, aunque puede ocurrir que haya deparado en los nuevos contenidos, pero no así en las metodologías y recursos educativos empleados. Es cierto que en las titulaciones jurídicas no es muy frecuente la transgresión en el uso de metodologías activas, por lo que antes de la crisis sanitaria coexistían el modelo digital, basado en el uso de plataformas docentes como *Moodle*, y el tradicional, cuyo eje vertebrador era la clase magistral. Sin embargo, tras la crisis sanitaria provocada por el Covid-19, especialmente durante los meses de obligado confinamiento, las universidades pusieron al servicio del profesorado una serie de herramientas digitales que

hacían posible la continuidad de la docencia e incluso de la evaluación. Esto causó un gran revuelo en la comunidad universitaria, especialmente en aquéllos sectores del profesorado más aferrados al modelo tradicional y que, a su vez, también encontraban barreras relacionadas con el acceso tecnológico. Poco a poco se fueron poniendo en marcha las plataformas en las que se compartían materiales docentes, se habilitaban salas de videoconferencia y se articularon diversos recursos que permitían la interacción entre alumnado y profesorado a través del entorno virtual.

La demanda de la digitalización de la docencia fue tan inmediata, que se puso en marcha una especie de cadena de producción, que solo en casos excepcionales, reparó en la necesidad de acudir a un diseño universal, tanto de los materiales como de las propias aplicaciones. De ahí que desde el Proyecto de Innovación Docente se desarrollara una línea de actuación orientada a revisar la accesibilidad de los materiales y del propio entorno virtual. Así, se consideró oportuno y necesario elaborar una guía o decálogo, dirigida al profesorado, con consejos sobre diseño universal y materiales docentes accesibles. Esta iniciativa se encuentra en fase de desarrollo y esperamos que los resultados puedan ser presentados en la Universidad de Córdoba a finales de año. Puesto que la mayoría de recursos educativos se articulan a través de la plataforma *Moodle*, se está revisando tanto la accesibilidad de las herramientas más utilizadas como el diseño de los documentos digitales compartidos. En cuanto a esta última cuestión, el recurso más utilizado en las asignaturas jurídicas es el de presentaciones de diapositivas, que sirven de apoyo al docente en su exposición y, al mismo tiempo, constituye material académico para el estudiante. Para la redacción de las recomendaciones, el equipo parte del Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad, una guía para elaborar documentación digital accesible, en concreto para Word y Power Point (Moreno *et al*, 2014), y un documento editado por la CRUE Universidades Españolas, sobre formación curricular en diseño para todas las personas en educación (2017).

A modo de síntesis, la guía contendrá breves consejos orientados a facilitar al docente la elaboración de documentos digitales accesibles. En el caso de la elaboración de apuntes con Word, se aconsejará el tipo de fuente (Sans, Verdana, Arial, etc.), el tamaño recomendado (12-18), así como la necesidad de evitar la letra cursiva o el subrayado de textos. Se hará especial hincapié en la posición de las imágenes en el texto y en la necesidad de incorporar el correspondiente texto alternativo, que transmita la información de las imágenes a través de un mecanismo diferente al visual, para los usuarios que no puedan verla. Por último, se incorporarán consejos en la presentación, tanto oral como digital, de las lecciones.

2| Resultados y conclusiones

Puesto que la iniciativa se encuentra en fase de desarrollo, no podemos compartir resultados en este momento. Sin embargo, es preciso reiterar la necesidad de que las universidades cumplan con el papel social que tienen encomendado, contribuyendo a una transformación cultural y tecnológica de los entornos educativos, que atienda las diferentes necesidades del estudiantado y elimine las barreras que impiden el acceso de las personas con discapacidad. Así, consideramos que esta guía resultará de utilidad para suprimir aquellas barreras que se deben a la falta de información y de conocimientos técnicos y no a la voluntad consciente de impedir el acceso a la docencia universitaria a los estudiantes con discapacidad.

Bibliografía

ALCAIN MARTÍNEZ, E., "La responsabilidad social universitaria y la discapacidad: una contribución a lo que la universidad tiene que ser además", *Anales de derecho y discapacidad*, nº 2, 2017, pp.107-123.

ALCAIN MARTÍNEZ, E., MEDINA GARCÍA, M., "Hacia una educación universitaria inclusiva. Realidad y retos", *RIDU*, Vol. 11, nº 1 (enero-junio 2017).

CRUE, Formación Curricular en Diseño para todas las Personas en Educación, 2017.

FUNDACIÓN ONCE e IMSERSO, *Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad*, 2006.

FUNDACIÓN UNIVERSIA y CERMI, *III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto a la realidad de la discapacidad*, Madrid, Fundación Universia y Cermi, 2017.

GARCÍA-CANO, M. (et al), "Universidad y discapacidad. Diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Córdoba", *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria*, nº 11 (2017).

MORENO Lourdes, MARTÍNEZ Paloma, GONZÁLEZ Yolanda, "Guía para elaborar Documentación Digital Accesible. Recomendaciones para Word, PowerPoint y Excel de Microsoft Office 2010", *Tecnología y Sociedad* Vol. 5, CENTAC 2014.

PRADOS GARCÍA, Celia, "El nuevo tratamiento jurídico de la discapacidad. Retos y compromisos de las Universidades", *Revista Docencia y Derecho* nº 17 (2021), pp. 63-76.

Comunicación 3

Reading Foreign Language Learning Processing and Cognitive Accessibility in University Contexts

Isabel Núñez-Vázquez

*Profesora Ayudante Doctora del Departamento de
Psicología: Área de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Cádiz*



1| Introduction

Communicative Approach is the main core of Foreign Language Learning. The importance of communicative competence was stated by Hymes (1972) in reaction to Noam Chomsky (1975) and his concept Linguistic Competence. Communicative competence not just involves verbal communication but all the elements of communication that helps a successful interaction among students. These interactions become the key to improve their communicating, linguistic and soft skills. Communicating skills implies on the one hand, socially motivating strategies for solving mutual lack of understanding such as miming meaning or using pictures to support language, on the other hand, psychologically motivating strategies for prompting the individual's L2 competence in foreign language such as cooperative activities to put into practice negotiation or performing a role-play.

Regarding linguistic skills, they are classified into four: comprehension of oral and written texts and production of oral and written text (Harmer, 2010). They are conceptualized as receptive and productive skills where production also involves interaction and expression with communicating strategies to solve gaps in a communication process to get a successful exchange. At this point, it is also necessary to remark on soft skills. They are related to communication in the sense of how to speak to someone, active listening, teamwork and negotiating skills. When using a foreign language to communicative content in a university context, role-plays and dramatizations are examples of activities that prompt soft skills and create a Universal Design for Learning (Capp, 2018) that is to increase motivation with a multisensory approach that suits students' needs.

Therefore, this makes a learning scenario full of stimuli to provide meaning and guide students. The presence of a foreign language in university contexts is everyday more usual. Teachers include reading in foreign language and open students' knowledge by approaching to other realities from the same theory. These reading activities are used as main texts or complementary ones. Then, receptive visual skills become the first step of foreign language introduction in university contexts. This makes a learning scenario where the university environment is essential to support the visibility of a second language and then, students' motivation to get a successful learning and a positive attitude towards their training as university students. Cognitive accessibility is a requirement to increase motivation, especially when students have a widespread impression that any type of reading is chaotic and irregular in a non-transparent language such as English. It is remarkable that every type of reading demands different skills. Among the types ones, we find Intensive Reading which encompasses focus on the text by extracting all the information and reflect it on a specific goal such as true/false statements or filling gaps texts; Extensive Reading comprises introduction to reading skills and free time activities to enjoy; Skimming Reading Process means reading to get the gist and main idea about the text. It is a first reading; Scanning Reading Process is a intense reading activity to

achieve specific information and catch the students' view; and finally, Detailed Reading that accomplishes as general information as specific ones.

In a university context, the view is to approach students to intensive reading by scanning information and making a detailed reading of scientific literature. In doing so, cognitive accessibility prompts: the way in which students access information; develop empathy and social awareness towards others ways of living reality; and promotes a lifestyle based on the importance of a Universal Design for Learning that just goes beyond responding to student with specific needs of educational support. This creates a Universal Design for Learning and cognitive accessibility in foreign language learning as basic requirements to get successful learning in any educational context but especially in university contexts due to the treatment of contents with authentic resources from a foreign language.

1.11 Cognitive Accessibility and Environment

Cognitive accesibility is the basic requirement for labels, displays, technology and pictograms in order to provide full information to population. Cognitive accessibility allows inclusion of any individual by making the society more comprehensible. The context is more accessible and students in the educational context feel more comfortable along the teaching-learning process.

Cognitive accesibility takes part of universal accessibility with others such as physical and sensory accessibility. This phenomenon makes a Universal Design for Learning then, students with functional diversity are more included in the educational context. In Spain, the first document which talked about cognitive accessibility was a proposal made by the Spanish Blind and Visually Impaired Foundation (ONCE in Spanish). This proposal was made inside a document called *Accessibility and Cognitive Capacities. Movility in the urban environment. Knowledge and Experiences* (ONCE, 2009). This document supposed the beginning of a claim for inclusion in social life by means of giving visibility to all these obstacles present in spaces and its design far from an active participation of a population with visual impairment. Some principles regarding to communication emerge with this document such as reducing dependency of recalling cognitive processes; using multisensory layouts; reducing higher executive functions to organise information; and introducing vocabulary at a reading level close to any addressee. Some initiatives regarding this aspect was Easy Reading. This technique implies to provide information in a more intuitive way by simplifying content and using words in a more comprehensible way to population. An example of Easy Reading is the EASIER system. The EASIER system, with its service-oriented architecture, provides a range of resources to improve cognitive accessibility. Complex words are identified within a Spanish text, and some helps are provided by establishing synonyms, definitions and pictograms, for each complex word (Moreno, Alarcón y Martínez, 2020, p.2). Another one listed by these

authors is a pictogram service called ARASAAC, that is a program with graphic and simple elements to improve communication especially in autism with the help of pictograms but also needed to people with other communication disorders. Pictotraductor.com is a digital application that allows translating verbal messages into pictograms following the structure of a sentence, then messages at textual level can be shown in an easy, visual and intuitive way.

1.2| Inclusion and Cognitive Accessibility in learning

The acquisition of learning through a second language implies cognitive accessibility to involve students in an active way. The earthshaking of accomplishing students' involvement in learning implies a set of teaching interventions based on experiential lessons by planning a variety of resources according to different learning styles and paces in an inclusive context of learning a new language. However, if we take recent research, inclusive education seems to just influence on students with SEND with a limited approach to inclusion but with a universal design for learning in lessons (Núñez-Vázquez and Crismán-Pérez, 2021). Obviously, these are contradictory ideas if we wish to achieve a full inclusive education in educational contexts. Then, this paper is a proposal of how cognitive accessibility is approached from teaching interventions to expand teaching methodology and flourish cognitive accessibility from a Cognitive Space Safety taking goals such as reduction of memorisation as a tool to recall information, taking the most of multisensory displays to reduce the students' anxiety in learning due to the importance of executive functions (EFs) which is the capacity to play with ideas; spending time to think before acting; meeting novel, unanticipated challenges; resisting temptations; and staying focused (Diamond, 2013). Cognitive accessibility achieves the improvement of executive functions by making information understandable, then stimulation is provided in an implicit way with an active participation of all students in lessons as a basic requirement of cognitive accessibility principles as well as communicative approach in foreign language.

Nowadays, there is a transformation of the perception of accessing information. The goal is to make information more understandable to involve population. However, this view was already included in learning methodologies. An example is the discipline of foreign language learning. Due to the fact that is a second language, the access to information tries to attend different learning styles and paces then specific needs of education are satisfied. This implies that foreign language learning has planned from a multisensory approach in order to make information more accessible and stimulate students' participation and then, inclusion in learning process. Students need clear referents in order to comprehend and produce narratives in a verbal and non-verbal way due to they are interacting in a foreign language.

Inclusive scenarios mean attention to diversity to individual differences in order to get an adequate adaptation. Inclusion takes diversity as an opportunity to improve society thanks to

socioemotional competences such as social awareness and empathy taking into account a set of values (Booth, 2005). Much is spoken about inclusion in education due to the fact that the variety of learning styles and paces (Kamga, 2016) involves planning of teaching and learning as dynamic processes in order to take into account students' perception, memory, language, problem-solving and thinking factors to create a learning scenario valuable for all individuals (Saunders, Root & Jimenez, 2019). Therefore, inclusion becomes a challenge. Sminorva, Kuznetsova, Koldina, Dyudyakova & Sminorv (2020) asserted that inclusive education involves three components such as the educator, the learner and also the environment. Here, the environment takes a special relevance in this paper.

Environment is understood as personal circumstances that determine individuals. Space environment and the rules and policies around them are related to concepts such as equity and social justice (Yarskaya-Smirnova and Yarskaya-Smirnova, 2021). The presence of architectonic barriers, information access and borders demands the importance of making them enablers to get a more inclusive society that satisfies different needs and situations. The information environment around us provide referents and implies a way of act that is previously determined by behaviour intentions. The behaviour intentions of an individual is added up to several factors depending on the information received. Behaviour prediction and change take the environment as an important dimension over behaviour control. These behaviours cover a widespread range of behavioural domains to predict and boost behavioural changes that come from the information access. Behaviour is solely dependent on personal agency and these intentions will be planned according to the inputs given by the environment which allows the individual to map reality to act in a specific way. Here, in the role of environment, it plays a relevant function cognitive accessibility that is the basic requirement that labels, displays, pictograms and even technology must accomplish in order to make any person participant of the information meaning.

Cognitive accessibility is conceptualized as *"the ease with which the mental representation of some potential referent can be activated in or retrieved from memory"* (Bock & Warren, 1985, p. 50 cited by Allen, Hughes and Skarabela, 2015). This accessibility takes part of a universal world that includes sensory and physical accessibility. Thus, cognitive accessibility takes an environment where the space layout must be made of guiding clues such as architectonic shapes, graphic signals, lights or texts depending on the importance of spaces in order to involve to any individual by facilitating comprehension and narratives regarding the referent. These guiding clues help people to act, think and behave in a non-stressing situation. These clues can be present in continuously or at intervals (Brusilovsky, 2015) without breaking the accessibility sequence. An inclusive work or free time environment demand that firms and public institutions must introduce accessibility principles to access more people. This must be as an intrinsic and explicit rule in the agency of any information and scenario. When we

talk about these principles we are describing cognitive accessibility. This construct is the basics to make all population included in society by accessing information in a direct, explicit and multisensory way. Then, comprehension improves and people become more active and participant. If the world is more comprehensible and easy, quality of life improves and people increase their emotional well-being. On the contrary, spaces that do not promote cognitive accessibility with breakings provoke stress and confusion reducing the participation of any individual and the possibility of developing personal initiative and entrepreneurship. Then, the final goal is to break with the confusion or maze effect because this develops cognitive space uncertainty.

It is relevant to point out that cognitive accessibility is usually addressed to people with special needs such as intelectual and sensory impairment and even autism as main examples of how cognitive accessibility has come into publish spheres. Notwithstanding, this principle makes life easier for everybody including children, olders or people from different backgrounds and countries making a Universal Design for Learning (Capp, 2018). Universal Design for Learning is taken as the main approach which optimizes learning experiences (Grenier, Miller & Black, 2017; Lambert, Sugita, Yeh, Hunt & Brophy, 2020) but it is an approach that goes beyond.

In last years, we have been witnesses of pictograms especially addressed to autism and Braille displays especially addressed to visual impairment. But, more inclusive languages must be introduced to foster cognitive accessibility.

Foreign Language Area has been widespread planning from Communicative Language Teaching (CLT) (Núñez-Vázquez & Crismán-Pérez, 2021). CLT means students' immersion in L2 (foreign language) in context by planning communicative activities based on interaction and social learning experiences to develop communicative competence. Competence in language is referred as differentiating language knowledge and language performance, being the first one related to competence (Young, 2014). Then communication process is the earthshaking of this discipline which implies the access to information according to students' needs. This implies a learning scenario where information is provided in a visual and multisensory way in order to get successful learning (Johnson, 2017). This way of performing referents in a foreign language intends to get an active involvement of students in learning that is one of the basic principles of cognitive accessibility. The use of visuals, narratives and new technologies respond to different learning styles in order to get students to communicate and participate. The idea of using resources to arouse communication implies to have access to information that determines the mapping of structures and vocabulary thanks to the multisensory inputs that students receive. As we can see, cognitive accessibility is stimulated in order to get inclusion and a solid learning. The idea of this paper is to make aware teachers, coteachers or even students of the importance of the access to information to stimulate behaviour intentions focused on a point that evolve any individual to develop personal initiative and

entrepreneurial attitudes. This has a great impact on taking decisions and act autonomously. Then, Foreign Language Learning is set up as a discipline in which cognitive accessibility is essential for progression in a foreign language that goes beyond the classroom context but covers society needs in order to expand a way of life and accomplishing a lifestyle that helps the participation of any individual because students learn to communicate according to different ways of comprehension.

2| Research goals

This paper aims at describing the crucial role of cognitive accessibility in introducing foreign language in university contexts from an inclusive view in order to improve reading habits of university students regardless their learning styles, paces or Linguistic and Communicative Competence in foreign language reading of scientific texts. This goal responds to show that foreign language discipline had introduced this principle yet in its methodology by adapting texts to easy reading and get a more inclusive learning scenario using pictures, photos and images as support to help comprehension and improve receptive visual skills such as Reading. This learning proposal intends to modify the way in which we access information that nowadays takes part of spaces and classroom layouts making students aware of all the possibilities that any individual has to provide information not just in a verbal and also in a nonverbal way. This proposal is inspired by cognitive accessibility principles applied to written comprehension process. Consequently, covering cognitive accessibility in university contexts by planning online digital applications to satisfy different learning styles and paces allows positive attitudes towards reading in foreign language in the university context but also a way of producing narratives according to different audiences and needs. Then, this paper aims at **three basic goals:**

1. What is the relationship between Cognitive Accessibility and Foreign Language Reading Processing?
2. How does a foreign language reading learning scenario based on Cognitive Accessibility is designed for university students from an interactional competence to get inclusion?
3. How does university context include cognitive accessibility to improve foreign language cognitive reading processing?

3| Method

Regarding methodology about how foreign language lessons have been assisted to cognitive accessibility developing an inclusive education implies some methodological foundations such as active use of visuals, multisensory resources and experiential lessons (Vieira, 2020) creating a potential learning scene for meaningful knowledge and actions (Hiver, Al-Hoorie and Mercer, 2021). For that goal, some cooperative e-learning techniques were planned using L2 (foreign language) as a mean of communication to develop empathy and social awareness of the importance of cognitive accessibility.

In doing so, it is earthshaking to make an initial evaluation about students' attitudes towards accessing information from a multisensory approach by paying attention to different learning styles and paces. Therefore, the main role of university teachers is a prompter of inclusion to overcome the gap that can appear before planning the learning proposal to make meaningful referents that promote participation in learning (Rivers, 2018).

The innovative experience has as main objective reading development in foreign language of scientific literature in university contexts following the principles of cognitive accessibility through multisensory resources in the teaching-learning process of university students of Teachers Training.

3.1| Participants

The participants takes part of a learning proposal to increase participation in foreign language learning due to written comprehension process and information access to stimulate reading skills in foreign language lessons promoting a cognitive accessibility to information with university students of Teacher Training Studies. The sample is composed by 70 students of Primary Education Teachers, 1st grade. 26,08% are males. To allow students to learn how to get the gist of scientific reading texts in foreign language within the linguistic constraints of proficiency at the university level we carefully planned interactional activities which enabled them to reflect critically on how to present information to be more comprehensible to any population.

4| Results

Table 1 shows the planning of a learning proposal to promote written comprehension process from cognitive accessibility in Foreign Language Learning with the dual aim of getting inclusion of any student and increasing linguistic and communicative competence in L2 (foreign language) by planning the right resources.

Table 1. Learning proposal based on cognitive accessibility to improve written comprehension process and inclusion

Set of written comprehension activities	Resources	Interactional competence in L2 (foreign language): main contents
Activity 1: initial evaluation with a brainstorming.	Prompt pictures, pictograms, context cards, fact-files and the interactive whiteboard.	(1) Participation; (3) modes of meaning; (5) turn-taking.
Activity 2: presentation of the topic with e-vocabulary.	E-pictures, e-flashcards, and interactive whiteboard.	(1) Pparticipation; (2) register associated with levels of language; (3) modes of meaning; (5) turn-taking; (7) boundaries of communication.
Activity 3: reading and writing of a comment on the virtual wall following a guiding question.	Listening passage, pictograms storybook cover, adapted reading text, pictures, prompt pictures and e-worksheets.	(1) Participation; (2) register; (3) modes of meaning; (4) speech acts; (5) turn-taking; (6) repair.
Activity 4: mixed-ability quizz.	Computer or tablets, digital application (voki.com) and worksheet.	(1) Participation; (3) modes of meaning; (4) speech acts; (6) repair.

4.1| Set of e-resources used

Title: *Virtual wall*

Programme: Padlet.com

Objective: Answering a guide question with contents from a journal article

Link: https://padlet.com/isacole_elpinar2013/ashv5xhw60ex

Title: *Concepts cards*

Programme: Quizlet.com

Objective: Glosary of scientific vocabulary

Link: <https://quizlet.com/198844583/tutorship-and-family-vocabulary-flash-cards/>

Title: *eQuizz*

Programme: SurveyMonkey.com

Objective: Comprehension checking

Links: <https://es.surveymonkey.com/r/CYNG873>

<https://es.surveymonkey.com/r/77JBGTC>

<https://es.surveymonkey.com/r/595Z9B9>

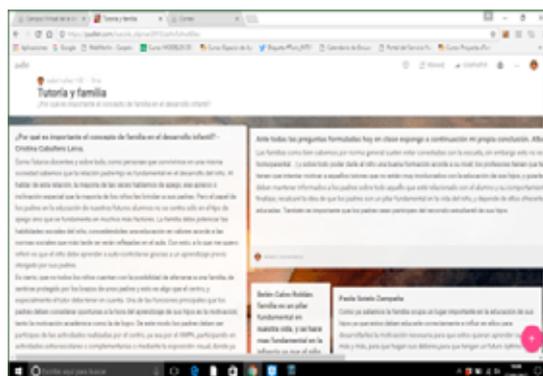


Figure 1. Virtual wall with Padlet.com

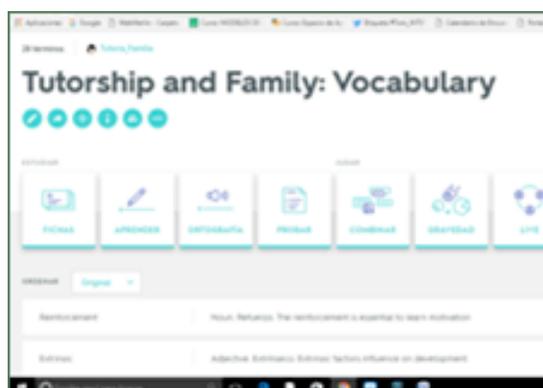


Figure 2. Individual and cooperative too with Quizlet.com

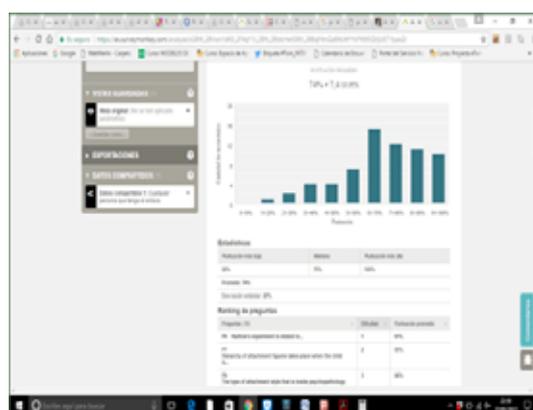


Figure 3. e-Quiz with SurveyMonkey.com

5| Discussion

Reading in a foreign language at the university level must be planned from a multisensory approach. This encompasses a learning full of contents and stimuli where the language and the inputs are provided according to students' needs (Dolz, 1994). This way of approaching to learning is the key of cognitive accessibility. The inclusion of any individual regarding their needs in order to make population more active and participant of society is the key idea of cognitive accessibility. This principle was already developed in foreign language learning by designing different resources in order to involve students in a lesson with a language that is an L2 (foreign language) and however accomplishing the active participation of them (Vieira, 2020). Then, a solid and meaningful learning is fostered.

5.1| What is the relationship between Cognitive Accessibility and Foreign Language Reading Processing?

The powerful of resources and techniques in foreign language learning is a fact. Students get involved in a language that is acquired in a situation far from natural context but close thanks to context-embedded tasks. The context is the direct referent to make action proposals and stimulate behaviour intentions which make the students active participant of the learning process. This is made of, on the one hand, the importance of initial evaluation of students' needs and, on the other hand, the call to action made to teachers to design a learning scenario where all the students must be active (Mitchell and Sutherland, 2020). This means inclusive education. David Johnson (2003) stated that students who performed poorly on tests of literacy skills, that is Reading and Writing, were potentially creative meaning-makers when other modes of representation were planned. Then, **the main principles that cognitive accessibility and foreign language learning share** are the following:

- Attending to individuals' needs because diversity is the first value to be empowered by spaces in society and in learning.
- Providing information from a multisensory approach. There are three macro basic styles of learning such as visual, auditory and kinesthetic (Baines, 2008). This means individuals pay more attention to stimuli with are characterised by the type of the learning styles that they have then, information is bettered remembered and understandable if they access information according to the preferred learning style.
- Making information accesible to get meaning. This involves the active use of pictograms, key words, visual thinking codes and universal symbols to access comprehension.
- Fostering active participation of any individual. This empowers population to develop personal iniative and entrepreneurship.

- Making any individual autonomous of their decisions. Then, respect and tolerance are developed due to the fact the individual understands the information and make decisions associated with developing agency.
- Boosting personal initiative and reducing dependency, this is fostered by creating a Universal Design for Learning that answers needs and understands any individual is different improving self-determination (Capp, 2018).
- Giving realiance in the system to act actively. Positive measures to include people and protection policies to vulnerable population make sense when individuals act autonomously.
- Providing opportunities to make decisions which is a continuous learning that make individuals active thinkers.
- Reducing stress and anxiety by giving a pleasant scenario which influence on emotional well-being.
- Inclusive scenarios where everybody has a place.

5.2| How does a foreign language reading learning scenario based on Cognitive Accessibility is designed for university students from an interactional competence to get inclusion?

Foreign Language learning provides information in a second language what implies simplifying and adapting the vocabulary and grammar to the right level of accessibility by students. This accessibility depends of Linguistic and Communicative Competence that is also a lifelong learning (Abdukadirova & Matyakubova 2021), then functional and familiar language must be developed at first in order to take familiar contexts as the starting point to arouse students' motivation towards the contents. This involves a communicative approach (Hymes, 1972) where students interact in social learning experiences. These sharing practices allow students access information from an interactional approach where some principles to interact must be planned in an explicit way. Such principles are associated with participation that is the core of cognitive accessibility; register associated with levels of language (semantic, morphosyntactic, phonological and pragmatic level) and the importance of referents to elicit narratives; modes of meaning encompassing not just speech but also body language, gestures or even facial expressions; speech acts (description, narrative or dialogues); turn-taking to develop values such as respect and tolerance; repair to monitor narratives; and boundaries of communication (Young, 2014).

5.3| How does university context include cognitive accessibility to improve foreign language cognitive reading processing?

The fact that university students are able to complete all reading activities fully in foreign language is also worth mentioning. Also, this process of cognitive accessibility to foreign language reading texts determines the development of several cognitive processes (Bloom, 1994) such as recalling of information by following visual and colourful images; understanding by building a lexical orthographic store that makes students more autonomous in learning; analysing by breaking information in small pieces to play with language and increase linguistic and communicative competence with overgeneralization of information to different contexts what determines applying cognitive processes; evaluating by producing messages and actions regarding understandable information that students receive to participate; and finally creating final meaning from authentic resources making students aware of the importance of cognitive accessibility to information by the whole population.

References

- Abdukadirova, G.B. & Matyakubova, K. E. (2021). Approaches and methods to teaching EFL in lifelong learning. *Euro-Asia Conferences*, 1(1), 240–241.
- Allen, S., Hughes, M.E. and Skarabela, B. (2015). The role of cognitive accessibility in children's referential choice. In L. Serratrice and S.E.M. Allen. *The Acquisition of Reference*. John Benjamins. DOI: [10.1075/tilar.15.06all](https://doi.org/10.1075/tilar.15.06all)
- Bloom, B. S. (1994). Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective. National Society for the Study of Education.
- Booth, T. (2005). Keeping the Future Alive: Putting Inclusive Values into Education and Society? *FORUM*, 47(2), 151. DOI: 10.2304/forum.2005.47.2.4.
- Brusilovsky, F. (2015). *Accesibilidad cognitiva. Modelo para diseñar espacios accesibles*. (2ª Edición). La ciudad accesible.
- Capp, M.J. (2018). Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24, pp.706-720.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague/Paris: Mouton.
- Johnson, D. (2003). Activity Theory, Mediated Action and Literacy: Assessing how children make meaning in multiple modes, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(1), 103-129, DOI: [10.1080/09695940301694](https://doi.org/10.1080/09695940301694)
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology* (64), pp. 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Dolz, J. (1994). Didactic Sequences and Language Teaching: Beyond Reading and Writing. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 2, 21–34.

Grenier, M., Miller, N. and Black, K. (2017). Applying Universal Design for Learning and the Inclusion Spectrum for Students with Severe Disabilities in General Physical Education. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(6), pp. 51-56.

Harmer, J. (2010). *The Practice of English Language Teaching* (4th Ed.). London: Longman.

Hiver, P., Al-Hoorie, A.H. and Mercer, S. (2021). *Student Engagement in the Language Classroom*. Multilingual Matters.

Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. (pp. 269-293). London: Penguin Books.

Johnson, K. (2017). *An introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Routledge Taylor and Francis.

Kamga, S. D. (2016). Inclusion of learners with several intellectual disabilities in basic education under a transformative constitution: a critical analysis. *Comparative and international law journal of southern Africa-Cilsa*, 49(1), 24-52.

Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York, Longman.

Lambert, R., Sugita, T., Yeh, C., Hunt, J. H., & Brophy, S. (2020). Documenting increased participation of a student with autism in the standards for mathematical practice. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 494–513. DOI: [10.1037/edu0000425](https://doi.org/10.1037/edu0000425)

Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Routledge.

Moreno, L., Alarcón, R., and Martínez, P. (2020). EASIER system. Language resources for cognitive accessibility. In *The 22nd International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (ASSETS '20)*, October 26–28, Virtual Event, Greece. ACM, New York, NY, USA. DOI: [10.1145/3373625.3418006](https://doi.org/10.1145/3373625.3418006)

Núñez-Vázquez, I. & Crismán-Pérez, R. (2021). A study of the differences among EFL/ESL methods for reading Comprehension and language awareness, *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 35, pp. 9-24. DOI: [10.30827/portalin.v0i35.15412](https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15412)

ONCE Foundation(2009). *Accesibilidad y Capacidades Cognitivas. Movilidad en el entorno urbano. Conocimiento y Experiencias*. Accessibility and Cognitive Capacities. Movility in the urban environment. Knowledge and Experiences. Technosite.

Rivers, W. M. (2018). *Teaching Foreign Language Skills*. University of Chicago Press.

Saunders, A. F., Root, J. R., and Jimenez, B. A. (2019). Recommendations for Inclusive Educational Practices in Mathematics for Students With Extensive Support Needs. *Inclusion*, 7(2), 75–91. DOI: [10.1352/2326-6988-7.2.7](https://doi.org/10.1352/2326-6988-7.2.7)

Sminorva, Z.V., Kuznetsova, E.A., Koldina, M.I., Dyudyakova, S.V., and Sminorv, A. B. (2020). Organization of an Inclusive Educational Environment in a Professional Educational Institution. In K. Janusz, *Lecture Notes in Networks and Systems*, 73, pp. 1065-1072.

Smith, A.N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *Modern language journal*, 55(2), 83-88.

Vieira, F. (2020). Pedagogy of Experience in Teacher Education for Learner and Teacher Autonomy. *Issues in Teachers Profesional Development*, 22(1), p. 143-158.

Yarskaya-Smirnova V., Yarskaya-Smirnova E. (2021). Modes of Temporality in the Narratives about the Accessibility of the Urban Environment. *Sotsiologicheskie issledovaniya* (2), pp.92-102 DOI: 10.31857/S013216250010208-1.

Young, F. R. (2014). What is interactional competence? *ALIS Newsletter*, 1-3.

Comunicación 4

El enfoque DUA en la universidad desde la perspectiva del alumnado con Síndrome de Asperger

Odet Moliner García

*Profesora Titular. Área Didáctica y Organización escolar.
Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias
Sociales, la Lengua y la Literatura
Universitat Jaume I*

Mercé Barrera Ciurana

*Doctoranda en el grupo MEICRI de la Universitat Jaume I
Universitat Jaume I*

1| Introducción

La presente comunicación se basa en exponer los resultados obtenidos en un estudio realizado en la Universitat Jaume I en colaboración con la Unidad de Diversidad y Discapacidad de esta institución, en el cual se analizó la perspectiva del alumnado con síndrome de Asperger sobre los aspectos de la práctica docente que facilitan o limitan su aprendizaje y la vinculación que estos elementos tienen con los principios del DUA.

Desde aproximadamente 25 años atrás, caminamos hacia la construcción de sistemas educativos más inclusivos con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades, así como el acceso y la participación de todas las personas independientemente de sus características o situaciones personales. En el ámbito universitario, a raíz de normativas como la ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, así como la ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en 2006, se respalda lo anterior y se introducen los principios del Diseño Universal para evitar cualquier tipo de acción discriminatoria hacia los colectivos más vulnerables, como el de las personas con diversidad funcional, y asegurar su participación plena y efectiva en esta institución. Lo anterior ha propiciado un aumento del alumnado con diversidad funcional en las aulas universitarias, en especial, del alumnado con TEA (Burgstahler y Russo-Gleich, 2015), de modo que las universidades deben ser capaces de atender adecuadamente sus necesidades.

Para Ainscow *et al.* (2006), una educación inclusiva es aquella en la que se lleva a cabo un proceso de identificación de los obstáculos que dificultan la participación y aprendizaje del alumnado con el fin de superarlos. Desde esta perspectiva, resulta necesario dedicar un espacio para escuchar la voz del alumnado, porque como afirman algunos autores, a menudo se encuentra con obstáculos que limitan su aprendizaje, especialmente aquellos estudiantes con TEA (Valdunquillo e Iglesias, 2015). En esta misma línea, diversas investigaciones han tratado de indagar sobre las barreras que encuentra el estudiantado a lo largo de su trayectoria académica y han descubierto que muchas de las limitaciones detectadas se relacionan con las prácticas docentes (Black *et al.*, 2015; Madaus *et al.*, 2003; Moriña y Cotán, 2017), lo que evidencia que el profesorado requiere de más formación en torno al desarrollo de prácticas inclusivas que permitan atender a las necesidades del alumnado, así como superar los obstáculos que dificultan su proceso de aprendizaje (Díez y Sánchez, 2015; Moriña, 2015).

Con respecto a lo anterior, algunos autores exponen que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una herramienta beneficiosa para avanzar hacia la construcción de universidades más inclusivas, pues está diseñado para atender a una gran diversidad de alumnos sin necesidad de recurrir a adaptaciones innecesarias (Cortés-Vega y Moriña-Díez, 2014). Por otro lado, Hitchcock *et al.* (2002) añaden que desde esta perspectiva se asume

que cada estudiante aprende de una forma y a un ritmo distinto de los demás. Por ello, es necesario proporcionar múltiples formas para representar los conceptos, diversos métodos para que el alumnado exprese y demuestre lo que ha aprendido, así como varias opciones para que puedan implicarse en su aprendizaje.

En la esfera de la Universitat Jaume I, estas prácticas ya se tratan de implementar, pues son diversos los cursos sobre el DUA que se han proporcionado al profesorado universitario. Sin embargo, parecen no ser suficiente, pues desde la Unidad de Diversidad y Discapacidad aún son muy necesarias las acciones de acompañamiento al estudiantado, en especial al alumnado con Asperger, debido a sus dificultades en la adaptación al entorno universitario, la planificación y estructuración de las tareas y objetivos, así como en la comunicación e interacción social. Asimismo, resultan también imprescindibles las guías que este servicio le proporciona al profesorado, pues a menudo no saben cómo deben atender a las necesidades de estos estudiantes.

Aunque existen algunos estudios en los que se analiza la perspectiva del conjunto del alumnado, así como del alumnado con diversidad funcional en torno a los facilitadores y limitadores en la práctica docente y su relación con el DUA (Benet, 2019; Sandoval et al., 2019), aún son escasas las investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes con Asperger en la universidad (Green, 2009; Guillermo-Echevarria et al., 2017) y las que indagan en la relación del Asperger y el DUA (Burgstahler y Russo-Gleich, 2015; Valdunquillo e Iglesias, 2015).

Todo ello permite justificar la realización de este trabajo, pues resulta necesario indagar sobre esta temática con el fin de dar voz al alumnado con Asperger de la Universitat Jaume I y conocer qué aspectos facilitan y limitan su proceso de aprendizaje para en un futuro, poder diseñar y aplicar las medidas necesarias y así superar los obstáculos detectados.

2| Objetivo

Detectar los facilitadores y las barreras a la participación y aprendizaje del alumnado con SA.

3| Participantes

La muestra del estudio estaba configurada por el 64% de los estudiantes con Asperger de la Universitat Jaume I (Castellón), es decir, un total de 7 alumnos. Respecto a su participación, fue voluntaria y todos, por cuestiones éticas de la investigación, firmaron un consentimiento informado de participación y para el tratamiento de los datos de forma anónima. En la siguiente tabla (**Tabla 1**) pueden consultarse los datos en lo referente al sexo, la edad, el grado y el curso de los participantes:

Tabla 1. Datos de la muestra

N°	Sexo	Edad	Grado	Curso
1	M	18	<i>Traducción e Interpretación</i>	1°
2	H	21	<i>Relaciones Laborales y Recursos Humanos</i>	4°
3	H	20	<i>Comunicación Audiovisual</i>	3°
4	H	23	<i>Diseño y Desarrollo de Videojuegos</i>	3°
5	H	18	<i>Diseño y Desarrollo de Videojuegos</i>	1°
6	H	19	<i>Historia y Patrimonio</i>	2°
7	H	24	<i>Derecho</i>	4°

4| Instrumentos y técnicas de recogida de información

La técnica que se utilizó para la recogida de información fue la entrevista semiestructurada. Para proceder a realizar las entrevistas, se diseñó un guion con cuatro apartados distintos: el protocolo de la entrevista, los datos contextuales, los de la persona informante y las preguntas. Estas se agrupaban en tres bloques, los cuales se relacionaban con los principios del DUA. Asimismo, cada bloque se dividía en tres subapartados que hacían referencia a las pautas para la aplicación de los principios. La recogida de datos se llevó a cabo en 9 sesiones, 4 de ellas presenciales y el resto por vía telemática. Previamente a la entrevista se informó a los participantes que esta sería grabada y transcrita, asegurándoles que se preservaría su identidad y garantizándoles la confidencialidad de sus datos.

5| Análisis de datos

Para el análisis de los datos, primero transcribieron las entrevistas y posteriormente se codificaron. El sistema de códigos consistía en especificar, por un lado, el número de la entrevista (E1 o E2), y por otro, el alumnado que estaba informando en cada caso (I1-7). Una vez codificadas, se realizó un análisis de contenido de carácter deductivo a partir del cual se seleccionaron las unidades de significado y se agruparon en diferentes categorías: los facilitadores y los limitadores en la práctica docente identificados por el alumnado con Asperger y su relación con alguno de los principios del DUA.

6| Resultados

A raíz de los testimonios del alumnado con Asperger identificamos qué elementos de la práctica docente facilitaban o dificultaban su participación y aprendizaje y los relacionamos con alguno de los tres principios del DUA.

Comenzando por los facilitadores del primer principio *“Proporcionar múltiples formas de representación”*, para el alumnado con Asperger resulta imprescindible que la información que se ofrezca en el aula se acompañe de soportes visuales porque así pueden prestar más atención, como por ejemplo mediante imágenes o vídeos. Asimismo, les beneficia que los contenidos que deben aprender se trabajen de forma progresiva, pues de este modo consiguen organizarlos, entenderlos y estudiarlos mejor. Por otro lado, también identifican como un facilitador que se resalten los conceptos clave a partir de diversas formas: páginas web, vídeos o audios entre otras.

Relacionado con el segundo principio *“Proporcionar múltiples formas de acción y expresión”*, también les resulta beneficioso que el profesorado les proporcione retroalimentación de forma continua y les invite a reflexionar sobre sus errores a partir de comentarios personalizados. De esta forma, pueden hacerse conscientes sobre su propio aprendizaje y reconducir sus acciones para mejorar. A estos facilitadores, se suma el hecho de visibilizar los resultados que pueden obtener si realizan una tarea determinada, como por ejemplo el porcentaje de la nota que pueden conseguir. Por otro lado, el alumnado con Asperger parece agradecer que se les proporcione guías para conseguir los objetivos planteados, lo que les da más seguridad y les ayuda en la planificación de sus acciones para alcanzarlos.

Con respecto a los facilitadores relacionados con el tercer principio del DUA *“Proporcionar múltiples formas de implicación”*, los participantes coincidieron en la importancia de que el profesorado valore su opinión en la planificación de las sesiones y actividades, lo que incrementa su interés porque se sienten más partícipes de su aprendizaje. Asimismo, añadieron que les resulta beneficioso poder escoger el método con el que resolver las tareas, ya que de este modo escogen aquel que mejor se ajuste a sus habilidades. Por otro lado, la valoración del esfuerzo en lugar de únicamente los resultados obtenidos fue otro facilitador en el cual coincidieron la mayoría de los estudiantes. Lo anterior les ayuda a gestionar la frustración y la presión a menudo presentes en su proceso de aprendizaje.

A pesar de los facilitadores identificados por el alumnado con Asperger, también fueron numerosas las barreras que encontraron en relación con la práctica docente. Volviendo al primer principio del DUA, los participantes explicaron que tienen dificultades para comprender la información cuando el profesorado no activa sus conocimientos previos ni dedica un espacio a recordar los contenidos impartidos con anterioridad. Asimismo, para ellos supone otra barrera que el profesorado no compruebe si la información que ha proporcionado se ha

asimilado de forma adecuada, pues afirman que algunos docentes no se detienen a realizar preguntas ni tienen constancia del aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, parece ser que para uno de los estudiantes el idioma en el que se imparten las clases y se proporcionan los materiales es otra barrera que le impide la comprensión de los contenidos en su totalidad. En relación con lo anterior, tampoco les beneficia las explicaciones excesivamente teóricas, pues verbalizaron que necesitan ejemplificaciones para asimilar mejor los contenidos.

Por lo que respecta a las barreras del segundo principio, el alumnado con Asperger destacó la falta de visibilización de los objetivos, lo que les impedía conocer qué debían hacer o hasta dónde tenían que llegar. Asimismo, coincidieron en la rigidez del profesorado en cuanto a la programación de las sesiones o los plazos de entrega, pues eso le añadía aún más presión a la hora de realizar las tareas. También resaltaron el poco apoyo por parte del profesorado, tanto en los procesos de aprendizaje como a la hora de disponer de tutorías, pues en ocasiones sentían que no respondían a sus preguntas ni tampoco les concedían ningún momento para aclarar dudas.

Por otra parte, también pudimos relacionar algunas de las barreras identificadas por el alumnado con Asperger con el tercer y último principio del DUA, obstáculos que influían negativamente en su interés e implicación por aprender. La primera de ellas fue no poder opinar sobre el diseño y la planificación de las sesiones y actividades, siendo únicamente el profesorado quien tomaba las decisiones. Además, si los contenidos que se trabajan están totalmente alejados de la realidad del contexto que comparten, así como desactualizados, pierden el interés por ellos. La distribución homogénea de las calificaciones en los trabajos en grupo fue otra barrera detectada por el alumnado con Asperger, pues comentaron que, de este modo, no podían ser plenamente conscientes de sus méritos y progresos. Relacionado con lo anterior, si tampoco se configuran los grupos de trabajo ni se distribuyen los roles y las responsabilidades, los universitarios tienen dificultades para encontrar un equipo y gestionar las dinámicas de dentro de este. Asimismo, parece que el alumnado percibe una gran distancia entre ellos y el profesorado, ya que afirmaron que no se proponían metas más allá de lo académico, aspecto que limitaba su participación e implicación.

7| Conclusiones

Como se ha podido observar, a pesar de que el alumnado con Asperger ha destacado algunos facilitadores, no pueden ignorarse las numerosas barreras que han identificado y que limitan su participación y aprendizaje en el contexto universitario. Todo ello invita a la reflexión en torno a la importancia de escuchar la voz del alumnado, que como se ha visibilizado en este trabajo, tiene mucho que aportar. De lo contrario, limitando toda posibilidad de expresar su opinión, así como su participación en la toma de decisiones, seguirá siendo muy difícil atender

a sus verdaderas necesidades y seguir avanzando hacia la construcción de una universidad más inclusiva.

Por otro lado, en este estudio se ha mostrado que los facilitadores y las barreras a la participación y aprendizaje identificadas por los universitarios podían vincularse con las premisas para la aplicación del DUA. Asimismo, a raíz de los resultados obtenidos se ha observado que muchas de las barreras detectadas por el alumnado con Asperger, como la escasa visibilización de los objetivos o las explicaciones excesivamente teóricas, coinciden con las identificadas en otras investigaciones por estudiantes con características diferentes (Black *et al.*, 2015, Cortés-Vega y Moriña-Díez, 2014; Griful-Freixenet *et al.*, 2017; Madaus *et al.*, 2003; Sandoval *et al.*, 2019). Así, no solo los estudiantes con diversidad funcional se encuentran con dificultades en su proceso de aprendizaje, sino cualquier alumno, independientemente de sus características personales. Por ello, es necesario entender el concepto de diversidad desde una perspectiva más amplia, atribuyéndolo a todos y cada uno de los estudiantes, dejando de lado sus situaciones o características personales. Por todo ello, pensamos que las prácticas basadas en el DUA podrían ayudar a superar las barreras detectadas por el alumnado con Asperger, y al mismo tiempo, beneficiar al conjunto del alumnado.

Además, puede apreciarse que, para la superación de algunas de las barreras identificadas por los universitarios, tales como la rigidez en los plazos de entrega o la distribución homogénea de las calificaciones en los grupos de trabajo, se requieren cambios relativamente sencillos. Por lo tanto, al igual que Moriña (2015), sostenemos que cambio hacia una mejor atención a la diversidad es verdaderamente posible.

Sin embargo, es evidente que en el contexto universitario aún queda camino por recorrer, pues los participantes encontraron un mayor número de barreras que de facilitadores. Lo anterior invita a reflexionar sobre la formación del profesorado en materia de prácticas inclusivas, la cual parece no ser suficiente. Por lo tanto, sería conveniente concretar una oferta formativa con un carácter más continuado que dotara al profesorado de conocimientos en torno a la diversidad funcional y las técnicas para diseñar currículos inclusivos basados en el DUA (Schelly *et al.*, 2011).

Por otra parte, nos gustaría reconocer algunas limitaciones de este trabajo. En primer lugar, nos hubiera gustado contar con una mayor participación, así como realizar más sesiones con el alumnado o incluso grupos de discusión para intercambiar miradas. Asimismo, como línea futura de la investigación, sería interesante trasladar esta información al profesorado con el fin de tratar de superar los obstáculos y seguir indagando en la mejora de la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2015). *Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education*. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1-26. <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>

Burgstahler, S., & Russo-Gleicher, R. J. (2015). *Applying universal design to address the needs of postsecondary students on the autism spectrum*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 199-212. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1074670>

Cortés-Vega, M.A., y Moriña-Díez, A. (2014). Luces y sombras en la Enseñanza Superior desde la perspectiva del alumnado con discapacidad en el área de Ciencias de la Salud. *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 164-175. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/255/302>

Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>

Green, S. (2009). *Beyond the books: case study of a collaborative and holistic support model for university students with Asperger syndrome*. *Studies in Higher Education*, 34(6), 631–646. <https://doi.org/10.1080/03075070802590643>

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). *Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework*. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649. 10.1080/09687599.2017.1365695.

Guillermo-Echeverria, M.J, Bautista Maldonado, S. y Guzman-Ocampo, M. (2017). *Asperger Syndrome: a case study in a public Mexican university*. *Inted 2017: 11th international technology, education and development conference*, 9795–9799.

Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D. & Jackson, R. (2002). *Providing New Access to the General Curriculum*. *Universal Design for Learning*. *TEACHING Exceptional Children*, 35(2), 8–17. <https://www2.bc.edu/alec-peck/Jackson%20UDL.pdf>

Madaus, J. W., Scott, S., & McGuire, J. (2003). *Barriers and bridges to learning as perceived by postsecondary students with learning disabilities*. *Center on Postsecondary Education and Disability*. *University of Connecticut*, (1), 1-21. <https://fdocuments.in/document/barriers-and-bridges-to-learning-as-perceived-by-and-bridges-to-learning-as.html>

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>*

Moriña, A., y Cotán, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la mirada de estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11(1), 20-37. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.528>*

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>*

Valdunquillo, M. I., e Iglesias, A. (2015). Una puerta abierta a la inclusión en la Universidad: Experiencia con un alumno Erasmus con Síndrome de Asperger. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 8(1), 104-114. <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/123/118>*

Comunicación 5

Accesibilidad Universal. Análisis espacial de la vivienda. Experiencia inclusiva internacional

María Concepción Pérez Gutiérrez

*Doctora Arquitecta. Profesora de Análisis de Estructuras.
Secretaria Académica de la Escuela Politécnica Superior de la USPCEU.
Codirectora del Título Propio en Consultor de Accesibilidad Universal
Universidad CEU San Pablo*

Guadalupe Cantarero García

*Profesora de la USPCEU vinculada con proyectos inclusivos universitarios
Universidad CEU San Pablo*

Paola Dantés Rodríguez

*Profesora de la UDEM vinculada con proyectos inclusivos universitarios
Universidad de Monterrey*

Bertha Adriana Díaz Delgado

*Profesora de la UDEM vinculada con proyectos inclusivos universitarios
Universidad de Monterrey*

Pablo Fernando Muñoz Navarro

*Profesor de la USPCEU vinculado con proyectos inclusivos universitarios
Universidad CEU San Pablo*

Amelia Guadalupe Rivera Ríos

*Profesora de la UDEM vinculada con proyectos inclusivos universitarios
Universidad de Monterrey*

1| Antecedentes

1.1| Título Propio en Consultor de Accesibilidad Universal. Universidad CEU San Pablo

Desde hace tres años, impartimos en la **Universidad CEU San Pablo** (USPCEU), en colaboración con la Fundación Juan XXIII Roncalli y financiados por ONCE y Fondo Social Europeo, el **Título Propio en Consultor de Accesibilidad Universal** (TPCAU). Su objetivo es convertir a estudiantes con discapacidad intelectual de entre 18 y 30 años en Consultores de Accesibilidad, capaces de aportar a los informes de técnicos especializados, Arquitectos o Ingenieros, su perspectiva de usuario experto formado en tres ámbitos: entorno físico, en entorno web y en lectura fácil.

El itinerario de estos alumnos, condensado en un curso académico, consiste en un 40% de clases especializadas exclusivas para ellos impartidas por un profesor experto en accesibilidad, 40% de clases inclusivas (actividades organizadas en el aula con estudiantes de grado de la USPCEU: Arquitectura, Ingenierías, Psicología, Humanidades, Máster de Profesorado; y un 20% de clases de preparación para estas actividades inclusivas. Están implicados más de 40 profesores de las diferentes facultades USP CEU y aproximadamente 300 estudiantes de grado y posgrado. Se trata de un **programa de inclusión universitario** en el que todos los participantes ganan:

- los estudiantes con discapacidad reciben formación y experiencia universitaria;
- los estudiantes de grado, según su perfil, interiorizan la necesidad del diseño para todos con cliente real: espacios, entornos web, textos y publicidad...;
- para los profesores universitarios resulta un reto diseñar este tipo de actividades, con un objetivo claro para cada participante y en las que hay que llegar a estudiantes muy diversos; *la Universidad se convierte en más Universal.*

En cada curso académico se han graduado entre 15 y 18 estudiantes.

1.2| Programa de Inclusión Social y Educativa. Universidad de Monterrey

Por su parte, en la **Universidad de Monterrey** (UEM), México, desde hace veinticinco años, ofrecen a estudiantes con discapacidad intelectual de entre 15 y 30 años la oportunidad de formarse durante cuatro cursos en un ambiente de convivencia universitaria, dentro del **Programa de Inclusión Social y Educativa** (PISyE).

Programa pionero en su género en México, su objetivo es acompañar y apoyar a los estudiantes a desarrollar y potenciar sus habilidades físicas, emocionales, afectivas, intelectuales, morales y sociales con la finalidad de lograr una vida independiente, productiva y feliz. Forman parte

de la vida universitaria del Campus UDEM y se relacionan con el resto de la sociedad en un ambiente de respeto.

En primavera de 1995, un grupo de familias con hijos con discapacidad intelectual solicitaron al Programa de Servicios Educativos del Posgrado en Educación de la UDEM abrir un espacio académico y de desarrollo para estos jóvenes. Desde entonces ha venido creciendo y fortaleciéndose cada año. Actualmente el programa forma parte de la Escuela de Educación y Humanidades de la UDEM.

Durante ocho semestres, (duración análoga a cualquier grado convencional) los estudiantes reciben clase de profesores de la UDEM y participan en una experiencia formativa, académica y de recreación que incluye actividades dentro y fuera de la Universidad. Al término de PISyE, se les ofrece un Taller de Desarrollo de Competencias Laborales y optan a la Bolsa de trabajo para egresados. El 54% de los estudiantes completan un proceso de inclusión laboral.

2| ¿Organizamos un COIL? Experiencia académica internacional

Igual que para alumnos de grado y profesores, la pandemia y sus consecuencias supusieron un desafío inmenso para los estudiantes del título propio de la Universidad CEU San Pablo y las actividades inclusivas.

Lo que parecía sería un paso atrás, y tal vez lo fue en un primer momento, sirvió para tomar impulso y saltar mucho más lejos. La adaptación a Zoom, Blackboard, y Teams costó un poco al principio. Pero en menos de una semana, las clases en remoto de primavera de 2020 se convirtieron en una ventana a la normalidad. ¿Por qué no aprovechar la tecnología y competencias digitales adquiridas y atrevernos con un COIL (*Colaborative On-line International Learning program*)? Es decir, ¿por qué no ofrecer a nuestros alumnos una experiencia formativa internacional? ¿y por qué no convertir esa experiencia, a su vez, en inclusiva, favoreciendo la colaboración de perfiles multidisciplinares?

Diseñar actividades inclusivas no es trivial. Es imprescindible definir claramente el objetivo de cada uno de sus participantes. Y que este objetivo esté alineado con los contenidos y las competencias de las materias en las que se propone. Por ello los perfiles participantes deben elegirse garantizando que todos crecen académica y personalmente si se comprometen durante la experiencia.

Necesitábamos el socio internacional adecuado y encontramos el idóneo: la Universidad de Monterrey. También en México, como consecuencia de la pandemia, sus clases se habían trasladado a las pantallas.

Contactamos con las personas vinculadas a su Programa de Inclusión Social y Educativa (PISyE) y organizamos con ellas y su facultad de pedagogía una actividad colaborativa en la que sus estudiantes con discapacidad intelectual, junto a nuestros estudiantes del título propio, en equipos liderados por estudiantes de psicopedagogía y asesorados y por estudiantes de Proyecto Fin de Grado de Arquitectura, trabajaron conjuntamente en el análisis espacial de su vivienda. Dibujándola, fotografiándola y entrevistando a sus habitantes. Profesores expertos en cada tema (gráfico, fotográfico, de materiales, estructuras y comunicación) intervinieron como ponentes en las distintas clases teóricas y corrigieron en sesiones críticas los trabajos de los equipos. La evolución de éstos hasta las presentaciones finales fue sorprendentemente buena.

Como preparación al COIL nos pareció oportuno a todas las partes organizadoras, incluir a las estudiantes de psicopedagogía tanto en el proceso de selección de los estudiantes el Título Propio de la USPCEU, como en el proceso de selección de los estudiantes de PISyE que participarían en la actividad internacional. Así se conocerían previamente; ellas dispondrían de más datos para organizar equipos y para todos resultaría más sencillo colaborar durante el curso.

Se eligió como objeto de la actividad el **análisis espacial de la vivienda** no por casualidad. Con este enunciado cobra sentido:

- el ámbito multidisciplinar: todos vivimos en una casa, da igual a qué nos dediquemos profesionalmente: tenemos opiniones sobre ella y podemos describirla y valorarla;
- la participación internacional: distintas culturas y climas condicionan características específicas interesantes de las viviendas;
- el carácter inclusivo: esa manera especial de mirar que nos hace darnos cuenta de que cada persona demanda necesidades diferentes y la Arquitectura debe atenderlas.

3| Objetivos de la actividad

3.1| Objetivo General

Generar experiencia de Universidad Universal: la inclusión de personas con discapacidad intelectual en un ambiente universitario interdisciplinar, *online* e internacional es posible siempre que cada participante tenga clara su misión en la actividad (papel a desempeñar y meta a la que llegar).

Para conseguirlo, es imprescindible sensibilizar al docente universitario de la importancia de abordar una clase de modo diferente en función del interlocutor: **el estudiante en el centro**.

Adaptando la presentación de contenidos, el lenguaje, las actividades... “Innovar” en el sentido de acometer la docencia convirtiéndola en accesible para todos.

3.2| *Objetivo Específico*

El objetivo específico del COIL puede formularse como el diseñar y llevar a cabo una actividad **inclusiva, multidisciplinar, transversal e internacional**, con un enunciado único sobre el que trabajen todos los participantes: **el análisis espacial de la vivienda**.

El enunciado debe permitir a cada participante adquirir competencias (tanto *hard skills* como *soft skills*) adecuadas a su nivel de formación y que valorarán en su futuro profesional.

3.3| *Objetivos Generales para cada perfil de estudiantes*

Una de las claves de éxito de cualquier actividad transversal que aglutine a alumnos de perfiles distintos, es establecer muy claramente los objetivos de cada uno de ellos. En este caso, son tres, y muy diferentes, los perfiles y por tanto los objetivos de los estudiantes participantes.

3.3.1. **Objetivos generales para los estudiantes del TPCAU + estudiantes PYSIE:**

- Desarrollar su percepción espacial mediante el análisis de la forma en un espacio interior.
- Desarrollar su capacidad crítica. Crítica constructiva, que le permita mejorar su trabajo y ayudar a mejorar el de sus compañeros.
- Entrenar su capacidad de trabajo autónomo.
- Desarrollar su capacidad de síntesis y habilidades comunicativas.
- Incrementar su autoestima.

3.3.2. **Objetivos generales para las estudiantes de psicopedagogía UDEM:**

- Completar sus prácticas profesionales y graduarse como psicopedagogas.
- Enfrentarse a una experiencia real de trabajo en el ámbito de la discapacidad intelectual.
- Asumir la responsabilidad de liderar un equipo y conseguir que cada miembro realice el trabajo asignado.

3.3.3. **Objetivos para las estudiantes de Proyecto Fin de Grado Arquitectura:**

- Afrontar una experiencia inclusiva en la que deben ser capaces de comprender lenguajes diferentes al académico convencional al que están habituados.

- Trabajar en ambiente multidisciplinar.
- Concienciarse de su capacidad de ayuda a los demás, aplicando lo que han aprendido durante el grado.

3.4| *Objetivos Específicos para cada perfil de estudiantes*

3.4.1. **Objetivos para los estudiantes del TPCAU + estudiantes PYSIE**

- Toma de datos gráfica (plano) + fotográfica + verbal (entrevistas) de su vivienda. Incluyendo aspectos de seguridad, accesibilidad y sensaciones.
- Revisión personal de dicha toma de datos en sus tres aspectos tras las sesiones de corrección.
- Entregas semanales atendiendo al trabajo requerido.
- Elaboración de un documento conclusivo y presentación sintética del mismo en sesión pública *online*.
- Al final del COIL los estudiantes habían elaborado un documento de análisis espacial personal, que pueden compartir con un entrevistador laboral. Y explicar que lo han desarrollado en el ámbito de un equipo internacional, en modo on-line.

3.4.2. **Objetivos para las estudiantes de psicopedagogía UDEM:**

- Elaborar herramientas de evaluación para un proceso de selección concreto: determinar qué estudiantes accederán al Título en Consultor de Accesibilidad Universal.
- Aplicar esas herramientas elaboradas en un proceso real de selección (de 30 posibles estudiantes con discapacidad deben elegir solo a 18, pues son las únicas plazas disponibles).
- Motivar que los estudiantes de sus respectivos equipos trabajen día a día para entregar semanalmente la documentación solicitada. Detectar problemas, si los hubiera, y tratar de resolverlos o pedir ayuda en caso necesario.

3.4.3. **Objetivos para las estudiantes de Proyecto Fin de Grado Arquitectura:**

- Corregir los trabajos de los estudiantes con discapacidad, aportando su experiencia, ayudándoles con ejemplos, obteniendo lo mejor de ellos.
- Coliderar un equipo multidisciplinar e internacional.

- Escuchar cómo personas con perfiles diversos viven y perciben sus viviendas; comprender que la persona debe ser el centro de la Arquitectura; la Arquitectura se proyecta y construye para las personas que van a vivirla.

4| Marco teórico

Con el fin de despertar la motivación intrínseca de los estudiantes y que pueda así ocurrir el aprendizaje significativo (Herrero Serment, 2008):

- Se ofrece el contenido aplicando las directrices del **Diseño Universal del Aprendizaje**, tratando de responder a las necesidades formativas de todas y cada una de las personas que integran el grupo, incorporando la accesibilidad a los materiales (lectura fácil), las actividades y los contenidos, garantizando la comprensión y el seguimiento de las actividades propuestas. La finalidad del diseño universal (concepto definido por el arquitecto americano Ronald Mace a finales del s. XX) es simplificar la ejecución de tareas cotidianas a través de productos, servicios y entornos más sencillos. El diseño universal, por tanto, beneficia a todas las personas de todas las edades y habilidades. Y no incomoda, sino al contrario, su éxito radica en que pasa desapercibido. Este concepto se aplica tanto al entorno físico, como al entorno digital, o a la manera de redactar un texto; incluso se vincula también al modo en que un docente se relaciona con sus estudiantes.
- Además, atendiendo a la **teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner** (1983) en la que se defiende que a cada persona le resulta más sencillo acercarse al conocimiento de un modo diferente, se ofrecen al estudiante caminos diversos para llegar al mismo fin: el análisis de la vivienda se les pide de modo gráfico, fotográfico, a través de sentidos como el tacto (materiales) o el olfato (sensaciones) y auditivo (entrevistas). De este modo, despertando sus cinco sentidos, también se despierta su creatividad.
- Se fomenta el aprendizaje activo: desde el primer día, son los estudiantes los que elaboran el plano de su vivienda, o bien toman fotografías, o realizan entrevistas. Y en base a ese trabajo, se desarrollan en parte las sesiones teórico-prácticas. Se materializa así la filosofía de John Dewey (USA 1859-1952), "la enseñanza debe ser por la acción" (**learning by doing**).
- Se fomenta tanto el **trabajo personal** para detectar los talentos de cada estudiante, como el **trabajo cooperativo**: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción fomentadora cara a cara, habilidades interpersonales y procesamiento grupal (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Cada trabajo individual es valorado en el equipo y

cada estudiante aprende no solo de las correcciones que recibe, sino de las correcciones que todos, incluido él mismo, hace al trabajo de los demás. El individualismo no vale. Cada participante debe compartir su tarea para que todos mejoren con él.

- Se diseñan retos concretos, en contenido y en el tiempo, con dificultades variables para conseguir involucrar a todos los estudiantes, atendiendo a sus modos diversos de procesar la información, a sus distintos mapas de inteligencias (Gardner, inteligencias múltiples). Si las actividades propuestas son excesivamente complejas para los estudiantes, se provocará frustración y abandono; si son excesivamente simples, perderán interés. Cuando se diseñan retos suficientemente desafiantes el nivel de motivación será alto y el interés en el desempeño de las tareas, máximo (Csikszentmihalyi, 2012). **Cada participante en el COIL debe sentir su misión como un desafío atractivo.**

En este tipo de actividades, en las que la inclusión es efectiva y perfiles diferentes de personas trabajan conjuntamente, cada una desempeñando una misión, se demuestra la veracidad de la **teoría del contacto intergrupala** enunciada por Gordon Allport en 1954: el prejuicio y el conflicto entre grupos pueden reducirse si los miembros de los grupos interactúan entre sí.

5| Organización temporal. Calendario

El COIL se desarrolló en las **cuatro fases** que se exponen a continuación:

5.1| FASE 0 (mayo-junio-julio 2020): Organización del COIL

Directores y colaboradores del COIL se reunieron a lo largo de los meses de mayo, junio y julio cada dos semanas para concretar el perfil de estudiantes a participar en el programa, planificar objetivos para cada tipo de estudiante, concretar contenidos y profesores invitados al curso.

5.2| FASE 1 (31 agosto - 15 octubre 2020): Selección

Las estudiantes de Psicopedagogía UDEM seleccionan, aplicando herramientas elaboradas por ellas mismas, a los estudiantes del Título Propio Consultor de Accesibilidad Universal (CEU) y a los participantes de PYSIE (UDEM):

1. Comienzo de la inscripción de los estudiantes interesados en cursar el Título Propio (aproximadamente 30 solicitudes para 18 plazas).
2. En paralelo, se informa sobre los objetivos del Título Propio y del COIL a las estudiantes en prácticas de Psicopedagogía de la UDEM. Ellas liderarán, acompañados por su tutora psicopedagoga del a UDEM, y psicólogos del CEU, el proceso de selección tanto de los

estudiantes que cursarán tanto el Título Propio de Consultor de Accesibilidad Universal en la USPCEU como los estudiantes PYSIE que participarán en el COIL.

3. Con la información obtenida, las alumnas en prácticas de la UDEM elaboran varias herramientas de selección para aplicar en las entrevistas a los candidatos. Estas entrevistas se llevan a cabo simultáneamente en modo presencial en Madrid (estudiantes + psicólogos españoles) y virtual desde México (estudiantes + psicopedagogas mexicanas).
4. Elaboración del informe final de candidaturas y selección de los participantes.

5.3| FASE 2 (16 octubre – 20 noviembre de 2020): Análisis espacial de la vivienda

Estudiantes con discapacidad intelectual de la Universidad CEU San Pablo + estudiantes con discapacidad intelectual de la UDEM, elaboran un análisis gráfico de su vivienda.

En esta fase se organizaron equipos de trabajo liderados por las estudiantes de psicología de la UDEM. Ellas se encargaron de motivar a los estudiantes con discapacidad, recopilar sus trabajos, y detectar posibles problemas.

Cada semana se les daban directrices a través de charlas por profesores expertos, y se les proponían pequeñas tareas de duración una semana: plano de la vivienda, fotografías de la misma, observación de los materiales y su propósito, observación de elementos estructurales, toma de datos verbal a través de entrevistas... El plano y las fotos iniciales se van enriqueciendo a lo largo de las semanas. La presentación final debía incluir la evolución del trabajo, acumulativo. Los estudiantes y todos los compañeros se percataban de cómo mejoraban sus proyectos y ganaban confianza en sí mismos.

Cada sesión combinaba charla impartida por expertos en el tema a tratar, más sesión de corrección en la que se comentaba y ponía en común lo trabajado por cada estudiante durante la semana.

5.4| FASE 3 (27 noviembre – 11 diciembre de 2020): Exposición y Clausura

Se incorporó a cada equipo, una estudiante de Proyecto Fin de Grado en Arquitectura. Ellas ayudaron a los estudiantes a continuar mejorando la información y a organizar la presentación final.

Las tres últimas semanas se dedicaron a revisiones del trabajo, correcciones conjuntas (una global con todos los estudiantes y profesores) y varias por equipos e individuales (lideradas por las estudiantes de arquitectura), presentaciones y clausura.

Se transcribe a continuación el **cronograma** de las sesiones globales (fases 2 y 3):

16 octubre (2h.) 10.00-12.00 (Mex) 17.00-19.00 (Esp)

- Presentación del proyecto y de los alumnos.
- Configuración de equipos.
- **Solicitud del primer ejercicio:** toma de datos gráficos del lugar (planos). (Profesores especializados en el área de Dibujo).

23 octubre (2h.) 10.00-12.00 (Mex) 17.00-19.00 (Esp)

- Entrega del primer ejercicio.
- **Solicitud del segundo ejercicio:** solicitud de toma de datos fotográficos del lugar. (Profesores especializados en fotografía).

6 noviembre (2h.) 10.00-12.00 (Mex) 17.00-19.00 (Esp)

- Entrega y revisión del segundo ejercicio.
- **Solicitud del tercer ejercicio (1):** mejora de planos entregados añadiendo percepción de Materiales. (Profesor especializado en Materiales de Construcción).

13 noviembre (2h.) 10.00-12.00 (Mex) 17.00-19.00 (Esp)

- Entrega y revisión del tercer ejercicio.
- **Solicitud del tercer ejercicio (2):** mejora de planos entregados añadiendo percepción de Estructuras. (Profesor especializado en Estructuras de Edificación).

20 noviembre (2h.) 10.00-12.00 (Mex) 17.00-19.00 (Esp)

- Entrega del tercer ejercicio.
- **Solicitud del cuarto ejercicio:** toma de datos verbales de usuarios del lugar. (Profesores especializados en comunicación verbal y no verbal).

27 noviembre (2h.) 10.00-12.00 (Mex) 17.00-19.00 (Esp)

- Entrega y revisión del cuarto ejercicio.
- **Solicitud del TODO EL PROYECTO para el día de la entrega final el 4 de diciembre:** análisis de todos los datos recogidos hasta la fecha y conclusiones sobre el proyecto.

4 diciembre (2h.) 10.00-12.00 (Mex) 17.00-19.00 (Esp)

- Presentación de los proyectos y valoración de los mismos.

11 diciembre (2h.) 10.00-12.00 (Mex) 17.00-19.00 (Esp)

- Ceremonia de Clausura.

6| Criterios de evaluación

Se planteó una evaluación inspirada en el modelo 360° y adaptada a la actividad: **todos evalúan y todos son evaluados.**

6.1| Evaluación de los estudiantes PISyE y TPCAU que participan en el COIL:

- Coordinadores y docentes valoramos los trabajos entregados por cada uno y sus presentaciones: ¿todos los estudiantes COIL llegan a presentar en tiempo y forma? ¿grado de participación en las charlas de expertos y en las sesiones críticas? ¿grado de evolución de estos trabajos? ¿cómo han mejorado desde las primeras entregas hasta la presentación final? ¿calidad final del trabajo?
- Estudiantes en prácticas de Psicopedagogía, líderes de equipo, les evalúan su implicación académica y su aportación al equipo: ¿entregan el material que se les pide a tiempo? ¿responden a los correos cuando se les escribe? ¿se comportan bien en las reuniones? En definitiva ¿contribuyen positivamente al equipo?
- Estudiantes de PFG de Arquitectura, evalúan la actitud de los alumnos durante las sesiones críticas: ¿comparten su trabajo para que los demás aprendan de lo que ellos han hecho? ¿son capaces de escuchar y atender a las mejoras propuestas de su trabajo? ¿son capaces de aportar ideas que mejoren los trabajos de otros compañeros?

6.2| Evaluación de las estudiantes en prácticas de Psicopedagogía:

- Su tutora les calificó esta actividad en la asignatura de Prácticas Profesionales.
- Los estudiantes COIL valoraron su desempeño como líderes de equipo: ¿han sabido motivarles? ¿han ayudado a que entiendan mejor qué se les pide? ¿han favorecido el trabajo en equipo y el intercambio de información?
- Las estudiantes de Arquitectura valoraron su desempeño como líderes de equipo: ¿han coordinado con éxito las reuniones previas a la presentación final? ¿han sabido mediar para que todos los estudiantes presenten su trabajo?
- Los coordinadores valoramos su labor de vínculo entre nosotros y los estudiantes COIL, su capacidad de motivación de los estudiantes y su capacidad de resolver los obstáculos surgidos: qué hacer cuando los estudiantes COIL no responden, cómo actuar si surge algún problema de comportamiento...; destaca la labor buenísima desempeñada por las alumnas psicopedagogas, consiguiendo sacar lo mejor de los estudiantes del su equipo.

6.3| Evaluación de las estudiantes de PFG de Arquitectura:

- Los estudiantes COIL valoraron su ayuda durante el proceso: ¿han entendido lo que les explicaban? ¿les han motivado a mejorar?
- Las estudiantes de Psicopedagogía valorarán capacidad de comunicación y su acierto en las explicaciones.
- Los coordinadores valoramos su disponibilidad, ya que estas estudiantes no obtenían ninguna recompensa académica (créditos o calificación) a cambio.

6.4| Evaluación de los coordinadores:

- Todos los participantes valoraron la organización de los contenidos del COIL, la información facilitada a los distintos perfiles de estudiante, la adecuación de las charlas y los docentes elegidos, la organización temporal, si cada uno se ha sentido motivado a trabajar, y si finalmente, siente que ha aprendido algo de utilidad para su futuro profesional.
- Asimismo, se les pidieron sugerencias de mejora.

7| Conclusiones

Desde el CEU y la UDEM creemos que la aventura ha merecido la pena por las siguientes razones:

- **Se ofrece una experiencia internacional a estudiantes con discapacidad intelectual**, a los que les resultaría casi imposible disfrutarla de otro modo. Por regla general, estos estudiantes presentan un déficit en la capacidad adaptativa. Por tanto, resulta beneficioso que compartan experiencia, aunque sea *online*, con personas de culturas diferentes y comprendan la diversidad de maneras de vivir (compartir la vivienda implica en cierto modo compartir costumbres). Aunque no se trasladan físicamente al otro país sí lo viven a través de imágenes y explicaciones.
- **Se ofrece una actividad inclusiva, transversal y multidisciplinar centrada en la persona.** En la que cada perfil de estudiante entrena *hard skills* (conocimiento teórico) y *soft skills* (habilidades sociales) distintas.

Los estudiantes con discapacidad analizan su vivienda desde múltiples puntos de vista: se sienten arquitectos, fotógrafos y periodistas. Finalmente, deben esforzarse por sintetizar todo su análisis en una exposición oral apoyada en documentación gráfica y fotográfica de entre 3 y 4 minutos.

Las estudiantes de Psicopedagogía se sumergen en un contexto real en las que se sienten responsables de su grupo de estudiantes con discapacidad. No solo han elaborado y aplicado herramientas de selección que han servido para elegir a los alumnos del programa, sino que además deben utilizar lo aprendido a lo largo de sus años de formación, para motivarles a mejorar día a día sus trabajos, resolver posibles conflictos y conseguir que su equipo funcione como tal. Se sienten profesionales de la Psicopedagogía.

Las estudiantes de Arquitectura, a su vez, deben poner en práctica la escucha activa. Ya acostumbradas al lenguaje técnico de la profesión, se sienten en esta actividad como Arquitectas escuchando al cliente, entrenando para comprender cómo cualquier persona les explicará las características de su vivienda actual y qué les gustaría mantener o mejorar. Asimismo, desempeñan el papel de profesoras, guiando a los estudiantes del COIL como unos pocos años atrás las habían guiado a ellas en sus primeros niveles de Proyectos.

En definitiva, esta actividad está diseñada para lograr que cada estudiante, como persona global (*hard skills + soft skills*) brille en la medida de sus posibilidades.

- **El cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)** enunciado en 2015 por Naciones Unidas, “*garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos*” armoniza con la posibilidad de que la Universidad pueda acoger en sus aulas a estudiantes con discapacidad cognitiva en actividades como la de este COIL, no organizado para estudiantes con discapacidad de manera aislada, sino inclusiva.
- La experiencia demuestra que sí es posible convertir la **Universidad en Universal**, acogiendo a todos los perfiles de estudiantes, y ofreciendo a cada uno su camino, para convertirlo en el mejor profesional y mejor persona posible. Por otra parte, los profesores universitarios, obligados en actividades como esta, a adaptarse a las necesidades muy específicas de cada estudiante a través de los principios del diseño universal, enriquecen su manera de impartir clase en cualquier ámbito.

En definitiva, **este proyecto se concibe como una experiencia universitaria internacional dirigida a alumnos con discapacidad intelectual en el que participan como coprotagonistas estudiantes de últimos cursos de los grados de Psicopedagogía de la UDEM y Arquitectura de la Universidad CEU San Pablo.** Una experiencia inclusiva, multidisciplinar e internacional con el pretexto de analizar algo tan cotidiano como fascinante: nuestra propia vivienda. Aprendiendo a mirar “más allá”, descubriendo lo que muchas veces hemos tenido delante y no percibimos; destacando lo mejor y detectando lo que se podría mejorar; en una época en la que, por las circunstancias, estuvimos, más que nunca, dentro de casa.

En las encuestas finales, el 78% los estudiantes con discapacidad calificaron tanto a las psicopedagogas como a las arquitectas de sus equipos con un 10/10. Y 24 de los 25 manifestaron que sí, repetirían la experiencia.

Asimismo, el 31% de las estudiantes de psicopedagogía y de arquitectura calificaron la experiencia con 4 puntos sobre 5. Y el 69% restante, con 5 puntos sobre 5.

La actividad ha resultado realmente motivante. Un reto tanto para los tres perfiles de estudiantes como para todos los responsables y docentes implicados. Es prácticamente imposible transmitir escribiendo las sensaciones que se percibían en las reuniones semanales: "quiero aprender", "¿cómo puedo ayudar?", "¿cómo se puede explicar de otro modo para que se entienda mejor?" ...

Esperamos haber sido capaces de contagiar en este texto, al menos parcialmente, el entusiasmo de todo el equipo y nuestra convicción de que este tipo de actividades merecen la pena. Es muy probable que todas las personas participantes recordemos siempre esta experiencia.

Comunicación 6

Señalética Inclusiva como respuesta a la diversidad de la comunidad universitaria

Raúl Reina Vaillo

Vicerrector de Inclusión, sostenibilidad y Deportes
Universidad Miguel Hernández de Elche

Tatiana Sentamans Gómez

Vicerrectora de Cultura
Universidad Miguel Hernández de Elche

Alicia Candela Capilla

Técnica de la Unidad de apoyo a la discapacidad
Universidad Miguel Hernández de Elche

Rocío Muñoz Sánchez

Técnica adscrita a la Cátedra de Accesibilidad Universal y Entorno Inclusivo "Francisco Carreño Castilla"
Universidad Miguel Hernández de Elche

Jerónimo García Nicolás

Diseñador gráfico
Universidad Miguel Hernández de Elche

El proyecto denominado **Señalética Inclusiva** de la Universidad Miguel Hernández (UMH) surge por dos necesidades básicas con relación a las políticas inclusivas de esta universidad. Por un lado, la necesidad de realizar una señalética que integre al mayor número de personas posible, que no deje al margen a ningún colectivo, considerando no solo a las personas con discapacidad sino también la diversidad de género, cultural o de procedencia. Por otro lado, se precisaba de la creación de un nuevo código de señalización en la universidad que fuese inclusivo, eliminando ciertos estereotipos sexista o poco empoderados.

Para llevar a cabo este proyecto, que comenzó en febrero de 2020, se han seguido **diferentes fases, cinco** en concreto.

1| Fase 1. Censo

En una primera fase, se llevó a cabo un censo de la señalética actual, recogiendo además información bibliográfica sobre las normativas de señalética en edificios públicos, con el fin de realizar un cuestionario con el que se recogieron el número de señales a cambiar (n=365), y las características de cada una de ellas (*i.e.*, soporte, dimensiones, colores y altura). Tras esta tarea, se realizó un censo visitando cada uno de los edificios de los cuatro campus de la universidad, recogiendo a su vez la información de las señales indicadoras de Aseos, Vestuarios, Movilidad interior (escaleras y ascensores) y Movilidad exterior (plazas de aparcamiento para personas con movilidad reducida). Se encontró una gran diversidad de señales y en diversos soportes, tales como vinilo, aluminio, portafolios..., colores, variando incluso el tipo y dimensiones de los pictogramas.

2| Fase 2. Diseño y prototipado

El diseñador gráfico evaluó las características que definen un buen sistema de pictogramas que son la universalidad de sus enunciados, la síntesis de los referentes escogidos y la coherencia formal del conjunto. La idea propuesta para el presente proyecto consistía en diseñar un grupo de signos que poseyera dichas cualidades y trasladara las políticas inclusivas de la Universidad de una forma estrictamente visual.

Estos objetivos se lograron a través de la representación de personas en movimiento, generando una imagen cercana y dinámica que habla de avance y progreso, un progreso literal (personas que se desplazan por un espacio determinado) y alegórico (el progreso de las personas en un entorno educativo con valores de inclusión).

Una de las decisiones que se tomaron a la hora de diseñar los pictogramas consistió en renunciar al uso de la falda para las mujeres como elemento diferenciador. En su lugar, se ha

querido resaltar la cintura de la mujer para que la figura fuera más precisa a nivel anatómico y gozara de identidad propia. Esta decisión se complementó con el añadido del pelo, que permite diferenciar con mayor facilidad y precisión diferentes signos, además de reforzar el concepto de diversidad (**Figura 1**).



Figura 1. Serie de pictogramas para la representación del hombre (serie 01) y la mujer (serie 02)

En el caso de los pictogramas que representan a las personas con discapacidad, se ha procurado desarrollar unos signos más dinámicos que el estándar al que estamos acostumbrados (*i.e.*, personas en silla de ruedas). Se han ilustrado los brazos y las piernas con una determinada inclinación, logrando una sensación de movimiento e independencia a través de un pequeño gesto. Debido a ese anhelo de mostrar el empoderamiento de las personas con discapacidad, se ha desarrollado una serie de pictogramas, tanto para hombre como para mujer, realizando los deportes de baloncesto en silla de ruedas, tenis en silla de ruedas, y boccia, los cuales serán utilizados para señalar las plazas de aparcamiento para personas con movilidad reducida en los alrededores de las instalaciones deportivas de la UMH (**Figura 2**). Además, para representar a este grupo tan diverso que va más allá de los usuarios de sillas de ruedas, también se ha diseñado un signo que muestra a una persona desplazándose con la ayuda de un bastón o que es usuaria de una prótesis (**Figura 3**).



Figura 2. Serie de pictogramas para la representación de personas con discapacidad (serie 03) y realizando deporte (serie 04)



Figura 3. Serie de pictogramas para la representación de personas con movilidad reducida usando bastón (serie 09) y prótesis (serie 10)

Para todo el set se ha tenido en cuenta la relación entre formas y contra-formas (*i.e.*, espacios entre formas) para que el resultado funcionara correctamente, tanto en positivo (oscuro sobre claro) como en negativo (claro sobre oscuro). Esta característica también causa que los signos tengan un gran nivel de reducción y legibilidad, pudiendo ser percibidos desde lejos. Para aprovechar esta cualidad, se tomó la decisión de implementar los pictogramas a gran escala con el objetivo de favorecer su lectura y comprensión a cualquier distancia.

Todos los pictogramas han sido concebidos con un aspecto universal, con la intención de que sean perdurables en el tiempo y adaptables a cualquier contexto. Además, se desarrollaron siguiendo unas pautas de construcción muy específicas que permiten que el sistema sea fácilmente ampliable en el caso de que fuera necesario.

En definitiva, este sistema constituye un conjunto abierto y dinámico que manifiesta la capacidad y el valor de los pictogramas como herramienta de comunicación.

3| Fase 3. Grupo Focal

Se incluyó un Grupo Focal de participación donde se invitó a representantes de diferentes colectivos de la universidad, tanto internos (PDI, PAS, PI, estudiantado con discapacidad y LGTBI...) como externos, para así conocer la opinión de estos con respecto al diseño planteado. La realización de este Grupo Focal ha tenido como uno de sus resultados el cambio de la visión global de la comunidad universitaria hacia la comunicación inclusiva (**Figura 4**).



Figura 4. Imagen del grupo focal realizado en la sala de gobierno de la UMH

4| Fase 4. Grupo Focal

Tras el *feedback* del grupo focal, se llegó al acuerdo final de conformación y tipo de implementación de los pictogramas, el cual fue aprobado en sesión ordinaria de consejo de gobierno de la UMH de 28 de abril de 2021. En última instancia, previo a las fases de implantación, se redactó un documento resumen con toda la información recopilada en éste, pudiendo encontrar los distintos tipos de señales encontradas, los colores, y el número concreto de señales que habría que sustituir de manera que el proyecto pudiera llegar a su última fase. Dicho informe fue compartido en una reunión con el vicerrectorado de infraestructuras de la UMH, con el que se colabora estrechamente para la fase 5.

5| Fase 5. Implantación y campaña de sensibilización

La fase de implantación dará comienzo al vinilado en los primeros edificios de la Universidad con el objetivo de acabar este proceso en diciembre de este mismo 2021 (**Figura 5**).



Figura 5. Diferentes composiciones previo a la implantación final

En definitiva, se trata de un sistema pictográfico de 101 elementos que será progresivamente implantado en todos los edificios de la UMH. Cada una de las 20 series o conjuntos pictográficos responde a una necesidad identitaria de la comunidad universitaria, jugando con elementos como el peinado, la silueta corporal o la concurrencia de elementos contextuales. El sistema considera la perspectiva de género, de igualdad en la diversidad y el empoderamiento y la inclusividad de todas las personas, reforzando la idea de comunidad cuando se trate de espacio compartidos (**Figura 6**).



Figura 6. Pictogramas inclusivos (serie 14)

La UMH cuenta pues con un sistema propio, extrapolable a otros contextos o administraciones, que permite señalar con una perspectiva diversa. El proceso de implantación de esta señalética inclusiva permitirá una mirada colectiva a la diversidad de la comunidad universitaria de la UMH y sus visitantes, y será acompañado por una activación cultural que invite a la reflexión sobre la identidad individual y colectiva.

Este Proyecto se alinea con los objetivos del **I Plan de Equidad, Diversidad e Inclusión de la UMH** (2020-2024) con el cual se pretende impulsar el avance cualitativo en lo que respecta a las políticas inclusivas de la UMH, entre sus objetivos encontramos **Transversalizar la perspectiva de género, diversidad LGTBI y la inclusión de la discapacidad tanto en el funcionamiento interno de la institución como en las acciones dirigidas a la comunidad universitaria en su conjunto** y con los **Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030**, tales como, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida de todos y promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas entre otros.

Este proyecto se ha realizado en el marco del convenio suscrito entre la UMH y la *Vicepresidència i Conselleria d'Igualtat i Polítiques Inclusives de la Generalitat Valenciana* para el desarrollo de actuaciones en materia de igualdad en la diversidad.

Adjunto:

Incorporación del Código al Manual de Señalización Institucional de la UMH: <https://comunicacion.umh.es/files/2021/09/SE%C3%91AL%C3%89TICA.pdf>

Comunicación 7

Impacto educativo de los productos de apoyo en estudiantes universitarios: una revisión sistemática

Wendy Aguilar Freyan

*Encargada del Centro de Atención Psicoeducativa
e Inclusión, Becaria Internacional (Costa Rica)*

Universidad de Salamanca

Resumen

Propósito: la revisión¹⁵ de la presente comunicación analiza el impacto educativo de productos de apoyo (PA) por parte de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior, se condujo con artículos publicados entre marzo de 2010 a marzo de 2020.

Método: se llevó a cabo considerando la propuesta de Newman y Gough (2020) con dos fases de análisis: a) título y resumen y b) a texto completo, la información fue sistematizada en un protocolo de códigos y los artículos que superaron los criterios de inclusión fueron valorados a nivel de calidad metodológica con el MMAT.

Resultados: un total de 13 estudios se incluyeron en la síntesis, los diseños utilizados fueron de tipo cuantitativo (n=7), cualitativo (n=3) y de método mixto (n=3), los objetivos de los artículos se dirigieron a indagar la experiencia y utilidad percibida de los PA por parte de los estudiantes. Se identificaron tres ejes temáticos: PA y beneficios para el aprendizaje, PA barreras para su aprovechamiento y PA entre la inclusión y exclusión. La mayoría de las investigaciones obtuvieron una valoración de calidad de baja a moderada.

Conclusión: los resultados de los estudios postulan beneficios vinculados con el rendimiento académico, motivación al logro, autonomía en el aprendizaje, acceso y procesamiento de información. La calidad de evidencia encontrada sugiere repensar la manera en que se visualiza los PA y las características de los usuarios dentro de futuras propuestas de investigación. El apoyo de los pares, la mediación docente y un enfoque centrado en la persona pueden favorecer el aprovechamiento de los PA.

1| Introducción

En la última década, el ingreso de estudiantes con discapacidad a la Educación Superior se ha incrementado, lo que supone un esfuerzo en la incorporación de políticas y recursos institucionales para mejorar sus condiciones de acceso, participación y aprovechamiento académico; con el propósito de lograr una inclusión educativa que responda a las necesidades de una población estudiantil heterogénea y diversa (Betts et al. 2013; Brandt, 2011; Kendall; 2016; Lyner-Cleophas, 2019).

Los productos de apoyo de los centros de estudio forman parte de las estrategias en materia de discapacidad, que permiten acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado para disminuir la exclusión a la que se ven expuestos. La utilización de tecnología y productos de apoyo por parte de estudiantes universitarios con discapacidad puede favorecer la

15 El estudio del cual se deriva la comunicación corresponde al trabajo de fin de Máster de Investigación en Discapacidad de la Universidad de Salamanca.

participación en actividades escolares, mejorar la interacción social con sus compañeros, su rendimiento y percepción de bienestar psicológico (McNicholl *et al.*, 2019).

La tendencia en investigación sobre productos de apoyo en educación, se ha centrado en indagar los resultados derivados del uso de los distintos dispositivos y programas informáticos, para el aprendizaje de contenidos esperados a nivel escolar, adquisición o mejora de habilidades sociales y de comunicación, el acceso a la información de forma autónoma, y la comprensión lectora e instruccional, en población infanto-juvenil principalmente (Collins *et al.*, 2019; Dillon *et al.*, 2013; Kaur *et al.*, 2017; Knight *et al.*, 2013; Maor *et al.*, 2011; Svensson *et al.*, 2019).

Por su parte, la literatura en el quehacer universitario se centra en identificar los productos de apoyo que prefieren los estudiantes con discapacidad, las tareas específicas en que los utilizan y el apoyo percibido de las instituciones para favorecer su incorporación; lográndose evidenciar un interés creciente por la tecnología móvil, recursos asociados al procesamiento de la información y el soporte para actividades de aprendizaje (Alsalem & Doush, 2018; Ari & Inan, 2010; Fichten *et al.*, 2014).

Autores, como Satterfield (2016), señalan la importancia de recolectar información que contribuya a la toma de decisiones prácticas acerca del uso de productos de apoyo y cómo éstos favorecen la función social del aprendizaje y atienden a un modelo centrado en el estudiante. En múltiples ocasiones, los resultados de la mediación de tecnología y distintos dispositivos de apoyo en personas con discapacidades no se reportan y hay una carencia de revisiones para valorar la calidad de estudios realizados y los aportes de los productos de apoyo (Malcolm & Roll, 2017b; McNicholl, *et al.*, 2019).

Por lo expuesto la revisión base de la comunicación tuvo como **objetivo general**: Analizar el impacto educativo del uso de productos de apoyo por parte de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior.

2| Método

2.1| Proceso de selección de los estudios y su análisis

Para abordar el impacto educativo de las tecnologías y productos de apoyo en estudiantes universitarios con discapacidad, se condujo una revisión sistemática de literatura, utilizando la propuesta metodológica para investigación educativa de Newman y Gough (2020). Los autores plantean, cómo a partir de la elaboración de una pregunta inicial, se realiza un procedimiento en donde es necesario: a) construir criterios de selección de los artículos, b) desarrollar una estrategia de búsqueda, c) seleccionar los estudios usando los criterios establecidos, d)

realizar una extracción de datos, e) valorar la calidad de los estudios y finalmente f) elaborar una síntesis de los resultados.

La extracción de documentos se dio de forma transparente gracias a la delimitación de los criterios de selección en función del objetivo de la revisión, tal y como se describe en la **Tabla 1**.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión	Exclusión
Tipo de publicación	
Revisadas por pares. Publicados de marzo del año 2010 a marzo de 2020. Vinculación a texto completo. Texto original de acceso en inglés o español.	Opinión de expertos, editoriales, comentarios y presentaciones. Artículos publicados en fechas anteriores a marzo de 2010. Solo resúmenes disponibles.
Grupo de interés	
Los participantes de los estudios son estudiantes universitarios con alguna discapacidad.	Los participantes no son estudiantes con discapacidad en una institución de Educación Superior, sea pública, privada o comunitaria.
Foco de abordaje	
Utilización de algún tipo de producto de apoyo (<i>assistive technology</i>).	Ausencia del uso de productos de apoyo (<i>assistive technology</i>).
Hallazgos	
Reporte de resultados vinculados con el proceso de aprendizaje y educativo de los estudiantes.	Ausencia de reporte de resultados de aprendizaje o educativo vinculados con los productos de apoyo.

La búsqueda se llevó a cabo en 4 bases de datos bibliográficas que albergaban fuentes potenciales para su ubicación: ERIC, Academic Search, PsycInfo y CINAHL, los términos de búsqueda para la recuperación de los documentos fueron escogidos de acuerdo con el tema de investigación y con la ayuda del Thesaurus de EBSCO, para identificar variantes de conceptos relacionados. Además, se consideraron límites y amplificadores atendiendo a los criterios de selección.

Los artículos recuperados a través de la estrategia de búsqueda fueron importados al programa de gestión bibliográfica Mendeley para facilitar el proceso de selección, los documentos duplicados se eliminaron de forma automática y se organizó cada estudio postulando elementos comunes de información dentro del gestor. Después, se realizaron dos niveles de revisión: a) título y resumen por parte de dos investigadores para minimizar el sesgo de selección y b) lectura completa de texto para examinar los criterios de inclusión.

Para valorar la calidad de los estudios de manera individual, se utilizó el instrumento de evaluación de métodos mixtos para revisiones sistemáticas de Hong et al. (2019) denominado *Mixed Methods Appraisal Tool* (MMAT).

3| Resultados

Se lograron identificar a través de la estrategia de búsqueda un total de 189 estudios, después de eliminar los registros de referencias duplicadas hubo una reducción a 100 y una vez realizada la verificación de los criterios, se excluyeron 87 estudios por referirse a opiniones de expertos, editoriales o comentarios (n=14), los participantes no formaban parte del grupo de interés de la revisión, pues no eran estudiantes universitarios (n=51), se trataba por ejemplo de docentes, exalumnos o profesionales que trabajaban en los centros de servicios para personas con discapacidad en las universidades, existían una ausencia de la presencia de tecnología y productos de apoyo en las referencias (n=10) o bien no existían resultados de aprendizaje o vinculados al proceso educativo en las investigaciones (n=12).

Los 13 artículos incluidos en la revisión poseen distintos tamaños de muestra, que variaron de 3 a 455 participantes, seis de las investigaciones utilizaron una muestra inferior a 12 personas. La edad media de los estudiantes fue reportada solo por ocho de los estudios (M=27) y de forma general no brindaron otras características sociodemográficas (sexo, etnia o lugar de procedencia).

El área de contenido de las publicaciones se categorizó en revistas sobre discapacidad y educación (n=6), tecnología y productos de apoyo (n=5) y rehabilitación (n=2). La **Figura 1.** corresponde a una nube de etiquetas que ilustra el análisis de frecuencia de las palabras clave de los estudios de la revisión de PA en el contexto universitario; destacando temáticas como: productos de apoyo, postsecundaria, discapacidad y aprendizaje, además de accesibilidad, educación y discapacidades sensoriales.



Figura 1. Nube de etiquetas de palabras clave de los estudios incluidos

La mayor parte de los estudios se desarrollaron en universidades anglosajonas ($n=10$), ubicadas en Estados Unidos e Inglaterra. Los diseños utilizados en las investigaciones fueron de tipo cuantitativo ($n=7$), cualitativo ($n=3$) y de método mixto ($n=3$), los objetivos de los artículos se dirigieron a indagar la experiencia y utilidad percibida de los PA por parte de los estudiantes y la efectividad o impacto de su uso en la mejora de tareas o habilidades específicas.

En cuanto a los estándares bioéticos, protección de datos y derechos de los participantes, solo cinco de las trece investigaciones plantearon de manera explícita el procedimiento abordado, incluyendo la entrega de consentimientos informados y normativa asociada.

Las personas participantes indicaron discapacidades motoras-físicas, sensoriales (visual/auditiva), de aprendizaje y psicosociales (salud mental y trastornos psiquiátricos), discapacidades por trauma cerebral y autismo. Los estudios que incluían estudiantes con distintas discapacidades tendían a brindar resultados generales de los beneficios de la exposición a los PA, sin realizar diferenciaciones por necesidades de apoyo.

Los tipos de PA más utilizados fueron dispositivos portátiles y aplicaciones complementarias, seguido de programas organizados en centros de atención universitarios basados en tecnología y productos de apoyo. Las tareas más comunes de los PA se dirigieron al acceso y procesamiento de la información, así como el apoyo de asignaciones académicas y mejora de habilidades cognitivas.

El proceso de síntesis temática en donde a partir de los datos se identificaron **tres tópicos fundamentales**:

1. **PA y beneficios en el aprendizaje**, para los estudiantes universitarios con discapacidad los PA se convierten en una herramienta fundamental para favorecer el éxito académico y la motivación al logro escolar (Floyd & Judge, 2012; Hadjidakou et al. 2010; Malcolm & Roll, 2017b, Rumrill et al. 2019). Por ejemplo, aquellos que utilizan los PA con frecuencia percibieron un mayor impacto a nivel educativo, mientras que los alumnos con discapacidades psicosociales reportan un aumento en su satisfacción académica y rendimiento dentro de los cursos, posterior al uso de los recursos (Heiman & Shemesh, 2012; Malcolm & Roll, 2017a). Lo que puede generar mayor compromiso y autonomía en el aprendizaje, maximiza las tareas educativas asociadas a las asignaturas, aumenta la permanencia en los centros de enseñanza, favorece la autoeficacia y confianza en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodrigo & Tabuenca, 2020; Seale et al. 2015).
2. **PA barreras para su aprovechamiento, los resultados y beneficios** asociados al uso de los PA pueden verse mediados por factores como el entrenamiento, tiempo de exposición, funcionalidad de los recursos, personalización y acompañamiento, lo que podría relacionarse con baja percepción de impacto o en el abandono de los productos (Nelson & Reynolds, 2015; Schmitt, et al. 2012).

El apoyo de los pares, la mediación dentro del aula, las actitudes docentes hacia la discapacidad y la tecnología, junto con las políticas institucionales; fueron reconocidas como barreras para la participación por los estudiantes que utilizan los PA (Hadjidakou et al., 2010; Lannan, 2019).

Por otro lado, las condiciones de acceso a elementos complementarios para el uso de los PA, la familiarización con la tecnología y la posibilidad de identificar las tareas que pueden maximizarse dentro y fuera del aula, se convierten en obstáculos para el aprovechamiento en varios de los estudios (Henderson et al. 2013; Isaacson et al., 2011; Schmitt et al., 2012).

3. **PA entre la inclusión y exclusión**, es posible identificar la utilidad e interés por los PA para facilitar el acceso, la organización y procesamiento de información, el seguimiento y participación en actividades académicas diversas que son base de su vida universitaria. Para los estudiantes con discapacidad sensorial y con dificultades de aprendizaje, los PA vinculados con la comunicación, personalización de recursos y mejora en las tareas de lecto-escritura, son particularmente relevantes para no depender de los compañeros o docentes, lo que favorece su pertenencia y autodeterminación (Lannan, 2019; Rodrigo & Tabuenca, 2020). Los estudiantes con discapacidad asociada a traumatismos cerebrales y de aprendizaje, encuentran que los PA facilitan la resolución de sus problemas escolares y les permite mayor socialización, por lo que perciben mayor afinidad con sus pares y aceptación en los espacios de aprendizaje (Floyd & Judge, 2012; Rumrill et al. 2019).

Otros estudios por su parte reportan cómo los recursos hicieron más evidente su discapacidad, por lo que no identificaron beneficios directos de su uso; por el contrario, existió una percepción de segregación al ignorar sus necesidades durante la exposición a los recursos (Floyd & Judge, 2012). En ocasiones, los participantes preferían mantener sus estrategias compensatorias previas que realizar modificaciones ligadas a las intervenciones con PA.

De forma complementaria los artículos fueron valorados con el MMAT (Hong *et al.* 2019) para identificar la calidad alcanzada, evidenciando que la mayoría se ubican con una calidad de baja a moderada. Solo cuatro de las investigaciones poseen mejores resultados.

Los hallazgos plantean que los estudios de tipo mixto tienen un menor cumplimiento de criterios, principalmente en aquellos puntos asociados con la integración de los datos cualitativos y cuantitativos en función de los objetivos del estudio, junto a la calidad de los métodos utilizados en ambas tradiciones. Por ejemplo, los diseños mixtos y cualitativos presentan dificultades en la exposición del análisis de información, muestreo teórico, saturación de datos, estrategias de triangulación y de calidad de los resultados; lo que está relacionado con la validez y fiabilidad de la investigación (Hernández *et al.*, 2014).

En el caso de los diseños cuantitativos, éstos son no aleatorizados y descriptivos (preexperimental, correlacional y de encuesta), presentan una falta de claridad en los criterios de inclusión y exclusión de los participantes o en la exposición a los PA con períodos explícitos según la discapacidad, necesidades de apoyo y algunos carecen de datos que respalden los resultados sobre efectividad o beneficios esperados, por lo que no se puede indicar el logro de los criterios de calidad asociados; por tanto, los resultados en general, se pueden considerar exploratorios y deben analizarse con cautela al tratar de atribuir el impacto educativo vinculado con los PA utilizados.

4| Conclusiones

Una vez realizada la revisión sobre el impacto educativo de la tecnología y productos de apoyo en estudiantes universitarios con discapacidad, los resultados de los estudios postulan distintos beneficios vinculados con el rendimiento académico, motivación dirigida hacia el aprendizaje, autonomía e independencia en la adquisición de conocimientos, acceso a información, mejora de la atención, estrategias de memorización y organización apoyada por los PA; además se identifican múltiples tareas escolares que pueden tener un mayor aprovechamiento y permitir ambientes de aprendizaje en donde los estudiantes pueden verse incluidos. Resultados similares han sido comentados por autores como McNicholl *et al.*, (2019), Stumbo *et al.*, (2009).

Los estudiantes que participaron en las investigaciones manifestaron distintas percepciones de impacto sobre la utilidad de los PA; y aquellos que formaron parte de intervenciones con recursos específicos, no reportan resultados uniformes sobre la mejora de sus habilidades. Para Coulon (2015), esto puede estar relacionado con la creencia de que un PA va a ser efectivo de la misma manera para todas las personas con discapacidad, sin considerar al estudiante en el centro del proceso, el éxito de la tecnología y productos de apoyo va más allá de seleccionar un recurso, debe ser sensible al usuario, al ambiente en donde se encuentra y contar con un plan de seguimiento comprensivo (Smith *et al.*, 2018).

Por lo anterior, los servicios institucionales, el rol de los docentes y el apoyo de los pares para acompañar la inclusión, que supone la utilización de los PA en la Educación Superior resulta relevante, las experiencias registradas a través de los estudios cualitativos y mixtos analizados muestran por ejemplo como tema relevante las actitudes de los docentes frente a los PA. Al respecto, Lamond & Cunningham (2020), concluyen que las percepciones docentes, pueden alentar o desmotivar el aprovechamiento de PA por parte de los estudiantes.

5| Limitaciones de la revisión

La mayoría de los estudios indican una calidad de baja a moderada, que pone de manifiesto las dificultades asociadas a la evidencia que respalda los hallazgos reportados sobre el uso de PA, lo que puede implicar mínimos controles para resguardar criterios de validez y confiabilidad. Las técnicas de recolección de datos e instrumentos asociados deben revisarse, dado a que se reportan de forma parcial o no se indica el proceso de elaboración y selección de estos.

Es necesario considerar que los diseños aportaron información a nivel exploratorio, seis de los estudios trabajaron con muestras pequeñas y otros no reportaron las características completas de los participantes, por lo que falta claridad sobre los criterios que guiaron la toma de decisiones para alcanzar los propósitos de las investigaciones. Se identifica, además, una ausencia de estudios experimentales para abordar el tema de impacto educativo.

6| Implicaciones para futuras investigaciones

En general los resultados de la revisión apoyan la necesidad de considerar criterios de calidad para sustentar la evidencia de los beneficios e impacto de los PA, se recomienda la utilización de guías y listas de verificación emitidas, por ejemplo, por el Centro Nacional de Asistencia Técnica para la Transición (NTACT), que se encarga de sistematizar las mejores prácticas para personas con discapacidad en la universidad. En especial, brinda lineamientos para el desarrollo de estudios experimentales que son primordiales para aportar otro tipo de información acerca de la efectividad de las intervenciones.

Las características de los estudiantes con discapacidad y los tipos de PA deben considerarse para construir propuestas que atiendan a la persona como centro de las intervenciones o aplicación de recursos, considerando que la personalización y funcionalidad de los PA pueden ser factores que medien el aprovechamiento y minimicen la posibilidad de abandonar su uso (Kinney *et al.*, 2016).

Una línea emergente de investigación es la percepción y conocimiento del personal académico sobre la importancia de los PA en la Educación Superior, existen antecedentes sobre las actitudes de los docentes en educación primaria acerca del tema y el rol que poseen en la implementación de los recursos (Onivehu *et al.*, 2017); mientras que en el ámbito universitario los estudios son limitados.

Este estudio permitió valorar la utilidad y beneficios del uso de PA para el proceso educativo de estudiantes universitarios con discapacidad, logrando a través de una revisión sistematizada, identificar las áreas de aplicación y tareas específicas académicas en que los usuarios perciben mayor impacto. No obstante, el peso de la calidad de evidencia encontrada, postula la necesidad de repensar la manera en que se visualiza la tecnología y productos de apoyo dentro de los diseños de investigación.

Los resultados relacionados con el uso e intervenciones basadas en PA en educación, requieren una definición más clara, debido a la diversidad de las personas con discapacidad y complejidad de las mediciones, siendo uno de los retos principales de la línea de investigación de tecnología y productos de apoyo: qué se entiende por impacto y cómo evaluar los resultados esperados. Los modelos centrados en la persona como el *Human Activity-Assistive Tech* (HAAT), *Matching Person and Tech* (MPT) y *Assistive Tech Service Method* (ATS), representan una oportunidad para mejorar la percepción del aprovechamiento de los recursos, sus propósitos e implicaciones prácticas (Desmond *et al.*, 2018, Satterfield, 2016).

Finalmente, considerando el derecho de las personas con discapacidad a los PA, es necesario repensar las políticas de atención a la diversidad de los centros universitarios, la toma de decisiones de los servicios y el seguimiento curricular; siendo fundamental pasar de una visión basada en apoyos a partir del tipo de discapacidad e integración con adaptaciones, a una concepción de diseño universal para el acceso al aprendizaje, ofreciendo los PA a la comunidad educativa, sean estudiantes con o sin discapacidad lo que debe primar son los principios para la inclusión y colocar a la persona en el centro de los procesos de investigación (Griful- Freixenet, 2017).

Referencias bibliográficas

- Alsalem, G. M., & Doush, I. A. (2018). *Access Education: What is Needed to Have Accessible Higher Education for Students with Disabilities in Jordan? International journal of special education*, 33, (3), 541-561.
- Ari, I. A., & Inan, F. A. (2010). *Assistive technologies for students with disabilities: A survey of access and use in Turkish universities. Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 40–45.
- Betts, K., Welsh, B., Pruitt, C., Hermann, K., Dietrich, G., Trevino, J. G., Watson, T. L., Brooks, M. L., Cohen, A. H., & Coombs, N. (2013). *Understanding disabilities & online student success. Journal of Asynchronous Learning Network*, 17(3), 15–48. <https://doi.org/10.24059/olj.v17i3.388>
- Brandt, S. (2011) *From Policy to Practice in Higher Education: The experiences of disabled students in Norway. International Journal of Disability, Development and Education*, 58(2), 107-120. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.570494>
- Collins, B. C., Browder, D. M., Haughney, K. L., Allison, C., & Fallon, K. (2019). *The Effects of a Computer-Aided Listening Comprehension Intervention on the Generalized Communication of Students With Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. Journal of Special Education Technology*, 34(4), 269–283. <https://doi.org/10.1177/0162643419832976>
- Coulon, K. (2015). *Exploring the Impact of Assistive Technologies in the Classroom for Students with Disabilities (Master thesis)* https://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/613
- Desmond, D., Layton, N., Bentley, J., Boot, F. H., Borg, J., Dhungana, B. M., Gallagher, P., Gitlow, L., Gowran, R. J., Groce, N., Mavrou, K., Mackeogh, T., McDonald, R., Petterson, C., & Scherer, M. J. (2018). *Assistive technology and people: a position paper from the first global research, innovation and education on assistive technology (GREAT) summit. Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 13(5), 437–444. <https://doi.org/10.1080/17483107.2018.1471169>
- Dillon, H., Cowan, R., & Ching, T. (2013). *Longitudinal Outcomes of Children with Hearing Impairment (LOCHI). International Journal of Audiology*. 52(2), 2–3. Informa Healthcare. <https://doi.org/10.3109/14992027.2013.866448>
- Fichten, C. S., Asuncion, J. & Scapin, R. (2014). *Digital Technology, Learning, and Postsecondary Students with Disabilities: Where We've Been and Where We're Going. Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(4), 369–379.
- Floyd, K., & Judge, S. (2012). *The Efficacy of Assistive Technology on Reading Comprehension for Postsecondary Students with Learning Disabilities. Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 8(1), 48–64.

- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). *Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework*. *Disability and Society*, 32(10), 1627–1649. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>
- Hadjikakou, K., Polycarpou, V., & Hadjilia, A. (2010). *The experiences of students with mobility disabilities in Cypriot higher education institutions: Listening to their voices*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(4), 403–426. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2010.524445>
- Heiman, T., & Shemesh, D. O. (2012). *Students With LD in Higher Education: Use and Contribution of Assistive Technology and Website Courses and Their Correlation to Students' Hope and Well-Being*. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 308–318. <https://doi.org/10.1177/0022219410392047>
- Henderson, K., Gibson, C., & Gibb, F. (2013). *The impact of tablet computers on students with disabilities in a Higher Education setting*. *Technology and Disability*, 25(2), 61–76. <https://doi.org/10.3233/TAD-130365>
- Hernández; R.; Fernández; C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M. C., & Vedel, I. (2019). *Improving the content validity of the mixed methods appraisal tool: a modified e-Delphi study*. *Journal of Clinical Epidemiology*, 111, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2019.03.008>
- Isaacson, M. D. (2009). *Increasing STEM Accessibility in Students with Print Disabilities through MathSpeak*. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 14(1), 25–32. <https://doi.org/10.14448/jsesd.03.0002>
- Kaur, D. A. H. (2017). *Potential of Using iPad as a Supplement to Teach Math to Students with Learning Disabilities*. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(1), 114–121.
- Kendall, L. (2016). *Higher education and disability: Exploring student experiences*. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1256142>
- Kinney, A. & Goodwin, D. (2016). *Measuring assistive technology outcomes: a user centered approach*. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 10(0), 94–110.
- Knight, V., McKissick, B. R., & Saunders, A. (2013). *A review of technology-based interventions to teach academic skills to students with autism spectrum disorder*. In *Journal of Autism and Developmental Disorders* (Vol. 43, Issue 11, pp. 2628–2648). Springer New York LLC. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1814-y>

- Lamond, B., & Cunningham, T. (2020). *Understanding Teacher Perceptions of Assistive Technology*. *Journal of Special Education Technology*, 35(2), 97–108. <https://doi.org/10.1177/0162643419841550>
- Lannan, A. (2019). *A virtual assistant on campus for blind and low vision students*. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 8(2). <https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea> Available at: <https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol8/iss2/3>
- Lyner-Cleophas, M. (2019). *Assistive technology enables inclusion in higher education: The role of higher and further education disability services association*. *African Journal of Disability*, 8, 1–6. <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.558>
- Malcolm, M. P., & Roll, M. C. (2017a). *Assistive technology outcomes in post-secondary students with disabilities: the influence of diagnosis, gender, and class-level*. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 12(8), 857–867. <https://doi.org/10.1080/17483107.2016.1277794>
- Malcolm, M. P., & Roll, M. C. (2017b). *The impact of assistive technology services in post-secondary education for students with disabilities: Intervention outcomes, use-profiles, and user-experiences*. *Assistive Technology*, 29(2), 91–98. <https://doi.org/10.1080/10400435.2016.1214932>
- Maor, D., Currie, J., & Drewry, R. (2011). *The effectiveness of assistive technologies for children with special needs: A review of research-based studies*. *European Journal of Special Needs Education*, 26(3), 283–298. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.593821>
- McNicholl, A., Casey, H., Desmond, D., & Gallagher, P. (2019). *The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: a systematic review*. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*. Advanced online publication. <https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1642395>
- Nelson, L. M., & Reynolds, T. W. (2015). *Speech recognition, disability, and college composition*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 181–197. <https://www.ahed.org/publications/jped%0A> <https://eric.ed.gov/?id=EJ1074665>
- Newman, M., & Gough, D. (2020). *Systematic Reviews in Educational Research*. In O. Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins (Eds.). *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application* (pp. 3-21). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>
- Onivehu, A., Ohawuiro, E., & Oyeniran, J. (2017). *Teachers' Attitude and Competence in the Use of Assistive Technologies in Special Needs Schools*. *Acta Didactica Napocensia*, 10(4), 21–32. <https://doi.org/10.24193/adn.10.4.3>
- Rodrigo, C., & Tabuenca, B. (2020). *Ecologías de aprendizaje en estudiantes online con discapacidades*. *Comunicar*, 28(62), 53–65. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-05>

Rumrill, P. D. . J., Minton, D., Stauffer, C., Hendricks, D. J., Sampson, E., Elias, E., Leopold, A., Taylor, A., Jacobs, K., Nardone, A., Scherer, M., McMahon, B. T., Roessler, R., & Rumrill, S. P. (2019). *An Organizational Case Study of a 5-Year Development Project to Promote Cognitive Support Technology Use, Academic Success, and Competitive Employment among Civilian and Veteran College Students with Traumatic Brain Injuries*. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 50(1), 57.

Satterfield, B. (2016). *History of Assistive Technology Outcomes in Education*. *Assistive Technology Outcomes and Benefits Assistive Technology Outcomes: Meeting the Evidence Challenge*, 10, 16–18. www.atia.org/atob%0A https://www.atia.org/wp-content/uploads/2016/11/ATOBN1V10_ART1.pdf

Schmitt, A. J., McCallum, E., Hennessey, J., Lovelace, T., & Hawkins, R. O. (2012). *Use of reading pen assistive technology to accommodate post-secondary students with reading disabilities*. *Assistive Technology*, 24(4), 229–239. <https://doi.org/10.1080/10400435.2012.659956>

Seale, J., Georgeson, J., Mamas, C., & Swain, J. (2015). *Not the right kind of “digital capital”?* *An examination of the complex relationship between disabled students, their technologies and higher education institutions*. *Computers and Education*, 82, 118–128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.007>

Smith, R., Scherer, M, Cooper, R., Bell, D, Hobbs, D., Pettersson, C, Seymour, N, Borg, J, Johnson, M., Lane, J, Sujatha, S, Rao, P, Obiedat, Q, MacLachlan, M Bauer, S. (2018). *Assistive technology products: a position paper from the first global research, innovation, and education on assistive technology (GREAT) summit*. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 13(5), 473–485. <https://doi.org/10.1080/17483107.2018.1473895>

Stumbo, N. J., Martin, J. K., & Hedrick, B.(2009). *Assistive technology: Impact on education, employment, and independence of individuals with physical disabilities*. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 30(2), 99–110. <https://doi.org/10.3233/JVR-2009-0456>

Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C., Almgren/Bäck, G., & Nilsson, S. (2019). *Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities*. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*. Advanced online publication. <https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1646821>

Comunicación 8

Accesibilidad en el entorno universitario para el alumnado con discapacidad auditiva. La tecnología como vía hacia la igualdad de oportunidades

Ana M. Castro-Martínez

Doctoranda UNED. Abogada con discapacidad física y sensorial auditiva

UNED

Resumen

El objetivo principal del texto consiste en un análisis de la accesibilidad en el ámbito de la Educación Superior para el alumnado que tiene discapacidad sensorial auditiva.

Se parte de la fundamentación jurídica del concepto de **accesibilidad** poniéndolo en relación con la **educación de calidad** como presupuesto ineludible para lograr la **igualdad de oportunidades**. Se analiza también la conexión con el ODS 5. Se ponen en valor, además, los avances tecnológicos que van a servir de apoyos para derribar las **barreras de comunicación** con las que se encuentran estas personas con discapacidad.

Seguidamente, se exponen las carencias de este alumnado tanto en el aula física como en la no presencial, los recursos de tipo personal que pueden precisar, los recursos tecnológicos a su alcance en el medio universitario, el respeto a la igualdad de género, las adaptaciones curriculares durante el curso escolar o al evaluar así como la implicación del profesorado. Se referencian algunos ejemplos de programas de Universidades que trabajan con la accesibilidad de este alumnado.

Por otro lado, se muestra cómo durante la pandemia COVID, tras la no presencialidad en las aulas, ha surgido de dicha eventualidad, una oportunidad para estas personas que, a través de apoyos tecnológicos, les ha redundado en beneficios a nivel educativo.

Se concluye que la Universidad ha tomado conciencia de las necesidades de estas personas y ha empezado a proporcionarles los apoyos que necesitan para que estén en igualdad de condiciones con el resto del alumnado, sin barreras que les impidan la igualdad de oportunidades a nivel de la enseñanza superior. El papel que representa la Universidad al respecto de este alumnado es el de **dadora de inclusión** por lo que la exigencia de cumplimiento real y efectiva de la educación inclusiva en su entorno debe ser respetada y, sobre todo, implementada dado que su ejecución es de obligado cumplimiento.

Palabras clave: *Accesibilidad, Discapacidad auditiva, Universidad, Educación de calidad, Igualdad de oportunidades.*

Sumario: **1**| Accesibilidad: Fundamentación Jurídica **2**| Carencias en el alumnado universitario con discapacidad auditiva **2.1**| Aula física con presencialidad **2.2**| Aula no física **3**| La función de la Universidad como *dadora de inclusión*

“Entre no ver y no oír sin ninguna duda es mucho peor no oír
pues no ver te incomunica con los objetos
pero no oír te incomunica con las personas
y eso te convierte en un objeto.”

Helen Adams Keller

1| **Accesibilidad: Fundamentación Jurídica**

Se enfoca este trabajo hacia el “alumnado con discapacidad auditiva” utilizando en exclusiva esta denominación. La razón es que existen muchas diferentes que van desde la persona con sordera que tienen vedado el sonido a otros con hipoacusia en distintos grados que sí oyen independientemente de que utilicen prótesis o no. Por tanto, nos referimos a este término englobando a todo el alumnado universitario con discapacidad sensorial auditiva, sean personas con sordera o con hipoacusia. Es incuestionable que lo que sí tienen todas ellas es una dificultad auditiva, una pérdida en la audición que les provoca desigualdad frente al resto de personas. Para paliar esa desigualdad, los poderes públicos deben proporcionar los medios que necesiten para superar las barreras que los hacen desiguales a través de los distintos “apoyos” así como dotar de medios económicos para suministrar las ayudas que precisan a fin de alcanzar una situación de igualdad con el resto de la sociedad. En el ámbito educativo, siguiendo el mismo razonamiento, este alumnado debe tener acceso a los apoyos necesarios, individualizados/personalizados, para cursar sus estudios universitarios en igualdad de condiciones que los demás estudiantes y tener acceso a la igualdad de oportunidades.

La comunicación¹⁶ es un proceso que consiste en la transmisión e intercambio de mensajes entre un emisor y un receptor. El proceso comunicativo es primordial para la vida en sociedad ya que, entre otras cosas, permite que las personas se expresen, intercambien información o establezcan relaciones. Sin embargo, pueden darse una serie de factores que provoquen que esa comunicación no sea efectiva siendo lo que constituye las barreras de la comunicación. Esas barreras pueden ser personales (dependiendo de los rasgos de la personalidad, percepciones, actitudes o estados de ánimo); o semánticas (cuando se genera dificultad entre lo que enuncia el emisor y recibe el receptor); o incluso físicas. Cuando se producen estas barreras o limitaciones es necesario realizar alguna acción para facilitar esa comunicación y que llegue a ser efectiva.

16 La “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso. Artículo 2 CDPD. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Partimos de que el alumnado con discapacidad auditiva se encuentra en una situación de gran vulnerabilidad¹⁷ por lo que necesitan de apoyos para alcanzar la igualdad de oportunidades que se define como *“la ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por motivo de o por razón de discapacidad, incluida cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones por las personas con discapacidad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, laboral, cultural, civil o de otro tipo. Asimismo, se entiende por igualdad de oportunidades la adopción de medidas de acción positiva”*¹⁸. Este hecho les avoca a la posibilidad de sufrir discriminación a causa de sus especificidades. Al tener dificultades en el ámbito de la comprensión, debido a la discapacidad sensorial auditiva, que les provoca serias limitaciones habrá que encontrar fórmulas para que logren llegar a la meta de la igualdad de oportunidades¹⁹ sin producirse ningún tipo de discriminación.

El concepto primordial que se maneja en este texto es el de “accesibilidad universal” que es *“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”*²⁰. En la legislación de ámbito internacional se define en el artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad²¹: *“A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán...”,* haciendo especial referencia a que los Estados Partes deben adoptar medidas para asegurar el acceso a las personas con discapacidad *“a la información y las comunicaciones incluyendo los sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones”* y que éstas incluirán *“la identificación de obstáculos y barreras de acceso”*.

17 *“Se consideran en situación de vulnerabilidad aquellas personas que, por razón de su edad, género, estado físico o mental, o por circunstancias sociales, económicas, étnicas y/o culturales, encuentren especiales dificultades para ejercitar con plenitud ante el sistema de justicia los derechos reconocidos por el ordenamiento jurídico”*. Definición en Reglas de Brasilia.

18 Definición en 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. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>

19 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-5998>

20 Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

21 ONU 2016 <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Otro concepto importante que se maneja es el de Inclusión social que se define como *“el principio en virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, y para disfrutar de unas condiciones de vida en igualdad con los demás”*²².

En relación al término “comprensión”, en las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad²³, en su artículo 1.1 se insta a los Estados a transformar la información/documentación a formatos que sean accesibles: *“Los Estados deben velar por que las autoridades competentes distribuyan información actualizada acerca de los programas y servicios disponibles para las personas con discapacidad, sus familias, los profesionales que trabajen en esta esfera y el público en general. La información para las personas con discapacidad debe presentarse en forma accesible”*.

Por otro lado, entrando en el ámbito educativo, en las Observaciones sobre educación inclusiva, El Contenido normativo artículo 24 (ONU 2016) indica que *“entraña el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Además, la participación plena y efectiva, la accesibilidad, la asistencia y el buen rendimiento académico de todos los alumnos, en particular de aquellos que, por diferentes razones, están en situación de exclusión o pueden ser objeto de marginación, ocupan un lugar central a la hora de garantizar el derecho a la educación inclusiva. La inclusión comprende el acceso a una educación formal e informal de gran calidad no discriminatoria y los progresos logrados en este sentido. Tiene por objeto permitir a las comunidades, los sistemas y las estructuras luchar contra la discriminación, incluidos los estereotipos nocivos, reconocer la diversidad, promover la participación y superar los obstáculos que dificultan el aprendizaje y la participación de todos centrándose en el bienestar y el éxito de los alumnos con discapacidad”*.

Expuesto lo anterior, podemos afirmar que la educación inclusiva²⁴ postula proporcionar los apoyos necesarios a este alumnado que está situado en una posición de gran desventaja generando desigualdad²⁵ y discriminación²⁶. Esas herramientas deben estar a disposición de estas personas con el fin de que puedan adquirir conocimientos y prepararse para la vida en sociedad. Se pone de relieve la *“necesidad de centrar la enseñanza en las características*

22 Definición en 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.

23 ONU 1994 <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/PersonsWithDisabilities.aspx>

24 Es el derecho del alumnado a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas. UNESCO.

25 BOE 1978 Artículo 14 Constitución Española.

26 Castro-Martínez, Ana M. (2019). La especificidad de la lengua en la adaptación de textos en lectura fácil a alumnos con discapacidad intelectual. Comunicación oral. *II Congreso Mundial de Educación EDUCA*. Libro de actas pg 1423 a 1432 ISBN 978-84-948288-3-6 Depósito legal C 207-2019. Santiago de Compostela. Febrero 2019.

individuales del estudiantado. Esta visión coherente con los desafíos de la Educación inclusiva, asume la heterogeneidad del estudiantado”²⁷.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es que, al ser personas con discapacidad, la norma fundamental que les cobija es la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad²⁸ en lo referido al derecho a comunicación/ajustes razonables/diseño universal (artículo 2), accesibilidad (artículo 9), educación (artículo 24), igualdad y no discriminación (artículo 5), materia, que en España, se encuentra regulado en la Ley General de las Personas con Discapacidad.

Tampoco debe obviarse que, por mandato constitucional, los poderes públicos²⁹ tienen la obligación legal de prestarles los apoyos que precisen con el fin de que no se vulneren sus derechos.

Desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el ODS 4³⁰ se postula garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas. Con el fin de implementar los ODS se deben incluir acciones específicas en la Agenda 2030 de cada Estado. Además, como ya se apuntó en párrafos anteriores, los poderes públicos deben desarrollar las acciones políticas necesarias para implementar el ODS 4, acciones que deben incluir apoyo educativo para atender la diversidad en situaciones de gran vulnerabilidad como es el alumnado con discapacidad auditiva. Ese apoyo debería ser individualizado, accesible en su máximo grado, tratando de eliminar las barreras así como creando las condiciones para que la igualdad de oportunidades en la educación sea posible, eficaz y real³¹.

Otro desafío se presenta desde el ODS 5³² que trata de garantizar la igualdad entre géneros y empoderar a todas las mujeres. Desde el ámbito educativo tiene como objetivo la mayor escolarización de las mujeres, y por ende, un mayor número de ingresos en el ámbito universitario. Además, se pretende que sean cada vez más mujeres las que accedan a cargos en el área educativa y participen en la gestión, planificación y toma de decisiones de estos

27 Ocampo, A. (2015). Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades. Fácil lectura y enseñanza del español. Asociación española de comprensión lectora.

28 ONU 2006 <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

29 BOE 1978 Artículo 49 Constitución Española: “Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”.

30 United Nations, Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development. Goals 4 donde define el objetivo 4 como: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida”. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>

31 Castro-Martínez, Ana M.(2020): “Inclusive Education for students with intellectual disabilities and/or mental illness in prisons of the European Union”. Revista de Estudios Europeos. N° 75, enero-junio, 2020, 395-411, pg 8, ISSN: 2530-9854.: <http://www.ree-uva.es/>

32 Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

entes así como que ocupen posiciones de liderazgo. Para la población de estudio de este texto se acota a las alumnas con discapacidad sensorial auditiva en su acceso a la igualdad de género. Se advierte que los porcentajes de mujeres a nivel mundial escolarizadas a nivel universitario es muchísimo menor que el de hombres, sobre todo en los Estados menos desarrollados o en vías de desarrollo. Con la implementación de este objetivo se espera igualar esos porcentajes de acceso a la Educación Superior.

En el ámbito concreto de la accesibilidad de comunicación en el alumnado con discapacidad sensorial auditiva lo esperable sería que la información que se quiere transmitir a las personas receptoras (que son el alumnado estudiado en el presente artículo), pueda llegarles en condiciones tales que puedan entenderlo al igual que el resto del alumnado con total exigencia de plena adaptación a sus especificaciones, respetando la diversidad educativa y sin generar discriminación de ningún tipo ni vulneración de sus derechos. Esos apoyos necesarios para la comprensión y con el objeto de situar a este alumnado en posición de igualdad, vienen de la mano de la lengua de signos, apoyos con ilses³³, subtítulos en directo o diferido, diferentes prótesis, herramientas facilitadoras de la comprensión (lenguaje claro, lectura fácil, pictogramas), etc.

Destaca en el ámbito normativo la Ley 27/2007³⁴, de 23 de octubre, por la que se reconoce a las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Asimismo, de vital importancia es el Real Decreto 1494/2007³⁵, 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, teniendo como objeto establecer los criterios y condiciones que se consideran básicos para garantizar el acceso de las personas con discapacidad a las tecnologías, productos y servicios de la sociedad de la información y de cualquier medio de comunicación social, de acuerdo con los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal.

2| Carencias en el alumnado universitario con discapacidad auditiva

Se exponen en este apartado las principales carencias del alumnado universitario con discapacidad auditiva (personas con sordera y personas con hipoacusia) tanto en el aula física como en la no presencial así como los recursos de tipo personal que pueden precisar o los recursos tecnológicos a su alcance en el medio universitario. Se dará unas pinceladas al respecto a la igualdad de género, las adaptaciones curriculares durante el curso escolar o en

33 Intérprete en lengua de signos española.

34 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>

35 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-19968>

el momento de evaluar así como la más o menos implicación del profesorado. Se referencian, además, algunos ejemplos de programas de Universidades que trabajan específicamente con la accesibilidad de este alumnado. Por otro lado, se muestra cómo durante la pandemia COVID-19, tras la no presencialidad en las aulas, ha surgido de dicha eventualidad, no solo perjuicios sino una oportunidad para estas personas que, a través de apoyos tecnológicos, les ha redundado en beneficios a nivel educativo. Veamos.

2.11 Aula física con presencialidad

Por un lado, nos detendremos a observar lo que puede precisar este alumnado cuando la docencia se imparte en un aula física con presencialidad.

En primer lugar, se establecen medidas para facilitar la comprensión que van desde un cambio de ubicación de la persona con discapacidad sensorial auditiva tratando de colocarse en un punto (enfrente) donde la lectura labial (labiofacial³⁶) le sea accesible y pueda entender o que se dice sin trabas, siendo éste uno de los apoyos más demandados y concedidos. Pero no solo que el interlocutor se coloque enfrente sino más cerca, dado que a menor distancia se oye mejor si no hay interferencias. Otra variante es colocarse en primera fila o en los espacios más próximos al emisor siendo otra medidas muy solicitada siendo concedida sin problema, de hecho, se reservan espacios específicos para este alumnado.

El alumnado que necesita de ilse debe solicitarlo y, una vez concedido y con permiso para la entrada en el aula, las dos personas (estudiante e ilse) podría tener que variar su ubicación para colocarse uno enfrente del otro con la variante más compleja que es cuando cuando el ilse interpreta para varios alumnos a la vez.

Otra demanda habitual es la petición del contenido de los materiales que se utilizan, por escrito y con suficiente antelación, con la finalidad de seguir las explicaciones sin más trabas. En cuanto al material por escrito se abre la posibilidad de solicitar un *tomador de apuntes* que normalmente son compañeros voluntarios que realizan esa labor de forma altruista. Esa facilitación de apoyos debe solicitarse por el alumnado de forma individual, según sus necesidades particulares, y están obligados a proporcionárselos desde el centro educativo en base a la normativa en materia de discapacidad y educación que hemos relatado al comienzo del texto.

Un aspecto a tener en cuenta es que no pueden colocarse objetos delante de la boca/cara como pueden ser pantallas de ordenador, manos, bolígrafos, dado que no permiten ver la boca

³⁶ Es una técnica con la que una persona comprende lo que se le habla observando los movimientos de los labios de su interlocutor e interpretando los fonemas que éste produce. La percepción del lenguaje se produce integrando las informaciones recibidas tanto desde la percepción auditiva como desde la percepción visual de la emisión del sonido. Complementa la información auditiva, por un lado ofrece información sobre el punto de articulación y, por otro lado, aporta información sobre la carga emocional de la expresión verbal.

ni las expresiones del emisor/docente/compañero vedando la comunicación (comprensión) del alumnado con discapacidad auditiva. Aparte de esta medida debe proporcionarse en el aula/despachos/lugares de actividades una iluminación adecuada con el mismo objetivo que la medida anterior que es ver perfectamente al interlocutor para que la lectura labiofacial sea efectiva.

Otra consideración importante son las señalizaciones luminosas, los letreros en lenguaje claro, la utilización de la técnica lectura fácil o cualquier otra herramienta facilitadora de la comprensión, asignar a un compañero como persona de apoyo permanente, todo ello en relación a una posible situación de crisis como pueden ser una emergencia/urgencia donde deben estar disponibles todos los medios para una ordenada evacuación por poner un ejemplo.

A mayor abundamiento, el alumnado con implantes cocleares o con audífonos sin sistema T o con sistema T tiene diferentes dificultades. En este contexto, nos encontramos con el sistema de conversión voz a texto es de muy fácil acceso además de barato y fácil de utilizar. Habrá que tener en cuenta que en el aula física un bucle magnético³⁷ o los sistemas de FM³⁸ son primordiales pero en el sistema no presencial pueden no ser válidos.

Deben tenerse en cuenta las adaptaciones curriculares, individuales y personalizadas, durante el curso escolar, no solo durante las clases, exámenes, actividades sino también en el momento de evaluar. El mayor esfuerzo de este alumnado con grandes limitaciones debe tomarse en consideración al emitir una calificación.

Otro elemento nuclear es transmitir la idea de que no debe desecharse ningún tipo de apoyo pero, además, que cada persona debe tener el tipo de adaptación que precise según sus limitaciones y no que éstas adaptaciones sean para la generalidad del alumnado con dificultades auditivas, dado que no es igual una personas con sordera profunda que otra con hipoacusia moderada/severa. Es preciso una llamada de atención en relación a las adaptaciones en el sentido de que deben ser siempre personalizadas, individualizadas, que los apoyos que necesite cada persona sean proporcionados según sus propias necesidades dado que no existen dos personas con dificultades auditivas exactamente iguales y, por ende, el tipo de recurso que demanda va a ser diferente habiendo tantas formas de apoyo como personas con dificultades auditivas. Entra en juego aquí los ajustes razonables³⁹.

37 Es un sistema de sonido que transforma la señal de audio que todos podemos oír, en un campo magnético captado por los audífonos dotados de posición "T". Estos audífonos tienen una bobina que transforma ese campo magnético nuevamente en sonido dentro de la oreja del usuario, aislado de reverberaciones y ruido ambiente. El resultado es que el usuario recibe un sonido limpio, nítido, perfectamente inteligible y con un volumen adecuado.

38 Son sistemas que facilitan el entendimiento y la comprensión del habla, salvando la distancia entre emisor y receptor y las posibles dificultades acústicas de la sala.

39 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. Art. 2 Definiciones CDPD. ONU (2006).

2.2| Aula no física

Por otro lado, vamos a analizar las necesidades del alumnado con discapacidad auditiva para el caso de que la docencia se imparte en un aula virtual o sin presencialidad física.

Para la singularidad de la Universidad *online*, en *streaming*, a distancia, en la que el alumnado recibe sus clases sin el sistema presencial, se utilizan los medios tecnológicos al alcance para facilitar el aprendizaje en igualdad de condiciones. Esta interacción se realiza a través de plataformas como Zoom, Teams, etc donde se puede incorporar la técnica del subtítulo (en directo o diferido) que facilita mucho la comprensión de este alumnado. Otro ejemplo es la incorporación del ilse en la pantalla del ordenador.

Cuando comienza la pandemia Covid-19, las medidas gubernamentales de obligado cumplimiento exigen restricciones y confinamientos severos. La mayoría de las Universidades se transforman a modo virtual realizando la enseñanza *online*. Fue, entonces, necesario incorporar apoyos específicos a la población universitaria con deficiencias auditivas.

El uso obligado de mascarillas genera grandes dificultades a la población de estudio. Veda absolutamente la lectura labiofacial por lo que este sistema de apoyo ya no es válido. Se intentó tímidamente introducir la mascarilla transparente, sin éxito, dado que para que fuese efectiva tendría que utilizarla toda la población, pero no solo eso, sino que entorpece la comprensión al no poder ver la cara ni llegar el sonido de la misma forma que sin mascarilla. Se necesitó introducir la tecnología, que sin ella, no hubiese sido posible que este alumnado siguiese las clases desde sus hogares, de ahí la gran importancia de la tecnología en el ámbito educativo durante la pandemia.

Sentado lo anterior, se considera primordial poner en valor el hecho de que un porcentaje alto de personas con discapacidad auditiva, como es el caso de las que tienen hipocusia moderada/severa, que pueden interactuar con terceros si se encuentran a una distancia corta, tanto si usan audífonos como no, que para el caso de que esa distancia se agrande pierden la escucha y, por tanto, el entendimiento (comprensión). Para el caso analizado, si son personas que además se apoyan en la lectura labial, si no pueden ver con claridad al interlocutor tampoco podrán entenderlo. Para este alumnado, en los tiempos de Pandemia Covid-19, la tecnología ha sido el gran apoyo acercándolos a la comunicación.

Para esta población, el seguimiento de las clases desde casa mediante ordenadores ha sido una oportunidad. Veamos. Se detecta un nuevo hecho que consiste en que escuchan mejor por los altavoces de su ordenador, con o sin auriculares, que incluso de forma presencial o incluso con ilse si no dominan la lengua de señas. Describimos el caso cuando se da ausencia de mascarilla en el emisor (docente) e inexistencia de ruidos ambientales. Si las clases son presenciales se buscan las formas de solventar en el aula física ya apuntadas anteriormente

pero en el hogar es diferente, la tecnología es absolutamente imprescindible. Si es una grabación o en directo se pueden insertar los subtítulos o ilse que les ayudan. Lo que se pretende destacar es que este alumnado con discapacidad auditiva (hipoacusia moderada/severa) tienen la oportunidad de escuchar directamente desde los altavoces, modulando éstos según su grado de sordera, para que el sonido les llegue.

Si esto se logra, entonces sí estamos en condiciones de afirmar que tienen realmente acceso a la inclusión educativa real y efectiva. Para este alumnado las restricciones obligadas por el momento mundial de pandemia han sido una oportunidad ya que poder oír desde los altavoces al mismo tiempo que sus compañeros sin otro apoyo que la tecnología a distancia al igual que el resto es una especie de suerte que les coloca en situación de igualdad.

Las evidencias detectadas nos llevan a inferir que podrían reducirse costes universitarios si este tipo de alumnado pudiese seguir el curso de las clases y demás actividades desde su ordenador, tanto realizando la escucha desde altavoces modulados en base a sus limitaciones como utilizando auriculares. Se podría reducir presupuesto en contratación de ilses o en subtitulado en directo porque sería suficiente con conectarse y realizar la escucha con altavoces adecuados a su nivel de audición.

3| La función de la Universidad como *dadora de inclusión*

Destaca dentro de la función social de la Universidad su papel como *dadora de inclusión* debiendo poner todos los medios a su alcance para que sea posible que el alumnado se encuentre en situación de igualdad y, por ende, hacer posible que las personas con discapacidad que pueblan su aulas (presenciales o virtuales) no sufran ningún tipo de discriminación ni vulneración de derechos respetando la diversidad educativa.

Por un lado, desde la perspectiva del Profesorado es de suma importancia su implicación, una formación especializada o su buena disposición para coadyuvar a la inclusión educativa participando, por ejemplo, como tutores o permitiendo cualquier ajuste razonable que sea preceptivo para quién lo solicita.

A ello hay que añadir que desde la organización y gestión de la Universidad deben crearse espacios específicos para la atención de este alumnado, departamentos que gestionen los apoyos en base a las necesidades de cada alumno y, lo más importante, que se disponga de presupuesto suficiente para ejecutar dichos apoyos y que no quede papel mojado la inclusión educativa.

A lo largo del texto se ha mostrado tanto el aspecto normativo como las carencias de este alumnado así como alguna solución real puesta en práctica sin olvidar el papel de la Universidad en la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva (personas con sordera y con hipoacusia).

Con el fin de completar la materia expuesta se citan algunos ejemplos de Universidades específicas para el alumnado con sordera. Las más sobresalientes en el panorama mundial son la Universidad de Gallaudet⁴⁰ en Washington EEUU y la Universidad de Rochester⁴¹ en New York EEUU. Estos centros tienen programas en exclusiva para personas con sordera que incluso participan en la gestión de los entes. Podría pensarse que es una solución excelente un campus solo para personas con similares limitaciones, sin embargo, el tema que tratamos es la inclusión educativa. Si lo que se pretende en la inserción en la sociedad de todas las personas tengan las limitaciones que tengan, y, por ende, que el sistema educativo sea lo más igualitario posible quedan fuera de lugar en este panorama los centros que únicamente admitan a un alumnado determinado, con unas especificaciones concretas, en este caso, personas con sordera.

La inclusión debe ir más allá, debe consistir en la mezcla en la sociedad de todo tipo de personas y no crear guetos, separaciones o segregaciones, especialmente, en el ámbito educativo que tiene la misión de enseñar no solo contenidos sino valores siendo la inclusión un valor esencial para la integración de las personas con discapacidad.

Se concluye que la Universidad ha tomado conciencia de las necesidades de estas personas y ha empezado a proporcionarles los apoyos que necesitan para que estén en igualdad de condiciones con el resto del alumnado, sin barreras que les impidan la igualdad de oportunidades a nivel de la enseñanza superior. El papel que representa la Universidad al respecto de este alumnado es el de **dadora de inclusión** por lo que la exigencia de cumplimiento real y efectiva de la educación inclusiva en su entorno debe ser respetada y, sobre todo, implementada dado que su ejecución es de obligado cumplimiento.

40 https://www.ecured.cu/Universidad_Gallaudet

41 https://stringfixer.com/es/National_Technical_Institute_for_the_Deaf

Comunicación 9

*Un proyecto de cooperación universidad-
formación profesional para el diseño de
productos de apoyo y TIC de bajo coste*

Antonio Alhambra Sánchez

Profesor

Formación Profesional Escuelas San José

Francesc Bañuls Lapuerta

Doctor y Equipo de Dirección del C.A.R.D.

Centro Autonómico de Referencia en Discapacidad. C.A.R.D. Capacitas – UCV

Joana Calero Plaza

Doctora y Directora del Servicio de Atención a Personas con Discapacidad

Centro Autonómico de Referencia en Discapacidad. C.A.R.D. Capacitas – UCV

Margarita Cañadas Pérez

Doctora y Directora CAT

Centro Autonómico de Referencia en Discapacidad. C.A.R.D. Capacitas – UCV

Gabriel Martínez Rico

Doctor y Director Campus Capacitas

Centro Autonómico de Referencia en Discapacidad. C.A.R.D. Capacitas – UCV

Bernat Llopis Carrasco

Profesor

Formación Profesional Escuelas San José

Vicente Palop Esteban

Profesor

Formación Profesional Escuelas San José

Gabriel Martínez Rico

Doctor y PDI Universidad Católica Valencia – Campus Capacitas
Centro Autonómico de Referencia en Discapacidad. C.A.R.D. Capacitas – UCV

Inés Richard Vidal

Profesora

Formación Profesional Escuelas San José

Juan Manuel Ríos Lozana

Profesor

Formación Profesional Escuelas San José

Oscar Satorres Ortuño

Profesor

Formación Profesional Escuelas San José

Francisco Tomás Aguirre

Doctor y Equipo de Dirección del C.A.R.D.

Centro Autonómico de Referencia en Discapacidad. C.A.R.D. Capacitas – UCV

Rafael Villatoro Gironés

Profesor

Formación Profesional Escuelas San José

Resumen

El Centro Autonómico de Referencia en Discapacidad (C.A.R.D. Capacitas), es un elemento perteneciente a la estructura organizativa del Campus Capacitas de la UCV, y, desde su creación, pretende ser un espacio de referencia en la promoción de la autonomía personal de las personas con discapacidad, contribuyendo así a la mejora de su calidad de vida. En este contexto, se desarrollan proyectos de innovación educativa en colaboración centros de formación profesional, con el objetivo de desarrollar formaciones innovadoras, que repercutan el desarrollo de Productos de Apoyo personalizados.

En el presente trabajo se presenta la colaboración entre el centro de formación profesional Escuelas San José, C.A.R.D. Capacitas y la residencia Pepe Alba (CODIFIVA), para el desarrollo del programa de Innovación docente, financiado por Bankia – Empresa.

El desarrollo del programa ha consistido en la formación del alumnado de Escuelas San José por parte de los profesionales en Terapia Ocupacional de C.A.R.D. Capacitas, para seleccionar e implementar Productos de Apoyo, para una de las personas residentes en Pepe Alba.

El proyecto ha conseguido desarrollar una mesa robotizada y un comunicador dinámico.

1| Introducción

El Campus Capacitas-UCV, constituye una de las referencias de identidad de la Universidad Católica de Valencia y se configura en torno a la discapacidad y la inclusión social, cultural y educativa. Este Campus se integra de modo transversal en el conjunto de líneas, objetivos y acciones estratégicas de la universidad. Estas líneas estratégicas se proyectan en los ámbitos docente, científico, asistencial y social.

El Centro Autonómico de Referencia en Discapacidad (C.A.R.D. CAPACITAS-UCV), es un elemento esencial dentro de la estructura organizativa del CAMPUS CAPACITAS de la UCV, y, desde su creación, pretende ser un espacio de referencia para las personas con discapacidad; teniendo como misión la promoción de su autonomía personal, contribuyendo así a la mejora de su calidad de vida. Desde el Centro se pretende contribuir a dar respuesta a la necesidad social que plantean estas personas, los encargados de su cuidado y atención (profesionales o familiares), proporcionando la información y el asesoramiento que precisen.

El centro da respuesta a las directrices de la red Foro IProA, (Foro de centros de Información en Productos de Apoyo), del Ministerio de derechos Sociales y Agenda 2030.

Se vertebra en torno a unidades asistenciales que ofrecen, de modo coordinado, los diferentes servicios de asesoramiento: Unidad de información, Productos y tecnologías de apoyo; Accesibilidad, Ergonomía y Comunicación. Completan la estructura las Unidades académicas de Investigación y Formación.

Una de las áreas de trabajo más destacadas del centro es la aplicación de la TIC y los Productos de Apoyo (PA) para mejorar la participación de las personas con discapacidad, mediante el asesoramiento e información de para la selección de Productos de Apoyo, o el desarrollo de nuevas soluciones, hechas expresamente para la persona que lo solicita. Algunas de las propuestas que se han aportado han sido el desarrollo de férulas y prótesis para la mejora del uso de Tablet y teléfonos móviles, o de productos diseñados e impresos en 3D.

La adaptación al entorno y a las circunstancias de cada período se presenta como un componente esencial para la supervivencia. Podemos advertir semejanzas en la evolución de las sociedades, y en el modo que éstas han adaptado su funcionamiento para imponerse sobre las limitaciones que presenta el ambiente. El concepto de adaptación ha logrado situarse como un principio básico dentro del ámbito perteneciente a la psicología, y a su vez, se le asocia, el de conducta adaptativa.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el documento Clasificación Internacional del Funcionamiento (C.I.F.) publicada en 2001, concibe la situación de discapacidad y el adecuado funcionamiento de las personas como:

“interacción dinámica entre los estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales. Los factores contextuales incluyen tanto factores personales como factores ambientales. [...] Los factores ambientales interactúan con todos los componentes del funcionamiento y la discapacidad. El constructo básico de los factores ambientales está constituido por el efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal”. (OMS, 2001, p. 9).

En el mismo documento se afirma que, las diferentes deficiencias del cuerpo pueden ser compensadas con Productos de Apoyo (en adelante PA), por ejemplo *“un individuo con limitaciones en la movilidad, puede ser provisto por la sociedad de ayudas tecnológicas que faciliten su desplazamiento”.* (OMS, 2001, p. 31).

Los PA por definición, en la norma ISO 9999:2016, son:

“cualquier producto (incluyendo dispositivos, equipo, instrumentos y software) fabricado especialmente o disponible en el mercado, utilizado por o para personas con discapacidad destinados a facilitar la participación, proteger, apoyar, entrenar, medir

o sustituir funciones corporales y actividades, prevenir deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación". (AEONOR, 2017, p. 8-9).

Los PA, son instrumentos idóneos para completar aquellas carencias que pueden hacer que se rompa el constructo propuesto en la C.I.F., y así los incluye de este modo, en el capítulo 1, Productos y tecnologías de Apoyo, de la sección de la Clasificación Internacional Del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud publicada en 2001, y la edición para la Infancia y Adolescencia publicada en 2011, utilizando la norma ISO 9999 y refiriéndose a ellos como ayudas técnicas.

Las características del déficit expresado a nivel físico, sensorial, cognitivo o de comunicación y la limitación que genera en el uso, condicionará la elección del Producto de Apoyo que utilizaremos, además de las modificaciones ambientales necesarias en cada caso. Para determinar cuál es la mejor elección debemos tener en cuenta aspectos que planteen el cómo o qué tipo de dispositivos existen, el nivel socio-económico de la familia, los apoyos institucionales y de qué forma se ajustan las distintas herramientas existentes a este conjunto.

Debemos de tener en cuenta que, aunque existen empresas dedicadas a la venta de productos de Apoyo, existen diferentes factores que determinan la posibilidad de adquirir un Producto de Apoyo. Como primer factor, podemos observar como, en muchos casos, los costes de los productos son muy elevados, siendo para las personas con discapacidad o sus familiares, un gasto que no pueden asumir. Un segundo factor es la variabilidad con la que se expresan los déficits, de las distintas patologías. El sector de las personas con discapacidad, es extremadamente diverso, y muchas veces resulta muy complejo que una misma herramienta pueda servir para atender las necesidades de muchas personas, teniendo que modificarlo, o descartarlo en muchas ocasiones. Pero evidentemente, esto tiene un coste, tanto económico como temporal. Debido a esto, es necesario, desarrollar propuestas, donde el coste final para el usuario sea 0. Por último, nombraríamos el desconocimiento de dichas soluciones por parte de los profesionales o de los propios usuarios.

Para conseguir dicho objetivo, consideramos que las distintas vías que deberíamos seguir, son la búsqueda de proyectos tanto públicos como privados, que respalden tanto la investigación, como la actividad práctica de dichos servicios.

Con el objetivo de cubrir estas necesidades, nace el proyecto **¡Porque nos compete!**, donde el centro de Formación Profesional de Escuelas San José, junto con el C.A.R.D. Capacitas -UCV y la residencia Pepe Alba (Codifiva), han desarrollado un proyecto de aprendizaje DUAL, basado en proyectos interdisciplinares, que mejoren el aprendizaje significativo, a través de la motivación del alumnado de formación profesional de ciclos técnicos y sociales, trabajando de forma cooperativa.

Se trata de propiciar oportunidades formativas a través de la respuesta a necesidades técnicas reales de personas con discapacidad, para fomentar la participación social, facilitando entornos y materiales adaptados a las personas atendidas.

El proyecto ha sido financiado por Fundación Bankia y la asociación FP-Empresa a través de las ayudas Dualiza (19/20) para impulsar proyectos de colaboración entre centros educativos y empresa.

Las personas destinatarias del presente proyecto son tanto el alumnado de primeros cursos de cuatro ciclos de grado medio y superior: Integración Social, Programación de la producción en fabricación mecánica, Instalaciones de telecomunicaciones y automatización y Robótica industrial, como las personas atendidas en C.A.R.D. Capacitas-UCV, o que viven en la Residencia Pepe Alba (CODIFIVA).

Para desarrollar la propuesta, los alumnados de integración social, desarrollan el Itinerario de Promoción de la Autonomía Personal y Social. Colaborando, mediante la formación en FP Dual con el centro C.A.R.D. Capacitas-UCV y la residencia Pepe Alba CODIFIVA, en el desarrollo de itinerarios de promoción de la autonomía personal y social con personas de la residencia CODIFIVA.

Desde C.A.R.D. Capacitas, con el apoyo de los alumnos que están desarrollando el itinerario formativo, en el centro y en la residencia, se transmiten e interpretan los déficits en el funcionamiento diario, y qué entornos o materiales, están ejerciendo como barrera y limitando el desempeño de tareas en el entorno de la persona.

Con la información aportada, y con la participación de la persona destinataria del producto, finamente se desarrolla el producto seleccionado, desde los grados de programación de la producción en fabricación mecánica, Instalaciones de telecomunicaciones y automatización y Robótica industrial.

Durante el proceso de desarrollo, se realizaron pruebas de ajuste y evaluación por parte de las personas atendidas, y los profesionales implicados en el proceso.

2| Metodología

A continuación, se presenta el **plan de trabajo y fases del proyecto**.

Tabla 1. Objetivos, indicadores, metas e impacto

OBJETIVOS, INDICADORES, METAS E IMPACTO	
<i>Objetivo específico</i>	Fomentar el aprendizaje significativo mediante la introducción del proyecto interdisciplinar y social como elemento vertebrador del proceso educativo.
<i>Indicador asociado al objetivo específico</i>	Se realiza un proyecto de intervención con diagnóstico, propuesta de actuación, ejecución y evaluación en el ámbito de la promoción de la autonomía personal con implementos estructurales y tecnológicos.
<i>Meta esperada</i>	Productos de apoyo desarrollados para los itinerarios de la promoción de la autonomía personal concretada y desarrollada en el proyecto.
<i>Impacto curricular</i>	Contenidos concretos del módulo de Promoción para la Autonomía Personal en el ciclo de Integración Social. Contenidos concretos del módulo de Electrónica Aplicada en el ciclo de Instalaciones de Telecomunicaciones. Contenidos concretos del módulo de Informática Industrial en el ciclo de Robótica Industrial. Contenidos concretos del módulo de Programación de Sistemas Automáticos en Fabricación Mecánica.
<i>Objetivo específico</i>	Propiciar el cambio de actitudes sobre la discapacidad, del alumnado a través del desempeño social y el desarrollo de la ciudadanía.
<i>Indicador asociado al objetivo específico</i>	El alumnado participa y experimenta cambios actitudinales mediante el desarrollo de prototipos centrados en la eliminación de barreras para la inclusión de personas con diversidad funcional, la medición se realizará mediante instrumentos evaluativos diseñado a tal efecto, el cual se pasará en tres momentos durante el desarrollo del proyecto (previo, intermedio y final).
<i>Meta esperada</i>	El alumnado encuentra vinculaciones entre su conocimiento técnico y la construcción social participativa, la detección se realizará mediante el instrumento cuantitativo diseñado a tal efecto.
<i>Impacto curricular</i>	Competencias actitudinales propias del proyecto educativo de centro: competente, compasivo, comprometido y consciente.

OBJETIVOS, INDICADORES, METAS E IMPACTO

<i>Objetivo específico</i>	Expandir la cultura de trabajo en red entre los diferentes agentes que coexisten en el ecosistema de la formación profesional (cliente-alumnado-empresa).
<i>Indicador asociado al objetivo específico</i>	Se realizan visitas y entrevistas profesionales, al menos 3 registradas, entre Centro Educativo, C.A.R.D. Capacitas y Codifiva para la definición de la actuación, desarrollo y evaluación de la propuesta.
<i>Meta esperada</i>	El alumnado adquiere las competencias comunicativas profesionales necesarias para un correcto desempeño profesional participativo, la detección se realizará mediante el instrumento diseñado a tal efecto.
<i>Impacto curricular</i>	Contenidos concretos del módulo de Formación y Orientación Laboral. Contenidos concretos del módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora.
<i>Objetivo específico</i>	Desarrollar las capacidades cooperativas mediante la efectividad del grupo de trabajo interdisciplinar.
<i>Indicador asociado al objetivo específico</i>	Se realizan visitas y coordinaciones profesionales, al menos 3 registradas, entre el propio alumnado de diferentes ciclos para la definición de la actuación, desarrollo y evaluación de la propuesta.
<i>Meta esperada</i>	El alumnado detecta la importancia del trabajo interfuncional/interdisciplinar para el desarrollo de fines comunes, la detección se realizará mediante el instrumento diseñado a tal efecto.
<i>Impacto curricular</i>	Contenidos concretos del módulo de Formación y Orientación Laboral. Contenidos concretos del módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora.
<i>Objetivo específico</i>	Fomentar itinerarios de promoción de la autonomía personal y social de personas con diversidad funcional física.
<i>Indicador asociado al objetivo específico</i>	Entre 2 y 4 Itinerarios personalizados desarrollados.
<i>Meta esperada</i>	A partir del estudio de mejora de la Autonomía personal y social de personas con diversidad funcional física residentes en la vivienda Pepe Alba de CODIFIVA para mejorar su integración y participación social.
<i>Impacto curricular</i>	Contenidos del módulo de Promoción de la Autonomía personal y social de Integración Social.

Tabla 2. Plan de trabajo y desarrollo

Nombre actividad	Descripción	Fecha inicio	Fecha fin	Nº horas	Recursos
<i>Detección inicial de necesidades funcionales</i>	Detección de necesidades funcionales (tanto sociales como técnicas) por parte del CARD Capacitas (a través de la colaboración con la Residencia Pepe Alba) y definición de necesidades técnicas en coordinación con las Escuelas San José.	1/11/19	30/1/20	24	Visitas, entrevistas con profesionales, recursos materiales para el diagnóstico (C.A.R.D. Capacitas).
<i>Presentación del problema técnico y motivación</i>	Definir qué ciclos, pueden resolver dichas cuestiones trabajando de forma cooperativa. Presentación y motivación.	4/11/19	20/12/19	6	Visitas y entrevistas técnicas.
<i>Elaboración de equipos y diseño</i>	Trabajo en equipos y diseño.	4/11/19	20/12/19	30	Formación técnica, documentación de necesidades, materiales profesorado y profesionales.
<i>Estudio preliminar de la motivación y aprendizaje del alumnado</i>	Evaluar el proceso y trabajo del alumnado así como la motivación.	4/11/19	29/11/19	10	Instrumentos cuantitativos y personal evaluador.
<i>Diagnóstico de necesidades del alumnado Integración Social residencia Pepe Alba (CODIFIVA)</i>	Inicio de la formación DUAL. Elección de entre 2 y 4 personas con diversidad funcional física residentes en la vivienda con las que desarrollar un itinerario de promoción de la autonomía personal y social que mejore su integración y participación social.	17/2/20	28/2/20	20	Ordenadores e internet.

Nombre actividad	Descripción	Fecha inicio	Fecha fin	Nº horas	Recursos
<i>Formación al alumnado de Integración Social</i>	Taller de 12 h de formación dirigido a mejorar la especialización, en el que el CARD Capacitas ofrece una formación complementaria a la establecida en la titulación que va más allá de lo estrictamente curricular.	13/1/20	13/1/20	12	Proyector, ordenadores, aula y pizarra.
<i>Medición del cambio de actitudes del alumnado en torno a la discapacidad</i>	Mediante un cuestionario estandarizado diseñado por Verdugo para este fin. El cuestionario se pasará al alumnado en tres momentos diferentes del previo, intermedio y final.	25/11/19	20/6/20	6	Instrumento específico.
<i>Organización de la estructura curricular para propiciar espacios de reflexión y desarrollo del proyecto</i>	El trabajo por proyectos exige cambio en la secuenciación de los contenidos, en la metodología (se hace a través de aprendizaje cooperativo en grupo), de espacios formativos (taller, otras aulas, etc), "ruptura" de los horarios escolares, cambio en el rol del profesorado...	18/11/19	2/5/20	14	

Tabla 3. Cronograma y descripción del desarrollo del programa

Nombre actividad	Descripción	Fecha inicio	Fecha fin	N° alumnos participantes	N° horas	Recursos
<i>Desarrollo de los prototipos</i>	Construcción y montaje de los productos de apoyo detectados en las necesidades.	7/1/20	30/4/20	75	35	Materiales constructivos, maquinaria, ordenadores herramental y profesorado.
<i>Seguimientos evaluativos</i>	Evaluación en curso de las necesidades y ajustes para la consecución de objetivos.	7/1/20	30/4/20	75	8	Instrumentos evaluativos.
<i>Detección de necesidades funcionales en otros-as usuarios-as (residentes en Pepe Alba) y sus definiciones de problema técnico y social</i>	El alumnado de Integración Social a través de una colaboración en FP Dual realizará estudios de necesidad de otras personas con diversidad funcional.	7/1/20	30/4/20	2	20	Ordenadores con internet.
<i>Reuniones de coordinación entre las tres entidades implicadas en el proyecto (centro educativo, entidad, universidad)</i>	Espacios donde se procurará poner en común, para la discusión y análisis, las diferentes líneas de trabajo, compartiendo los avances y previsiones, y procurando obtener actuaciones concretas.	7/1/20	30/4/20	25	40	Ordenadores con internet.

Nombre actividad	Descripción	Fecha inicio	Fecha fin	N° alumnos participantes	N° horas	Recursos
<i>Diseño de itinerarios de autonomía personal</i>	Teniendo en cuenta las necesidades de inclusión social se trabajan las diferentes componentes con las personas interesadas y entornos. Se trabajará en 5 líneas: Actividades de la vida diaria, Movilidad, estimulación cognitiva, Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación y habilidades sociales.	7/1/20	30/4/20	25	40	Ordenadores con internet.
<i>Adecuación e implementación del prototipo al entorno y/o persona</i>	Una vez se cuente con la primera versión elemento primario del prototipo adaptador se procederá a trabajar con las personas interesadas su adaptación y ajustes, así como talleres o formaciones específicas que ayuden al objetivo.	10/1/20	30/5/20	200	2	

Nombre actividad	Descripción	Fecha inicio	Fecha fin	N° alumnos participantes	N° horas	Recursos
<i>Trabajo en sesiones interdisciplinarias (alumnado de diferentes ciclos)</i>	Se llevará a cabo sesiones de coordinación entre el alumnado de diferentes ciclos formativos para que exista una coparticipación de los objetivos generales.	1/12/19	30/5/20	12	6	
<i>Trabajo en sesiones disciplinares (alumnado del mismo ciclo)</i>	Se llevará a cabo sesiones de coordinación entre el alumnado del mismo ciclo formativo para que exista una coparticipación de los objetivos técnicos.	1/12/19	30/5/20	12	6	

Tabla 4. Evaluación

Nombre actividad	Descripción	Fecha inicio	Fecha fin	N° horas	Recursos
<i>Seguimientos en curso</i>	Serán evaluaciones realizadas en el curso de del proyecto donde se procurará dar seguimiento al grado de cumplimiento de los objetivos, que permitan ir haciendo los ajustes necesarios, así como del registro de logros o circunstancias no previstas.	1/12/19	30/6/20	12	Ordenadores e internet.

Nombre actividad	Descripción	Fecha inicio	Fecha fin	N° horas	Recursos
<i>Evaluación final del proyecto (eficacia)</i>	Al final de la ejecución existirá una evaluación del grado de cumplimiento de los objetivos, para ello se contará con los instrumentos de verificación descritos además de análisis de corte cualitativo.	30/6/20	10/7/20	2	Ordenadores e internet.
<i>Evaluación de impacto</i>	Pasado un cierto tiempo (de 3 a 6 meses) se intentará pulsar los cambios acontecidos mediante entrevistas a todas las personas involucradas para detectar consecuencias no previstas o dimensionar las previstas. En el caso de detectar circunstancias fuera de las personas directamente involucradas, se podrá registrar y hacer un seguimiento más específico del alcance.	1/12/20	7/12/20	5	Ordenadores e internet.

3| Acciones concretas

3.1| Intercomunicador

Título del proyecto: "Hay que echarle narices".

Se propone al alumnado del ciclo de Grado superior de automoción y robótica desarrollar un comunicador, con base Arduino, donde se pueda conectar una pantalla externa y un teclado externo. Fundamentalmente se debe poder escribir y pulsar *play*.

3.1.1| Requisitos que debe cumplir el producto

- Debe de ofrecer las mismas prestaciones que el comunicador actual.
- No se deben abrir ventanas, notificaciones, etc., que dificulte o ralentice el escribir/comunicar.
- Sistemas de manejo o SISTEMA PRINCIPAL: Pulsación con la nariz.
- Pantalla (cualidades):
 - que se vea perfectamente a plena luz del sol,
 - que se vea desde cualquier ángulo, y sin reflejos,
 - que la fuente tenga un tamaño que la gente pueda leerlo fácilmente sin tener que acercarse mucho,
 - que se pueda ver bien la barra de tareas, los menús, etc.
- Pasar de modo Ahorro de energía a modo operativo: El tiempo para pasar de ahorro de energía a modo operativo, ese tiempo ha de ser mínimo.
- Autonomía: Por lo menos una autonomía para usarlo un día completo.
- Peso máximo: el conjunto de teclado y pantalla no puede pesar más de 800 gr (por motorcillo de la barra abatible).
- Sintetizador de voz (cualidades):
 - que se pueda Activar/Desactivar voz fácilmente,
 - que tenga volumen alto y voz nítida,
 - que pueda usar voz sin que merme en exceso la autonomía,
 - que el sintetizador de voz vaya incluido en el programa de escritura.

3.1.2| Metodología

La realización del reto se ha planteado como un aprendizaje basado en proyectos en el ciclo formativo de grado superior de Automatización y robótica de las Escuelas San José dentro del área curricular contemplado en el módulo de informática industrial.

El alumnado trabaja en equipos de manera colaborativa con alumnado de Integración Social que realizan sus formaciones en centro de trabajo tanto en C.A.R.D. Capacitas como en la residencia Pepe Alba y también con potenciales usuarios para ir depurando el prototipo.

FLUJO DE LA INFORMACIÓN DEL INTERCOMUNICADOR

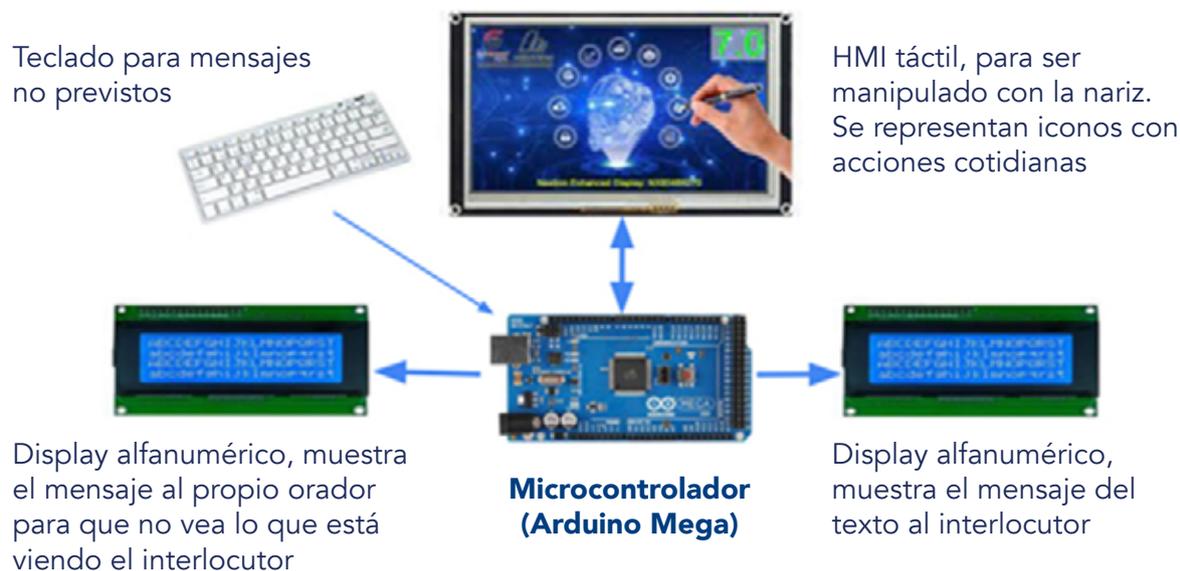


Imagen 1. Diagrama de bloques

Tabla 5. Relación de materiales

Cantidad	Modelo	Descripción
1	Pantalla HMI Nextion	Interfaz gráfico táctil Hombre máquina, permite diseñar pantallas desde un entorno gráfico, asignar funciones a los gráficos y comunicar con Arduino.
1	Arduino Mega	Microcontrolador programable en lenguaje Wiring desde el entorno de Arduino.
2	Pantalla Display Alfanumerico 20x4	Muestra el texto con la expresión que se desea comunicar. Una orientada hace el usuario y otra hacia el público.
1	Teclado QUERTY	Permite que el usuario cree mensajes de texto en tiempo real.
1	Convertor 12V-5V	Adaptación de tensiones para poder alimentar el sistema desde la Silla.
1	Batería	Alimentación del sistema.
1	Carcasa	Diseño de la carcasa que alojará toda la electrónica. Impresa en PETG.

Tabla 6. Software utilizado

Software	Función	Descripción
INKScape	Diseño Gráfico	Permite retocar y/o reescalar imágenes y fondos para dar una apariencia profesional a las pantallas.
Nextion Editor	Programación HMI	Creamos las pantallas y los objetos y programamos lo comandos que se enviarán a Arduino.
Arduino IDE	Programación Microcontrolador	Se programa los mensajes de texto que corresponden con cada gráfico que es pulsado en la interface HMI.
Prusa Slicer	Laminado 3D	Para la impresión.
Tinkercad	Diseño Gráfico 3D	Para el diseño.
Solid Word/Inventor	Diseño Gráfico 3D	Para el diseño.



Imagen 2. Alumnos trabajando

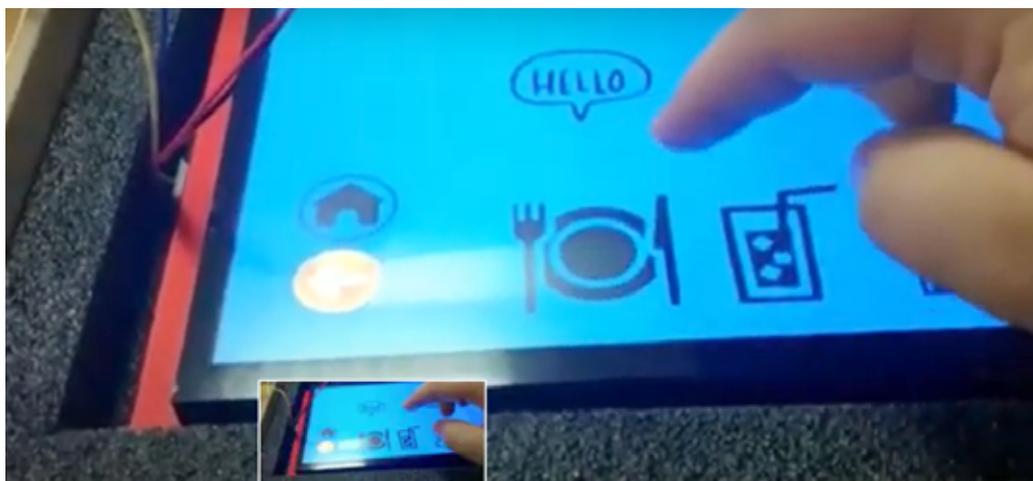


Imagen 3. Pantalla del comunicador



Imagen 4. Lector del comunicador

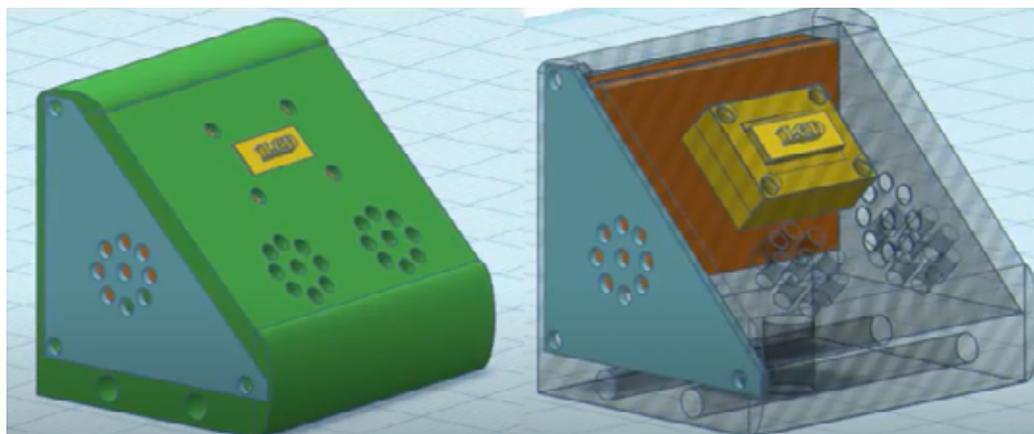


Imagen 5. Carcasa 3D del comunicador

3.2| *Mesa robotizada*

Título del proyecto: *Mesa robotizada.*

El proyecto pretende desarrollar una mesa para ámbito educativo, en el que el alumno, pueda, desde una botonera modificar tanto la inclinación del tablero como la altura del mismo. Esta mesa serviría, tanto para el comedor, como para el aula, como para el hogar.

Es importante que los botones sean fijos, además de tener la salida de jack hembra para incluir pulsadores en otras posiciones.

El planteamiento persigue, conseguir desarrollar la mesa con materiales de fácil acceso, a nivel económico como, en relación a la posibilidad de encontrarlo, como de ensamblarlo. Como idea se plantea desarrollar la herramienta, con una estructura de tubos de PVC, y desarrollar la electrónica con Arduino.

El tamaño del tablero tendrá 80 cm de largo x 50 cm de ancho, la altura deberá ser como máximo, de 1,5 metros y como mínimo de 60 cm. El paso para las piernas debe quedar liberado.

3.2.1| Metodología

Se formula un aprendizaje basado en proyectos en el cual trabajan de manera colaborativa el ciclo de Grado medio de Instalaciones de telecomunicaciones desarrollando la parte de control electrónico junto con el ciclo de grado superior de programación de la producción en fabricación mecánica que realiza la estructura de la mesa. Ambos ciclos se coordinarán con el ciclo de grado superior de integración social, que a través del centro C.A.R.D. Capacitas (UCV), la residencia Pepe Alba y los propios usuarios que establecen las especificaciones de la adaptación y realizan operaciones de seguimiento y evaluación.

El proyecto se trabaja en las áreas curriculares de los módulos equipos microinformáticos, electrónica aplicada, interpretación gráfica, ejecución de procesos de fabricación y promoción de la autonomía personal.

Se explica el "reto" y se realizan equipos multidisciplinares que realizan una propuesta y evaluación de ideas para posteriormente implementarlas.

3.2.2| Requisitos que debe cumplir el producto

Este prototipo se ha desarrollado mediante pulsadores para controlar la altura y la inclinación.

3.2.3| Materiales

La estructura se diseña y construye utilizando perfilera tubular de acero y el resto de piezas se diseñan y fabrican en aluminio y acero.

Para la fabricación de la superficie de trabajo de la mesa, se barajan varias opciones de materiales, y finalmente se opta por un tablero de poco peso y coste reducido, fabricado en madera aglomerada y chapada.

En cuanto a los dispositivos a utilizar para la variación de altura y variación de la inclinación del tablero, tras ver diferentes alternativas, se opta por la utilización de motores o actuadores eléctricos lineales (pueden verse en las imágenes adjuntas) de 120 Nm de par, capaces de levantar un peso unitario de 80 Kp cada uno de ellos, alimentados mediante corriente continua de 24 V de tensión.



Imagen 6. Mesa robotizada

Tras las primeras pruebas de funcionamiento en el prototipo, se vio la necesidad de colocar un refuerzo transversal entre ambas patas de la mesa, ubicado en la parte trasera para no molestar en el acercamiento de la silla a la mesa, y así se hizo.

Para el giro-inclinación del tablero de trabajo, se diseñó un sistema de eje de apoyo sobre base de rodamientos de bolas. Estos ejes giratorios, son empujados por la fuerza de otros dos actuadores lineales, consiguiendo así la variación entre 0° y 40° máximo del tablero.

3.2.4| Materiales

Tarjeta de Arduino consiste en una placa con un microcontrolador, capaz de ejecutar órdenes que se graben en su memoria, es decir, el código que hayamos subido desde el programa.

Un motor lineal (o actuador lineal) es un dispositivo que puede ejercer grandes fuerzas y desplazamientos en línea recta, que sirve para desplazar objetos de gran peso. Podemos controlar este tipo de actuadores desde un procesador como Arduino.

Un actuador lineal está formado por un motor eléctrico con un mecanismo formado por varios engranajes y un tornillo sinfín, que empuja un émbolo que se extiende o se retrae dependiendo del sentido de giro del motor.

Puede ejercer grandes fuerzas y grandes desplazamientos. Según modelos, pueden ejercer de 20 a 150 kgf, con desplazamientos de 100 a 800 mm. Son los encargados subir, bajar e inclinar la mesa.

Existen actuadores lineales de diferentes tensiones de alimentación, siendo frecuentes modelos de 12V y 24V. El consumo de corriente es, en general, elevado, del orden de 3A a 5A en los modelos de 12V, y de 2A-3A en modelos de 24V.

Se ha utilizado una fuente de alimentación de PC. Fuente de alimentación es convertir la corriente de alterna a continua, y eso se hace con el convertor AC/DC.

También se utilizó un relé que es un dispositivo electromagnético que, estimulado por una corriente eléctrica muy débil, abre o cierra un circuito en el cual se disipa una potencia mayor que en el circuito estimulador.

Además de los cables dupont que han sido fundamentales en el proceso de montaje para prototipos, es un cable con un conector en cada punta, que se usa normalmente para interconectar entre sí los componentes en una placa de pruebas. Se utilizan de forma general para transferir señales eléctricas de cualquier parte de la placa de prototipos.

Pulsadores industriales: pues el dispositivo se pulsa y acciona un movimiento.

Carcasa de componentes: caja donde se almacenan todos los componentes electrónicos diseñada en la app de inventor. (Medidas 25,5 x 13 cm Grosor: 3 mm).

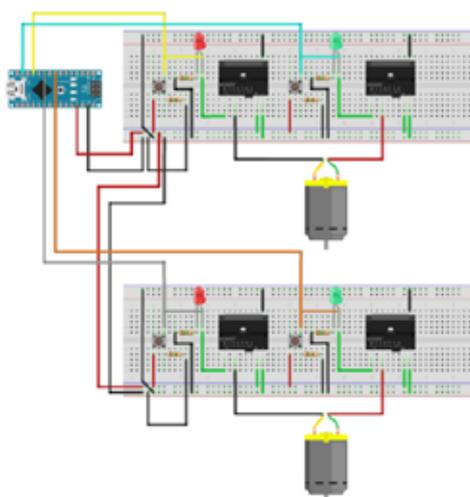


Imagen 7. Esquema de conexiones 1

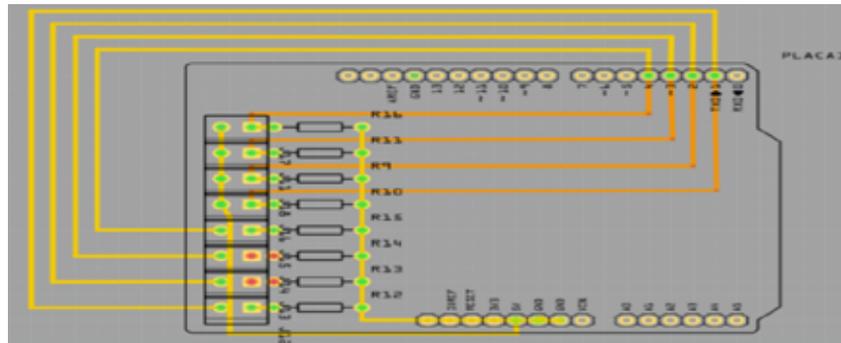


Imagen 8. Esquema de conexiones 2

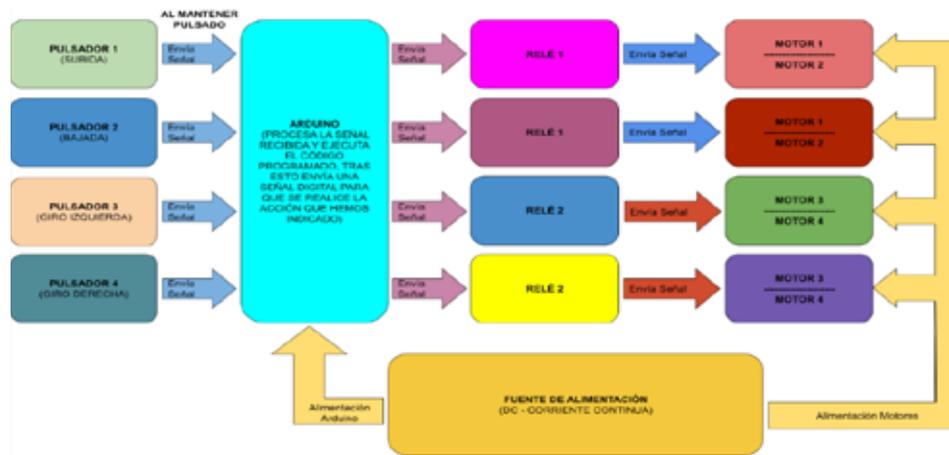


Imagen 9. Diagrama de bloques

4| Conclusiones

El desarrollo de un proyecto de innovación educativa entre un centro de formación profesional y un centro de específico de atención a las personas con discapacidad, se presenta con un modelo formativo y de apoyo social, innovador y necesario. La experiencia formativa ha conseguido evidenciar, las posibilidades que ofrecen estos modelos educativos, para concienciar al alumnado, de las necesidades que encuentran el día a día las personas con discapacidad, y como con las aportaciones técnicas que pueden ofrecer desde su perspectiva profesional, pueden ayudar a superar las barreras diarias con las que conviven estas personas.

Del mismo modo, se ha demostrado como el trabajo interdisciplinar, desarrollado durante el proyecto, puede conseguir ofrecer soluciones adaptadas, donde el coste económico sea mucho más reducido que en la compra del mismo, y asumiendo que, el coste temporal de la construcción está directamente relacionado con la mejora en los modelos formativos, dirigidos a las prácticas profesionales, y con la motivación e implicación de los profesionales de cada una de las entidades que han participado.

Referencias bibliográficas

Agencia Española de Normalización. (2017). Productos de apoyo para personas con discapacidad. Clasificación y terminología (ISO 9999:2016).

Organización mundial de la salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Madrid.

Comunicación 10

*Apoyos en el recorrido educativo de mujeres con discapacidad desde el análisis del discurso*⁴²

M^a de las Mercedes Serrato Calero

Profesora Sustituta Interina. Doctoranda en CC. Sociales
Universidad de Huelva / Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

M^a Dolores Yerga Míguez

Coordinadora del DEU Formación para el empleo y la vida autónoma de personas con discapacidad intelectual.
Doctoranda en CC. Sociales
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

Rosa M^a Díaz Jiménez

Directora Académica del DEU Formación para el empleo y la vida autónoma de personas con discapacidad intelectual.
Profesora titular
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

⁴² Parte de este trabajo ha sido financiado mediante una beca Oportunidad al Talento en la modalidad de Doctorado (IV Edición: curso 2017-2018). Beca otorgada por la Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, dentro del Programa Operativo de Inclusión Social y Economía Social 2014-2020, cofinanciado por el Fondo Social Europeo (FSE).

Resumen

En las últimas décadas, la legislación española en materia de accesibilidad en los entornos educativos ha afrontado muchos y ambiciosos cambios.

Sin embargo, las personas con discapacidad siguen encontrando barreras de acceso en sus trayectorias académicas.

La presente comunicación, mediante el análisis de discurso de mujeres con discapacidad auditiva, física u orgánica, visual, intelectual o del desarrollo y psicosocial, explora las barreras de accesibilidad encontradas, así como los diferentes apoyos formales e informales con los que en ocasiones han podido sortear estas brechas.

Los resultados apuntan tanto a líneas estratégicas para implementar políticas y programas educativos, como a la necesidad de profundizar en la investigación en este ámbito.

A modo de conclusión, el avance en materia de accesibilidad universal y diseño para todas las personas en los entornos educativos debe apoyarse en el propio conocimiento que las personas con discapacidad pueden aportarnos con la experticia que les proporciona su propia vivencia de esta realidad.

1| Marco legislativo y teórico: Educación inclusiva y discriminación interseccional para comprender el fenómeno

La integración, posteriormente inclusión, de las personas con discapacidades en los entornos educativos, ha sido una cuestión presente en textos legislativos y normativos desde el pasado siglo XX. A este respecto podemos destacar la Convención de los Derechos Humanos (1948), la Conferencia Mundial de París (1960), la Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975), el sobradamente conocido Informe Warnock (1978), la Resolución de 1981 del Parlamento Europeo sobre la integración económica, social y profesional de los discapacitados en la comunidad de la Unión Europea (UE), la conferencia de Salamanca, promovida por Naciones Unidas (1994), el Tratado de Ámsterdam de la UE (1997), la Convención internacional para la eliminación de toda forma de discriminación contra las personas con discapacidad de la ONU (1999); tendencia que en el siglo XXI se vería reforzada con el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar en 2000, el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (EPT) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), y la conocida Convención de los Derechos de las personas con discapacidad (2006).

Contribuciones todas estas, que desde distintos momentos sociohistóricos y diferentes perspectivas, han procurado posibilitar estrategias inclusivas en diversos ámbitos, con especial incidencia en el de la educación (Vásquez y Alarcón, 2016: 3; Díaz y Serrato, 2016).

Deteniéndonos en la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (art 24), se reconoce el derecho a la educación, y con el fin de hacer efectivo dicho derecho, sin discriminaciones y sobre la base de la igualdad de oportunidades, se insta a los Estados a establecer sistemas de educación inclusiva a todos los niveles. Se enfoca la educación como un proceso a llevar a cabo a lo largo de toda la vida, atendiendo al desarrollo de las potencialidades, la autonomía, la dignidad, la autoestima, sin olvidar los pilares básicos de dicha convención, como son los Derechos Humanos, la diversidad humana y las libertades individuales de cada persona (ONU, 2006; Díaz y Serrato, 2016).

Abordando el contexto español, el art. 27 de la Constitución Española reconoce, en su apartado 1 y 2, el derecho a la educación a todos los ciudadanos y dicho derecho tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Pese a que nuestro análisis aborda todo el recorrido educativo, como se verá más adelante, la mayoría de nuestras entrevistadas poseen estudios universitarios, lo cual nos lleva a destacar algunos textos jurídicos como 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 (art. 20.c) establece la necesidad de que las universidades faciliten el itinerario de estas personas, bien en el acceso o reserva de plazas, bien en la adaptación curricular de los contenidos, sin menoscabo del nivel exigido.

En este mismo texto encontramos (en la Disposición Final Segunda) que se establece la obligación de incluir en el currículo formativo la formación en accesibilidad y diseño para todas las personas, así como la correcta preparación de profesionales en este sentido.

Si bien se trata de un avance a poner en valor, no es menos cierto que incluso desde un punto de vista jurídico el texto es algo laxo, dejando muchas cuestiones a la libre disposición de las universidades; destacando principios pero sin mucha concreción en las medidas (Díaz y Serrato, 2016).

Previamente a la aprobación de dicha ley, encontramos un precedente significativo en materia de educación inclusiva, sobre todo en lo referente a la Educación Superior, en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, junto con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ambos textos suponen un paso más en la concreción de acciones antes comentada; estableciendo la importancia de la

accesibilidad en los entornos físicos y virtuales para toda la comunidad universitaria (Díaz y Serrato, 2016).

En este sentido, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, en el Artículo 38, regula el acceso a los estudios oficiales de grado del alumnado con discapacidad en condiciones de accesibilidad.

Los Estatutos Universitarios y el Estatuto del Estudiante Universitario, acotan sistemas y procedimientos que las universidades deben seguir para garantizar los derechos del alumnado con necesidades especiales derivadas de una situación de discapacidad, como la regulación de la reserva de plazas, la promoción de este alumnado en los programas de movilidad nacional e internacional, y en el caso de algunos estatutos, la puesta en marcha de unidades específicas y servicios especializados al respecto (Díaz y Serrato, 2016), cuestión interesante para nuestro análisis.

Este breve recorrido, apenas esbozado, supone una línea constante de avances en materia de educación inclusiva, que por otra parte, aún tiene objetivos pendientes de cumplir.

A lo largo de la historia se han desarrollado diversos enfoques y modelos que han oscilado entre la educación especial y la educación integrada, actualmente denominada como inclusiva. Esta evolución de mentalidades, enfoques y paradigmas suelen estar influidas por las reivindicaciones de las personas con discapacidad, sus familias, profesionales del sector, y especialmente, las asociaciones, que en las últimas décadas han aumentado su actividad en incidencia política (Díaz Jiménez, 2003, Egea y Sarabia, 2004, Jiménez y Serrato, 2014; Díaz y Serrato, 2016; Díaz Jiménez, 2018).

Al respecto de las niñas y mujeres con discapacidades, nos situamos en el enfoque de la discriminación interseccional (Serrato, 2021), pues la confluencia de la discriminación de género y discapacidad, junto con otras de origen étnico, económico o condicionadas por la propia tipología de la discapacidad, implican una invisibilización social y estadística que tiene como resultado que las políticas públicas no contemplen en sus diseños a las mujeres con discapacidades (Serrato, 2021). En este sentido, se trata de una cuestión fácilmente observable si se analizan los datos en materia educativa de niñas y mujeres con discapacidades, los cuales señalan una notable desigualdad tanto frente a los niños y hombres con discapacidad como con respecto a las mujeres y niñas sin discapacidad⁴³.

43 Si bien por cuestiones de espacio no nos es posible detenernos en este aspecto, recomendamos ampliar la información con los informes del Observatorio de la Discapacidad y el Mercado de Trabajo, ODISMET: <https://www.odismet.es/banco-de-datos/8-perspectiva-de-genero>

2| Conclusiones: Concreción de resultados y líneas estratégicas de futuro

En base a los resultados obtenidos podemos concretar que, a lo largo de todo el recorrido educativo de niñas y mujeres con discapacidades, los apoyos formales e informales condicionan significativamente su experiencia académica. En este sentido, tanto los apoyos naturales como institucionales suponen un elemento fundamental. La falta de estos puede llevar a las mujeres al abandono de los estudios y a sufrir daños psicoemocionales. Las barreras más frecuentes se relacionan con la falta de acceso, tanto en los entornos físicos y virtuales como a la información. También se han detectado barreras motivadas por el propio desconocimiento sobre cuestiones de discapacidad en los entornos educativos.

Cómo líneas de trabajo, podemos plantearlas en dos direcciones: desde el ámbito académico se hace necesario seguir investigando y trabajando en el ámbito de la educación inclusiva, y especialmente en realizar estas investigaciones con perspectiva de género, cuando no desde epistemologías feministas. También se hace necesario fomentar investigaciones sobre el impacto que la COVID-19 ha tenido sobre los procesos educativos de las personas con discapacidad y muy especialmente sobre niñas y mujeres.

De otra parte, desde el punto de vista de las políticas universitarias, consideramos de vital importancia tomar como referencia el conocimiento que las propias personas con discapacidad, y en especial las mujeres, pueden aportar para el diseño y la implementación de servicios, recursos y apoyos.

Referencias bibliográficas

Constitución Española (1978) BOE núm. 311, de 29 de Diciembre de 1978.

Díaz Jiménez, R. M. (2003): *Personas con discapacidad. Una aproximación desde el trabajo social*. Sevilla. Aconcagua Libros.

Díaz Jiménez, R. M. (2018) "Evolución del movimiento asociativo de la discapacidad intelectual en España". *Actas de Coordinación Sociosanitarias*, 6(22) 43-70. Recuperado de: https://www.fundacioncaser.org/sites/default/files/adjuntos/completo_revista22_jul_2018ok_v2.pdf

Díaz Jiménez, R. M. y Serrato Calero, M. (2016). La conquista de la excelencia de las mujeres con discapacidad en la universidad [Comunicación]. XV Congreso Nacional de Educación Comparada: Ciudadanía mundial y Educación para el Desarrollo. Una mirada Internacional. Sevilla, España. https://aotronivel.itm.edu.co/BancoConocimiento/ConsultaExterna/Redes_colaborativas_en_educacion_de_adul.pdf

Egea, C. y Sarabia, A. (2004): "Visión y modelos conceptuales de la Discapacidad". *Polibea* 73, 21-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1127020>

Jiménez Pérez, G. y Serrato Calero, M. M. (2014) "Del padecimiento a la diversidad: Un camino hermenéutico", *Revista Española de Discapacidad*, 2(2) 185-206. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.10>

ONU (2006) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE núm. 260, de 30/10/2007).

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. (BOE Núm. 318 31/12/2010 Sec. I. Pág. 109353).

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. (BOE, núm. 289, 3/12/2013, Sec. I, pág. 95635-95673).

Serrato Calero, M. M. (2021) "Discriminación Interseccional". En: Díaz López, M.P. (coord.) Huete García, A. (Coord.) y Díaz Velázquez, E. (Coord.) *Personas con Discapacidad, Derechos Sociales y Cultura de las Capacidades*. Ed. Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona, Ed. Saragossa. 225-232.

Vásquez, B. y Alarcón, E. (2016) "La inclusión en las universidades chilenas: Del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2) 1-19.

Comunicación 11

Capaciénciate: Divulgación científica accesible en la Universidad de Valladolid

Rafael de la Puente Llorente

Técnico del Secretariado de Asuntos Sociales
Universidad de Valladolid

“Capaciénciate” es un programa desarrollado por la Unidad de Cultura Científica y el Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Valladolid, cuyo objetivo se centra en **divulgar las actividades científicas de la institución académica de un modo accesible**. Esta iniciativa quiere contribuir a superar las barreras que las personas con discapacidad pueden encontrar en el acceso al conocimiento científico.

El acceso a la ciencia es un derecho fundamental recogido en la **Carta Internacional de los Derechos Humanos**. Igualmente, la **Convención de derechos de las Personas con discapacidad** menciona el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida, sin discriminación, y en igualdad de condiciones con las demás personas. Sin embargo, en muchas ocasiones, las personas con discapacidad disponen de menos oportunidades para acceder o comprender el conocimiento científico, tanto por la forma en la que éste se divulga como por la complejidad en la que habitualmente se presenta. Con el fin de superar estas barreras, la Universidad de Valladolid ha ideado el **Programa “Capaciénciate” como iniciativa de divulgación científica para y con las personas con discapacidad**.

La primera edición del programa Capaciénciate tuvo lugar en el año 2018. La idea surgió de la unión de dos planteamientos. Por un lado, conseguir que el profesorado de la UVA pudiera **contribuir al crecimiento de la cultura científica de la sociedad** en su conjunto, y en particular de las personas con discapacidad. Por otro lado, hacer que el **lenguaje** o los proyectos de nuestros investigadores y científicos fueran **accesibles** y que también fueran **comprensibles para todas las personas**.

Comenzamos con unas sesiones en las que reunimos a **personal docente e investigador** de nuestra universidad y a **representantes de asociaciones** de personas con discapacidad. Los y las investigadores que acudieron explicaron sus líneas de investigación y sus propuestas para los talleres divulgativos. Las personas con discapacidad de las asociaciones que vinieron a la reunión nos dieron a conocer sus opiniones sobre qué propuestas científicas resultaban más atractivas y cómo realizar las actividades de un modo más accesible, adaptando los contenidos a cada grupo de discapacidad. Se concretaron las sedes de las asociaciones que íbamos a visitar en las cuatro provincias donde la UVA dispone de un campus (Palencia, Segovia, Soria y Valladolid).

Los talleres se centraron en conceptos básicos sobre todas las áreas del conocimiento y la importancia que tiene para la sociedad la labor investigadora. Y durante los meses de abril a julio realizamos 6 visitas con ponencias, talleres y experimentos científicos en los que nuestros investigadores dieron a conocer algún aspecto de su trabajo científico.

El resultado fue muy positivo, mejor de lo esperado. Puesto que pudimos dar a conocer conceptos y temas de interés para las personas con discapacidad, ofrecidos por sus principales investigadores. Pudimos hacer accesibles temas y términos complejos de diferentes áreas del

conocimiento científico, pero en interacción directa entre los receptores y la fuente, entre el público y el estudioso, creando un espacio de intercambio muy positivo y enriquecedor para ambos grupos.

Para lograr que los contenidos de los talleres fueran accesibles la Unidad de Cultura Científica y el Servicio de Asuntos Sociales trabajaron previamente con el personal técnico de las entidades que participan en el programa: **Aspace, Aspaym, Autismo, Personas Sordas, Plena Inclusión, Salud Mental y la ONCE en Castilla y León.**

Hay un período previo a la realización de las actividades, entre los meses de enero y abril, en el que se seleccionan las propuestas que plantea el personal investigador y se trabaja con los/las investigadores/as para lograr que sus contenidos científicos y experimentos propuestos sean accesibles al público destinatario.

Las personas con discapacidad, a través de sus asociaciones, eligen qué actividades quieren realizar y en qué campus se va a realizar. Con el asesoramiento del personal técnico de las asociaciones también decidimos cómo hacer más accesibles los talleres. En unos casos, basta con adecuar el lenguaje o utilizar ejemplos y términos comunes para ideas complejas. En otros casos, hemos de utilizar adaptaciones o lenguajes alternativos para el acceso a los conceptos: lengua de signos, representaciones táctiles o pictogramas. En realidad, es una tarea de diseño previo de la actividad para que, llegado el momento de la exposición por parte del científico, el mensaje llegue al público destinatario en el propio lenguaje del público. El resultado, podríamos decir que es una forma básica de Diseño Universal de Aprendizaje.

Cada año, la actividad es un **reto apasionante** para el colectivo investigador de la UVA y una oportunidad para acercar la universidad a todos los públicos. Para nosotros, el primer reto suele ser la elección de la actividad adecuada cada grupo de personas con discapacidad. En esto nos ayudan especialmente desde las asociaciones de personas con discapacidad.

En segundo lugar, el desafío consiste en resumir o concentrar toda una línea de investigación científica en una charla, en un experimento o en un taller. Frente a este reto, el trabajo se realiza con cada investigador y cada investigadora, con los que tenemos que seleccionar específicamente qué actividad puede ayudarnos a explicar y divulgar tantos años de trabajo científico, los hallazgos principales y el núcleo central de cada investigación. Esta tarea, afortunadamente, es cada vez más importante para nuestros científicos quienes proponen actividades cada vez más accesibles tanto contenido como en formato.

Las personas con discapacidad que asisten a las sesiones nos cuentan que, con estas actividades, **han podido comprender conceptos científicos de los que -en algunos casos- habían oído hablar pero que no entendían o nadie sabía cómo explicarles.** En otros casos, han podido descubrir temas científicos nuevos, gracias a que se han planteado a

través de lenguajes alternativos y accesibles. También han descubierto por ellos mismos los resultados de determinados hallazgos científicos. Del modo más tradicional posible: a través de experimentos guiados. La experimentación básica al servicio de la comprensión científica.

Como aprendices en un laboratorio, las personas con discapacidad hasta la fecha han realizado vasijas como se hacían en el Neolítico, han descompuesto su propio ADN, han conocido y practicado la construcción arquitectónica tradicional, han realizado experimentos de matemáticas, física, química etc., han tenido la anatomía y la arqueología al alcance de sus manos, han realizado electroencefalogramas, han fabricado pequeñas placas solares, han proyectado láseres, han debatido conceptos jurídicos, etc.

Los científicos y las científicas que han participado en el programa, en la mayoría de los casos, **han podido comprobar que la ciencia**, por muy compleja que sea, **puede ser divulgada a cualquier sector de la sociedad**. En unos casos, basta con poner los medios adecuados para trasladar conceptos científicos a lenguaje comprensibles por todos y todas. En otros casos, hay que utilizar medios y lenguajes alternativos que hacen accesible cualquier tipo de mensaje.

Tras la suspensión de las actividades del programa en el año 2020 que fue obligada por la Crisis Sanitaria, en el año 2021 se han podido reanudar las actividades del Programa cumpliendo con todas las medidas preventivas de uso de mascarilla y distancia social. **Nuestra aspiración es continuar con la iniciativa**, buscando espacios de encuentro entre científicos y personas con discapacidad, en los que cada grupo pueda hacer aportaciones, aprender juntos y avanzar hacia una sociedad.

Más información: <https://ucc.uva.es/actividades/Capacientate/>

COMUNICACIONES PRESENTADAS

GRUPO 3

Normativas e investigaciones sobre derechos de las personas con discapacidad



Presentación del grupo, índice de las comunicaciones que se contienen y comunicaciones presentadas.

Este grupo de trabajo recibe comunicaciones sobre los marcos legislativos, leyes, y políticas públicas que garantizan el pleno cumplimiento de los derechos reconocidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En este grupo de trabajo se abre un espacio de análisis y reflexión sobre la situación en la que se encuentra la educación inclusiva en la etapa universitaria, desde una perspectiva de derechos humanos. El punto de partida pueden ser las barreras legales y los déficits de las políticas públicas aún existentes. Se esperan comunicaciones con un enfoque propositivo y pragmático que desde el derecho comparado permitan avanzar en la inclusión universitaria. Las comunicaciones tienen que tener lenguaje acorde al modelo social de la discapacidad y con una clara perspectiva de derechos humanos. También se admitirán en este grupo, comunicaciones sobre diversas investigaciones generales que aborden la discapacidad, los derechos y la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad.

ÍNDICE Y ORDEN DE COMUNICACIONES

Nº	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
1	María Martínez Ponte	Universidad de Valencia	España	<i>Marco legal referente a estudiantes con discapacidad en la universidad</i>
2	Enelina María Gerpe Pérez, Ana María Porto Castro y Javier Agrafojo Fernández	Universidad de A Coruña Universidad de Santiago de Compostela	España	<i>Situación de la inclusión en la universidad. La perspectiva del Personal de Administración de Servicios</i>
3	María del Mar Rojas Buendía	Universidad Carlos III de Madrid	España	<i>La aportación a la Educación Superior inclusiva en clave de ODS. Innovación educativa y Políticas públicas</i>

Nº	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
4	Clara Álvarez de Toledo Martínez, Amelia Pérez García, Antonia Muñoz Caravaca, Inés López López y Longinos Marín Rives	Universidad de Murcia	España	<i>ODSesiones, una experiencia de inclusión y de acercamiento a la Agenda 2030</i>
5	Carmen Márquez Vázquez, Sergio Sánchez Fuentes y José Antonio Rueda Monroy	Universidad Autónoma de Madrid Universidad de Málaga	España	<i>Medidas de trato diferenciado a favor del PDI con discapacidad en las universidades españolas</i>
6	Mª de los Ángeles Cavero Cavero y Gerardo Perigali Otero	UNED	España	<i>Estudio evolutivo de los modelos educativos hasta el siglo XXI</i>
7	Míriam Díaz Vega, Ricardo Moreno Rodríguez y José Luis López Bastías	Universidad Rey Juan Carlos (URJC)	España	<i>El ODS 4 en la Universidad Española: ¿Reflejan los planes estratégicos universitarios la inclusión?</i>
8	Montserrat Rincón Asensio	Universidad de Extremadura	España	<i>De la integración a la inclusión educativa: Recorrido, Actualidad y Prácticas educativas innovadoras e inclusivas</i>
9	Marina Salse Rovira, Rubén Alcaraz Martínez, Elisenda Canal Antón, Mercè Costa Cuberta, Lluç Massaguer Busqueta, Mireia Isabel Ribera Turró y Rosa María Satorras Fioretti	Universidad de Barcelona Universitat Oberta de Catalunya	España	<i>Normas, recomendaciones, coronavirus, universidad y discapacidad en la Universidad de Barcelona</i>

N°	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
10	Marcela Mendez, Juliana Cabeza, Alejandro Belinsky, Gustavo Goyochea, Claudio Aruza, Marisa Morales, Anabella Segovia, Patricia Moran, Ileana Montes, Cecilia Lucero, Julio Putallaz, María Laura Soria Martínez, Viviana Rodríguez, Sandra Cambarieri y Carla Antola	Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional	Argentina	<i>Red Interuniversitaria de Discapacidad. Accesibilidad, discapacidad y derechos en la Educación Superior</i>
11	Israel Tonatiuh Lay Arellano y María Elena Anguiano Suárez	Universidad de Guadalajara	México	<i>Avances y retos en inclusión educativa para personas con discapacidad en la Universidad de Guadalajara</i>
12	Edilene Soares da Silva y Joel Carvalho	Universidad Columbia Del Paraguay	Paraguay	<i>La importancia de la enseñanza de Libras para la inclusión escolar de los sordos en el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>
13	Myrna Carolina Huerta Vega	Universidad de Guadalajara	México	<i>Un desafío emergente: Educación inclusiva con estudiantes sordos</i>
14	Víctor Alberto Lorenzo Pérez, Inmaculada Vázquez González y Tiberio Feliz Murias	Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad (UNED)	España	<i>Los derechos y la calidad de vida de los estudiantes universitarios con discapacidad visual durante La pandemia</i>

Comunicación 1

Marco legal referente a estudiantes con discapacidad en la universidad

María Martínez Ponte

Estudiante del Programa de Doctorado "Promoción de la Autonomía y Atención Sociosanitaria a la Dependencia"

Universidad de Valencia

1| Marco legal referente a estudiantes con discapacidad en la universidad

En 2017, la Fundación Universia registró un total de 20.793 estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades españolas (VV. AA., 2017). Estos datos han ido incrementando año tras año debido a los cambios en la legislación en materia de discapacidad y en relación con la universidad (Moriña, Molina y Cortés-Vega, 2018). El marco legal que regula la educación de las personas con discapacidad se fundamenta en la Constitución Española de 6 de diciembre de 1978 y, especialmente, en su artículo 49 que hace referencia a la defensa de los derechos de las personas con discapacidad y en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos. Posteriormente, a partir de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI), numerosas normas estatales han desarrollado a lo largo de los años este precepto constitucional, así como en relación con la educación y su derecho al acceso a la misma.

Por consiguiente, se analiza a continuación dicho marco legal, siguiendo un orden cronológico, en materia de discapacidad y su aplicación en las universidades españolas, para acabar centrándonos en la Universitat de València (UV).

1.1| Legislación general sobre discapacidad

Como hemos comentado anteriormente, la LISMI es el punto de partida de toda la normativa referente a discapacidad. Concretamente, citaremos los artículos 23 y 31. Así, el artículo 23 señala que *“el minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y los recursos que la presente ley reconoce”* (p. 11.108) y el artículo 31 focaliza su atención en los estudios universitarios e indica en su apartado 2:

Los minusválidos que cursen estudios universitarios cuya minusvalía les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general, podrán solicitar y los centros habrán de conceder 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 minusvalía que presente el interesado (p. 11.108).

Con relación a la gratuidad de la enseñanza en el ámbito universitario y partiendo de esta ley en su artículo 30, Alcantud, Ávila y Asensi (2000) mencionan que existen antecedentes, como es el caso de las universidades andaluzas, la Universidad Nacional de Educación a Distancia o la Universidad de Murcia que desde el curso académico 1991/92, establecieron matrícula gratuita a estudiantes con minusvalía en la primera convocatoria de cada asignatura.

Más tarde, encontramos la Orden ECD/235/2002, de 7 de febrero, por la que se constituye el Foro para la Atención Educativa a Personas con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento. Su finalidad es propiciar la incorporación de iniciativas que mejoren la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y el aprovechamiento óptimo de los recursos. Dicho foro no incluía dentro de su ámbito el sector universitario, a pesar de haberse incrementado notablemente la presencia de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. Este hecho se debió, en gran medida, a los avances en la normalización educativa en todos los niveles de la educación no universitaria, lo que permitió que la discapacidad tuviera una mayor presencia en el ámbito universitario. Por ello, surgió la Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento y que, posteriormente, fue modificada por la Orden ECD/2489/2012, de 14 de noviembre. Dichos cambios tuvieron relación con la organización y la estructura del foro.

Transcurridos más de veinte años desde la promulgación de la LISMI, fue necesario promulgar otra norma legal que la complementara e impulsara las políticas de equiparación de las personas con discapacidad. Por lo tanto, fueron dos las razones que justificaron la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU). Por una parte, la persistencia en las desigualdades sociales y, por otra parte, la aparición de nuevos enfoques y estrategias en cuanto al término "discapacidad". Los principios de esta ley se centran en la vida independiente de las personas con discapacidad, la normalización, la accesibilidad universal, el diseño para todos, el diálogo civil y la transversalidad de las políticas en materia de discapacidad. Con estos fines, se especificaron fechas concretas para la elaboración del I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012 y se estableció un plazo para la adecuación de entornos, productos y servicios públicos (Peralta, 2007). Entre sus artículos, destacaremos el 5 referente a las garantías del derecho a la igualdad de oportunidades, estableciendo así medidas contra la discriminación y de acción positiva y, el artículo 9 que trata el contenido de dichas medidas de acción positiva como apoyos complementarios (ayudas económicas y técnicas, asistencia personal, servicios especializados, entre otros), normas y criterios más favorables. Asimismo, en su disposición final décima, menciona que las enseñanzas universitarias tienen que incluir el "Diseño para todos".

Siguiendo con la cronología, resulta imprescindible hacer referencia a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), ratificada por España el 3 de diciembre de 2007 y que entró en vigor el 3 de mayo de 2008. Se pasa así a considerar a las personas con discapacidad plenamente como sujetos titulares de derechos y no como meros objetos de tratamiento y protección social. A tal efecto, se promulgó la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los

derechos de las personas con discapacidad, con la intención de modificar distintos artículos de diversas leyes en materia de discapacidad, ajustándose así a las directrices marcadas en la Convención.

Es necesario destacar en la conformación del marco legislativo de los derechos de las personas con discapacidad, la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, que reconoce el derecho de libre opción de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas al aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas, y a los distintos medios de apoyo a la comunicación oral, lo que constituye un factor fundamental para su inclusión social.

Finalmente, destacaremos 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. Su artículo 20 se centra en garantizar el derecho a una educación inclusiva de las personas con discapacidad sin perjuicio de las medidas previstas en la normativa en materia de educación. Concretamente, establece en su apartado c) una garantía adicional para la etapa universitaria:

Las personas que cursen estudios universitarios, cuya discapacidad les dificulte gravemente la 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 (p. 18).

Como hemos visto anteriormente, la LISMI ya destacaba dicha garantía aunque se observa una evolución en los términos relacionados con la discapacidad.

Para terminar este apartado mencionaremos los principales planes estatales que han derivado de la normativa citada previamente.

1.1.1. Planes estatales

Como se precisó anteriormente, la LIONDAU fue el punto de partida para la elaboración del I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012. Este tuvo como primer fin alcanzar la plena igualdad de oportunidades en el conjunto de la sociedad. Tal y como indica Peralta (2007), sus objetivos y acciones que afectan de manera especial a la universidad y a la discapacidad son: la promoción del Diseño para Todos en la educación y formación, el desarrollo de

materiales didácticos, potenciar la investigación y la accesibilidad en los procesos de I+D+I, adaptación de los entornos y servicios y, promover la accesibilidad en las nuevas tecnologías, la comunicación y la información. Durante el periodo 2004-2012, se abordaron profundos cambios para dar respuesta a las necesidades de un gran colectivo de personas pero que, además, benefician a toda la población (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003a).

Simultáneamente, se diseñó el II Plan de Acción para las personas con discapacidad 2003-2007. En él se redactan una serie de líneas de actuación y medidas relacionadas con la discapacidad y la universidad. Así, en el mismo podemos observar la medida 142.2, la cual promueve el uso y la difusión de la lengua de signos española y otros lenguajes alternativos; la medida 142.4 que hace referencia al acceso a las tecnologías de apoyo y de ayudas técnicas para facilitar la vida independiente; la medida 222.6 establece el fomento en las universidades de programas de igualdad de oportunidades y no discriminación de los estudiantes con discapacidad; y las medidas 223.4 y 223.5 que se relacionan con el fomento de programas-puente de acceso al primer empleo y la generalización de prácticas no laborales en centros de trabajo para alumnos con necesidades educativas especiales. Con relación a la línea de actuación 312 "Inserción de la accesibilidad y del diseño para todos en la universidad", incluida en la estrategia 31 sobre concienciación y formación en accesibilidad universal y diseño para todos, se indican una serie de medidas como un programa de información y formación de formadores de Escuelas Universitarias, un diseño de una asignatura de libre elección sobre accesibilidad, diseño de un máster en accesibilidad universal, entre otras (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003b).

Seguidamente, el III Plan de Acción para las personas con discapacidad 2009-2012 continúa plasmando los principios contemplados en los planes anteriores. Dedicó el área II a educación y cultura, así como a diversos objetivos para fomentar una educación en igualdad de oportunidades, dado que las carencias en la formación básica reducen las posibilidades de acceso a niveles superiores de educación, incluida la formación universitaria (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009).

Recientemente, encontramos el Plan de Acción de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2014-2020. Dicho plan tiene su antecedente en el III Plan de Acción 2009-2012 nombrado con anterioridad. Ambos tienen en común áreas principales de acción para los déficits en participación, empleo y formación de las personas con discapacidad. No obstante, se diferencian en que el III Plan propugnaba el avance en la promoción de la autonomía personal, a través del reconocimiento de la discapacidad como un componente de la diversidad humana, y este nuevo Plan se enfoca más hacia la eliminación de la discriminación, partiendo de la idea de que la igualdad de derechos de todas las personas ha de ser el fundamento básico. Según las estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el curso 2011-2012 fueron 149.618 los estudiantes de enseñanzas no universitarias los que recibieron atención por necesidades educativas especiales. De ellos, el 78,5% cursaban sus estudios en centros

de enseñanza ordinarios. En cuanto a los estudios superiores, de acuerdo con la “Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2014”, realizada por la Fundación Universia, en el curso 2013-2014 alrededor de 22.000 alumnos con discapacidad cursaron estudios universitarios. Como consecuencia, este plan tiene como objetivo estratégico reducir la tasa de abandono escolar y aumentar el número de personas con discapacidad con Educación Superior (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014).

Una vez analizado el marco legal referente a discapacidad, dirigiremos nuestra atención hacia la normativa específica de la universidad.

1.2| Legislación estatal relativa al ámbito universitario

La Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, supone la autonomía de gestión y administración de las universidades españolas. Dicha ley no contempla el tratamiento a la diversidad, a pesar de que su promulgación fue posterior a la LISMI. Seguidamente, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en sus artículos 36 y 37, focaliza su atención en los recursos que el sistema educativo dispondrá para los alumnos con necesidades educativas especiales. No obstante, todas estas medidas no parecen sobrepasar los centros escolares ni son incluidas en los estudios universitarios. Más adelante, se promulgó el Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios y, un año después, fue modificado por el Real Decreto 1060/1992, de 4 de septiembre, por el que se reserva el 3% de las plazas universitarias a alumnos con minusvalía.

A continuación, mencionaremos el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y, en concreto, en su artículo 18 sobre los estudios universitarios:

- 1. Para garantizar el principio de igualdad de oportunidades, las universidades públicas realizarán las adaptaciones que fuere menester con el fin de que los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes puedan efectuar las pruebas de acceso a la universidad. Asimismo, facilitarán a estos alumnos el acceso a las instalaciones y a las enseñanzas con el fin de que puedan proseguir sus estudios.*
- 2. Las universidades públicas reservarán hasta un 3 por 100 de plazas en cada uno de los centros docentes universitarios de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 1005/1991, modificado por el Real Decreto 1060/1992, a los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad que, durante su escolarización anterior, hayan precisado recursos extraordinarios de acuerdo con el dictamen efectuado (p. 10-11).*

Posteriormente, el Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios, señala en su artículo 10 que se tomarán las medidas adecuadas para aquellos alumnos que no puedan realizar la prueba de acceso con los medios ordinarios. En esta misma línea, el Real Decreto 69/2000, de 21 de enero, por el que se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios de los estudiantes que reúnan los requisitos legales necesarios para el acceso a la universidad, mantiene el 3% de las plazas reservadas a los estudiantes con discapacidad y especifica que las universidades podrán adaptar las pruebas de evaluación de las aptitudes personales para la actividad física y el deporte a las condiciones de dichos estudiantes.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), dedica varios artículos a la inclusión de las personas con discapacidad. Así, el artículo 45.1 garantiza las condiciones de igualdad en el derecho a la educación para todos los estudiantes. Igualmente, el artículo 46.2.b define los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación, haciendo referencia a la discapacidad, y la disposición adicional 24ª se centra en la integración de los estudiantes con discapacidad en las universidades. Esta ley fue modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. Como consecuencia, el artículo 45.4 señala que se prestará especial atención a las personas con discapacidad para garantizar su acceso y permanencia en la universidad. Asimismo, en la disposición adicional 24ª se sustituye el término integración por inclusión y se dedican unas líneas a la necesidad de proporcionar los medios esenciales para asegurar una igualdad real, además de la accesibilidad en la totalidad de las instalaciones.

El Real Decreto 743/2003, de 20 de junio, por el que se regula la prueba de acceso a la universidad para los mayores de 25 años, indica en su artículo 5 las garantías para la adaptación de dicha prueba de acceso para aspirantes con discapacidad. Mencionaremos también la Orden ECD/1719/2004, de 13 de abril 2004, por la que se regula la prueba de acceso a la universidad de los mayores de 25 años en el ámbito de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y, su artículo 5 que hace referencia a la realización de la prueba en las condiciones más favorables en función de la discapacidad que se presenta.

El Real Decreto 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios universitarios de carácter oficial, en su artículo 14 hace referencia a la reserva de plazas del 3% para los estudiantes que tengan reconocido mínimo un 33% de minusvalía. También dedica su disposición adicional cuarta a las personas con discapacidad, haciendo hincapié en los principios de igualdad de oportunidades, la no discriminación y la compensación de desventajas.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, señala en su artículo 3.5.b la necesidad de incluir en los planes de estudio los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y

accesibilidad universal. Del mismo modo, en su artículo 14.2 (acceso a las enseñanzas de grado) y 17.3 (admisión a las enseñanzas de máster), indica que se proporcionarán los servicios de apoyo y el asesoramiento adecuados a las personas con discapacidad. Sin embargo, fue modificado por el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, aunque sin cambios en materia de discapacidad.

A continuación, 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, dedica su artículo 4 al acceso a la universidad y señala que se realizará desde los principios de igualdad, mérito y capacidad, además de tener en cuenta la accesibilidad universal y el diseño para todos. Asimismo, en su artículo 19 hace referencia a los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. En el apartado 1 se indica que se pondrán en marcha las medidas oportunas para que puedan realizar la prueba de acceso en igualdad de condiciones que sus compañeros. Más concretamente, en el apartado 2 especifica lo siguiente:

Estas medidas podrán consistir en la adaptación de los tiempos, la elaboración de modelos especiales de examen y la puesta a disposición del estudiante de los medios materiales y humanos, de las asistencias y apoyos y de las ayudas técnicas que precise para la realización de la prueba de acceso, así como en la garantía de accesibilidad de la información y la comunicación de los procesos y la del recinto o espacio físico donde ésta se desarrolle (p. 14).

El último término a destacar son las plazas reservadas a dichos estudiantes en el artículo 51. En este sentido, se reservará un 5% de las plazas disponibles para estudiantes que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%, así como para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a discapacidad. Esta última norma queda derogada por el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado. Este sigue insistiendo en los principios de igualdad, no discriminación y la accesibilidad universal.

Tras analizar la normativa general de las universidades, contemplaremos la legislación propia de la UV.

1.2.1. Legislación propia de la Universitat de València

En la legislación autonómica valenciana, encontramos el Decreto 39/1998 del Gobierno Valenciano, de 31 de marzo, de Ordenación de la Educación para la Atención del Alumnado con Necesidades Educativas. Así, en su artículo 21 comunica que *“la incorporación a la enseñanza post-obligatoria de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales*

estará sujeta a la normativa establecida con carácter general sin perjuicio de lo dispuesto en este decreto” (p. 5.143).

El Decret 128/2004, de 30 de juliol, del Consell de la Generalitat, pel qual s’aproven els Estatuts de la Universitat de València, en su artículo 10, especifica que dicha universidad tiene que establecer medidas de acción positiva para que la comunidad universitaria con discapacidad pueda desarrollar de forma adecuada esta etapa educativa. Además, en el artículo 190 hace referencia a la reserva de plazas en su oferta pública para las personas con discapacidad. Esta normativa fue modificada por el Decreto 45/2013, de 28 de marzo, del Consell.

El Reglament de permanència dels estudiants de la Universitat de València, aprobado por el Consell Social el 23 de julio de 2009, indica en su artículo 3 que promoverá la aplicación de dicho reglamento de permanencia a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Un año después, se publicó el Reglament sobre l’atenció acadèmica als estudiants i les estudiantants amb discapacitat, aprobado por el Consell de Govern el 6 de julio de 2010. Concretamente, su artículo 3 sobre los derechos de los estudiantes con discapacidad, señala que se garantizará la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad con el resto. Para ello, si es necesario se podrán realizar adaptaciones de acceso, de evaluación, itinerarios formativos o de permanencia.

Asimismo, el Reglament de matrícula de la Universitat de València per a títols de grau i de màster, aprobado por el Consell de Govern el 30 de mayo de 2017, en su artículo 7 señala que los alumnos con necesidades educativas especiales pueden solicitar la dedicación a tiempo parcial en sus estudios.

De igual modo, cabe destacar que las universidades españolas recogen en sus estatutos las medidas a realizar para favorecer la atención e integración de las personas con discapacidad. El Vicerrectorado de Alumnos y Asuntos Sociales de la Universidad de Valladolid elaboró un documento⁴⁴ con el propósito de sintetizar la normativa al respecto de cada universidad en el territorio español.

No obstante, esta legislación e iniciativas por sí solas no aseguran en su totalidad los principios de igualdad e inclusión, dado que todas las dificultades y obstáculos a los que se enfrentan las personas con discapacidad en su educación, aparecen anteriormente a la universidad y se agravan especialmente en el acceso al mundo laboral (Moriña, López-Gavira y Molina, 2017a; Chen, 2020).

⁴⁴ Para más información consultar VV. AA. (2003). *Información sobre medidas para favorecer la atención e integración de personas con discapacidad, recogidas en los estatutos de las universidades*. Valladolid: Vicerrectorado de Alumnos y Asuntos Sociales y, Secretariado de Asuntos Sociales.

Referencias bibliográficas

Normativa

Decreto 128/2004, de 30 de julio, del Consell de la Generalitat, por el que se aprueban los Estatutos de la Universitat de València. Recuperado de: <https://ir.uv.es/4vtaWXT>

Decreto 39/1998 del Gobierno Valenciano, de 31 de marzo, de Ordenación de la Educación para la Atención del Alumnado con Necesidades Educativas. Recuperado de: <https://ir.uv.es/UHy00N7>

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2003a). *I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familia y Discapacidad Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. Recuperado de: <https://ir.uv.es/vyCE1O0>

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2003b). *II Plan de Acción para las personas con discapacidad 2003-2007*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO). Recuperado de: <https://ir.uv.es/JJxPK6Z>

Ministerio de Sanidad y Política Social. (2009). *III Plan de Acción para las personas con discapacidad 2009-2012*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social, Secretaría General de Política Social y Consumo, Dirección General de Coordinación de Políticas Sectoriales sobre la Discapacidad. Recuperado de: <https://ir.uv.es/jjW8llo>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014). *Plan de Acción de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2014-2020*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad y Dirección General de Políticas de Apoyo a la Discapacidad. Recuperado de: <https://ir.uv.es/93rRGBe>

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Recuperado de: <https://ir.uv.es/qdL1HZf>

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Recuperado de: <https://ir.uv.es/gyaPG1k>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Recuperado de: <https://ir.uv.es/Yb8xAqI>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado de: <https://ir.uv.es/IR6s0tJ>

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Recuperado de: <https://ir.uv.es/OW9bNGT>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado de: <https://ir.uv.es/p7wOFjM>

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Recuperado de: <https://ir.uv.es/D9Mywyt>

Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: <https://ir.uv.es/aQq9vnP>

Orden ECD/235/2002, de 7 de febrero, por la que se constituye el Foro para la Atención Educativa a Personas con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento. Recuperado de: <https://ir.uv.es/W7BP3jK>

Orden ECD/1719/2004, de 13 de abril 2004, por la que se regula la prueba de acceso a la universidad de los mayores de 25 años en el ámbito de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de: <https://ir.uv.es/6iEsZMv>

Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento. Recuperado de: <https://ir.uv.es/nQ9fu0M>

Orden ECD/2489/2012, de 14 de noviembre, por la que se modifica la Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento. Recuperado de: <https://ir.uv.es/S6rTvbE>

Real Decreto 1060/1992, de 4 de septiembre, por el que se modifica el Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, y se adapta a la nueva licenciatura en Traducción e Interpretación. Recuperado de: <https://ir.uv.es/i6PvEl1>

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Recuperado de: <https://ir.uv.es/DFGdCa3>

Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios. Recuperado de: <https://ir.uv.es/VHOGJt6>

Real Decreto 69/2000, de 21 de enero, por el que se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios de los estudiantes que reúnan los requisitos legales necesarios para el acceso a la universidad. Recuperado de: <https://ir.uv.es/ii5iPYZ>

Real Decreto 743/2003, de 20 de junio, por el que se regula la prueba de acceso a la universidad para los mayores de 25 años. Recuperado de: <https://ir.uv.es/FV8cCcw>

Real Decreto 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios universitarios de carácter oficial. Recuperado de: <https://ir.uv.es/2JmwEdy>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado de: <https://ir.uv.es/jzM7mfH>

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. Recuperado de: <https://ir.uv.es/FEZ3M74>

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Recuperado de: <https://ir.uv.es/GIAcSA1>

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Recuperado de: <https://ir.uv.es/Nr0xqKd>

Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Recuperado de: <https://ir.uv.es/66RgNK9>

Reglament de permanència dels estudiants de la Universitat de València, aprobado por el Consell Social el 23 de julio de 2009. Recuperado de: <https://ir.uv.es/8eRbww4>

Reglament de matrícula de la Universitat de València per a títols de grau i de màster, aprobado por el Consell de Govern el 30 de mayo de 2017. Recuperado de: <https://ir.uv.es/G06CWJz>

Reglament sobre l'atenció acadèmica als estudiants i les estudiantes amb discapacitat, aprobado por el Consell de Govern el 6 de julio de 2010. Recuperado de: <https://ir.uv.es/JTcld9y>

Literatura

Alcantud, F., Ávila, V., & Asensi, M. C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Universitat de València: Servei de Publicacions.

Chen, C. P. (2020). *Career counselling university students with learning disabilities*. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-13. Recuperado de: <https://ir.uv.es/00Qq8eK5>

Moriña, A., López-Gavira, R., & Molina, V. M. (2017a). *What if we could imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4), 353-367. Recuperado de: <https://ir.uv.es/jdaVZa2>

Moriña, A., Molina, V. M., & Cortés-Vega, M. D. (2018). *Voices from Spanish students with disabilities: willpower and effort to survive university*, *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 481-494. Recuperado de: <https://ir.uv.es/E3eaZ7X>

Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Vodafone, ANECA y el CERMI.

VV. AA. (2017). *Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad*. Fundación Universia. Recuperado de: <https://ir.uv.es/6ZQniaN>

Comunicación 2

Situación de la inclusión en la universidad. La perspectiva del Personal de Administración de Servicios

Enelina María Gerpe Pérez

Profesora

Universidad de A Coruña

Ana María Porto Castro

Profesora

Universidad de Santiago de Compostela

Javier Agrafojo Fernández

Responsable del Área de Integración Universitaria

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que la modifica, junto con la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU) constituyen el marco legislativo básico que incluye la obligación de prestar atención a las personas con discapacidad por las administraciones y universidades y garantizar su acceso y permanencia en los estudios universitarios. El objetivo de esta comunicación es conocer las creencias y percepción del Personal de Administración y Servicios (PAS) de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) ante la inclusión de las personas con discapacidad y los mecanismos y herramientas de inclusión de los que hace uso. Para alcanzar dicho objetivo se realizó un estudio cuantitativo, de carácter descriptivo, en el que se aplicó, vía web, un cuestionario a una muestra de 387 miembros del PAS. Los principales resultados alcanzados subrayan el escaso conocimiento de este colectivo del servicio de atención al alumnado con discapacidad de su universidad y del funcionamiento del mismo y que su formación sobre esta temática es insuficiente. Opinan que su universidad debería contar con profesionales especializados en este ámbito y que los medios para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad son insuficientes, siendo necesario realizar acciones de sensibilización y desarrollar convenios de colaboración con otras instituciones. Asimismo, señalan que debería mejorar la accesibilidad en los servicios, centros y aulas universitarias, en el mobiliario y portal web y entienden que lograr una auténtica inclusión es una responsabilidad que compete a toda la comunidad universitaria.

1| Introducción

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que la modifica, junto con la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU) constituyen el marco legislativo básico que incluye la obligación de prestar atención a las personas con discapacidad por las administraciones y universidades y garantizar su acceso y permanencia en los estudios universitarios.

La inclusión del alumnado con discapacidad en la institución universitaria es hoy una realidad y constituye una temática de especial interés para la investigación de los últimos años (Moliner, Yazzo, Niclot y Philippot, 2019). Una gran parte de estos estudios se centran en el protagonista principal de la universidad, el alumnado, y analizan el papel que juegan variables como el tipo de estudios o el curso, el contacto estrecho con personas con discapacidad o el sexo, entre otras, en sus actitudes hacia la inclusión. Son también numerosos los trabajos que estudian el rol del profesorado como agente fundamental para facilitar la inclusión. Sin embargo,

la atención a un sector de la comunidad universitaria, el del personal de administración y servicios, ha quedado relegada, siendo muy escasos los trabajos que se ocupan de analizar sus opiniones, sus actitudes y su papel en el avance hacia la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito universitario.

En el presente trabajo se considera que la inclusión es un fenómeno complejo, que depende de múltiples factores, se relaciona con diversas variables, y se ve condicionado por la propia institución universitaria y las actitudes que alumnado, profesorado y personal de administración y servicios mantiene. El foco de atención se pone en este caso, en ese sector universitario menos estudiado, el del personal de administración y servicios.

2| Objetivos

El objetivo de esta comunicación es conocer las creencias y percepción del personal de administración y servicios de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) ante la inclusión de las personas con discapacidad y los mecanismos y herramientas de inclusión de los que hace uso.

3| Método

Se presenta un estudio empírico, cuantitativo, de carácter descriptivo, acerca de las opiniones y creencias del personal de administración y servicios sobre el desarrollo de la educación inclusiva en su universidad.

4| Muestra

La muestra, la conforman un total de 387 miembros del personal de administración y servicios de la Universidad de Santiago de Compostela, de los cuales el 61.0% son mujeres y el 39.0% hombres, con edades comprendidas entre los 40 y 59 años; en su mayoría son funcionarios/as (46.5%) o personal laboral (33.8%). Un 34.4% de la muestra es licenciado/a y un 31.84% posee una experiencia laboral comprendida entre 1 y 30 años.

5| Instrumento de Recogida de Datos

Para la recogida de información se elaboró y validó el **Cuestionario sobre la Inclusión del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas**, compuesto por 42 ítems, distribuidos en tres bloques: datos de identificación, experiencia con la discapacidad y opiniones acerca de la formación, recursos, servicios universitarios y accesibilidad.

Para evaluar la calidad técnica del instrumento se llevó a cabo el estudio de su validez de contenido y de su fiabilidad. Para determinar la validez, el cuestionario fue sometido a juicio de expertos; concretamente se distribuyó a profesoras/es universitarios/as, especialistas en la temática de la diversidad e inclusión, que valoraron las dimensiones y los ítems del cuestionario, coincidiendo en el mantenimiento del mismo tal y como fue inicialmente diseñado. En cuanto a la fiabilidad, se evaluó a través del Alfa de Cronbach, alcanzando un valor de 0.863, coeficiente que se puede considerar como aceptable. Para su cumplimentación, el cuestionario fue enviado via e-mail a todo el personal de administración y servicios de la universidad entre los meses de abril y mayo de 2017.

6| Análisis de Datos

Mediante el paquete estadístico *IBM SPSS Statistics*, versión 24.0 se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos (medias, medianas, modas, desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes) y un análisis comparado, utilizando para ello la prueba paramétrica t de *Student*.

7| Resultados

La **tabla 1** muestra los porcentajes referidos a las valoraciones que realiza la muestra en los ítems objeto de análisis. Como se puede observar, en todos los ítems la mayoría de los sujetos de la muestra confirma un "total acuerdo". La única excepción corresponde a los ítems *La institución universitaria tiene que promover acciones para la inclusión del alumnado con discapacidad* y *La Universidad cuenta con medios necesarios para la inclusión del alumnado con discapacidad*, en los que la mayoría de la muestra sitúa su valoración y el porcentaje más elevado en la categoría "en desacuerdo".

Tabla 1. Valoración de los ítems sobre inclusión

Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Ns/Nc	
F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<i>En la estructura universitaria se debe contar con profesionales especializados/as en discapacidad</i>									
4	1.00	22	5.70	147	38.00	207	53.50	7	1.80
<i>La Universidad cuenta con medios necesarios para la inclusión del alumnado con discapacidad</i>									
31	8.00	199	51.40	103	26.60	16	4.1	38	9.80

Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Ns/Nc	
F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<i>La Universidad debe llevar a cabo iniciativas para la sensibilización y concienciación sobre la inclusión del alumnado con discapacidad</i>									
7	1.80	19	4.90	155	40.10	193	49.90	13	3.40
<i>La institución universitaria tiene que promover acciones para la inclusión del alumnado con discapacidad</i>									
80	12.90	233	60.20	63	16.3	11	2.80	30	7.80
<i>La Universidad debe establecer convenios con instituciones para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad</i>									
3	0.80	19	4.90	159	41.1	183	47.30	23	5.90
<i>Las infraestructuras de la Universidad deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad</i>									
3	0.80	7	1.80	69	15.50	310	80.10	7	1.80
<i>Las infraestructuras de los Servicios a la Comunidad Universitaria deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad</i>									
1	0.30	6	1.60	76	19.60	392	75.50	12	3.10
<i>El portal web de la universidad debe ser accesible para el alumnado con discapacidad</i>									
1	0.30	8	2.10	70	18.10	292	75.50	16	4.10
<i>Me preocupa que las personas con discapacidad tengan dificultades para acceder a la Universidad</i>									
5	1.3	18	4.7	129	33.3	227	58.7	8	2.1

Fuente: Elaboración propia.

Si se observa la valoración realizada por las mujeres y por los hombres de modo separado (**tabla 2** y **tabla 3** respectivamente), se comprueba que, en ambos casos, la valoración que recoge el porcentaje más elevado se sitúa en la categoría "totalmente de acuerdo" para todos los ítems analizados, con la excepción del ítem *La Universidad cuenta con medios necesarios para la inclusión del alumnado con discapacidad*, ante el que tanto las mujeres como los hombres expresan mayoritariamente su desacuerdo; además, atendiendo a los porcentajes obtenidos, se comprueba que e las mujeres se muestran más en desacuerdo que los hombres ante la valoración de dicho ítem.

Tabla 2. Valoración de los ítems sobre inclusión por las mujeres

Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Ns/Nc	
F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<i>En la estructura universitaria se debe contar con profesionales especializados/as en discapacidad</i>									
2	0.8	8	3.4	88	37.3	133	56.4	5	2.1
<i>La Universidad cuenta con medios necesarios para la inclusión del alumnado con discapacidad</i>									
15	6.4	132	55.9	53	22.5	9	3.8	27	11.4
<i>La Universidad debe llevar a cabo iniciativas para la sensibilización y concienciación sobre la inclusión del alumnado con discapacidad</i>									
1	0.4	7	3.0	86	36.4	134	56.8	8	3.4
<i>La institución universitaria tiene que promover acciones para la inclusión del alumnado con discapacidad</i>									
1	0.4	6	2.5	88	37.3	125	53.0	16	6.8
<i>La Universidad debe establecer convenios con instituciones para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad</i>									
0	0	7	3.0	94	39.8	118	50.0	17	7.2
<i>Las infraestructuras de la Universidad deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad</i>									
1	0.4	4	1.7	28	11.9	199	84.3	4	1.7
<i>Las infraestructuras de los Servicios a la Comunidad Universitaria deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad</i>									
3	1.3	8	3.4	45	19.1	171	72.5	9	3.8
<i>El portal web de la universidad debe ser accesible para el alumnado con discapacidad</i>									
5	2.1	34	14.4	0	0	185	78.4	12	5.1
<i>Me preocupa que las personas con discapacidad tengan dificultades para acceder a la Universidad</i>									
1	0.4	8	3.4	76	32.2	147	62.3	4	1.2

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Valoración de los ítems sobre inclusión por los hombres

Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Ns/Nc	
F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<i>En la estructura universitaria se debe contar con profesionales especializados/as en discapacidad</i>									
2	1.3	14	9.3	59	39.1	74	49.0	2	1.3
<i>La Universidad cuenta con medios necesarios para la inclusión del alumnado con discapacidad</i>									
16	10.6	67	44.4	50	33.1	7	4.6	11	7.3
<i>La Universidad debe llevar a cabo iniciativas para la sensibilización y concienciación sobre la inclusión del alumnado con discapacidad</i>									
6	4.0	12	7.9	69	45.7	59	39.1	5	3.3
<i>La institución universitaria tiene que promover acciones para la inclusión del alumnado con discapacidad</i>									
5	3.3	12	7.9	71	47.0	58	38.4	5	3.3
<i>La Universidad debe establecer convenios con instituciones para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad</i>									
3	2.0	12	7.9	65	43.0	65	43.0	6	4.0
<i>Las infraestructuras de la Universidad deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad</i>									
2	1.3	3	2.0	32	21.2	111	73.5	3	2.0
<i>Las infraestructuras de los Servicios a la Comunidad Universitaria deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad</i>									
1	0.7	4	2.6	48	31.8	94	62.3	4	2.6
<i>El portal web de la universidad debe ser accesible para el alumnado con discapacidad</i>									
1	0.7	3	2.0	36	23.8	107	70.9	4	2.6
<i>Me preocupa que las personas con discapacidad tengan dificultades para acceder a la Universidad</i>									
4	2.6	10	6.6	53	35.1	80	53.0	4	2.6

Fuente: Elaboración propia.

En la **tabla 4** se recogen los resultados de los principales estadísticos descriptivos referidos a los ítems objeto de estudio. Como se puede observar, en general, los valores tienden a situarse por encima del valor medio de la escala. Los ítems más valorados por la muestra de personal de administración y servicios participante en el estudio son: *Las infraestructuras de la Universidad deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad* ($M=3.78$, $DT=.506$) y *Las infraestructuras de los Servicios a la Comunidad Universitaria deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad* ($M=3.76$, $DT=.492$); por el contrario, los menos valorados son: *La Universidad cuenta con medios necesarios para la inclusión del alumnado con discapacidad* ($M=2.30$, $DT=.693$) y *La institución universitaria tiene que promover acciones para la inclusión del alumnado con discapacidad* ($M=3.42$, $DT=.664$).

Tabla 4. Principales datos descriptivos de los ítems sobre inclusión

N	M	Md	Mo	SD
<i>En la estructura universitaria se debe contar con profesionales especializados/as en discapacidad</i>				
380	3.47	4.00	4	.655
<i>La Universidad cuenta con medios necesarios para la inclusión del alumnado con discapacidad</i>				
349	2.30	2.00	2	.693
<i>La Universidad debe llevar a cabo iniciativas para la sensibilización y concienciación sobre la inclusión del alumnado con discapacidad</i>				
374	3.43	4.00	4	.678
<i>La institución universitaria tiene que promover acciones para la inclusión del alumnado con discapacidad</i>				
366	3.42	3.50	4	.664
<i>La Universidad debe establecer convenios con instituciones para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad</i>				
364	3.43	4.00	4	.633
<i>Las infraestructuras de la Universidad deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad</i>				
380	3.78	4.00	4	.506

N	M	Md	Mo	SD
<i>Las infraestructuras de los Servicios a la Comunidad Universitaria deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad</i>				
371	3.76	4.00	4	.492
<i>El portal web de la universidad debe ser accesible para el alumnado con discapacidad</i>				
379	3.53	4.00	4	.652
<i>Me preocupa que las personas con discapacidad tengan dificultades para acceder a la Universidad</i>				
379	3.53	4.00	4	.652

Fuente: Elaboración propia.

La **tabla 5** muestra los principales datos descriptivos correspondientes a las mujeres y hombres de la muestra en cada uno de los ítems analizados. En todos los casos las valoraciones tienden a concentrarse por encima de los valores medios de la escala, tanto en lo que respecta a las mujeres como a los hombres, siendo ligeramente superior el valor medio alcanzado por las mujeres en todos los ítems, con la única excepción correspondiente al ítem *La Universidad cuenta con medios necesarios para la inclusión del alumnado con discapacidad*, en el que la media de los hombres es superior a la de las mujeres, al igual que también lo es su variabilidad ($M_{hombres}=2.34$, $DT=.747$; $M_{mujeres}=2.27$, $DT=.654$). Este ítem es, además, el menos valorado por ellos y ellas. Por el contrario, el ítem *Las infraestructuras de la Universidad deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad* es el más valorado por los hombres y las mujeres ($M_{hombres}=2.34$, $DT=.747$; $M_{mujeres}=2.27$, $DT=.654$).

Tabla 5. Valoración de los ítems sobre inclusión en función del sexo

Sexo	N	M	Md	Mo	SD
<i>En la estructura universitaria se debe contar con profesionales especializados/as en discapacidad</i>					
H	149	3.38	3.00	4	.712
M	231	3.52	4.00	4	.610
<i>La Universidad cuenta con medios necesarios para la inclusión del alumnado con discapacidad</i>					
H	140	2.34	2.00	2	.747
M	209	2.27	2.00	2	.654

Sexo	N	M	Md	Mo	SD
<i>La Universidad debe llevar a cabo iniciativas para la sensibilización y concienciación sobre la inclusión del alumnado con discapacidad</i>					
H	146	3.24	3.00	3	.773
M	228	3.55	4.00	4	.580
<i>La institución universitaria tiene que promover acciones para la inclusión del alumnado con discapacidad</i>					
H	142	3.25	3.00	3	.748
M	215	3.53	4.00	4	.576
<i>La Universidad debe establecer convenios con instituciones para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad</i>					
H	145	3.32	3.00	3	.716
M	219	3.51	4.00	4	.562
<i>Las infraestructuras de la Universidad deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad</i>					
H	147	3.70	4.00	4	.577
M	227	3.83	4.00	4	.448
<i>Las infraestructuras de los Servicios a la Comunidad Universitaria deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad</i>					
H	148	3.60	4.00	4	.581
M	227	3.69	4.00	4	.604
<i>El portal web de la universidad debe ser accesible para el alumnado con discapacidad</i>					
H	147	3.69	4.00	4	.544
M	224	3.80	4.00	4	.451
<i>Me preocupa que las personas con discapacidad tengan dificultades para acceder a la Universidad</i>					
H	147	3.42	4.00	4	.740
M	232	3.59	4.00	4	.581

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la siguiente **tabla 6** se recogen los resultados obtenidos al comparar las opiniones y creencias de los hombres y las mujeres que participan en este estudio en los ítems objeto de análisis. Como se puede comprobar, no existen diferencias estadísticamente significativas en los ítems: *La Universidad cuenta con medios necesarios para la inclusión del alumnado con discapacidad* ($p=.323$) y *La institución universitaria tiene que promover acciones para la inclusión del alumnado con discapacidad* ($p=.404$). En los restantes ítems las diferencias son estadísticamente significativas y en todos los casos se observa que la puntuación media para las mujeres es superior a la de los hombres: *En la estructura universitaria se debe contar con profesionales especializados/as en discapacidad* ($p=.031$), ($M_{hombres}=3.38$; $M_{mujeres}=3.52$) *La Universidad debe llevar a cabo iniciativas para la sensibilización y concienciación sobre la inclusión del alumnado con discapacidad* ($p=.000$), ($M_{hombres}=3.24$; $M_{mujeres}=3.55$); *La Universidad debe establecer convenios con instituciones para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad* ($p=.007$), ($M_{hombres}=3.32$; $M_{mujeres}=3.51$); *Las infraestructuras de la Universidad deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad* ($p=.015$), ($M_{hombres}=3.70$; $M_{mujeres}=3.83$); *Las infraestructuras de los Servicios a la Comunidad Universitaria deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad* ($p=.015$), ($M_{hombres}=3.60$; $M_{mujeres}=3.69$); *El portal web de la universidad debe ser accesible para el alumnado con discapacidad* ($p=.036$), ($M_{hombres}=3.69$; $M_{mujeres}=3.80$); *Me preocupa que las personas con discapacidad tengan dificultades para acceder a la Universidad* ($p=.014$), ($M_{hombres}=3.42$; $M_{mujeres}=3.59$).

Tabla 6. Comparación de la valoración de los ítems sobre inclusión en función del sexo

Sexo	N	t	Sig.
<i>En la estructura universitaria se debe contar con profesionales especializados/as en discapacidad</i>			
H	149	2.161	.031
M	231		
<i>La Universidad cuenta con medios necesarios para la inclusión del alumnado con discapacidad</i>			
H	140	4.396	.323
M	209		
<i>La Universidad debe llevar a cabo iniciativas para la sensibilización y concienciación sobre la inclusión del alumnado con discapacidad</i>			
H	146	4.396	.000
M	228		

Sexo	N	t	Sig.
<i>La institución universitaria tiene que promover acciones para la inclusión del alumnado con discapacidad</i>			
H	142	-.836	.404
M	215		
<i>La Universidad debe establecer convenios con instituciones para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad</i>			
H	145	2.720	.007
M	219		
<i>Las infraestructuras de la Universidad deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad</i>			
H	147	2.445	.015
M	227		
<i>Las infraestructuras de los Servicios a la Comunidad Universitaria deben facilitar la accesibilidad del alumnado con discapacidad</i>			
H	148	2.446	.015
M	227		
<i>El portal web de la universidad debe ser accesible para el alumnado con discapacidad</i>			
H	147	2.109	.036
M	224		
<i>Me preocupa que las personas con discapacidad tengan dificultades para acceder a la Universidad</i>			
H	147	2.473	.014
M	232		

Fuente: Elaboración propia.

8| **Discusión y Conclusiones**

En el marco de la legislación actual, las universidades españolas han trabajado y se han esforzado para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad. La Universidad de Santiago de Compostela, en la que se ha centrado el presente trabajo, no es una excepción.

El personal de administración y servicios tiene un papel importante en la consecución de una cultura inclusiva en la universidad, y por eso es fundamental conocer su opinión sobre este particular. En este sentido, los resultados del estudio realizado, centrados en este sector de la comunidad universitaria, ponen de manifiesto que dicho colectivo expresa la necesidad de que en su universidad se cuente con profesionales especializados en esta temática y que se lleven a cabo iniciativas para sensibilizar y concienciar sobre la inclusión del alumnado con discapacidad a toda la comunidad universitaria. Al mismo tiempo, por una parte, hace especial hincapié en la necesidad de facilitar la accesibilidad a este alumnado, mejorando las infraestructuras con las que se cuenta y logrando que el portal web sea accesible y, por otra parte, manifiesta que la universidad carece de los medios necesarios para la inclusión del alumnado con discapacidad.

Al comparar hombres y mujeres se observan diferencias entre ambos en la mayoría de los ítems, a favor de las mujeres prácticamente en todos los casos; ellas parecen mostrarse más de acuerdo con la necesidad de contar con profesionales especialistas en inclusión y diversidad en su universidad, de sensibilizar e informar a la comunidad universitaria en general y al sector del personal de administración y servicios en particular, de establecer convenios con otras instituciones para facilitar la inclusión, y de mejorar la accesibilidad de las infraestructuras y del portal web, cuestión esta última que se señala como fundamental en otros estudios (Fundación Universia, 2021). Además, se hace necesario señalar, en relación con la variable sexo, que no se confirma la existencia de diferencias en la valoración que mujeres y hombres realizan en un par de acciones de la institución universitaria ante la inclusión, no pudiendo ser concluyentes respecto a la influencia del género en las valoraciones del personal de administración y servicios de la muestra estudiada, como ocurre en otros trabajos (Barrera y de Luna, 2019; Mercado, Di Guiste, Rubio y de la Fuente, 2017; López y Moreno, (2019; Abellán y Saéz, 2020).

En síntesis, la inclusión del alumnado con discapacidad en la institución universitaria requiere de la sensibilización de toda la comunidad universitaria y, en este sentido, es preciso llevar a cabo actuaciones dirigidas a fomentar un mayor conocimiento de las necesidades que pueden derivar de las discapacidades, con el fin de promover una cultura universitaria inclusiva.

Paralelamente, hay que reconocer que las barreras arquitectónicas siguen siendo hoy en día una dificultad para las personas con discapacidad que limitan su acceso a los diferentes

servicios y dependencias de la universidad. A pesar de los esfuerzos que en este sentido se vienen haciendo en los últimos años, es necesario continuar trabajando a favor de la supresión de todas las barreras físicas y también en la mejora de la infoaccesibilidad, esto es, en la supresión de las barreras a la información y la comunicación.

Referencias bibliográficas

Abellán, J., y Sáez-Gallego, N. (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), 219-229.

Barrera, M^a. G., y De Luna, L. (2019). Actitudes del alumno hacia las personas con discapacidad en el Centro Universitario del Sur. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Número Especial, 65-78.

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.

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial del Estado, 3 de diciembre de 2003, núm. 289, p. 43187-43195.

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, 13 de abril de 2007, núm. 89, p. 16541-16260.

López, J. L., y Moreno, R. (2019). Las actitudes de los estudiantes universitarios de grado hacia la discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 50-65.

Mercado, E., Di Giuste, C., Rubio, L., y de la Fuente, R. (2017). Influencia de las actitudes hacia la discapacidad en el rendimiento académico. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 77-86.

Moliner, O., Yazzo, M. A., Niclot, D., y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e20, 1-10. DOI:10.24320/redie.2019.21.e20.1972.

Comunicación 3

La aportación a la Educación Superior inclusiva en clave de ODS. Innovación educativa y Políticas públicas

María del Mar Rojas Buendía

Miembro del Grupo de Investigación "Derechos Humanos, Estado de Derecho y Democracia".

Tutora de la Clínica Jurídica de Derechos Humanos "Javier Romañach" sobre Discapacidad

Universidad Carlos III de Madrid

1| Ideas preliminares

Este estudio pretende aportar argumentos sobre *la transformación digital para una educación inclusiva* desde dos frentes: **1° La innovación educativa** debida a los avances tecnológicos digitales, que influyen en una mejora de la calidad educativa superior de las personas con discapacidad (Estrategia Nacional de IA); y, **2° Las políticas estratégicas públicas** dirigidas a promover la Educación Superior inclusiva de los estudiantes con discapacidad en el contexto de las CC.AA. (Estrategias regionales de Desarrollo Sostenible y Planes Estratégicos de Universidades).

La innovación educativa y las políticas públicas sobre Educación Superior inclusiva se verán consolidadas en un futuro próximo, solo si se dan unas condiciones determinadas; aunque puede vaticinarse que hay bastantes posibilidades de que éstas se den y aquello suceda.

1. El Gobierno español lanzó su estrategia nacional de IA en diciembre de 2020 con el objetivo de desarrollar un marco de políticas que defina las diversas acciones que las Administraciones se comprometen a facilitar en materia de desarrollo y despliegue de la IA.

En términos de políticas dirigidas a la educación, se prevé:

- Introducir las bases para comprender el pensamiento computacional, crítico y creativo;
- Fortaler la orientación hacia las tecnologías TIC y la IA de los ciclos de educación inicial y formación de profesores;
- Promover y adaptar la educación en ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y humanidades (STEM), también dentro de la Educación Superior.

En la estrategia española de IA, la cohesión social es también un objetivo general para abordar las desigualdades debidas a la discapacidad y la exclusión social. Estas políticas incluyen el aprendizaje permanente y la promoción de la formación continua, para mantener las competencias en línea con el mercado laboral futuro⁴⁵.

2. Al evaluar el papel potencial y el impacto de esta próxima ola de tecnología educativa, a la hora de formular políticas educativas podrían caer preguntas importantes:

- ¿Cómo podrían interactuar estas tecnologías emergentes con los contextos sociales de educación existentes (también con estudiantes con discapacidad)?

45 VAN ROY, V., ROSSETTI, F., PERSET, K., GALINDO-ROMERO, L., AI Watch - National strategies on Artificial Intelligence: A European perspective, EUR 30745 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2021, pp. 125-130.

- ¿Qué supuestos sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza impulsan estas tecnologías y qué formas de aprendizaje será valorado o ignorado?
- ¿Qué consecuencias no educativas resultarían de estas tecnologías, en términos de desigualdades, impacto en el trabajo de los docentes u otras formas de alterar el carácter y las condiciones de la educación?

Nos preguntamos por lo que falta en el tándem tecnologías emergentes/futuros educativos *inclusivos*. Las formas propuestas de educación digital podrían no ser propicias para el cumplimiento del objetivo de crear un sistema educativo que “pueda contribuir al bien común⁴⁶”.

Hay tres problemas de larga data que pueden haber sido originados en generaciones anteriores de tecnología educativa, junto con un nuevo desafío emergente que requiere consideración, mientras los responsables de formular políticas examinan las trayectorias para las nuevas tecnologías educativas. Todos ellos amenazan con impedir el logro del objetivo del ODS 4 de **“garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas”**:

a) Las formas emergentes de tecnología educativa parecen poder seguir beneficiando a quienes ya están bien posicionados en recursos, educación, etcétera. Incluso cuando los niveles básicos de uso de la tecnología digital aumentan entre las poblaciones, persisten disparidades significativas de individuos y comunidades suficientemente “conectadas” (aún con dispositivos de mala calidad, conectividad limitada y obstáculos centrados en la capacitación de las personas para poder interactuar con la tecnología)⁴⁷.

b) En grupos vulnerables como el de la discapacidad, hay limitadas razones para esperar formas emergentes de IA y provisión de educación con base digital para superar las desigualdades y desventajas preexistentes. En lugar de trasladar la educación a formas digitales individualizadas basadas en datos, se corre el riesgo de beneficiar a quienes ya estaban en ventaja. Y, aunque la educación digital podría aumentar la participación educativa del colectivo ampliando la participación educativa a quienes estaban y no participaban, no acaba produciéndose inclusión.

46 FACER, K., SELWYN, N., “Digital technology and the futures of education – towards ‘non-stupid’ optimism”, Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report, 2021, p. 13.

47 GARLAND-THOMSON, Prof.^a con discapacidad en la Universidad de Emory, al hablar de la relación entre tecnología y discapacidades, dice: “(l)a mayoría de la gente usa la tecnología para comunicarse, hacer cosas y trabajar, pero para las personas con discapacidad, tenemos el desafío por delante de usar tecnología que no ha sido construida para nosotros”; vid., en “Discapacidad y educación superior: Inclusión en un mundo académico cada vez más inclinado a la tecnología”, United Nations – Academic Impact, Sharing a Culture of Intellectual Social Responsibility.

c) Hay nuevas preocupaciones sobre esta nueva generación de herramientas, que ofrecen dos caras. Primero, el entusiasmo por la IA educativa se atenúa por las formas en que la IA y los sistemas algorítmicos exacerbaban la discriminación. La toma de decisiones favorece a los grupos sociales más representados en los conjuntos de datos de los sistemas. Las posibilidades de los grupos desfavorecidos están mal representadas en la educación impulsada por la IA. Segundo, con una mayor presencia de la IA en la educación, no solo se corre el riesgo de intensificar las desigualdades existentes, sino de introducir nuevas formas de ventaja/desventaja de estudiantes y profesores.

Todo ello plantea un desafío: ¿cómo podemos reinventar las formas de uso de la tecnología, diseñadas explícitamente para abordar cuestiones de equidad, diversidad y superación de las desventajas en la educación?⁴⁸.

2| Introducción

En España, los estudiantes con discapacidad están presentes en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Ésta establece que se debe garantizar el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación, además de garantizar la obligatoria accesibilidad a edificios, instalaciones y dependencias.

Además, “(e)sta reforma impulsa políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad. Con objeto de que nadie quede excluido del estudio en la universidad (...), el Gobierno y las CC.AA., así como las propias universidades, instrumentarían una política de becas, ayudas y créditos (...) y, en el caso de las universidades públicas, (...), modalidades de exención parcial o total del pago de los precios públicos por prestación de servicios académicos, como ocurre en el caso de las personas con dependencia y discapacidad, garantizando así su acceso y permanencia a los estudios universitarios” (art. 44.4).

⁴⁸ La clave reside en el “apoyo” y “las ‘adaptaciones’”. Las implicaciones de la relación entre tecnología y academia para el futuro de la educación: “un llamado a todas las instituciones educativas para que lleven un paso más allá su compromiso con la diversidad y la inclusión”. “Para lograr verdaderamente una cultura institucional de inclusión, deben reclutar a más personas con discapacidad y brindar no solo acceso a tecnologías, sino también apoyo”, “Esta es la única forma en que los estudiantes, profesores y administradores con discapacidades pueden sentirse cómodos para identificarse como personas con discapacidades y solicitar las adaptaciones que necesitan sin temor a ser entendidos como un gasto o una carga”; vid., *ibidem*.

3] La educación inclusiva en la etapa universitaria desde una perspectiva de derechos humanos

Además de la Ley de Universidades, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), refuerza el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas, reconocido en la CDPD: **orientada a identificar y valorar desde los principios de la educación inclusiva, necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales para dar la respuesta más adecuada a las mismas.**

El Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación digital adoptará medidas para educar en Digital. Y el Ministerio de Educación y Formación refuerza la competencia digital en el sistema educativo a través de acciones para apoyar la transformación digital del sistema educativo con el fin de *desarrollar una comprensión integral de las implicaciones sociales e individuales de la tecnología*⁴⁹. Además, la Ley 3/2018 de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales ha reformado la Ley de Educación y la Ley de Universidades⁵⁰. Las expectativas centradas en “la inteligencia artificial como una herramienta de satisfacción de los derechos humanos”, reafirmado por el enfoque humanista de la UNESCO respecto de su utilización para la protección de éstos y para proporcionar los valores y las competencias, para una colaboración eficaz entre el ser humano y la máquina en el aprendizaje, y centrado en la persona⁵¹; abre la puerta a que las *personas con discapacidad se sientan más incluidas con apoyo tecnológico en el aprendizaje.*

El Estatuto del Estudiante Universitario recoge el derecho de los alumnos con discapacidad a participar en igualdad de condiciones, estableciendo la no discriminación por razón de discapacidad con elementos concretos relativos al acceso y admisión, accesibilidad (espacios físicos/virtuales y materiales humanos/técnicos⁵².

Actualmente, la Universidad, ha de responder a las demandas formativas de la sociedad y asegurar su calidad, potenciando su inclusividad, garantizando una formación flexible y adaptativa fundamentada en un modelo de enseñanza-aprendizaje participativo, y en el uso intensivo de tecnologías de la información y la comunicación, desde una aproximación inclusiva que garantice la igualdad de oportunidades para el conjunto de la ciudadanía.

49 Informe de Progreso 2021 y la Estrategia Española de Desarrollo Sostenible 2030.

50 DE ASÍS ROIG, R. F., “Inteligencia Artificial y Derechos”, *Materiales de Filosofía del Derecho - UC3M*, N° 2020/04.

51 Vid., en *ibidem*.

52 Según revela el “IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad”, *Fundación Universia*, 2018, p. 35.

4| Los déficits de las políticas públicas aún existentes

Un total de 22.190 estudiantes con discapacidad se matricularon en el curso 2018-2019 en las universidades españolas (el 1,5% del total de estudiantes). El 60% de estos universitarios cursaron los estudios de forma presencial, porque las universidades ofrecen programas para facilitar la adaptación de los estudiantes con discapacidad en igualdad de oportunidades con el resto de los alumnos. Sin embargo, Menos del 6% de las personas con una discapacidad obtuvieron un título. Estos datos están muy lejos del 40% que se propone la Estrategia Europea 2020.

El problema no radica, dicen los expertos, en el acceso a la Universidad; sino en la barrera que se encuentran en las etapas previas de su educación/formación: en la educación Secundaria, en el Bachillerato. **El problema principal se detecta a la hora de normalizar el acceso de las personas de este colectivo a la universidad.** *“El reconocimiento de una sociedad se mide por la manera en que esta trata a sus ciudadanos con más dificultades”⁵³.*

Si hablamos de políticas públicas, la puesta en marcha de actuaciones suponen una carga para las arcas de las CC.AA.; *pero la inversión en políticas sociales no es un gasto, revierte en la propia sociedad. Esto significa que benefician a un colectivo vulnerable o con dificultades sociales y, se entiende que debería priorizarse el coste en términos económicos de una forma positiva, debido a los beneficios generales que se deducen de aquellas actuaciones, sobre todo cuando van dirigidas a colectivos que necesitan más apoyo.*

Dice Skliar que *“no es tanto una cuestión de estar preparados, sino de estar disponibles y de ser responsables”⁵⁴.* Es decir, *“si reconocemos el derecho a la educación de todas las personas, entonces tenemos que estar disponibles para iniciar transformaciones”⁵⁵.* Estas transformaciones implican necesariamente tener que reclamar recursos, profesionales, formación, etcétera. También *“un cambio de nuestros esquemas de pensamiento, de nuestras prácticas, de nuestro posicionamiento respecto de un derecho humano fundamental que está siendo violentado”⁵⁶.*

53 Moción 53, sobre inclusión de las personas con discapacidad en el entorno laboral y universitario, Diario de Sesiones, Comisión de Sanidad y Política Social, Año 2019 X Legislatura - Número 5 (Sesión celebrada el día 5 de diciembre de 2019), Asamblea Regional de Murcia.

54 C. Skliar es investigador del CONICET y del área de Educación de FLACSO, Argentina. Coordina actualmente los posgrados de “Pedagogías de las diferencias” y “Escrituras. Creatividad humana y comunicación” (junto a Violeta Serrano García); vid. “No hay que estar preparado, sino disponible”, Revista Saberes.

55 Entrevista a I. Calderón, es profesor de Teoría de la Educación en la Universidad de Málaga (España). Investigo la diversidad y los procesos de exclusión e inclusión educativa para contribuir a que la escuela sirva a todas las personas; vid. Ignacio Calderón Almendros, *Educación, diversidad y desigualdad* (uma.es).

56 *Ibidem*.

5| ODS y universidad

El nuevo panorama de la Educación Superior cuenta con un nuevo desafío social: la “Educación Superior inclusiva” de las personas con discapacidad. Las vulnerabilidades aumentan y profundizan las inequidades⁵⁷. Mientras, la revolución digital -incluida la aparición de la inteligencia artificial, el auge de la enseñanza y la capacitación apoyados en la Web y los avances en materia de *big data*- influyen sobre todos los aspectos de la vida del estudiante/docente, también de las/os personas con discapacidad.

5.1| La Educación Superior y la Agenda de Desarrollo Sostenible

El mundo adoptó en 2015 un marco mundial articulado por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 en sintonía con el objetivo de “no dejar a nadie atrás” resalta la inclusión y la prosperidad compartida como aspiraciones de alcance general.

El elemento central de la Agenda es **la educación**. En concreto, el ODS 4 quiere garantizar que las naciones trabajen para asegurar una educación de calidad, inclusiva, equitativa, y promover oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida. La *meta 4.3 exige el acceso igualitario de mujeres y hombres a una enseñanza técnica, profesional y terciaria de calidad y asequible, incluida la universidad*. Por tanto, *la financiación sostenible de la prestación de servicios públicos de Educación Superior es fundamental para salvaguardar el acceso equitativo y la mejora de la calidad de los sistemas de enseñanza superior, de modo que reflejen la función que desempeña en las estrategias nacionales de desarrollo*⁵⁸.

Los “sistemas de Educación Superior” pueden contribuir a la agenda mundial de dos formas:

1. Preparando a profesionales y construyendo capacidades profesionales, institucionales y tecnológicas, de acuerdo con el equilibrio de los valores éticos y académicos que constituyen la base de la enseñanza superior.

57 UNESCO. Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC2021*) - “Reinventando el rol y el lugar del aprendizaje en la educación superior para un futuro sostenible”, octubre 7-9, 2021. Algunos contenidos de la Conferencia relacionados con la “inclusión en la educación superior, la calidad y relevancia de los programas y la gobernanza”: 1) No dejar a nadie atrás: permitir a los grupos vulnerables entrar, transitar y completar el HED; 2) Apoyo financiero a los/as jóvenes de bajos ingresos; 3) Programas flexibles para integrar la población con necesidades especiales; 4) Disminución de las desigualdades, promoción de la diversidad y maximización de los resultados para todos los graduados; 5) Diversificación y flexibilidad de los planes de estudio, programas y cursos; 6) Ampliación del uso de las TIC y la IA para mejorar el aprendizaje y la colaboración; 7) Políticas y prácticas nacionales e institucionales para ampliar el acceso; 8) Reconocimiento del talento, las aptitudes, los conocimientos y las competencias para la diversidad; 9) Participación, diversidad y pluralismo de la educación superior.

58 *Ibidem*.

2. Las instituciones de enseñanza superior también deben atender a las necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa, que incluye a estudiantes con discapacidad⁵⁹.

5.2| Los ámbitos de actuación

Tanto la Estrategia 2020 (Comisión Europea), que incide sobre varios ámbitos de actuación relacionados con **la educación y la discapacidad**, como el Objetivo 4 de los ODS de N.U., impulsan una agenda global por el reconocimiento efectivo de los derechos de las personas con discapacidad y la construcción de una sociedad cohesionada y respetuosa con el **principio de igualdad de oportunidades y no discriminación**⁶⁰.

*“España se ha comprometido con la efectiva implementación de los ODS de la Agenda 2030, y ha ratificado los principales Tratados internacionales que protegen el **derecho a la educación inclusiva y de calidad**. Desde marzo de 2019, Crue Universidades Españolas tiene una Comisión para coordinar acciones conjuntas que aseguren el cumplimiento de los ODS e impulsen la concienciación con el entorno para la comunidad universitaria”⁶¹.*

La hoja de ruta de la implementación del ODS 4, constituida por el Marco de Acción Educación 2030, garantiza el desarrollo sostenible y aprovecha las tecnologías, los recursos educativos abiertos y la enseñanza a distancia⁶².

6| Enfoque propositivo y pragmático desde las políticas públicas autonómicas que permite avanzar en la educación inclusiva universitaria

La observancia de la educación inclusiva es un mandato de obligado cumplimiento, independientemente de la articulación de las competencias educativas del Estado y las Comunidades Autónomas en el ámbito universitario: *“El Comité recuerda que el artículo 4.5 exige que los estados federales garanticen que el artículo 24 sea implementado sin limitación alguna o excepción en todos los territorios que componen el Estado”⁶³.*

59 La UNESCO insta a que se adopten los principios del derecho a la educación, es decir, la “no discriminación” y la “igualdad de oportunidades” en sus políticas y programas en todos los niveles educativos.

60 “IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad”, Fundación Universia, 2018, p. 2.

61 “Universidad y discapacidad. La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española. Informe del CERMI Estatal de reforma normativa en materia de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español”, 2020, pp. 120 -125.

62 <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior/ods1/>; <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior/digital1/>; <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002443/244365e.pdf>; <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002136/213605e.pdf> (REA); <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245122E.pdf>

63 “La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española. Propuestas para maximizar la responsabilidad social de las universidades conforme a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030”, CERMI, 2020.

Son varias las CC,AA., que cuentan con planes y estrategias orientadas a impulsar la consecución de los ODS en sus territorios, o bien se encuentran en proceso de concretarlas. Algunas de ellas han aprobado Estrategias centrándose en Metas y desarrollando Indicadores que tienen que ver directamente con la discapacidad y la educación inclusiva, planteando diferentes líneas de actuación, en paralelo a sus propias necesidades y medios (p.ej., Andalucía, Cantabria, Cataluña, Aragón, La Rioja, Madrid, Comunitat Valenciana, Galicia, Murcia y Extremadura). Nos aproximamos a estas actuaciones, para **conocer propuestas relacionadas con la Discapacidad y la Universidad que contribuyen a nuestra reflexión, partiendo de los déficits de las políticas públicas aún existentes.**

Desde la atención de las necesidades de las *personas con discapacidad*, se hace palpable que una parte de los desafíos de la implementación de la Agenda 2030 dependa en gran medida de la planificación de políticas autonómicas coordinadas con las políticas estatales, así como de la dotación de servicios públicos.

El informe 17x17 muestra que prácticamente todas las CC.AA., sea cual sea su posición general o por bloque, destacan en algún ODS. Exceptuando al País Vasco y Navarra, que acumulan un número muy elevado de buenos resultados comparativos, las regiones peor tratadas también destacan en ciertos aspectos de la Sostenibilidad. Navarra y el País Vasco están muy bien posicionadas en cuanto a sus resultados de lucha contra la desigualdad (ODS 10) o educación (ODS 4). Cantabria también destaca en educación (ODS 4)⁶⁴. Y en otras CC.AA.:

En Aragón:

- Se procederá al reparto de dispositivos electrónicos en estado de alarma para asegurar la educación a distancia.
- Fomento/impulso de una Universidad pública de calidad y accesible para todo el mundo.

En Catalunya – Cataluña:

- Se prevé un Plan de acción del sistema universitario para la consecución de la Agenda 2030.
- En la UPF de Barcelona se aplica los ODS 4 (Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos), ODS 5 (Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas) y ODS 10 (Reducir la desigualdad dentro y entre los países). Y contribuye a las Metas: 4.5 (Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles de educación y formación profesional para las

64 "La situación desigual de España en cuanto a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de N.U. Estudio por CC.AA.", oct. 2020·Nota de Prensa / Esri, Observatorio de Sostenibilidad y AIS Group.

personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad); 5.1 (Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y niñas en todas partes); y, 10.2 (Para 2030, empoderar y promover la inclusión social, económica y política de todos, independientemente de su edad, sexo, discapacidad o condición de otro tipo).

En Madrid:

- La UCM el Plan de acción centrado en la discapacidad se dirige hacia las Metas 4.5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad; y, 4.a. Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

En Extremadura:

- Estrategia de Accesibilidad universal para la igualdad de oportunidades.

En Cantabria:

- Importancia de promover iniciativas de participación del alumnado en la gestión de todos los ámbitos de la vida Universitaria.

En La Rioja:

- Colaboración con la Universidad para la promoción de la igualdad en el ámbito universitario.

En Valencia:

- La UPV define y adapta al contexto universitario: la educación, la formación, la investigación y la transferencia de conocimiento son la piedra angular de las universidades. En ese sentido, el ODS 4 es el que más se ajusta a los fines y objetivos de la actividad universitaria.
- La educación constituye una herramienta básica para mejorar la vida de las personas y contribuir al desarrollo sostenible. El acceso a una educación de calidad ha de ser universal. Si bien es cierto que N.U. enfoca este objetivo en la educación básica, la UPV considera que resulta determinante garantizar el acceso a la Educación Superior, un mecanismo eficaz de generación de ingresos y de desarrollo individual y colectivo.

- Cuanto más formado está el individuo, más posibilidades posee de acceder a un mejor trabajo y más capacidad de incidir en la toma de decisiones de los procesos políticos y sociales de su comunidad.
- El ODS 4 es transversal a la totalidad de objetivos dada la importancia de la Educación para el Desarrollo (EpD) en el cambio de actitudes y promoción de valores afines al desarrollo sostenible.
- En relación a la mejora del acceso a la educación a todos los niveles, el incremento de las tasas de escolarización, de las mujeres y las niñas, la UPV alienta a Naciones Unidas a introducir metas y objetivos más ambiciosos y específicos relativos a la promoción de la Educación Superior en próximas revisiones de los ODS.
- Respecto del ODS 10 (Reducir la desigualdad en y entre los países), también lo define y adapta al contexto universitario: *"(...) La desigualdad de ingresos y también en cuanto al acceso a recursos tiene consecuencias directas en el ejercicio de los Derechos Humanos más básicos, tales como en la educación (..) afecta a los procesos políticos que posibilitan el acceso equitativo de las personas a los derechos humanos más elementales"*.
- En el marco universitario, garantizar un acceso equitativo para todas las personas a una Educación Superior constituye una potente herramienta de lucha contra la pobreza y la desigualdad.
- En un esfuerzo por delimitar el ámbito de aplicación del presente ODS, la UPV se centra en los esfuerzos que invierten las universidades en promover el acceso a la Educación Superior de colectivos especialmente desfavorecidos, tales como personas con discapacidad.
- La UPV propone una serie de instrumentos concretos de medición, operativizados a través de indicadores con el objeto de medir el grado de implementación de la Agenda 2030 en la institución universitaria. Los datos han de servir para tomar decisiones en torno a la idoneidad de las estrategias o iniciativas, la adopción de medidas correctivas y la puesta en marcha de otras nuevas. Un indicador que puntúa al 50% es el 11.N1 ¿Existe en su universidad uno o vario/s centro/s, unidad/es, o persona/s responsable/s de promover iniciativas, tales como acciones, campañas, programas o proyectos que fomenten la inclusión social de colectivos vulnerables, tales como personas con discapacidad, etc.?⁶⁵

65 El nivel 1 valora la existencia de unos mínimos de cumplimiento por parte de la institución universitaria en relación a una serie de variables referidas a 8 categorías: estructura organizativa, realización/publicación de informes, oferta académica/formativa, proyectos de I+D+i, marco normativo, relaciones con el entorno local, participación en las políticas públicas y existencia de alianzas. Vid., "Los ODS en las universidades españolas: una propuesta de la UCV para medir su grado de cumplimiento", 2017-2018.

En Andalucía:

- Presentamos el modelo de la UCO como aportación al ODS 4: *“Para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*; cuya Unidad de Educación Inclusiva (UNEI) es un modelo de iniciativas que inciden sobre tres ámbitos: relación con la sociedad (RS); formación (F) e investigación (I) y contribuyen a las siguientes metas:

4.3 (“Acceso igualitario a una formación superior”): reserva de un 5% de las plazas (RS); exención del pago de tasas de matrícula (RS); programas de ‘voluntariado para necesidades educativas especiales’ y de ‘asistencia personal para alumnos altamente dependientes’ (RS); servicio de evaluación de apoyos académicos y adaptaciones curriculares (RS); servicio de préstamo de material adaptado (RS); Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria (‘¿Qué es una Universidad inclusiva?’, ‘Síndrome Asperger’)⁶⁶ (I); Universidad y discapacidad: diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Córdoba (I);

4.4 (“Competencias para acceder al empleo”); firma de Convenio Marco de colaboración de la Universidad de Córdoba con Cermi Andalucía, para la promoción de las personas con discapacidad (F);

4.5 (“Disparidad de género y colectivos vulnerables”): curso ‘El Enfoque de género y discapacidad para la reducción de las desigualdades en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas’ (F);

4.7 (“Educación para el desarrollo sostenible y para una educación en valores”): conferencias sobre turismo y accesibilidad: ciudades patrimonio y cultura para la inclusividad (RS); voluntariado para necesidades educativas especiales (RS); sordera y discapacidad auditiva (F); cursos de lengua de signos (A1, A2, B1) (F); Té signo (F);

4.A (“Instalaciones educativas inclusivas y seguras”): adaptaciones al lenguaje de signos (RS); cursos de lengua de signos (A1, A2, B1) (F); Té signo (F);

4.B (“Becas para enseñanza superior”): participación de la UNEI en el Comité de Selección del Programa de ‘Becas y Prácticas Fundación ONCE-CRUE Universidades Españolas’ (F);

4.C (“Cualificación de docentes”): formación del Profesorado en competencias transversales (Accesibilidad universal y diseño para todos como mejora de las estrategias docentes) (F)⁶⁷.

⁶⁶ Colección Diversidad, Servicio de Atención a la discapacidad – UNEI, Córdoba.

⁶⁷ “Contribución de la UCO a los ODS”, Unidad de Educación Inclusiva (UNEI) -Universidad de Córdoba (UCO), Facultad de CC. de la Educación, 2020, pp. 1-7.

En Galicia:

- Se propone impulsar una educación innovadora y personalizada que incorpore las tecnologías digitales como un método docente para atender la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Se pretende reducir la brecha digital de acceso y uso de la conexión y de los dispositivos tecnológicos por parte de la comunidad educativa. Cuando los educadores hacen un uso hábil, equitativo y eficaz de la tecnología digital, ésta puede apoyar plenamente la agenda de una educación y formación inclusivas y de alta calidad para todos los estudiantes⁶⁸.

7| Conclusiones

1. La innovación educativa y las políticas públicas sobre Educación Superior inclusiva se verán consolidadas en un futuro próximo, solo si se dan unas condiciones determinadas.
2. Los responsables de las políticas públicas y la Normativa deben identificar y valorar, desde los principios de la educación inclusiva, necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales para dar la respuesta más adecuada a las mismas.
3. El problema principal se detecta a la hora de normalizar el acceso de las personas de este colectivo a la Universidad.
4. La inversión en políticas sociales no es un gasto, revierte en la propia sociedad. Debería priorizarse el coste en términos económicos de una forma positiva, en especial cuando van dirigidas a colectivos que necesitan más apoyo.
5. Las transformaciones implican necesariamente tener que reclamar recursos, profesionales, formación, etcétera.
6. La financiación sostenible de la prestación de servicios públicos de Educación Superior es fundamental para salvaguardar el acceso equitativo y la mejora de la calidad de los sistemas de enseñanza superior.
7. Las instituciones de enseñanza superior deben atender a las necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa, que incluye a estudiantes con discapacidad.
8. El contexto de la discapacidad y la educación inclusiva, dependen de competencias que, conforme a nuestro Ordenamiento Jurídico, residen en los niveles autonómicos⁶⁹.

68 "Estratexia Galicia Dixital 2030. Configurando o futuro dixital", Xunta de Galicia, 2020.

69 Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030. Un Proyecto de País para hacer realidad la Agenda 2030.

Comunicación 4

ODSesiones, una experiencia de inclusión y de acercamiento a la Agenda 2030

Clara Álvarez de Toledo Martínez

*Técnico del Vicerrectorado de Responsabilidad Social y
Transparencia*
Universidad de Murcia

Amelia Pérez García

*Técnico del Vicerrectorado de Responsabilidad Social y
Transparencia*
Universidad de Murcia

Antonia Muñoz Caravaca

*Técnico del Vicerrectorado de Responsabilidad Social y
Transparencia*
Universidad de Murcia

Inés López López

Coordinadora de Responsabilidad Social
Universidad de Murcia

Longinos Marín Rives

Vicerrector de Responsabilidad Social y Transparencia
Universidad de Murcia

1| Introducción

En 2015, la aprobación de la denominada Agenda 2030 por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) tomó el relevo de los conocidos como Objetivos del Milenio (ODM), propuestos en el año 2000, y que, en general, no puede considerarse que lograran el impacto previsto.

Aprendiendo de esta experiencia, la Agenda 2030, que recibió para su adopción el apoyo de los 193 países que integran la ONU, desagrega los grandes desafíos del planeta en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), a diferencia de los ODM, que solo eran ocho. Además, diseña un total de 169 metas, cuya consecución debería alcanzarse en 2030. Aunque no se trata de una categorización formal, es común que los 17 ODS, a su vez, se agrupen en torno a tres ámbitos o problemáticas principales: sociales, medioambientales y económicos.

El mandato de la ONU con la Agenda 2030 está dirigido a la totalidad de actores de la sociedad, tales como las entidades del Tercer Sector, empresas, Administración Pública, la academia, sociedad civil... Es vital que todos ellos se impliquen para luchar contra las desigualdades, el cambio climático, los problemas energéticos y a favor del trabajo decente, las energías renovables, la igualdad de género, la salud y el bienestar de todos los habitantes del planeta, entre otros.

En ese contexto, la Universidad de Murcia (UMU), cree firmemente que en su misión de formar a los profesionales y líderes del futuro ha de transmitirles también los valores necesarios para lograr un mundo más justo, igualitario y respetuoso con el planeta. Así, ha apostado claramente por el desarrollo sostenible, mediante la puesta en marcha del proyecto ODSesiones UMU, con un planteamiento abierto, integral y transversal, en línea con el espíritu de la Agenda 2030.

2| El proyecto ODSesiones como ejemplo de inclusión

Desde enero de 2019, la Universidad de Murcia (UMU) está llevando a cabo el proyecto ODSesiones. Este consiste en dedicar un mes a cada uno de los ODS, tejiendo además una red de colaboración social en el diseño del programa; Este proyecto cuenta con la participación de numerosas organizaciones del Tercer Sector, empresas e instituciones que proponen actividades diversas que permiten tanto a la comunidad universitaria como a la sociedad murciana en general aprender sobre los ODS y sobre lo que pueden hacer por ellos, tanto en su vida cotidiana como, en el caso de los estudiantes, en sus futuras carreras profesionales. Respecto a la colaboración del Tercer Sector, se hace necesario mencionar que muchas de ellas se adhirieron al proyecto desde el inicio, de modo que se adscribieron a aquellos ODS

más relacionados con los cursos de acción que habitualmente desarrollan, tanto en España como en terceros países.

Las actividades realizadas pueden adoptar la forma de conferencias, talleres formativos, mesas redondas, exposiciones artísticas, acciones culturales y sociales de transformación social, ferias, mercadillos, proyecciones, excursiones, etcétera. El objetivo que se persigue con ODSesiones es doble. En primer lugar, se pretende concienciar a la comunidad universitaria, y por extensión a toda la sociedad, sobre la Agenda 2030 y, en segundo lugar, promover o colaborar en intervenciones reales en el entorno de influencia de la universidad que, fundamentalmente afecta a la Región de Murcia. En última instancia, el proyecto trata de transmitir a toda la sociedad la importancia de actuar para conseguir un mundo mejor a través de esas acciones propuestas en los ODS.

El programa no solo se nutre de las propuestas de los agentes externos mencionados anteriormente, sino que, como no podía ser de otro modo, se apoya en sus grupos internos, a saber, el personal docente e investigador, el personal de administración y servicios y, sobre todo, sus estudiantes, tanto de forma individual como a través de las delegaciones de las facultades. Todos ellos proponen actividades en el proceso de configuración del programa.

Así, la metodología de diseño e implantación del proyecto ODSesiones fue el siguiente: en una primera etapa, las facultades y centros de la UMU se adscribieron a aquellos ODS más afines a sus titulaciones y ramas de conocimiento. Eso supone que cuando se aborda el ODS en cuestión, esas facultades actúan como anfitrionas y organizadoras del programa mensual, de modo que parte de las sesiones son promovidas por los equipos decanales y el profesorado, en estrecha cooperación con su delegación de estudiantes y los grupos de investigación. Esas mismas facultades anfitrionas también acogen las actividades propuestas por las ONG, teniendo así la oportunidad de transmitir y dar a conocer la magnífica labor que realizan en diferentes partes del mundo.

Las sinergias que se logran al contar con agentes tanto externos como internos permiten que el proyecto ODSesiones cuente con un gran número de voces y puntos de vista que acercan la teoría de la Agenda 2030 a la realidad.

3| La inclusión como piedra angular de la Agenda 2030 y de ODSesiones

No dejar a nadie atrás es el lema de la Agenda 2030, así como el principio inspirador que debe tenerse en cuenta en todas las acciones que se lleven a cabo para lograr el cumplimiento de los ODS. Así, el avance de un ODS no debe perjudicar a otro, sino que debe trabajarse en todos ellos de forma conjunta y simultánea.

Este pilar fundamental, además, hace referencia a la gran importancia que la Agenda 2030 le da a la inclusión y a la lucha contra las desigualdades. Esto va más allá de los ODS considerados como del ámbito social (ODS 1: Fin de la pobreza, ODS 2: Hambre cero...) y, por supuesto, del ODS 10: Reducción de las desigualdades, que en un primer momento puede parecer el más relacionado. Y es que incluso las catástrofes de corte ecológico y medioambiental tienen mayores efectos negativos sobre los grupos desfavorecidos. Es por ello que estos son los que necesitan un mayor nivel de protección, y debe prestarse especial atención al impacto que sobre ellos pueden tener ciertas políticas y medidas.

Desde el principio, la inclusión ha formado parte de ODSesiones. En la configuración de las actividades mensuales se ha contado con la colaboración de distintas entidades del Tercer Sector que tratan la discapacidad. Algunas de ellas son APANDA, ASPANPAL, ASTRAPACE, CERMI, FAMDIF, FASEN y Fundación ONCE, entre otras. Estas entidades han actuado como promotoras y coordinadoras de numerosas actividades en diferentes ODS, como el ODS 4: Educación de calidad, el ODS 5: Igualdad de género, y el ODS 10: Reducción de las desigualdades, entre otros, en los que contar con el punto de vista de quienes trabajan directamente con la discapacidad ha resultado de gran utilidad e interés. Las actividades organizadas por ellos han servido como instrumento de concienciación social a través del encuentro directo entre el alumnado universitario y dichas organizaciones.

Estas asociaciones cobraron especial importancia en la promoción del ODS 4: Educación de calidad, en mayo de 2019. Durante el mismo, las actividades estuvieron focalizadas en enseñar a los futuros docentes (estudiantes de la Facultad de Educación) técnicas para la inclusión en las aulas de niños y niñas con distintas capacidades. Asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas con discapacidad, así como adecuar las instalaciones educativas y los entornos de aprendizaje a sus necesidades especiales son precisamente algunos de los propósitos de las metas del ODS 4.

Durante el mes de promoción del ODS 5: Igualdad de género, fue especialmente destacable cómo CERMI puso sobre la mesa el concepto de interseccionalidad ante estudiantes de la Facultad de Ciencias del Trabajo, y cómo las mujeres con discapacidad suelen sufrir una doble discriminación, tanto en el ámbito laboral como en cualquier otro aspecto de su vida.

Cabe destacar que durante el proyecto se ha trabajado estrechamente, más allá de en la organización de actividades, con Fundown, ASSIDO y, muy especialmente, con la Unidad Integrada de ASTRADE. Sus jóvenes usuarios, con Trastorno del Espectro Autista (TEA) o algún otro Trastorno Generalizado del Desarrollo, han participado activamente en muchas de las actividades organizadas de ODSesiones. Asimismo, el interés que en ellos despertó el proyecto ODSesiones les llevó a desempeñar también labores de voluntariado, consistiendo sus tareas en actividades informativas en las carpas, reparto de programas y folletos, registro de la asistencia de estudiantes para conseguir créditos CRAU y participación en las Jornadas

de Información Universitarias, entre otras. Debemos insistir en el hecho de que su colaboración tuvo lugar en las mismas condiciones y con el mismo nivel de implicación que los estudiantes de la UMU, como voluntarios para ayudar en el correcto desarrollo de las actividades. De hecho, dos usuarios de ASTRADE han conseguido el premio al “Voluntario del mes”, que se concede al voluntario más involucrado, entusiasta y con más motivación durante las actividades desarrolladas en cada período. Dicho reconocimiento les fue otorgado en sesión pública por el Rector de la Universidad de Murcia, contribuyendo así a dar una mayor visibilidad a los galardonados.

En este sentido, hemos de destacar que no hemos observado en ninguna otra institución de carácter público o privado una iniciativa que aglutine a todos los colectivos del Tercer Sector junto a empresas e instituciones para que, en un esfuerzo coordinado y común, trabajen en el desafío que supone la aplicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible programados por la ONU en su Agenda 2030. Con todo ello se consigue que la Universidad cumpla realmente con su misión de agente social que promueva cambios verdaderamente significativos en el ámbito de la sociedad a la que sirve. A este respecto, la UMU ha sido realmente pionera, así como también lo ha sido a nivel específico del fomento de la igualdad real con el programa de Voluntariado ODSesiones en el que han participado de forma simultánea y trabajado codo con codo personas con distintas capacidades y estudiantes de la Universidad de Murcia. Por otra parte, también se ha contado con intérpretes de lengua de signos (ILSE) en aquellas ocasiones en las que actuaba como ponente o participaba como público alguna persona con alguna discapacidad auditiva. Se canaliza de ese modo el objetivo fundamental de promover y alcanzar la igualdad entre todos los colectivos de la sociedad.

4| Conclusiones

Los ODS no son alcanzables si no se trabaja de modo cooperativo y a través de alianzas fuertes que permitan a distintos actores luchar conjuntamente contra los problemas que el planeta y la sociedad afrontan. Partiendo de esa premisa, el proyecto ODSesiones, impulsado desde el Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Transparencia de la Universidad de Murcia, ha perseguido desde su inicio la inclusión de todos los individuos que forman la sociedad de una manera práctica y comprometida: son los hechos los que hablan más que las palabras en este sentido. Teniendo siempre en mente la prioridad de la inclusión social se ha velado en todo momento por la igualdad de oportunidades a la hora de participar en las actividades y de realizar acciones de voluntariado, contando no solo con los estudiantes de la UMU, sino también con aquellos miembros de los colectivos representados por las asociaciones dedicadas a la discapacidad. El camino por recorrer todavía es largo pero las metas no se conseguirán sin el firme compromiso con ellas. En esa línea, la Universidad lleva más de dos años abordando con profundidad los ODS desde distintos puntos de vista y a

través de diversas iniciativas. En ese proceso, ha tenido muy presente la necesidad imperiosa de contar con colectivos que se encuentran en situación de vulnerabilidad y los ha sumado al proyecto en igualdad de condiciones, llevando a la práctica la máxima del ODS 10 orientado a la reducción de las desigualdades. Se ha demostrado que las distintas capacidades de las personas pueden ser un aglutinante inmejorable para el trabajo en común del que tanto está necesitada la sociedad.

La Universidad de Murcia como institución pública educativa y socialmente comprometida, tiene la responsabilidad de velar por los derechos de las personas en situación de vulnerabilidad, como son aquellas con alguna discapacidad. Esto puede llevarlo a cabo, además, de forma mucho más profunda que con medidas de accesibilidad en sus campus y con el igual trato y apoyo a sus estudiantes o trabajadores con discapacidad. Por su función educadora, la UMU puede moldear a los profesionales del futuro para que conozcan y entiendan los obstáculos que sufren estas personas, y sean capaces de crear un mundo en el que no haya desigualdades de ningún tipo.

Comunicación 5

Medidas de trato diferenciado a favor del PDI con discapacidad en las universidades españolas

Carmen Márquez Vázquez

Contratada Doctora

Universidad Autónoma de Madrid

Sergio Sánchez Fuentes

Profesor Contratado Doctor Interino

Universidad Autónoma de Madrid

José Antonio Rueda Monroy

Profesor Sustituto Interino

Universidad de Málaga

Resumen

Es una realidad innegable que las personas con discapacidad se enfrentan a importantes barreras que impiden o dificultan su acceso a un bien fundamental para la inclusión social del colectivo como es el empleo. En un estado social, como el español, que ha de orientar su actividad hacia la igualdad real y efectiva en el ejercicio de los derechos de la ciudadanía, se erigen una serie de medidas para su consecución, entre las que destacan las medidas de acción positiva y los ajustes individuales. Si nos ubicamos en un ámbito mucho más específico como es el universitario, trabajos previos han atisbado una evidente situación de discriminación hacia el colectivo que se concreta en una merma continuada de las posibilidades de desarrollo de la carrera docente e investigadora. Concretamente, el porcentaje de personas con discapacidad entre el Personal Docente Investigador (PDI) ha descendido hasta 0,6% del total (Fundación Universia, 2021). Esta investigación se centra en conocer qué tipo de medidas de trato diferenciado favor de las personas con discapacidad implementan las universidades españolas para favorecer el desarrollo de la carrera académica. Los resultados apuntan a que las herramientas normativas son escasas y subyace un deficiente grado de cumplimiento por parte de las universidades públicas que resta efectividad a las mismas. Igualmente, también se comprueba que el panorama es variopinto dependiendo de la institución a la que pertenezca la persona con discapacidad, pudiéndose encontrar con más o menos oportunidades de medrar. Parece plausible que la nueva ley de universidades incida sobre esta desigualdad estructural mediante el establecimiento de medidas de trato diferenciado concretas e imperativas que, armonizando a nivel estatal la cuestión, garanticen el principio de igualdad de las personas con discapacidad en este ámbito del empleo.

1| Introducción

En España, la inserción laboral de las personas con discapacidad ha experimentado una progresiva evolución en la última década. Los últimos datos informan que este grupo de población representa el 6,19% del total de trabajadores/as en activo (SEPE, 2020). Sin embargo, este avance no es homogéneo y las instituciones de Educación Superior se han identificado como contextos laborales cerrados para trabajadores y trabajadoras con discapacidad (CERMI, 2020). Dentro de nuestras universidades, el porcentaje de personas con discapacidad que desempeña funciones como Personal Docente e Investigador (en adelante, PDI) descendió en los dos últimos años el 0,3% en las universidades públicas y el 0,8% en las universidades privadas. Esto significa que, hoy en día, las personas con discapacidad representan el 0,6% del PDI en el sistema universitario público y el 0,2% del total de PDI en el sistema privado (Fundación Universia, 2021).

A pesar de las consecuencias en materia de inclusión que supone la anecdótica presencia de personas con discapacidad como PDI en nuestras universidades (Márquez *et al.*, 2020), este no es el único obstáculo que enfrentan en el mundo académico. La propia Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) reconoció, en su Asamblea General de 9 de mayo de 2017, la necesidad de avanzar en el cumplimiento real de las normativas actuales y garantizan la igualdad de oportunidades en materia de inclusión tanto del estudiantado como del PDI con discapacidad. Con este fin, los rectores universitarios acordaron la elaboración de reglamentos internos que aprobaran, en cada institución, diferentes medidas de trato diferenciado como la reserva especial de empleo para personas con discapacidad o los ajustes individuales destinados a facilitar el desempeño laboral de las personas con discapacidad.

Cinco años después este acuerdo adoptado por los líderes universitarios, este trabajo tiene como objetivo conocer con qué medidas de trato diferenciado cuenta el PDI con discapacidad en sus respectivas universidades. En este sentido, se han considerado como medidas de trato diferenciado, tanto las medidas de acción positiva previstas para el colectivo como las medidas de igualdad fundamentadas en atención de circunstancias individuales y objetivas de inferioridad. Seguidamente, precisaremos sobre estas categorías.

2| Discapacidad y medidas de trato diferenciado

Según la propia Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *“la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”* (ONU, 2006: 1). Queda por tanto conceptualizada la discapacidad como una interacción causal entre diferencias orgánicas o funcionales y barreras del entorno que impiden o limitan una participación plena de este colectivo en la sociedad y en igualdad de condiciones, lo que se reafirma en el artículo primero de la precitada norma.

A la vista de los datos expuestos en sede introductoria, que evidencian una situación de discriminación del colectivo en el empleo y, particularmente, en el empleo universitario, se hacen más que necesaria una serie de medidas que promuevan la igualdad de oportunidades, tanto en lo que respecta al acceso a la función docente e investigadora como en lo que comprende a las condiciones de trabajo y la promoción. Con este objetivo, y fundamentadas en el principio de igualdad se alzan en nuestro ordenamiento, con carácter general, un elenco importante de medidas que denominaremos **medidas de trato diferenciado**. Dentro de un extenso catálogo de mecanismos distinguiremos, siguiendo a Giménez Gluck (1999), entre **medidas de igualdad positiva** y **medidas de acción positiva**, siendo la principal diferenciación entre ambas figuras que, las primeras –las medidas de igualdad positiva–,

se fundamentan en una inferioridad objetiva del sujeto beneficiario (van por tanto dirigidas a un individuo), mientras que las segundas van dirigidas a un colectivo (grupo) minusvalorado con base en sus rasgos específicos. Para hacer uso de la segunda categoría bastará con que el sujeto pertenezca al grupo al que se dirigen, mientras que para ser beneficiario de la primera será preciso que concurra alguna causa particular como, por ejemplo, la carencia de rentas para la obtención de una beca, o necesidades especiales para la adaptación de un determinado aspecto del puesto de trabajo. Ambas están previstas para la consecución de la igualdad efectiva entre individuos.

Si nos detenemos en la Disposición Adicional vigésimo cuarta de la **Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades**, observamos un auténtico mandato a estas instituciones hacia la consecución de la igualdad de oportunidades, tanto de los estudiantes como de los demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad. El mismo precepto garantiza por un lado la interdicción de la discriminación y, por otro, faculta la adopción de medidas de acción positiva. El apartado tercero aboga por medidas de igualación de oportunidades (nosotros las hemos nombrado como de igualación positiva) para los miembros *“que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad”*. Ciertamente, sobre la terminología a emplear en relación con estas medidas no hay una teoría inequívoca como se puede comprobar del Informe de la ONU elaborado por Bossuyt (2002) titulado *“El concepto y la práctica de la acción afirmativa”*.

El papel de las medidas de acción positiva se viene justificando y legitimando principalmente desde argumentos distributivos y compensatorios. En este sentido, Mosés (2010) concluyó que existen las justificaciones para la implementación de medidas de acción positiva en la Educación Superior se pueden agrupar en cuatro categorías, dos de corte instrumental y dos de corte moral. De corte instrumental, se encuentran las justificaciones de remediación y económicas que tienen como objetivo cumplir un propósito determinado como el de proporcionar a la sociedad más trabajadores de determinados grupos o hacer de las instituciones de Educación Superior lugares más diversos. Por otra parte, están las justificaciones de diversidad y justicia social que poseen una base más moral o ética basada en lo que es bueno y en cómo deben ser tratadas las personas. Estas categorías a su vez, dependen de los factores socioculturales y políticos de cada contexto o país, aunque caben destacarse rasgos comunes. Así, por ejemplo, la interpretación de remediación radica en entender a la acción positiva como un instrumento para compensar la discriminación histórica que sufren determinados grupos sociales. La categoría económica debe entenderse como una forma de ayudar a las personas desfavorecidas para que puedan contribuir a la eficiencia económica global. Las justificaciones asociadas a la diversidad destacan el papel de estas medidas en el incremento de la diversidad en los campus universitarios. Y, por último, se registran otros argumentos de justicia social que destacan la aportación de estas medidas a una mayor cohesión e inclusión social.

Con todo, y para cerrar este epígrafe, resulta oportuno volver al concepto relacional de la discapacidad, con el que se abre este epígrafe, para focalizar sobre la posibilidad de que estas tipologías de medidas incidan sobre el elemento social de la misma (las barreras del entorno), que impiden una justa distribución de bienes, para su remoción. Se estaría consiguiendo así una “igualdad transformadora”, que tiene el objetivo de “*alterar las estructuras generales que mantienen o perpetúan la desventaja*” (Broderick, 2015).

3| Método

Este trabajo arroja una parte de los resultados obtenidos de una investigación de carácter más amplio denominada “**Estrategias y acciones de las universidades en favor del PDI**” financiada por la Fundación ONCE, Fundación Derecho y Discapacidad y Universidad Autónoma de Madrid. Desde una aproximación metodológica mixta, esta investigación persigue conocer la presencia real del PDI con discapacidad en el sistema universitario español e identificar las barreras y facilitadores que están promoviendo o dificultando su inclusión. Esta investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid. Previamente a la recogida de datos, se solicitó consentimiento informado a cada uno de los participantes quienes siempre tuvieron la posibilidad de modificarlos o cancelarlos. Los datos han sido tratados de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. En esta contribución se presentan los resultados preliminares referidos a las medidas de trato diferenciado implementadas por las universidades como apoyo al PDI con discapacidad.

3.1| Instrumento

Como técnica para acceder a los líderes universitarios con competencia en materia de personal y ordenación docente se consideró la encuesta *online*, dadas las circunstancias generadas por la pandemia por COVID-19 durante el desarrollo de la investigación. Se elaboró el cuestionario *online* denominado “**Medidas de apoyo al PDI con discapacidad en el sistema universitario**” alojado en la plataforma de *Google Form* y constituido por 13 ítems clasificados en cinco dimensiones: a) Presencia del PDI con discapacidad; b) Normativa de regulación de las medidas de apoyo para PDI con discapacidad; c) Tipología de las medidas de apoyo para el PDI con discapacidad; d) Requisitos de los solicitantes de las medidas de apoyo para el PDI con discapacidad; e) Valoración de la utilidad de las medidas de acción positiva en la inclusión del PDI con discapacidad. La validación de contenido estuvo a cargo de 3 expertos/as en inclusión, gestión universitaria y en derecho laboral. Durante el proceso de validación realizaron modificaciones de contenido incorporadas en la versión definitiva del instrumento. La fiabilidad de consistencia interna quedó comprobada por un Alpha de Cronbach de 0.859. Junto con la información de presentación de la investigación, se anexaba el cuestionario y consentimiento informado.

3.2| Participantes

Durante el periodo de mayo a septiembre de 2021, se envió, en reiteradas ocasiones, invitación a participar en esta investigación a los/as representantes de los Vicerrectorados de Profesorado y/o Ordenación Académica de las 83 universidades españolas (50 públicas y 33 privadas). Accedieron a participar 25 Vicerrectores y Vicerrectoras de Profesorado y/o Ordenación Académica, 21 participantes de universidades de titularidad pública y 5 participantes de universidades de titularidad privada. Estas universidades pertenecían a doce comunidades autónomas lo que garantiza la representación territorial del sistema universitario. En concreto, estas comunidades fueron: Madrid, Galicia, Andalucía, Canarias, Aragón, Comunidad Valenciana, Cataluña, Murcia, Castilla-León, Castilla-La Mancha, Navarra y La Rioja.

3.3| Procedimiento

La información recogida fue trasladada al *software* estadístico SPSS v. 25.0. para ser sometida a un análisis descriptivo que se detalla en el siguiente apartado.

4| Resultados

En primer lugar, un resultado significativo que cabe mencionar es que más de la mitad de universidades participantes en el estudio no disponen de un censo de PDI con discapacidad en la actualidad. Y, además, de las instituciones que sí conocen de manera aproximada este dato, es escasa la exactitud del mismo y la variabilidad existente entre los datos aportados. Es significativo que todas las universidades privadas que han accedido a participar menos una (4 de 5) han declarado que sí disponen de este tipo de registros, lo que se puede deber a la existencia de la obligación formal contenida en el artículo 5 del **Real Decreto 1451/1983, de 11 de mayo, por el que en cumplimiento de lo previsto en la Ley 13/1982, de 7 de abril, se regula el empleo selectivo o las medidas de fomento del empleo de los trabajadores minusválidos**, que establece la necesidad de informar al Servicio Público de Empleo anualmente de los puestos de trabajos ocupados por personas con discapacidad a las empresas con más de 50 trabajadores.

De igual forma, yendo un paso más allá y centrandolo en el objetivo de este trabajo, tan solo el 32% de los participantes que han contestado al cuestionario, han afirmado que disponen de una normativa propia que regule medidas de trato diferenciado al PDI con discapacidad de sus universidades.

4.11 Medidas institucionales de trato diferenciado en favor del PDI con discapacidad

Los líderes universitarios con competencia en la gestión del PDI han descrito muy diversas medidas para la mejora de las condiciones de los profesores con algún tipo de discapacidad en sus respectivos puestos de trabajo. Más concretamente, los resultados que, a continuación, se presentan están divididos en 3 grandes áreas. Un primer bloque se relaciona con la movilidad y acceso al puesto de trabajo en los campus universitarios. Un segundo bloque se centra en las medidas encaminadas a mejorar el bienestar físico, social y emocional de sus profesores con discapacidad. Y, finalmente, un tercer bloque se concreta en medidas de adaptación y apoyo al desarrollo laboral del PDI con discapacidad.

En la **Figura 1** (véase a continuación) pueden identificarse las medidas relacionadas con el acceso al lugar de trabajo y la movilidad del colectivo. Como puede observarse, el porcentaje más elevado de medidas tiene que ver con la reserva de plazas de aparcamiento existentes en el campus para una persona con movilidad reducida. En realidad, este resultado es parcial, ya que dichas plazas, en la mayoría de los casos, no son exclusivas para el PDI con discapacidad, sino que están a disposición de toda la comunidad universitaria en los campus españoles. A continuación, la segunda medida más citada por los participantes se relaciona con la adaptación de los lugares de trabajo (despachos, aulas, espacios comunes, laboratorios) donde existe un elevado número de medidas al respecto. Finalmente, cabe destacar otros resultados importantes en materia de apoyos destinados al PDI con discapacidad. El primero de ellos hace referencia a uno de los participantes que informó que su universidad no cuenta con ninguna medida concreta al respecto. Otros participantes informaron de escasas actuaciones descritas en esta área de apoyo al PDI con discapacidad, así como dentro de otras medidas más específicas sobre el acceso y la movilidad del PDI con discapacidad en la universidad. Solo la “agrupación en el mismo edificio” de los espacios de trabajo del PDI con discapacidad ha registrado una frecuencia de 3 respuestas, lo que podría destacarse como más significativa.

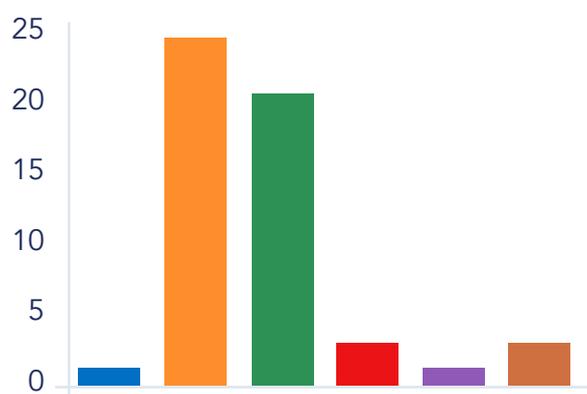


Figura 1. Medidas de apoyo a la movilidad y acceso al centro de trabajo del PDI con discapacidad

Leyenda: **Azul:** No, mi universidad no cuenta con ningún tipo de medida de apoyo a la movilidad y acceso al centro de trabajo del PDI con discapacidad (Frecuencia 1) | **Naranja:** Reserva de plazas de aparcamiento (Frecuencia 24) | **Verde:** Lugares de trabajo (despachos, aulas, laboratorios) accesibles para diferentes tipos y grados de discapacidad (Frecuencia 20) | **Rojo:** Agrupación en el mismo edificio o planta de los lugares de trabajo para PDI con movilidad reducida (Frecuencia 3) | **Morado:** Servicio de traslado del domicilio a la universidad para el PDI con movilidad reducida (Frecuencia 1) | **Marrón:** Otras (añada la información al final del cuestionario) (Frecuencia 3).

Siguiendo con el esquema presentado en la presentación de medidas llevadas a cabo por las universidades en favor del PDI con discapacidad, el segundo bloque a tener en cuenta tiene que ver con las medidas dirigidas a mejorar el bienestar físico, personal y social del PDI con discapacidad. En este sentido, la respuesta con mayor tasa de respuesta declarada por los participantes es la compra de productos de apoyo (norma UNE-EN ISO 999) (AENOR, 2014) para mejorar las condiciones en el puesto de trabajo. En segundo lugar, fueron declarados los servicios de interpretación y se espera por parte de los investigadores que dichos servicios tengan relación con la respuesta necesaria a la demanda, de tal manera que el 100% del PDI que lo hayan solicitado puedan haber tenido acceso al recurso (véase **Figura 2**).

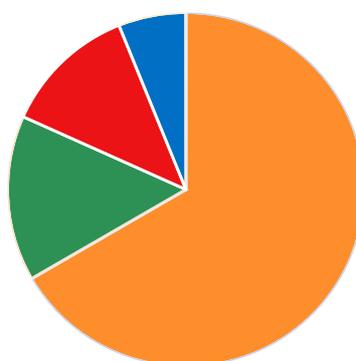


Figura 2. Medidas de apoyo dirigidas a mejorar el bienestar físico, personal y social del PDI con discapacidad

Leyenda: **Azul:** No, mi universidad no cuenta con ninguna medida dirigida a mejorar el bienestar físico, personal y social del PDI con discapacidad (Porcentaje de 6,13%) | **Naranja:** Adquisición de productos de apoyo de apoyo a las funciones profesionales (amplificador sonido, lupa y telescopio, mesa o silla de trabajo) (Porcentaje de 66,6%) | **Verde:** Servicio de interpretación de lenguaje de signos (LSE) o apoyo a la comunicación oral (Porcentaje de 15,15%) | **Rojo:** Otras (añada la información al final del cuestionario) (Porcentaje de 12,12%).

Finalmente, el tercer bloque de medidas de apoyo informadas por los participantes estaba dirigidas a adaptación y apoyo al desarrollo laboral del PDI con discapacidad, como puede verse en la **Figura 3**. Los resultados muestran que la principal medida al respecto, se relaciona con la adaptación del horario a las condiciones o características del profesional correspondiente.

Un resultado interesante también a destacar es la reducción de las actividades o dedicación docente. Casi la mitad de las universidades participantes así lo han identificado. Sin embargo, lo más preocupante es que solo ocho participantes han indicado que la información institucional de su centro contempla medidas de accesibilidad relacionadas con las normas internacionales de la W3C sobre accesibilidad web (Herrera y Ricaurte, 2014). Por último, es importante señalar también que todavía tres de los participantes que han participado en el estudio han informado que su universidad no cuenta con ninguna medida específica para atender a las necesidades derivadas de la adaptación y apoyo al desarrollo laboral del PDI con discapacidad.

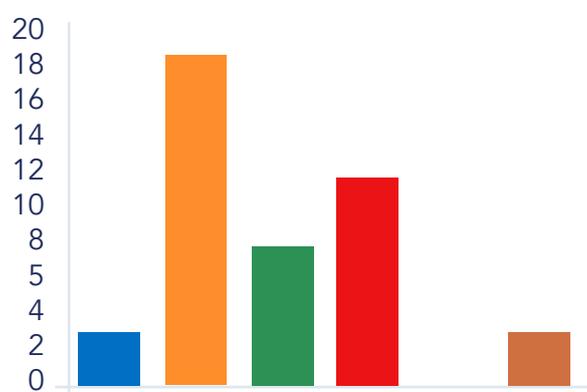


Figura 3. Medidas de apoyo dirigidas a adaptación y apoyo al desarrollo laboral del PDI con discapacidad

Leyenda: **Azul:** No, mi universidad no cuenta con ninguna medida de adaptación y apoyo al desarrollo laboral del PDI con discapacidad (Frecuencia de 3) | **Naranja:** Adaptación del horario laboral a procesos de rehabilitación o tratamientos médicos, psicológicos (Frecuencia de 19) | **Verde:** Documentación oficial accesible y usable por todos (Frecuencia de 8) | **Rojo:** Reducción de la dedicación docente en función del grado de la discapacidad (Frecuencia de 12) | **Morado:** Ayudas económicas de apoyo para el desarrollo de actividades de investigación (Frecuencia de 0) | **Marrón:** Otras (añada la información al final del cuestionario) (Frecuencia de 3).

5| Conclusiones y discusión

Este trabajo ha permitido profundizar en un área bastante desconocida en este momento, como son las medidas de trato diferenciado en favor del PDI con discapacidad que se están implementando en el sistema universitario español. Concretamente, se aporta evidencia sobre las medidas de trato diferenciado destinadas a facilitar que el PDI con discapacidad pueda desarrollar su función docente e investigadora en igualdad de oportunidades.

La primera de las conclusiones a la que conducen los resultados hace referencia a la invisibilidad institucional que afecta al colectivo de PDI con discapacidad en nuestro sistema

universitario. Un lustro después de que los propios líderes universitarios acordaran profundizar en su conocimiento sobre el colectivo de personas con discapacidad que forma parte del PDI universitario, la mitad de las universidades participantes no conocen cuántas personas con discapacidad integran sus plantillas de personal docente e investigador. Esta falta de interés por parte de las instituciones trae consigo el absoluto desconocimiento sobre cuáles son las barreras y las necesidades que están enfrentando este grupo de académicos y académicas en el seno de nuestro sistema educativo.

Desde diferentes ámbitos, y al amparo del artículo 27 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se viene exigiendo y reconociendo el derecho de las personas con discapacidad a trabajar en igualdad de condiciones que las demás y en entornos laborales abiertos, inclusivos y accesibles. En este sentido, **la segunda conclusión** afirma que existen enormes desigualdades institucionales en el reconocimiento y ejercicio de los derechos laborales reconocidos para el colectivo de PDI con discapacidad, lo que incrementa la baja representación del colectivo (Mosés, 2010). Por ello, resulta más que recomendable el establecimiento *ex lege* de unos estándares mínimos que garanticen un tratamiento homogéneo de la problemática en toda la geografía nacional. Es significativo que dentro del amplio catálogo de medidas implementadas *motu proprio* por las universidades, todas ellas las podemos encuadrar dentro de las que hemos denominado como medidas de igualación positiva ya que parten de desigualdades individuales determinadas por las condiciones subjetivas y procuran la igualdad de oportunidades mediante el nacimiento de un derecho que surge cuando aflora la desventaja. Sin embargo, no se han implementado por parte de las universidades medidas de acción positiva en sentido riguroso, que proyectándose sobre el colectivo en general que pretenda contrarrestar las barreras sociales y la discriminación negativa estructurada en la sociedad frente al colectivo.

La tercera conclusión obtenida hace referencia a que una parte importante de las universidades participantes no contemplan medidas de accesibilidad relacionadas con las normas internacionales de la W3C sobre accesibilidad web (Herrera y Ricaurte, 2014). Este dato, pondría de manifiesto que las universidades no están cumpliendo la normativa estatal sobre accesibilidad en las páginas web financiadas con dinero público en España. Es más, una línea futura de investigaciones tendría que ver con qué medidas, más allá de la mera accesibilidad web, se están llevando a cabo sobre la comunicación institucional con el PDI, PAS, estudiantes y la propia sociedad. Es decir, ¿las universidades se están preocupando sobre cómo se dirigen a la sociedad?, ¿existen políticas claras sobre qué medidas se implementan para que la información que se presenta cumpla con los criterios mínimos de accesibilidad? Es una pregunta clave si entendemos las instituciones de Educación Superior como centro de la creación y, sobre todo, transferencia del conocimiento en una sociedad avanzada democrática del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Asociación Española de Normalización y Certificación. (2014). *Productos de apoyo para personas con discapacidad. Clasificación y terminología* (UNE-EN ISO 9999:2017).

Bossuyt, M. (2002). *El concepto y la práctica de la acción afirmativa*. Informe final presentado por el Sr. Marc Bossuyt, Relator Especial, de conformidad con la resolución 1998/5 de la Subcomisión, E/CN.4/Sub.2/2002/21. Nueva York: ONU.

Broderick, A. (2015). *The Long and Winding Road to Equality and Inclusion for Persons with Disabilities. The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. School of Human Rights Research Series, Vol. 74.*

CERMI. *Universidad y Discapacidad. La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española*. Madrid: Publicaciones CERMI, 2020.

CRUE (2017). *Recomendaciones para el establecimiento de una reserva de plazas de personal docente e investigador a favor de las personas con discapacidad*. CRUE.

Giménez-Gluck, D. (1999). *Una manifestación polémica del principio de igualdad: acciones positivas moderadas y medidas de discriminación inversa*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Herrera, J. A. R., & Ricaurte, J. A. B. (2014). Aspectos y normas de accesibilidad web. *Ingenierías USBMed*, 5(2), 26-32.

Márquez, C., De Lorenzo, R. y De Miguel, B. (2020). *Inclusión del Personal Docente e Investigador con discapacidad en el sistema universitario en España. I Informe de Resultados y Recomendaciones*. Fundación ONCE, Fundación Universidad Autónoma de Madrid, Fundación Derecho y Discapacidad y CERMI.

Moses, M. (2010). *Moral and instrumental rationales for affirmative action in five national contexts. Educational Researcher*, 39(3), 211–228.

Servicio Público de Empleo Estatal (2020). *Observatorio de las Ocupaciones, Informe del mercado de trabajo de las personas con discapacidad. Estatal. Datos 2019*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal.

Comunicación 6

Estudio evolutivo de los modelos educativos hasta el siglo XXI

M^a de los Ángeles Cavero Cavero

*Profesora Tutora de la UNED
(centro asociado de Ponferrada)
UNED*

Gerardo Perigali Otero

*Estudiante de Grado en la UNED
UNED*

“La vida no es fácil para nadie. Pero ¡qué importa! Hay que perseverar y, sobre todo, tener confianza en uno mismo. Hay que sentirse dotado para realizar alguna cosa, y esa cosa hay que alcanzarla, cueste lo que cueste” (Marie Curie).

El ser humano ha hecho conquistas y progresos espectaculares, tanto en el dominio de las formas de energía, como en el reconocimiento de los derechos de sus semejantes. Entre aquellos podemos recordar los avances técnicos en el campo de la Química y/o la Física que han traído de la mano, por ejemplo, adelantos ópticos, acústicos y electrónicos utilizados, entre otros fines, para brindar mejor calidad de vida en ciertas situaciones, además de facilitar al ojo y oído humanos la posibilidad, antaño inimaginable, de multiplicar su poder de forma extraordinariamente maravillosa, pudiendo llegar, tanto a cualquier punto del planeta tierra como a elementos estelares, aumentando con ello no solo la capacidad sensorial, sino también la sensibilidad y receptividad del cerebro humano por lo alejado y distinto a lo convencionalmente reconocido por los sentidos.

Tanto el conocimiento de la naturaleza en sus más diversas formas, como la capacidad de dominio sobre ella, han favorecido y propiciado la evolución e interacción social, entre otros factores.

El desarrollo cultural y las modificaciones culturales y éticas, adquieren un sentido positivo, se extiende de forma generalizada la idea de que es necesario para el ser humano, asegurar el respeto de su persona por medio del reconocimiento de derechos que le corresponden en razón de su propia existencia. Así, es preciso destacar en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

En el transcurso de la historia de la humanidad, la educación ha representado un elemento clave para el desarrollo humano, una herramienta poderosa en la construcción de las sociedades y una forma de perpetuarla. Hay que dejar muy claro que la educación no es un servicio, sino un derecho, y como tal debe garantizarse.

La educación va mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos, ya que constituye uno de los agentes de socialización más importantes, así como instrumento fundamental para el desarrollo de cualquier proyecto vital.

1| Justificación del estudio

En las distintas etapas del desarrollo de las sociedades se han realizado ingentes esfuerzos para replantear el quehacer pedagógico con la finalidad de conseguir una educación equitativa y de calidad.

Las sociedades evolucionadas han tratado de superar las discriminaciones por una condición o una característica especial, aumentando la conciencia y/o sensibilidad social hacia las personas con limitaciones, admitiendo que pueden desarrollar sus capacidades y potenciales más allá de creencias o prejuicios trasnochados.

Por lo tanto, **el derecho a la educación:**

1. Es esencial y básico, abordado y recogido como tema prioritario en las más diversas convenciones, leyes y declaraciones, a pesar de lo cual, para lograr su desarrollo pleno, ha sido preciso llevar a cabo una ardua lucha para poder garantizar, sin excepción, el disfrute de igualdad con otros derechos, teniendo como objetivo final la consecución de una sociedad realmente inclusiva.
2. Implica obligaciones estatales específicas.
3. Es un derecho de todas las personas, ya que las capacidades para interpretar el mundo y actuar en él, resultan esenciales para la vida humana, subrayando el principio de igualdad, ya que éste es uno de los derechos humanos fundamentales. Es por ello, que una de las cuestiones respecto a la igualdad y la pandemia de COVID-19, sería preguntarse y valorar la afectación de la educación y la igualdad educativa ante el cierre de instituciones educativas.

El enfoque pedagógico de las personas con discapacidad ha evolucionado paralelamente a los cambios sociales, científicos e históricos. De la completa exclusión, se pasó a la educación especial, a la educación integrada, y, en la actualidad, a la educación inclusiva basada en la diversidad.

La atención educativa de los alumnos con discapacidad ha tenido que esperar a finales del siglo pasado para atisbar ciertos logros bien fundamentados, aunque sutiles aún, respecto a la inclusión efectiva.

La educación inclusiva es una cuestión de derechos, donde todos los alumnos de la comunidad aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela que se adapte a las características de los alumnos y no a la inversa. Por todo ello, la inclusión tiene que ver con un proceso de búsqueda que cada

comunidad escolar debe llevar a cabo, para encontrar mejores formas y más eficaces de responder a la diversidad del alumnado.

Implica un proceso de mejora y desarrollo institucional en el que se comprometa, tanto la comunidad escolar, como la sociedad en su conjunto. La ejecución y consecución de esta empresa en cada centro y entorno educativo concreto, precisa de un liderazgo pedagógico decidido, de unos principios éticos sólidamente fundados, basados en comunes creencias y valores, como la equidad y la justicia social, que desde una postura democrática y compartida, favorezcan la transformación cultural y los cambios precisos en las prácticas docentes que permitan el desarrollo de procesos inclusivos.

A pesar de esta justificación teórica y de las medidas legislativas de soporte, últimamente se han difuminado las cuestiones más elementales de la educación como derecho básico. Así, bajo un hipotético prisma de calidad, se han camuflado modelos de segregación, conduciendo indefectiblemente a una pérdida del buen hacer educativo y a una pérdida de ética y valores pedagógicos.

De ahí que nace la necesidad de una reflexión y puesta en común de las características de la educación inclusiva en CIUD 2021, que así como en otras iniciativas similares, se trate de aunar esfuerzos para llegar a la consecución de ideales comunes, tales como la educación para todas las personas, la atención a la diversidad, los derechos humanos y la justicia o equidad.

2| Evolución de los modelos educativos

La situación actual se puede comprender mejor en toda su complejidad, analizando su ciclo transformativo. Para lo cual, realizaremos en primer lugar, un somero recorrido por la travesía hacia la consecución de la inclusión educacional de la discapacidad.

Desde las más remotas civilizaciones hasta el momento presente, las diferencias en el *Homo Sapiens Sapiens* fueron abordadas en función del momento histórico, social y cultural. Así, nos encontramos como los comportamientos anormales fueron interpretados, inicialmente, bajo el prisma de creencias mágico-religiosas, como castigo divino, o como posesiones demoniacas, hablando de comportamientos buenos o malos, según el espíritu que poseía al sujeto.

Posteriormente, surgen en Francia y Alemania, escuelas para sordos y ciegos, demostrando que eran capaces de competir intelectualmente con los que no tenían ningún tipo de limitación física. Se continua este periodo con una etapa de clasificación médico-pedagógica que permanece hasta bien avanzado el siglo XX.

Surge y se define la pedagogía terapéutica, como una disciplina pedagógica que intenta sacar lo mejor de cada persona mediante la atención personalizada. Gracias a ella, los individuos con dificultades especiales aprenden más y mejor.

En 1905 tras las pruebas de Binet de inteligencia, cuyos resultados clasifican y establecen jerarquías en función de la capacidad mental, se da paso a la atención educativa especializada, separada y distinta de la estructura y organización escolar ordinaria, apareciendo las escuelas para personas con "retraso mental".

A partir de 1917 comenzó en Europa, la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental. Se enfatizaba la necesidad de clasificar a los alumnos y se creaban aulas especiales en la escuela ordinaria, dando paso al sistema de educación especial.

Aunque supone avances notables respecto a épocas pretéritas, en su aplicación vemos "luces y sombras" en cuanto al proceso educativo de la discapacidad. Respecto a "las luces", esta etapa implica, en primer lugar, un reconocimiento de que las personas con discapacidad tenían derecho a la educación especializada; en segundo lugar, se generaron centros, personal, programas y materiales específicos. "Las sombras" venían representadas por los puntos siguientes, entre otros:

- Las instituciones eran receptoras de todos los alumnos rechazados por el sistema de educación "estándar".
- Se considera que la educación es de mayor calidad cuando se imparte a grupos homogéneos. Este supuesto dista mucho de la consideración de que el aula no se debería alejar de la sociedad en la que se inserta, y esta es plural y diversa, como también tendrían que ser las clases.
- El resultado de este proceso fue un mínimo avance en las necesidades funcionales de la persona, lo cual condujo a que la segregación y marginación de los alumnos fuera en aumento, y que las instituciones especiales se caracterizaran muy esencialmente por este aspecto. Éste fue uno de los principales motivos por los que se originó el movimiento a favor de la "normalización".

Tras "duelos y quebrantos", aparece la Educación integrada. Teóricamente, implicaba un paso adelante en la valoración positiva de las diferencias del ser humano, ya que les reconocía el pleno derecho a formar parte de la sociedad a la que pertenecían, exigiendo el cambio paulatino de las estructuras sociales para dar respuesta a las necesidades planteadas por las personas con alguna discapacidad.

Destacaremos **tres hitos cronológicos fundamentales**:

1. La normativa danesa en 1959 promulga el principio de NORMALIZACIÓN, entendiendo por tal la posibilidad de que los deficientes mentales llevaran una existencia tan próxima a lo normal como fuera posible.

Posteriormente se reformula este principio: *"Hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad"*.

2. EEUU convierte este principio en ideología general, con directrices pormenorizadas para proveer y evaluar los servicios de habilitación y rehabilitación, manifestando que la esencia de la normalización consistía en proporcionar a las personas con discapacidad la dignidad completa que le correspondía por derecho.
3. Informe Warnock en 1978.

Hito fundamental en la educación especial, reafirmando el significado de "normalización", enfocado a la aceptación de la persona con necesidades educativas especiales tal y como es, ofreciéndole los servicios para que pueda desarrollar sus posibilidades al máximo.

Perseguía **dos objetivos**:

- a) Mejorar la autoestima y el desarrollo de las capacidades, con aprendizajes más reales para su desempeño laboral y su autonomía personal en la sociedad.
- b) Disminuir los efectos nocivos de la clasificación indiscriminada, asumiendo que cada niño y niña, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación.

Este modelo se caracteriza por:

1. Los alumnos discapacitados se adaptan al resto de la comunidad educativa, a la enseñanza y al aprendizaje existente, así como a la organización de la escuela.
2. Intenta aproximar la persona a un modelo de ser y actuar "normalizado", intentando cambiar la diferencia de la persona.

Con el paso del tiempo surge la inclusión educativa, sustentada en la idea de que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de la totalidad de los alumnos, sean cuales fueren sus características físicas, psicológicas o sociales.

Trata de educar con éxito a la diversidad de su alumnado, aportando en la reducción de desigualdad e injusticias sociales, especialmente en las instituciones universitarias donde hasta ahora empieza a transitarse el camino hacia la inclusión educativa, la multiculturalidad y a reconocer allí la diversidad en todas sus expresiones.

Existe una justificación social: las escuelas inclusivas pueden cambiar las actitudes frente a las diferencias y formar la base de una sociedad más justa y no discriminadora. Desde la perspectiva jurídica, se asume como un derecho fundamental que, en primer lugar, defiende la no segregación de la educación por razón de su discapacidad y, en segundo lugar, la reconoce como una actitud que posibilita la participación de la población con discapacidad, en igualdad de oportunidades.

La educación inclusiva no es una aspiración exclusiva para un cierto colectivo escolar en situación de discapacidad o con dificultades en/de aprendizaje, es una meta cuya finalidad última sería ayudar a transformar los sistemas educativos para que *TODO* el alumnado, sin restricción de ningún tipo respecto a ese *TODOS*, tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad, finalidad última de todo sistema educativo.

Pero es evidente, al mismo tiempo, que el alumnado con necesidades de apoyo educativo específicas, está en mayor riesgo de segregación, marginación o fracaso escolar y por ello, es justo, prestar especial atención a que sus derechos no queden relegados.

El enorme desafío que la educación inclusiva supone, entonces, es articular con equidad para *TODO* el alumnado las dimensiones de acceso; participación, convivencia y bienestar, acorde con la dignidad de todo ser humano, así como aprender y progresar en la adquisición de las competencias básicas necesarias para alcanzar una vida adulta de calidad, sin dejar a nadie atrás por razones, personales o sociales, individuales o grupales.

Pero la inclusión educativa va más allá de los sentimientos de pertenencia, de bienestar emocional y relacional a los que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa, ya que debe entenderse como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante.

Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas y, porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera, es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible, incluyendo, por supuesto, la universitaria.

Una faceta crítica de la inclusión educativa, es la relativa a sacar a la luz las barreras (establecidas por la tradición, reforzadas culturalmente, enmascaradas y alejadas de análisis crítico) limitantes de la presencia, el aprendizaje o la participación del alumnado en condiciones de igualdad con el resto.

Finalmente, el concepto de inclusión educativa encuentra su sentido pleno en el reconocimiento de su significado como dimensión crítica del bienestar emocional de todas las personas y de valor social, que alude a un derecho inalienable de la persona, no sujeto a disquisiciones técnicas, equiparable con el derecho a la vida, o la igualdad.

La inclusión educativa implica cambios educativos sistemáticos para llevar nuestros valores declarados a la acción. En este sentido, *el Index for Inclusión* desarrollado por Booth y Ainscow, responde a la tarea de analizar de forma sistemática los contenidos y las formas de las culturas, las políticas y las prácticas escolares que pueden ayudar a trasladar los valores inclusivos a la vida cotidiana de los centros escolares. Por todo ello, debemos llevar urgentemente nuestra mirada y nuestras preocupaciones a la tarea de alfabetizarnos en valores, es decir, conocer mejor cómo se aprenden, enseñan o refuerzan nuestros valores y nuestra ética profesional, si queremos que la dinámica del proceso de inclusión educativa tenga fortaleza suficiente como para aguantar los envites de la realidad escolar.

Este modelo se caracteriza por:

1. La diversidad es considerada como un valor educativo: todos los alumnos son diferentes y tienen distintas necesidades educativas. La heterogeneidad se considera una característica positiva puesto que la realidad también lo es.
2. El cambio terminológico de integración a inclusión, no implica una mera cuestión de lenguaje, sino un cambio conceptual que redimensiona el significado de esta política en la práctica. Implica un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, favorecedor del desarrollo humano.
3. Implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad, ya que a éstos les asiste todo el derecho a estar en las aulas ordinarias, y en ningún caso es ningún privilegio, y es allí donde recibe los apoyos especiales, con lo que se consigue que todos los alumnos aprendan juntos, independientemente de sus diferencias.

4. Es una escuela que no exige requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.
5. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, no solo los que presentan necesidades educativas especiales.

La inclusión planteada así, implica un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las instituciones educativas aprenden a vivir CON y DE las diferencias.

La realidad de la inclusión educativa hoy ofrece un complejo panorama, ya que frente a signos claros de estancamiento y/o retroceso, aparecen evidencias de que se trabaja para avanzar en la dirección idónea.

3| Evolución legislativa hacia la plena inclusión

El Derecho no es “norma y solo norma”, ya que está impregnado de otros elementos sociales, políticos, culturales, económicos,... y también, de valores morales y de conducta en una sociedad determinada.

El Derecho es un fenómeno de cambio social, guía del futuro quehacer e instrumento de cambio, consolidando jurídicamente las modificaciones que en las costumbres, concepciones e instituciones de la sociedad se vienen produciendo (o instando a que se produzcan) durante un determinado periodo histórico, ya que no tendrían ninguna estabilidad si no obtienen una consagración jurídica.

Pero la sociedad, no siempre cambia al mismo ritmo, es heterogénea en su composición y en las respuestas al ordenamiento jurídico, pudiendo considerar que el desfase es directamente proporcional a la magnitud de la transformación. Al igual que la actuación de la educación se centra sobre sociedades plurales, el derecho también actúa sobre ellas con sus pluralidades características, por lo que cabe la consideración de que es muy probable que solo ciertos sectores sociales sean permeables al cambio, mientras que otros se afecten más lentamente, o incluso se observe en algunos cierta refractariedad.

Mientras que el legislador camina a saltos, la vida social fluye evolucionando ágilmente, alejándose de formas pretéritas encorsetadas. Esto hace que la ley marche siempre con cierta latencia o retardo respecto a los hechos sociales, ya que cristaliza en preceptos estratificados escritos, cuya permanencia dificulta la aproximación al curso variable de los fenómenos sociales.

Para conseguir igualdad de derechos, no es suficiente la promulgación legislativa, por más específica que sea ésta, sino que es preciso mantener un compromiso continuo con la inclusión, basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras, liderazgo administrativo y escolar, junto con un análisis crítico de los problemas. Es fundamental la intervención proactiva de la Administración, impulsando políticas claras y comprometidas con la inclusión educativa, ya que, uno de los lastres más relevantes del proceso de inclusión educativa en España, es que aún no se han podido eliminar las principales barreras que limitan el derecho a la educación de calidad de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El derecho a la educación en sus diferentes dimensiones, se valora e incorpora en los más diversos textos legales para que pueda ser gozado individual y socialmente. En España aparece en el artículo 27 de la Constitución, pero convendría recordar en este punto, cómo el ordenamiento jurídico anterior ha sido una “vía de paso” para la consecución de la educación inclusiva.

La primera regulación legislativa de todo el sistema educativo español de forma integral, fue la Ley Moyano de 1857, que mencionaba la educación para sordo-mudos y ciegos, sin hacer referencia a las personas con otras discapacidades, lo que evidencia, tanto una falta de sensibilidad, como de servicios educativos para esta población.

Con carácter médico-pedagógico, le sigue la Ley General de Educación de 1970, que organiza y establece en España la educación especial como un sistema educativo paralelo al ordinario, centrado en los colegios y unidades de educación especial, apostando por la separación de estudiantes con discapacidad y de los que presentan altas capacidades.

El cambio democrático de 1977 nos lleva a la lectura del artículo fundamental de la Constitución española de 1978 referente a la educación: el 27, ya mencionado, en él, se constata que *TODOS* tienen derecho a la educación, sin ningún tipo de excepciones, y que serán los poderes públicos los que se encarguen de velar que se cumpla este mandato constitucional. Por lo tanto, se prescribe la igualdad educativa, independientemente de sus características personales y sociales.

En 1982 el LISMI se centró en la integración de la educación especial dentro del sistema educativo ordinario, se establece el derecho a la educación del alumnado con minusvalía y a la gratuidad de la enseñanza; a disponer de profesionales de la educación y a recibir una evaluación multiprofesional que guíe su respuesta educativa, recomendando la escolarización en centro de educación especial solo para algunos casos.

En 1990 la LOGSE supone un gran cambio en **integración del alumnado**, ya que:

1. Establece la educación obligatoria para todo alumno hasta los 16 años.
2. Introducirá la educación especial dentro del sistema educativo ordinario, con lo cual solo existirá un sistema educativo único.
3. Aparece por primera vez en la legislación española el concepto de alumno con necesidades educativas especiales, que será utilizado en todas las reformas educativas posteriores. Este concepto novedoso tuvo respaldo mundial en la trascendente Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994, en la que se defiende que cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización.

En 1990 la “Conferencia Mundial de Educación Para Todos” culminó con la Declaración de Jomtien, que implica una guía para los derechos humanos en la educación de los sectores excluidos; por tanto, en las reuniones de Salamanca, Dakar y París se reiteró la importancia de integrar en la educación los grupos tradicionalmente desaventajados.

Este movimiento defiende la inclusión educativa, entendida ésta como un proceso de cambio del sistema educativo para lograr que todos los alumnos accedan a la educación en igualdad de oportunidades, asegurando una educación de calidad para todos a través de su plena participación y aprendizaje en las escuelas de su comunidad.

Este nuevo enfoque tiene claras implicaciones en la educación de las personas con discapacidad, partiendo de conceptos tales como accesibilidad universal y el diseño para todos y requiere, para su implementación, una profunda revisión estructural, organizativa y de diseño del sistema educativo, así como de sustanciales cambios legislativos.

Enmarcado en este contexto histórico, la ONU aprueba en 2006 la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, que entra en vigor en España en 2011.

En el RD 696/1995 de 28 Abril, se estipula todo lo relacionado con la atención de este alumnado desde la perspectiva de la diversidad. No es solo el alumnado que presenta una discapacidad el que tiene necesidades educativas especiales.

En el mismo año, la LOPEG define “*alumnado con necesidades educativas especiales*”, se habla de discapacidades y desigualdades en educación derivadas del entorno cultural o social.

Es la LOE en 2006 la que representa un paso definitivo hacia la educación inclusiva, introduciendo nuevas categorizaciones entre el alumnado que se define como con necesidades específicas de apoyo educativo. Ya no se trata únicamente de discapacidades, muestra también dificultades educativas el alumnado que se incorpora tardíamente, el de altas capacidades o el que necesita apoyos por sus circunstancias personales o sociales.

Pasa a hablarse de principio de normalización e inclusión, basándose en la no discriminación y la igualdad efectiva, en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Es en este mismo año, la "Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad", trata de garantizar el disfrute efectivo de los derechos humanos de las personas con discapacidad, con un artículo específico dedicado a la educación en el que se apuesta claramente por una educación inclusiva.

La LOMCE en 2013, menciona la necesidad de respuesta por parte de la Administración educativa, adecuada a las dificultades específicas de aprendizaje del "Trastorno por déficit de atención e hiperactividad".

4| Educación inclusiva en la legislación universitaria

En España, la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, hace mención explícita a la inclusión de personas con discapacidad en la Educación Superior, estableciendo la garantía de igualdad de oportunidades, accesibilidad universal y la no discriminación hacia las mismas.

Considerando que las universidades de calidad, lo son, si son inclusivas, el modelo de educación inclusiva está siendo también asumido por el mundo universitario. Cada vez hay mayor diversidad entre el alumnado; la participación en la universidad es más amplia, debido a la incorporación de colectivos que tradicionalmente estaban al margen de la enseñanza superior y esta diversidad está transformando las aulas; surgen investigadores y grupos de trabajo sensibilizados; se valoran y ponderan modelos inclusivos de otros países; se incrementa la incorporación de herramientas tecnológicas y otras proporcionadas por el propio entorno; el profesorado recibe formación permanente comprometida con la educación inclusiva, impartida por las propias universidades; aumenta la sensibilidad en todo el colectivo estudiantil respecto a la inclusión educativa; se diseñan hojas de buenas prácticas,...

Las estadísticas revelan que los estudiantes con discapacidad presentan mayor riesgo de abandono. Es por ello, entre otros motivos, que frente a los marcados avances positivos de importancia innegable, también hay razones objetivas evidentes para la preocupación, ya que decrece el compromiso político hacia la inclusión, generando nuevas necesidades para alcanzar el objetivo.

Esta apreciación de desinterés político, tal vez absorbido por la pandemia, nos aleja de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para 2030.

La pandemia ha provocado una emergencia educativa sin precedentes empeorando las desigualdades educativas. Las consecuencias, tanto económicas como sociales, suponen un serio obstáculo en el derecho a la educación, viendo alejándose la posibilidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para 2030.

No obstante, el ser humano siempre ha tenido que hacer frente a todo tipo de adversidades, luchando por la consecución de sus convicciones y derechos, siendo el derecho a la educación para todos, innegable e inherente a toda persona.

El camino es largo y la tarea ardua, pero los escollos salvables, ya que la firmeza en la idea de que el derecho a la educación es para todos, se mantiene inamovible.

Referencias bibliográficas

Alves I., Campos Pinto P., Pinto T.J. (2020). *Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. Prospects* (Paris). Oct 19:1-16.

Arcangeli L et al. (2020). *Attitudes of Mainstream and Special-Education Teachers toward Intellectual Disability in Italy: The Relevance of Being Teachers. Int J Environ Res Public Health*. Oct 7; 17(19):7325.

Arcidiacono F., Baucal A. (2020). *Towards teacher professionalization for inclusive education: reflections from the perspective of the socio-cultural approach. Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian J. Edu.* 8, 26–47.

Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeitia, G., Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. *REICE*. 2015, 13(3), 5-19.

Booth, T. y Ainscow. M. (2015). Guía para la educación inclusiva. *FUHEM*, Madrid.

Couzin-Frankel, J. (2020). *Does closing schools slow the spread of coronavirus? Past outbreaks provide clues. Science*, 0-84.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. *Narcea*, Madrid.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. *Voz y quebranto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n.º 2, pp. 9-18.

Echeita, G. (2019). Educación inclusiva. Editorial Octaedro, S.L. Barcelona.

Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42.

Gairín, J. y Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad. *Sinéctica* 46, pp.1-15.

Kauffman J. M., Hornby G. (2020). Inclusive vision versus special education reality. *Educ. Sci.* 10:258.

Kourkoutas, E. (2011). Reflexiones sobre la inclusión y los modelos de intervención en la escuela para el alumnado con NEE. *Campo Abierto*, vol. 30 n° 2, pp. 127-138.

Stark I et al. (2021). *Qualification for upper secondary education in individuals with autism without intellectual disability: Total population study, Stockholm, Sweden. Autism.* May; 25(4):1036-1046.

UNICEF/UNESCO (2007). *A human rights based approach to education for all*. Nueva York / París, UNICEF/UNESCO.

UNESCO. (2020). Interrupción educativa y respuesta al COVID-19. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

Verdugo, M. et al. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo cero*, n° 266, Vol 49(2), N° 266, pp.27-58.

Ydo Y. (2020). *Inclusive education: global priority, collective responsibility. Prospects* 49, 97–101.

Comunicación 7

El ODS 4 en la Universidad Española: ¿Reflejan los planes estratégicos universitarios la inclusión?

Míriam Díaz Vega

Profesora

Universidad Rey Juan Carlos,
Grupo de investigación consolidado DIVERSIA

Ricardo Moreno Rodríguez

Profesor

Universidad Rey Juan Carlos,
Grupo de investigación consolidado DIVERSIA

José Luis López Bastias

Profesor

Universidad Rey Juan Carlos,
Grupo de investigación consolidado DIVERSIA

1| Introducción

La CRUE (2018) ratificó su adhesión a la Agenda 2030, comprometiéndose a impulsar Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de manera transversal, apostando por un modelo basado en la responsabilidad social universitaria y en el desarrollo humano sostenible, de manera que la Universidad impulse la creación de sociedades sostenibles e inclusivas (CRUE, 2016) en las que la discapacidad, entendida como diferencia y no como limitación, se valore como factor positivo promotor de valores de respeto y cohesión social (Simón, 2019).

Este planteamiento sintetiza los principios que inspiran el modelo de gestión actual de las personas con discapacidad a nivel local, global, nacional e internacional (Unión Europea, 2010), entre los que se encuentra el de transversalidad, entendido como la elaboración de políticas, acciones y planes de actuación estratégicos que fomenten la consecución de los derechos de este colectivo desde las administraciones públicas, incluidas las Universidades, como parte de la realidad social, con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades, la normalización y la consecución de los derechos fundamentales del ser humano (Gobierno de España, 2014).

Este marco jurídico aborda la realidad de las personas con discapacidad desde el enfoque de derechos (CERMI, 2019a; CERMI, 2019b), ajustando las líneas de actuación a las directrices de los tratados internacionales jurídicamente vinculantes que han promovido la necesidad de garantizar la presencia, participación y consecución de logros de las personas con discapacidad a todos los niveles, incluido el universitario (ONU, 2006).

La articulación de este derecho genera la necesidad de elaborar planes de acción globales en cada Estado y, dentro de los mismos, planes estratégicos específicos para cada escenario y entorno (UNICEF Comité Español, OXFAM Intermón, WWF y REDS, 2019; ONU, 2006).

La herramienta para evidenciar el alineamiento político y de gestión de la Universidad con los ODS, con el Desarrollo Humano y la inclusión, es el Plan Estratégico (en adelante, PE), el cual permite definir, a través de un proceso de reflexión y participación de todos los miembros de la comunidad universitaria, el futuro hacia el que se dirige la institución (Universidad de Salamanca, 2013).

García (2013), analizó los PE de todas las universidades españolas que lo tenían publicado y de libre acceso, constatando que existe una cierta homogeneización en la estructura y elaboración de los mismos, puesto que se fundamentan en el modelo ofrecido por la Escuela de Negocios de Harvard (Bryson, 2011) y que, a su vez, denota la importancia otorgada a Docencia e Investigación, siendo los ítems que mayor desarrollo y contenidos presentan, no así la esfera de responsabilidad social o transferencia.

La lucha por la excelencia universitaria, los incentivos centrados en la investigación y la creciente relevancia que están cobrando los *Rankings* Universitarios, dificulta la planificación y puesta en marcha de la “tercera misión” de las Universidades (Quintanilla, 2007). Así se ha evidenciado en los últimos años al confirmarse el crecimiento de la universidad española en posicionamiento internacional y su empeoramiento en los indicadores vinculados a investigación y transferencia (Fundación CYD, 2017).

Miotto *et al.* (2018), confirmaron que la transversalización de la inclusión y la gestión de la atención a las personas con discapacidad no son un elemento clave a tener en cuenta en los posicionamientos internacionales tras analizar las universidades públicas españolas que mejor posicionamiento referían en los *Ranking* de Shanghai, *Ranking Times* y *QS Ranking*, y que disponían de un PE en vigor y de libre acceso. Diez Universidades reunían estos requisitos, de las cuales cinco no aluden a la inclusión de las personas con discapacidad en su PE.

El único *Ranking* orientado a medir el impacto de los ODS en las Universidades es *Times Higher Education University* (THE). Cuantifica las metas correspondientes al Objetivo 4 a partir de la recogida de datos centrados en la tasa nacional de personas con discapacidad. En España, la base de datos más actualizada es la elaborada mediante el Informe de la Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia (INE, 2008), lo que supone un sesgo importante para analizar los niveles de inclusión de este colectivo en el ámbito universitario actual.

Conocer el estado real de los niveles de inclusión y exclusión, así como la elaboración de indicadores reales que permitan identificar y diseñar las mejores estrategias para potenciar la equidad, la igualdad y la no discriminación en los centros universitarios, es la tarea pendiente que limita los avances hacia la consecución de los ODS relacionados con la inclusión educativa (UNICEF Comité Español, OXFAM Intermón, WWF, 2019).

La realidad, en la medición de los niveles de inclusión, es que el indicador que suele tomarse como referencia para dirimir si una Universidad es o no inclusiva, se ciñe a la identificación de la existencia o no de servicios/unidades administrativas destinadas al efecto, sin profundizar en la necesidad de analizar las tres dimensiones descritas anteriormente (Forética y Grupo de Investigación Ingeniería y Gestión Responsable de la Universidad de Burgos, 2016), obviando la necesidad de profundizar en la transversalidad de estos servicios como herramientas para garantizar la inclusión como eje fundamental del funcionamiento universitario (Echeíta y Ainscow 2011; Echeíta, 2013).

Entre 1992 y 2015 se crearon los servicios de atención a personas con discapacidad en todas las universidades públicas españolas (Fundación Universia, 2017) dando cumplimiento a la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, que establece la obligatoriedad de generar estos recursos para garantizar la plena inclusión académica de las personas con discapacidad.

En el año 2010, 59 universidades españolas (públicas y privadas) crean la Red de Servicios de Atención a Personas con Discapacidad en las Universidades (SAPDU) con el objetivo de asentarse como órgano asesor especializado en la atención de universitarios con discapacidad o NEE, y en la gestión de buenas prácticas orientadas a la mejora educativa y de participación del colectivo en la universidad (CRUE-Asuntos Estudiantiles, 2015; Jarillo, 2011).

SAPDU forma parte del grupo de trabajo “diversidad y discapacidad” dependiente del Pleno de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas “Asuntos Estudiantiles” (CRUE-Asuntos Estudiantiles, 2015). Es la referencia universitaria nacional para la gestión de derechos de las personas con discapacidad, por abordar la cultura, políticas y acciones necesarias para garantizar, no solo la articulación de derechos, sino la construcción de comunidades y sociedades más justas e inclusivas (SAPDU y Fundación ONCE, 2017). Se consideran una pieza clave en el diseño y elaboración de los PE universitarios, por ser quienes articulen la transversalidad de la inclusión en todas las líneas de acción universitaria y son el principal objeto de análisis para conocer el grado de inclusión de las personas con discapacidad en la universidad (Fundación Universia, 2019).

2| Objetivos, metodología y participantes

Con la intención de conocer el nivel de implicación, participación y satisfacción de los servicios de atención a personas con discapacidad en la elaboración del plan estratégico e identificar el nivel de coherencia y vinculación entre los reflejado en los Planes y las acciones desarrolladas por las unidades especializadas, se desarrolló un trabajo cuantitativo de diseño no experimental (*ex post facto*) de carácter correlacional, basado en la técnica de cuestionario para la recogida de la información.

El estudio se centró en los servicios de atención a las personas con discapacidad de las Universidades Públicas Españolas (una respuesta por servicio), los cuales presentan diferente nomenclatura pero desarrollan funciones y objetivos comunes, al encontrarse regulados por el Reglamento de SAPDU (CRUE-Asuntos Estudiantiles, 2015). El muestreo fue no probabilístico de carácter intencional y más de la mitad de la muestra cumplía la condición de estudio.

Participaron 33 de los 51 servicios de atención a las personas con discapacidad de las universidades públicas españolas (Tabla 1), recogidos en la Guía de Atención al Estudiante con Discapacidad de Fundación Universia (2019). La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) fue computada en la Comunidad de Madrid.

En los resultados están representadas 13 de las 17 Comunidades Autónomas: Galicia (6,1%), Comunidad Valenciana (9,1%), Catalunya (15,2%), Extremadura (3%), Andalucía (18,2%),

Canarias (3%), Castilla y León (9,1%), Madrid (18,2%), Murcia (6,1%), Navarra (3%), Cantabria (3%), Aragón (3%) y Castilla La Mancha (3%).

El 10% de los participantes atiende a estudiantes que presentan discapacidad, entendida como aquella en la que se posee un certificado de discapacidad igual o superior al 33% (RD 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). Los trabajadores con discapacidad de las universidades públicas (personal de administración y servicios y personal docente e investigador) no reciben atención por parte de estos servicios en el 80% de los casos, asumiendo dicha acción los servicios de prevención de riesgos laborales desde una perspectiva ergonómica y de prevención de riesgos psicosociales, es decir, el objetivo principal es abordar los ajustes de las demandas del puesto de trabajo y del entorno que lo rodea a las capacidades del trabajador, dejando a un lado las posibles necesidades vinculadas de manera directa con la inclusión en el entorno educativo y laboral. El 20% restante sí amplían sus funciones a dichos miembros de la comunidad universitaria.

El 93% de los servicios universitarios dan cobertura al colectivo que presenta necesidades educativas especiales, entendidas como aquellas circunstancias que, debidamente diagnosticadas, no cursan con un certificado de discapacidad pero que, por su naturaleza, suponen un impedimento u obstáculo para desarrollar sus estudios universitarios. El 7% restante no cuentan con ninguna unidad o servicio que garantice su plena inclusión en el ámbito académico.

Para recoger la información se diseñó un formulario cuya fiabilidad y consistencia interna obtuvo un alfa de Cronbach de 0,875.

Este se remitió a los servicios que prestan atención al colectivo de personas con discapacidad de las universidades públicas españolas, el cual combina la recogida de datos cuantitativa y cualitativa, compuesto por **20 ítems diferenciados en cuatro bloques:**

Los tres primeros engloban 18 ítems de opción múltiple con cuatro posibles respuestas siendo 1 "totalmente en desacuerdo", 2 "bastante en desacuerdo", 3 "bastante de acuerdo" y 4 "totalmente de acuerdo". El último bloque incorpora dos cuestiones que deben valorarse en una escala del 1 al 10. La información se estructura de la siguiente manera:

1. **Bloque I:** información sociodemográfica, reflejada en la descripción de la muestra.
2. **Bloque II:** información sobre el conocimiento del PE y nivel participación de los servicios de atención a las personas con discapacidad en su diseño y elaboración.

3. **Bloque III:** información sobre la percepción y satisfacción de los servicios de atención a las personas con discapacidad con el PE.
4. **Bloque IV:** plantea dos cuestiones: la primera solicita a los servicios encuestados que valoren de 1 a 10 la aportación de su universidad en la generación de comunidades y sociedades inclusivas; la segunda, plantea una pregunta abierta para ofrecer un espacio de reflexión sobre la valoración personal acerca de la incorporación de la inclusión en los PE.

3| Resultados

De las 33 Universidades participantes, 23 de ellas (69,7%) afirman conocer la existencia de un PE propio de su universidad, el 24,2% asegura no contar con esta herramienta, y el 6,1% desconoce si existe PE en su universidad.

De los 23 servicios que conocen la existencia del PE, el 100% considera fundamental su participación en la elaboración del mismo, al ser los auténticos conocedores de la realidad de las personas con discapacidad en el ámbito universitario y, por tanto, los únicos con capacidad para garantizar la plena inclusión del colectivo y la transversalidad de este eje en la cultura, políticas y acciones de la institución. Pese a esto, el 43,5% de los servicios no ha participado en absoluto en el diseño y elaboración, el 21,7% ha tenido una participación muy baja (un acumulado del 65,4%), frente a un 21,7% y un 13% que han participado bastante o plenamente del diseño.

Los servicios que sí han podido participar en el proceso de diseño y elaboración del PE lo han hecho a través de su superior, bajo la figura de Vicerrector o responsable administrativo.

El porcentaje de servicios que ha participado en el diseño y elaboración del PE se reduce aún más al preguntar sobre la posibilidad de participación en el diseño de las metas y objetivos específicos para estos servicios. En la fase del PE en la que se elaboraron dichas metas, únicamente pudieron participar plena y activamente un 13% de los servicios conocedores de la existencia de un PE, un 47,8% indica que pudieron ofrecer su opinión y visión como especialistas en materia, pero sin la certeza de que se incorporara al PE. El 39,1% de los servicios afirman que tuvieron poca o ninguna posibilidad de participar en este proceso.

Los servicios de atención a personas con discapacidad, identifican con mayor claridad la inclusión como valor descriptor de las universidades, entre los que se alude de manera expresa a la igualdad, inclusión y respeto por la diversidad.

En el caso de la misión y la visión, los porcentajes se concentran entre bastante desacuerdo y bastante de acuerdo. En estos casos no se evidencia de una manera tan explícita la importancia de comprender la inclusión como objetivo específico de las instituciones universitarias que deben promover para consolidarse como centros que incorporen la diversidad desde una perspectiva normalizadora.

En la valoración sobre la adecuación de la integración de la inclusión en los planes PE, el 8,7% está totalmente de acuerdo con el tratamiento que se ofrece a este eje de manera transversal, el 52,2% se muestra bastante de acuerdo con el mismo, mientras que el 26,1% expresa su disconformidad y el 13% su absoluto desacuerdo al no identificar ningún eje que refleje la inclusión como elemento transversal institucional.

Al preguntar sobre el nivel de satisfacción con respecto al reflejo de la labor de los servicios de atención a las personas con discapacidad dentro del PE, el 60,86% están insatisfechos o muy insatisfechos con la trasposición que se realiza de sus funciones y realidad en el marco del PE (un 43,5% y un 17,4% respectivamente), frente a un 39,12% que se manifiesta satisfechos o muy satisfechos (un 30,43% y un 8,7% respectivamente).

En conjunto, las universidades participantes valoran con un valor medio de 6,91 sobre 10 (DT=1,95) la aportación que su universidad hace para fomentar la creación de comunidades y sociedades inclusivas.

Todos los participantes ven necesario incorporar en la misión, visión y valores de cada universidad un elemento que evidencie la inclusión como valor, como medio y como fin para alcanzar los objetivos de la Agenda 2030 que abordan la inclusión explícitamente, y señalan como necesario contar con el cuerpo técnico que compone estos servicios para elaborar un eje estratégico que garantice transversalmente la plena inclusión de las personas con discapacidad.

Otros datos obtenidos que se consideran relevantes son que el 87% coincide en que la ausencia de participación en la elaboración del plan es un claro indicador de la necesidad de seguir promoviendo un cambio en la esfera de la cultura universitaria, que el 34% explicita una falta de comunicación interna, especialmente vertical, para promocionar y publicitar la elaboración del PE y de su resultado final, o que un 28% de los participantes indica conocer que su universidad está en proceso de elaboración del PE pero que, de ellos, tan solo el 8% ha sido invitado a participar en el mismo.

4| Discusión y conclusiones

Las universidades se autodefinen como instituciones que fomentan la inclusión como valor generador de sociedades más justas y equitativas, pero el hecho de no identificar este factor de manera expresa en su misión y visión, denota una cultura institucional aún centrada en el concepto de integración (Echeíta, 2013), dificultando la incorporación de la inclusión como elemento y fundamento transversal a nivel institucional (Sandoval et al., 2015), lo cual hace peligrar la misión de liderazgo social (SDSN, 2017) de estas instituciones.

En el estudio de correlaciones, el cálculo del coeficiente de contingencia de Cramers-V señala una asociación fuerte entre todos los ítems cuya correlación fue estudiada, siendo la más débil la relacionada con la asociación entre la participación en el diseño del PE y el conocimiento del proceso de evaluación ($V=0,363$) como consecuencia de que la significación estadística se encuentra al límite de su valor ($p=0,043$).

El hecho de que, en las Universidades que presentan PE, no haya correlación entre misión y visión con los valores, se explica atendiendo a que no parece que las Universidades realmente se muevan dentro de un enfoque humanista y basado en las capacidades, con poca traducción en la cultura de inclusión, las creencias o los principios de la institución. Esto se encuentra en línea con lo expuesto por Booth y Ainscow (2011) o Echeíta (2013).

Lo mismo sucede cuando se analiza la correlación entre haber tenido ocasión de participar en el diseño del PE y estos tres aspectos, donde nuevamente parece no percibirse traducción en los valores de la institución.

La baja participación de los servicios de atención a las personas con discapacidad en la elaboración de los PE dificulta la creación de una cultura inclusiva que abra las puertas a la articulación de políticas y acciones ajustadas a la realidad social y a la función de transferencia de las Universidades (Booth y Ainscow, 2011). Los servicios que han podido participar en el diseño del PE muestran mayor satisfacción con la aportación que su universidad realiza para fomentar la inclusión, y mayor nivel de conocimiento sobre las metas que se esperan obtener de ellos, lo cual resulta fundamental para trazar un itinerario que siga las indicaciones marcadas desde la estrategia institucional en lo que a promoción de la inclusión respecta.

El hecho de que exista PE no supone la identificación de la inclusión en la misión, visión y valores, así como parece no guardar relación con las políticas transversales tendentes a la inclusión. Esto puede justificarse porque las acciones desarrolladas por los servicios son las que asumen la política universitaria en materia de inclusión, persiguiendo la transversalización de las mismas (en línea con lo indicado en 2014 por Cabeza et al.), pero al no calar en la filosofía y cultura universitarias desde la cumbre del equipo directivo, no llegan a materializarse en estrategias dentro del plan, ni en acciones a instaurar en el futuro, tal y como describe Simón (2019).

En el 94% de los casos en los que los servicios han podido participar en la elaboración del diseño y desarrollo del PE, indican que el encargado de velar por la esencia inclusiva en el marco institucional no conoce en profundidad este modelo de gestión ni la implicación, funciones y acciones que se desarrollan desde los servicios especializados para garantizar la plena inclusión de las personas con discapacidad, elemento que refuerza lo reflejado en el Informe de Fundación Universia (2017) cuando se afirma que el peso de la inclusión universitaria recae generalmente sobre los técnicos que componen los servicios de atención a las personas con discapacidad, los cuales concentran una mayor antigüedad y estabilidad en estos dispositivos (Fundación Universia, 2017). En la mayoría de las universidades dependen del Vicerrectorado de Estudiantes, Áreas de Responsabilidad Social Universitaria o Gerencia General de la Universidad (Fundación Universia, 2019) y es el máximo representante de este órgano el que traslada a la comisión del PE la esencia, modelo de gestión y acciones a desarrollar en el marco de la inclusión universitaria.

Se percibe una clara necesidad de conceptualizar y concebir estos dispositivos como un elemento que trascienda a la gestión administrativa. Sus funciones se orientan de manera específica a la consecución de la Agenda 2030, por lo que su voz debería ser escuchada en cualquier acción que emprenda una institución de Educación Superior que desee avanzar hacia la misma, entendiendo a los mismos como necesarios actores con los que dialogar para alcanzar las metas previstas (SDSN, 2017).

La CRUE creó en marzo de 2018 la Comisión Sectorial de Sostenibilidad para afianzar su alineamiento con la Agenda 2030, reforzando el compromiso de las Universidades Españolas con los ODS desde los diferentes servicios o funciones universitarias que mayor impulso pueden ofrecer (CRUE, 2018). En esta Sectorial se han incorporado las unidades de igualdad, pero no se ha valorado la necesidad de trasladar a los servicios de atención a las personas con discapacidad, cuyo grupo de trabajo se enmarca en la sectorial de Asuntos Estudiantiles, compartiendo espacio con las áreas de deporte, becas o participación estudiantil, todos ellos servicios o negociados ajenos a las funciones universitarias que la propia ONU describe como ejes fundamentales para la consecución de los ODS: investigación, enseñanza-aprendizaje, gobernanza y política institucional (SDSN, 2017).

Dado el análisis de resultados realizado, para garantizar la consecución de los objetivos de la Agenda 2030 (ONU, 2015), se debe potenciar la transformación de la estructura y funcionamiento que actualmente gestiona los ejes de la atención a las personas con discapacidad en el entorno universitario para poder acercar las universidades al modelo de cultura inclusiva descrito anteriormente (Booth y Ainscow, 2011). De esta forma, se podrán articular y desarrollar políticas que trasladen de manera práctica la esencia de la inclusión. Las metas podrán alcanzarse si se da cabida a los servicios que gestionan e impulsan la inclusión en el entorno educativo desde hace más de dos décadas (Fundación Universia, 2017) y que son conocedores de la realidad de este colectivo.

Referencias bibliográficas

Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; (3rd edition)*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Bryson, J. M. (2011) *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations. A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement*. Jossey-Bass.

Cabeza, L., Cabello, M., Grijalbo, F., Guillamó, C., Luque, A., Moreno-Rodríguez, R. y Muñoz, A. (2014) Situación, características y funciones de los servicios universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad. Estado de la Cuestión. Actas del II Congreso Internacional Universidad y Discapacidad. Vol 2.

CERMI (2019a). Derechos Humanos y Discapacidad: Informe España 2018.

CERMI (2019a) Objetivos de Desarrollo Sostenible y promoción de los derechos de las personas con discapacidad.

CERMI (2020a) Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2019.

CRUE (2016). Sobre la Cooperación Universitaria al Desarrollo. Retos en el nuevo escenario de la Agenda de Desarrollo 2015 -2030: Documento de Partida para el proceso para la modificación de la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo.

CRUE (2018). El compromiso de las Universidades Españolas con la Agenda 2030.

CRUE-Asuntos Estudiantiles (2015). Reglamento de funcionamiento de la red de los servicios de apoyo a personas con discapacidad en la universidad. Plenario de la red de 22 de octubre de 2015.

Echeíta, G. (2013) Inclusión y exclusión educativa. "Voz y Quebranto". REICE – *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>

Echeíta, 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 Lengua y Literatura*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>

Forética y Grupo de Investigación Ingeniería y Gestión Responsable de la Universidad de Burgos (2016). Responsabilidad Social en las Universidades: del conocimiento a la acción. Informe ejecutivo.

Fundación CYD (2017). Informe CYD 2017.

Fundación Universia (2017). Universidad y Discapacidad: III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad.

Fundación Universia (2019). Universidad y Discapacidad: IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad.

García Aracil, A. (2013). La planificación estratégica en las Universidades Públicas en España: un análisis de sus objetivos. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 19, 11-132. <http://dx.doi.org/10.14201/14689>

Gobierno de España (2012). Plan de Acción de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012 -2020.

Gobierno de España (2014). Plan de Acción de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2014 - 2020. Aprobado por Acuerdo del Consejo de Ministros el 12 de septiembre de 2014.

Gobierno de España (2018). Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible.

INE (2008). Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia, EDAD 2008. INE.

Jarillo, A. (2011). *El trabajo de la RUNAE en el ámbito de la discapacidad*. En V.M. Rodríguez Muñoz (Dir.), *Jornadas: Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Necesidades y demandas* (pp. 31-36). UNED.

Larrán-Jorge, Manuel y Francisco-Javier Andrades-Peña (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *RIES - Revista Iberoamericana de Educación Superior de México*. 15(6), 91-107. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(15\)30005-6](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(15)30005-6)

Miotto, G., Blanco, A y del Catillo, C. (2018). "Social Responsibility: A Tool for Legitimation in Spanish Universities' Strategic Plans". *Revista Trípodos*, 42, 59-79. http://www.tripodos.com/index.php/Facultat_Comunicacio_Blanquerna/article/viewFile/522/628

Moliner, O., Yazzo, M. A., Niclot, D. y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e20, 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>

ONU (2006). Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

ONU (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.

Quintanilla, M. A. (2007) La investigación en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8(3), 183-194. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92430814>

Sandoval, M., López, M.L., Mique, E., Durán, D., Giné, C., Echeíta, G., (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*; (3rd edición). Grafía.

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). Catarata.

SAPDU y Fundación ONCE (2017). Guía de Adaptaciones en la Universidad.

SDSN Australia/Pacific (2017): *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne.*

UNICEF Comité Español, OXFAM Intermón, WWF (2019). Agenda 2030: La Urgencia de una visión compartida: un país responsable con las personas y la naturaleza.

UNICEF Comité Español, OXFAM Intermón, WWF y REDS (2019). Hacia una Estrategia de Desarrollo Sostenible con Visión 2030: Aportaciones Foro Multiactor ODS.

Unión Europea (2010). Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010 – 2020: un compromiso renovado para una Europa sin Barreras.

Universidad de Salamanca (2013). Plan Estratégico General 2013 – 2018.

Vallaes, François (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *RIES - Revista Iberoamericana de Educación Superior de México*, 12(5), 105-117. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v5n12/v5n12a6.pdf>

Comunicación 8

*De la integración a la inclusión
educativa: Recorrido, Actualidad y
Prácticas educativas innovadoras e
inclusivas*

Montserrat Rincón Asensio

Profesora

Universidad de Extremadura

Resumen

Ha habido un desarrollo normativo que ha ido permitiendo incluir políticas públicas, tanto sociales como educativas, relacionadas con la integración de las personas con discapacidad y de su inclusión efectiva en todos los ámbitos de la sociedad. Por otro lado, y de manera paralela, se evidencia un claro componente de construcción de una conciencia social más solidaria y justa de la ciudadanía con respecto a las personas con discapacidad, que se ha evidenciado en la forma de pensar y actuar de la población, de tal manera, que las diferencias individuales han dado paso a la concepción de la atención a la diversidad como algo que enriquece a las sociedades más avanzadas y se ha puesto en valor por parte de una sociedad que avanza cada vez más rápido.

En la segunda mitad del siglo XX en Reino Unido se elabora el Informe Warnock (1978) que inicia los primeros planteamientos sobre educación inclusiva, que servirán de enlace a múltiples iniciativas en esa misma línea que afrontan dar respuesta a situaciones de exclusión que se evidencian en la escuela.

En España, a partir de 1994, con la Declaración de Salamanca, se comienza a hablar de inclusión social a nivel mundial en un momento en el que se promueve un debate intenso sobre la educación inclusiva a instancias tanto nacionales como internacionales.

La comunicación hará un amplio recorrido por la normativa de manera contextualiza en España y en comparación con otros países europeos, que como Italia o Escocia, han aplicado medidas inclusivas en sus políticas públicas, que han dado como consecuencia la implantación de medidas de atención a la diversidad e inclusivas eficaces, tanto educativas como sociales, en los niveles educativos obligatorios y postobligatorios.

Finalmente, se desarrollarán propuestas relacionadas con las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento innovadoras, con metodologías activas y participativas, en donde se pondrá en valor la era digital y tecnológica.

1| Introducción

El concepto de inclusión tiene su origen en lo social, en la necesidad de buscar una sociedad mejor, más justa y equitativa, donde toda la ciudadanía pueda desarrollarse íntegramente y consiga alcanzar su bienestar personal, familiar y social. Bajo este modelo de sociedad plural, las personas deben interiorizar valores de convivencia, de justicia social, solidaridad y tolerancia frente a las diferencias por cualquier razón, personal, social, cultural o de salud.

Se parte de la premisa de que todas las personas tienen derecho a participar en todas las esferas de la vida, incluyendo la educación, en condiciones de igualdad y equidad. Pero lo cierto es, que aún quedan muchas cosas por hacer desde las políticas y desde las instituciones; también desde el sistema educativo, desde escuela como institución que va a facilitar el camino hacia la inclusión.

2| Camino hacia la inclusión

La evolución hacia la inclusión ha sido tanto Conceptual como Normativa. **Conceptual** porque ha requerido una concienciación social de la ciudadanía frente a la consideración de la diversidad como fuente de riqueza, de valor entre las personas, y de lucha contra el sistema socialmente establecido; y **Normativa**, porque esa lucha ha significado avances en derechos, que han revertido en logros sociales y que, a su vez, han marcado un antes y un después en las políticas públicas, y en todo su desarrollo posterior. Esto también ha ocurrido en toda Europa, a ritmos distintos según el país. En el caso de España, las actuaciones en materia de diversidad e inclusión han sido pioneras, estando a la cabeza, junto a Italia o Escocia, como queda expresado en los Informes Europeos de Inclusión y Educación de Muskens (2009) y Zai (2009).

Se comienza a hablar de inclusión social a partir de la Declaración de Salamanca (1994) cuando se inicia un intenso debate sobre la existencia de grupos minoritarios, que a lo largo de la historia hasta la actualidad, se encuentran en situación de desigualdad social y educativa, por su condición personal de discapacidad, o su pertenencia a otra cultura, etnia o raza o religión.

Autores como como Echeita y Sandoval (2002), Ainscow (2002), Biniés Lanceta (2011) o Susinos Rada (2002) sostienen que la inclusión es un principio que emana de un deseo insoslayable por erradicar situaciones de exclusión social en el alumnado y en la escuela, en donde exista la posibilidad de construir un sistema educativo de calidad, al que ampare una normativa legal que promueva políticas educativas de integración que refuercen la igualdad en el acceso a la educación y que aseguren la permanencia en la educación de todo el alumnado.

Existiendo una confusión terminológica y conceptual en torno a los conceptos de inclusión e integración, autores como Arnáiz (2011), Esomba (2003) o Echeita (2007) ha aclarado que **incluir es más que integrar**, que no basta con escolarizar al alumnado con necesidades educativas especiales o de otro tipo en el sistema educativo ordinario, sino que además hay que mantenerlo el mayor tiempo posible dentro del mismo.

A continuación, se hace necesario reseñar momentos importantes que han contribuido a este avance conceptual y normativo hacia la inclusión, y que han marcado la hoja de ruta en el tratamiento a la diversidad del alumnado en las políticas públicas.

2.11 Momentos importantes

En la segunda mitad del siglo XX en Reino Unido se elabora el Informe Warnock (1978) que inicia una perspectiva más contextual y favorable para las personas con discapacidad y con **necesidades educativas especiales** en lo que a educación se refiere. Surge una visión más amplia de educación especial, y la importancia recae en la educabilidad que tiene todo ser humano independientemente de que presente necesidades educativas especiales.

Muy criticado el Informe Warnock por Boot y Ainscow (2000) por considerar que el concepto de necesidades educativas especiales seguía estigmatizando a los niños y niñas con discapacidad, estos autores buscaron un concepto más inclusivo y más nuclear que sustituyeron por **barreras para el aprendizaje y la participación**.

Con la llegada de la Ley de Integración de los Minusválidos (LISMI) en el año 1982 se abordan tres grandes conceptos que marcarán a partir de ese momento un camino más certero hacia la inclusión educativa y social en la norma: **Normalización, Sectorización e Individualización**.

En la **figura 1** (Conceptos de partida), se puede observar cómo se despliegan del principio de Normalización dos ámbitos muy relacionados entre sí, el de los servicios y el de las relaciones sociales; Con respecto al primero, aparece el principio de Sectorización que supone un esfuerzo desde las administraciones públicas por acercar los servicios a la ciudadanía, precisamente para hacerlos más accesibles (Descentralización de servicios). Con respecto al segundo, aparece el principio de Integración, tanto social como educativa.

Es por tanto, (refiriéndose a la integración) un principio basado en la legitimidad de los derechos y deberes sustantivos de la persona, el reconocimiento de los principios de igualdad y derecho a la diferencia entre todas las personas, y contempla la necesidad especial como situación de excepcionalidad a la que el entorno debe dar respuesta mediante las adaptaciones y medios asistenciales que sean precisos. (Rubio Jurado, 2009, p. 3).

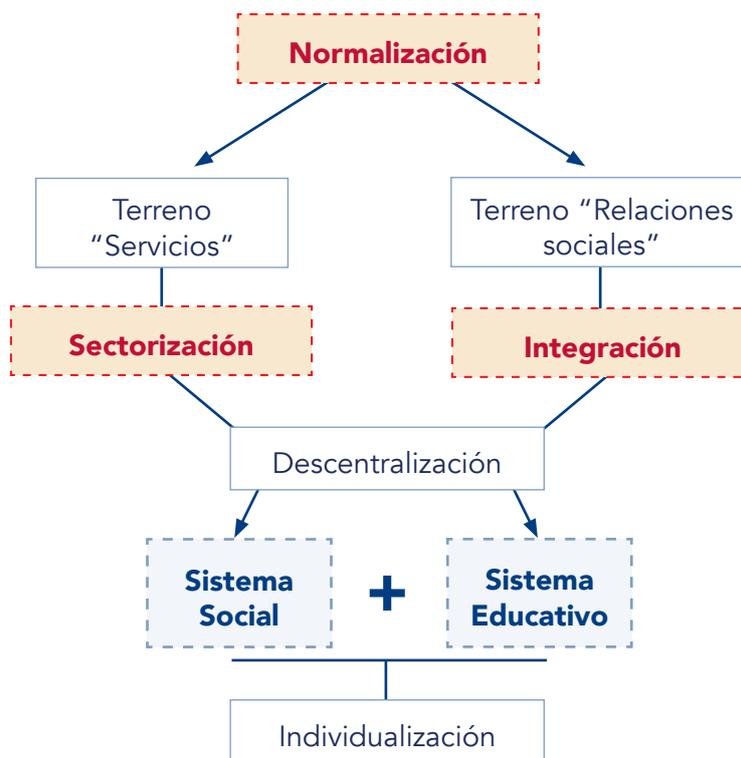


Figura 1. Conceptos de partida

Fuente: Elaboración propia a partir de la LISMI.

Dentro del sistema educativo, el principio de individualización supone adaptar el currículo a las necesidades particulares del alumnado, y guarda mucha relación con el concepto de Atención a la Diversidad. En términos generales, la individualización permite a la persona, tanto en la escuela como en la sociedad, desarrollarse en un entorno normalizado, en función de sus necesidades.

3| Diseño de investigación

Unida a la evolución conceptual y terminológica se han desarrollado paralelamente, y según el momento social, histórico y político en España, leyes y/o o textos legales que han contribuido al ejercicio del derecho a la educación, y que han favorecido los principios de atención a la diversidad, integración escolar e inclusión educativas.

El diseño de investigación se enmarca dentro de la investigación cualitativa a través del análisis documental a partir de normativa y textos legales que se han considerado relevantes para el estudio, en cuanto al tratamiento que los distintos documentos otorgan a las personas con discapacidad. Seguidamente, se ha hecho un estudio comparativo relacionado con la atención a la diversidad y la inclusión educativa, tanto de la norma estatal como de la norma

de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Posteriormente, se hace una comparación normativa longitudinal entre dos unidades de estudio: la enseñanza obligatoria y la enseñanza postobligatoria.

Para finalizar, se dan a conocer prácticas inclusivas y metodologías activas que se están llevando a cabo en centros educativos y centros universitarios que pueden estar garantizando el acceso y permanencia de estudiantes en el sistema educativo, favoreciendo la inclusión del alumnado con discapacidad.

4| Resultados del estudio

Si se analiza la **tabla 1**. (Recorrido normativo hacia la Inclusión Educativa en España) se observa que la primera norma del Estado de Derecho que reconoce el derecho a la educación es la propia Constitución Española en su artículo 27. A partir de este momento, todas las leyes, sean sociales o educativas, llevan integradas el derecho a la educación en su narración.

La primera ley que abre camino legal a la integración de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad es la LISMI (Ley de Integración Social de los Minusválidos), que permite en el año 1982 servir de puente a la elaboración de otras muchas leyes educativas que servirán para ir avanzando en materia de inclusión.

Tabla 1. Recorrido normativo hacia la inclusión educativa en España

Norma	Año	Característica principal	Logros importantes
Constitución Española	1978	Norma del ordenamiento jurídico fundamental de Estado de Derecho Español.	Reconocimiento del derecho a la educación, (artículo 27).
Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)	1982	Ley Social.	Normalización, Sectorización e Individualización.
Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)	1985	Derecho a la Educación.	Se hace efectivo el artículo 27 de la Constitución Española en la norma educativa.

Norma	Año	Característica principal	Logros importantes
Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial	1985	Aparecen en la norma mención a grupos desfavorecidos por razones culturales, sociales o étnicas.	Estos grupos desfavorecidos presentan unas necesidades distintas a los que presentan discapacidad.
Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)	1990	Ley de la Integración y de la Atención a la Diversidad.	Atención a la diversidad e integración de alumnos con necesidades educativas especiales y de alumnos con incorporación tardía (inmigrantes) en el sistema educativo ordinario. Obligatoriedad de la enseñanza de los 6 a los 16 años.
Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEG)	1995	Ley de Compensación Educativa.	Actuaciones de compensación educativa a alumnado en riesgo de exclusión social derivada de factores sociales, culturales, étnicos, religiosos, económicos. Importancia a las actividades extraescolares y complementarias.
Ley Orgánica de Educación (LOE)	2006	Ley de la Inclusión Educativa.	Aparece el concepto de necesidad específica de apoyo educativo y la inclusión educativa se hace más efectiva.
Ley Orgánica de la Mejora del Sistema Educativo (LOMCE)	2013	Modifica y mejora algunos aspectos de la LOE, que sigue vigente.	Cambios sustanciales con la aparición de la Formación Profesional en su nivel básico (para alumnos con necesidades educativas especiales y con dificultades de aprendizaje, y que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria).
LOMLOE (2020)	2020	Ley de la Esperanza.	Se continúa con la misma línea y se suprimen todos aquellos aspectos controvertidos de la LOMCE (2013) Se sigue enfatizando la inclusión educativa.

Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que la norma que aborda por primera vez la Atención a la Diversidad en España es la LOGSE, en 1990, consecuencia de un incremento de demandas sociales por integrar a las personas con discapacidad en el sistema educativo ordinario, junto con el alumnado de incorporación tardía (inmigrantes) procedentes en su mayoría de Europa del Este.

Sin embargo, no será hasta la promulgación de la LOE, en el año 2002, cuando aparece el concepto de inclusión, abordando el paso de la terminología de alumnado con necesidad educativa especial por una más inclusiva, alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, que como ya se ha adelantado en el artículo aglutina las necesidades educativas que cualquier alumno o alumna puede precisar durante un periodo de tiempo o durante toda la escolaridad.

Cuando se analiza el panorama en la Comunidad Autónoma de Extremadura se advierten muchos influjos de las Leyes Estatales que estaban vigentes en cada momento que quedan reflejados en la norma extremeña, como se refleja en la **tabla 2**. (Recorrido normativo hacia la inclusión educativa en Extremadura).

Tabla 2. Recorrido normativo hacia la inclusión educativa en Extremadura

Norma	Año	Característica principal	Logros importantes
Plan Regional de Atención a la Diversidad	2000	Cuando se traspasan las competencias en materia educativa a Extremadura en el año 1999, ya estaban trabajando desde el año 1996 un grupo de profesionales para hacer frente a esta nueva etapa en material de atención a la diversidad.	Establecimiento y consolidación de medidas de atención a la diversidad y que favorezcan la inclusión educativa en los siguientes ámbitos: Escolarización; Orientación y tutoría; Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; Acciones positivas para la igualdad; Centros específicos de educación especial; Formación del profesorado, innovación educativa y compromiso social; Coordinación interinstitucional.

Norma	Año	Característica principal	Logros importantes
Plan Marco de Atención a la Diversidad	2011	Primer documento de trabajo consensuado con todos los sectores implicados y todos los agentes educativos y sociales para atender a la diversidad del alumnado de Extremadura.	Se sientan las bases de la Atención a la Diversidad en Extremadura. Se habla por primera vez del Programa Mus-E.
Ley de Educación de Extremadura	2011	Primera Ley de consenso por parte de los grandes grupos políticos de la Asamblea de Extremadura.	La participación de la comunidad educativa y la atención a la diversidad como pilares. Aparece el concepto de excelencia educativa y se enfatiza el de calidad educativa.
Decreto de Atención a la Diversidad de Extremadura	2014	Aparece la definición por primera vez de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, integrando nuevos perfiles de alumnado.	Se consolida la atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa no universitaria.

La Ley de Educación de Extremadura (LEEX, 2011) acelera un desarrollo normativo posterior que contribuye a diseñar medidas y acciones para atender a la diversidad y promover acciones inclusivas en las escuelas. Todas estas medidas quedan recogidas en el último documento normativo de la Comunidad Autónoma, en el Decreto 228/2014 de Atención a la Diversidad en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Sin embargo, han sido muchos los logros relacionados con la inclusión educativa y a atención a la diversidad que se han alcanzado en los niveles educativos no obligatorios y obligatorios, que no han sido tan rápidos en otros niveles educativos, preferentemente Universidad, según se puede visualizar en la **tabla 3**. (Recorrido normativo hacia la inclusión educativa en la educación universitaria).

Tabla 3. Recorrido normativo hacia la inclusión educativa en la educación universitaria

Norma	Año	Característica principal	Logros importantes
Ley Orgánica de Universidades (LOU)	2001	Opciones organizativas y estructuras alternativas.	Poca mención a la Atención a la Diversidad, a excepción de las becas y apoyo al estudio de estudiantes. Enseñanza universitaria a distancia.
Ley Orgánica (LOMLOU)	2007	Mejora la LOU.	Garantiza la igualdad y equidad, eliminando cualquier tipo de discriminación, estableciendo medidas de acción positivas. Los entornos universitarios serán accesibles en su totalidad. Exención total de tasas y precios públicos conducentes a la obtención del título universitario para alumnado con discapacidad.
Modificación del Estatuto del Estudiante	2010	Mejora el Estatuto del Estudiante creado en la incluyendo un conjunto de medidas para erradicar cualquier discriminación por discapacidad.	Se desarrollan acciones que permiten la igualdad y equidad en el uso de los recursos, se facilita la movilidad nacional e internacional del estudiante, se adapta la metodología a sus necesidades, accesibilidad a espacios y recursos, espacios virtuales adaptados, personalización de la tutoría, participación en prácticas adaptadas a sus necesidades, y cualquier otra acción que sitúe al estudiante con discapacidad en el ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad y equidad con respecto al resto del alumnado.

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa universitaria.

La realidad empírica en el tratamiento a la diversidad ha ido evolucionando más lentamente en el sistema universitario, y no es hasta el año 2007, con la entrada de la LOMLOU (Ver **tabla 3**) cuando se contempla en la norma nacional medidas y acciones que permiten la igualdad y equidad en el uso de los recursos y servicios que garanticen la accesibilidad universal del estudiante.

Anterior a esta ley, en contextos universitarios se han seguido los mismos criterios que en las enseñanzas no universitarias; esto es garantizar el acceso a través de becas y ayudas al estudio, o la enseñanza a distancia. Sin embargo, no es hasta el desarrollo de las modificaciones del Estatuto del Estudiante, en el año 2010, cuando las medidas y acciones se hacen más explícitas y efectivas en la norma, permitiendo incluir al alumnado con discapacidad en la Universidad.

Según Luque y Rodríguez en (2005) no existen aún los recursos necesarios en el sistema universitario para atender a la diversidad del estudiante. Si bien, en la educación primaria y secundaria existen las estructuras de orientación (Equipos de Orientación y Departamentos de Orientación), en la Universidad adolece de la figura del Orientador Universitario, y este servicio se desarrolla con recursos globalizados de apoyo general, sobre todo focalizado en cuestiones relacionadas con la información de becas y/o ayudas al estudiante y orientación o asesoramiento laboral, y no tanto en aspectos más específicos de respuesta a necesidades educativas concretas derivadas de discapacidad psíquica, física o sensorial, o de cualquier otra necesidad específica de apoyo educativo.

La Universidad necesitaría, y esto para asemejarse a los servicios de educación de Institutos de Educación Secundaria, no solo de la figura institucionalizada del Orientador, sino además de otro tipo de personal especializado, como por ejemplo Intérprete de la Lengua de Signos Española (ILSE), Especialistas en Audición y Lenguaje o en Pedagogía Terapéutica.

De esta manera, se podría crear un Departamento de Orientación, dentro del cual se atendiera a los siguientes ámbitos: Apoyo al Plan de Acción Tutorial, Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional, y Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Del mismo modo, sería necesario la provisión de recursos didácticos adaptados para ser utilizados en las aulas universitarias, como puede ser la máquina de braille, el tricornio, los ordenadores adaptados, piezas, tableros y pizarras imantadas, además de los recursos tecnológicos de espacios virtuales (Álvarez Pérez, 2012).

4.11 Prácticas educativas promotoras de inclusión

Booth y Ainscow (2000) analizaron en una guía un gran número de indicadores de inclusión (*Index for Inclusion*) que permitían a los centros educativos evaluar y mejorar la educación inclusiva en el ámbito formal. Resultado de esa guía se constató que las experiencias de éxito que favorecían la inclusión en las escuelas eran las Comunidades de Aprendizaje con todas sus prácticas educativas (Grupos Interactivos, Tertulias Literarias o Comisiones Mixtas). Sin embargo, actualmente, no todos los centros educativos pueden transformarse en Comunidades de Aprendizaje, poniendo en práctica experiencias de éxito. Si esto se traslada al ámbito universitario, no existen posibilidades de desarrollar estas prácticas inclusivas,

aunque en momentos puntuales se utilicen algunas prácticas innovadoras, están lejos de ser consideradas inclusivas.

Se comparte en todos los niveles educativos el interés por incluir en las prácticas educativas metodologías innovadoras que hagan más atractiva tanto la enseñanza como el aprendizaje del alumnado con discapacidad, sobre todo aquellas que permitan la accesibilidad universal a la educación en todos sus niveles a través del apoyo de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, como pueden ser las metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos (sobre todo en la educación infantil y en la educación primaria), en Retos, Gamificación, *Flipped Classroom* o Aprendizaje Servicio (más utilizadas en las enseñanzas postobligatorias).

Se constata que las metodologías activas y las innovadoras favorecen la inclusión del alumnado, pero no todas ellas se utilizan en todos los ámbitos. De esta forma, las más utilizadas en los niveles obligatorios y postobligatorios, son las que se reflejan en la **tabla 4.** (Metodologías más utilizadas en la enseñanza según el nivel educativo). También resulta de interés que pueda haber presencia de muchas de estas metodologías en todos los niveles educativos, pero que finalmente es a criterio del profesorado que imparte la materia o asignatura sobre el que recae esta responsabilidad de integrarlas o no en su Programación de Aula.

Tabla 4. Metodologías más utilizadas en la enseñanza según el nivel educativo

MA	EI	EP	ESO	B	FP	U
Aprendizaje cooperativo						
Aprendizaje basado en Proyectos (ABP)						
Aprendizaje basado en Problemas						
Aprendizaje Servicio						
Aprendizaje basado en Retos/ Gamificación						
Grupos interactivos						
<i>Flipped Classroom</i> o Clase invertida (Antes de pandemia)						
Tertulias literarias						
Aprendizaje Dialógico						

MA	EI	EP	ESO	B	FP	U
Design Thinking o Pensamiento de Diseño						
Visual Thinking o Pensamiento Visual						

Fuente: Elaboración propia.

Leyenda: **MA:** Metodologías activas | **EI:** Educación Infantil | **EP:** Educación Primaria | **ESO:** Educación Secundaria Obligatoria | **B:** Bachillerato | **FP:** Formación Profesionales | **U:** Universidad.

En la Universidad, con el enfoque del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, y siguiendo a Goñi Zabala (2005) es importante trabajar las inteligencias múltiples de Gadner, para lo que la evaluación de los aprendizajes del alumnado no puede ceñirse exclusivamente al resultado de un examen final. De esta forma, se reclama una evaluación más formativa y continua, que evalúe el progreso individualizado de cada alumno tomando como indicadores la participación en clase, el esfuerzo, la atención, la creatividad, iniciativa personal, la capacidad reflexiva o para trabajar en equipo. Este modelo de evaluación es por competencias, por lo que necesita de una metodología diversa que permita alternar tareas expositivas con otro tipo de actividades más participativas como seminarios, trabajos de investigación, resolución de dilemas, prácticas de laboratorio, entrevistas, encuestas, simulaciones, juegos de rol o debates, entre otras.

5| Principales conclusiones del estudio

Tras la síntesis comparativa entre los niveles obligatorios (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) y postobligatorios (Formación profesional de Grado Medio y Grado Superior y Universidad) se detallan las siguientes apreciaciones:

- La preocupación por la inclusión educativa y la atención a la diversidad en la norma es un hecho indiscutible, estando más presente y más acentuada en la normativa correspondiente a los niveles no obligatorios y obligatorios, en detrimento de los niveles postobligatorios.
- Esto puede ser debido a que la normativa en materia de Formación Profesional y Universidad se encuentra más centralizada que la normativa autonómica, inexistente en el caso de los estudios universitarios.

- En los ámbitos universitarios se constata que se promueve la accesibilidad universal de todo el alumnado. Sin embargo, la atención a la diversidad no aparece tan explícitamente en los textos ni en la narración de la norma legal.
- Consecuencia de lo anterior, en los niveles no universitarios hay más movimiento social que en los niveles universitarios, que pueden estar generando más presión sobre las instituciones, no solamente por los colectivos afectados sino también por los sindicatos y representantes de los mismos.
- El lenguaje inclusivo se hace necesario integrarlo en la redacción de la norma. Esto se consigue más en los niveles educativos no universitarios que en los universitarios.
- Se constata en la norma analizada que siempre ha existido un sistema de becas y ayudas al estudio en todas las enseñanzas, independientemente del nivel educativo, que ha favorecido a los grupos más desfavorecidos, entre los cuales se encuentra el alumnado con discapacidad.
- La norma universitaria adolece de una especial mención a la atención a la diversidad y se desarrolla de manera muy globalizada en la práctica, no existiendo la figura institucionalizada del profesional experto en orientación universitaria que coordine todas las actuaciones relacionadas con la atención a la diversidad.
- No todas las metodologías activas son inclusivas ni todas las activas son innovadoras. Del mismo modo, no todas las metodologías innovadoras tienen que serlo activas o inclusivas, pero todas contribuyen a la calidad de la enseñanza y a la excelencia educativa.
- Con la pandemia, la utilización de metodologías innovadoras y activas por el profesorado se ha visto incrementada sobre todo por la situación de confinamiento del COVID-19, y por las recomendaciones sanitarias establecidas con carácter general.
- La utilización acelerada de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) e Internet también se han incrementado con la pandemia, tanto en los niveles obligatorios como en los postobligatorios, y se prevé que una vez instauradas, se mantengan y se consoliden como prácticas habituales de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles educativos y enseñanzas.
- En los niveles universitarios se hace necesario la provisión de recursos humanos y técnicos especializados que den respuesta a necesidades educativas concretas, así como la adquisición de recursos materiales adaptados a cada necesidad en particular.

Para concluir, se hace cada vez más necesario abrir un amplio debate sobre la necesidad de la creación y consolidación de un Servicio de Orientación Educativa más profesionalizado en la Universidad, similar al de la Educación Secundaria, que contara con un equipo multidisciplinar que velara por la Atención a la Diversidad, tanto en el diseño como en el desarrollo de la enseñanza universitaria. Este servicio, al igual que en Educación Secundaria, podría tener similares ámbitos: Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (relacionado con la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo), Apoyo al Plan de Acción Tutorial (soporte para el desarrollo de Tutorías Inclusivas por parte de todo el profesorado universitario) y Apoyo al Plan de Orientación Académico y Profesional (asesoramiento personalizado sobre opciones e itinerarios profesionales, académicos y laborales personalizados al estudiante universitario).

Referencias bibliográficas

Ainscow M. (2002) Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.

Ainscow, M. (1991) *Effective Schools For All*. Londres: Fulton.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Alvárez Pérez, P. R. (2012) *Tutoría Universitaria Inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Madrid: Narcea.

Arnáiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa* (21), 23-35.

Biniés Lanceta, P. (2011). La inclusión educativa, un derecho. *Aula de innovación educativa*, 205, 60-64.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000) *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE [trad. cast. de López A.L., Durán D., Echeita, G., Giné C., Miguel E. y Sandoval M. (2002) *Guía para la educación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa.

Constitución Española, de 29 de diciembre (BOE, 29 de diciembre 1978).

Decreto 228/2014, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura, de 14 de octubre (BOE, 21 de octubre 2014).

Echeita Sarrionandia, G. (2007) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002) Educación inclusiva o Educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.

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.

Esomba Gelabert, M. A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.

Foro Mundial sobre la Educación (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación Dakar*, 26-28. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa

Goñi Zabala, J. M. (2005) *El espacio europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.

Horcas López, V. (2013) Procesos de segregación y guetización escolar: Desigualdades e inmigración. En Chisvert Tarazona, M. J.; Ros Garrido, R. y Horcas López, K. *A propósito de la inclusión educativa, una mirada ampliada de lo social* (pp. 54-78), Barcelona: Octaedro.

Jurado Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, (19), 1-9 Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/Francisco_Rubio_Jurado02.pdf

LEEX. Ley 4/2011, de Educación de Extremadura, de 7 de marzo (BOE, 9 de marzo de 2011).

LISMI. Ley 13/1982, de Integración Social de los Minusválidos, de 7 de abril (BOE, 30 de abril 1982).

LODE. Ley Orgánica 8/1985, Reguladora del Derecho a la Educación, de 6 de julio (BOE, 4 de julio 1985).

LOE. Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (BOE, 4 de mayo 2006).

LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre (BOE, 4 de octubre 1990).

LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, Para la Mejora de la Calidad Educativa, de 9 de diciembre (BOE, 10 diciembre 2013).

LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, de 30 de diciembre (BOE, 30 de diciembre 2020).

LOMLOU. Ley Orgánica 4/2017, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley 6/2001, de Universidades, de 21 de diciembre (BOE 13 de abril 2007).

LOPEGCE. Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, de 20 de noviembre (BOE, 21 de noviembre 1995).

LOU. Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, de 21 de diciembre (BOE, 24 de diciembre 2001).

Luque D. y Rodríguez G. (2005) Accesibilidad y adaptaciones curriculares al alumnado con discapacidad en la Universidad. Una reflexión docente. I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad. Salamanca.

MusKens G. (2009) *Inclusion and education in European countries. Final report, 4.*

Plan Regional de Atención a la Diversidad (2000). Consejería de Educación, Extremadura.

Plan Marco de Atención a la Diversidad (2011). Consejería de Educación, Extremadura.

Rubio Jurado, F. (2009). Principios de Normalización, Integración e Inclusión. *Innovación y experiencias educativas, 19*, 1-9.

Susinos Rada T. (2002) Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de educación 327*, 49-68.

Warnock, M. (1990) Informe sobre necesidades educativas especiales. *Siglo Cero, 130*, 12-24.

Zay, D. (2009). *Inclusion and education in European countries. Final report, 4.*

Zufiaurre, B. (2006) *Social inclusion and multicultural perspective in Spain: three case studies in northern Spain. Race Ethnicity and Education, 9(4)*, 409-424.

Comunicación 9

Normas, recomendaciones, coronavirus, universidad y discapacidad en la Universidad de Barcelona

Marina Salse Rovira

*Vicedecana de Asuntos Académicos y Calidad,
Facultad de Información y Medios Audiovisuales
Grupo consolidado de innovación docente Adaptabit.
Universitat de Barcelona*

Rubén Alcaraz Martínez

*Profesor Asociado,
Facultad de Información y Medios Audiovisuales
Grupo consolidado de innovación docente Adaptabit.
Universitat de Barcelona*

Elisenda Canal Antón

*Estudiante, Facultad de Psicología
Grupo consolidado de innovación docente Adaptabit.
Universitat de Barcelona*

Mercè Costa Cuberta

*Profesora y coordinadora de PAT NERE,
Facultad de Economía y Empresa
Grupo consolidado de innovación docente Adaptabit.
Universitat de Barcelona*

Lluc Massaguer Busqueta

*Profesora e investigadora,
Estudis de Ciències de la Informació i de la Comunicació*
Grupo consolidado de innovación docente *Adaptabit*.
Universitat de Barcelona

Mireia Isabel Ribera Turró

*Profesora e investigadora,
Departamento de Matemáticas e Informática*
Grupo consolidado de innovación docente *Adaptabit*.
Universitat de Barcelona

Rosa María Satorras Fioretti

*Profesora y coordinadora de PAT NERE,
Facultad de Derecho*
Grupo consolidado de innovación docente *Adaptabit*.
Universitat de Barcelona

Resumen

La situación de excepcionalidad provocada por el COVID-19 ha generado una gran cantidad de disposiciones, regulaciones, recomendaciones y otros tantos documentos de carácter más o menos oficial que han impregnado toda la actividad universitaria y han provocado un sobreesfuerzo de todos sus miembros con la finalidad de poder cerrar de forma lo menos lesiva posible el curso 2019-2020 y llevar a buen puerto el curso 2020-2021. El objetivo de esta investigación se basa en analizar las diferentes disposiciones emitidas por las autoridades competentes para poder llegar a dilucidar hasta qué punto las necesidades de los alumnos NERE (con Necesidad Especial de Apoyo Educativo) se han contemplado en este nuevo paradigma educativo. El estudio se realiza desde una perspectiva *top-down*. Es decir, empezando por las instituciones gubernamentales españolas, siguiendo por las autonómicas y pasando por instituciones universitarias transversales, como la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU), el proyecto *Universitat i Discapacitat a Catalunya* (UNIDISCAT), o el *Consell Interuniversitari de Catalunya*. Se finaliza analizando las disposiciones, resoluciones y recomendaciones emitidas por el Rectorado de la Universitat de Barcelona (UB) y por los decanatos de una selección de facultades, así como por los servicios centrales de integración de la universidad (SAE). Se ha seleccionado la UB por ser la mayor universidad presencial de Cataluña e incluir un número muy elevado de disciplinas. Se concluye que, en los niveles superiores, las referencias al alumnado NERE son mínimas e insuficientes (salvo UNIDISCAT), lo que deja en manos de las universidades decisiones importantes que afectarán al estudiantado con necesidades especiales. La falta de soluciones y directrices se debe suplir con una sobrecarga de los servicios de atención a los y las estudiantes, en general infradotados, que resuelven las incidencias con soluciones *ad hoc* aplicando técnicas de remediación y no de prevención. Se deduce pues una falta de políticas explícitas de inclusión y de protocolos claramente definidos tanto a nivel nacional como autonómico.

Palabras clave: COVID-19, Accesibilidad, Alumnado NERE, Política Educativa, Legislación universitaria.

1| Introducción

La situación de excepcionalidad provocada por el COVID-19 ha generado una gran cantidad de disposiciones, regulaciones, recomendaciones y otros tantos documentos de carácter más o menos oficial que han impregnado toda la actividad universitaria y han provocado un sobre esfuerzo de todos sus miembros con la finalidad de poder cerrar de forma lo menos lesiva posible el curso 2019-2020, llevar a buen puerto el curso 2020-2021 e intentar planificar de la forma más coherente posible el curso 2021-2022.

Todas estas disposiciones se estructuran en diferentes niveles competenciales: Estado Español, Autonomías y los propios centros universitarios. En el caso de Cataluña, a nivel autonómico, los agentes relevantes son la Generalitat de Catalunya y, dentro de ella en particular, la *Direcció General d'Universitats* (DGU), el *Consell Interuniversitari de Catalunya* (CIC) y la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU). Estas dos últimas instituciones coordinan, según la **Ley de Universidades de 2003**⁷⁰, el sistema universitario catalán bajo el mando de la DGU. El nivel inmediatamente inferior corresponde a los rectorados de las diferentes universidades del ámbito catalán.



Figura 1. Niveles competenciales en las universidades catalanas

⁷⁰ Cataluña (2003). [Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña](#). Boletín oficial del Estado. 11 de marzo de 2003, n° 60.

A raíz de la situación de emergencia generada por el COVID, se han evidenciado claramente las vinculaciones entre todas estas instituciones, ya que las disposiciones de las entidades superiores han tenido un efecto automático de réplica en las instituciones de nivel inferior. Éstas, normalmente, han puntualizado y extendido las disposiciones de los órganos superiores de forma -muchas veces- inmediata para intentar solucionar el día a día de una situación confusa y difícil para muchos de los implicados

Es necesario recordar, sin embargo, que el papel de estas instituciones no ha sido el mismo en todos los estadios de la pandemia. En su primera fase, que afecta a la finalización del curso 2019-2020, el Estado Español decreta el estado de alarma y se entra en un largo período de confinamiento en el que las disposiciones emanan de las instituciones centrales del estado, por lo que la Generalitat de Catalunya tiene poco papel normativo. Sin embargo, en una fase posterior, la gestión de la crisis sanitaria se traspasa a las autonomías y, por tanto, entran en juego el resto de los actores mencionados, que tendrán una implicación activa en la planificación del curso 2020-2021.

2| Objetivos

El objetivo de esta investigación se basa en analizar las diferentes disposiciones emitidas en los diferentes niveles competenciales, para poder llegar a dilucidar hasta qué punto las necesidades del alumnado NERE⁷¹ se han contemplado en este nuevo paradigma educativo. En el cuarto nivel, se ha seleccionado la UB por ser la mayor universidad presencial de Cataluña e incluir un número elevado de disciplinas.

3| Metodología

El estudio se realiza desde una perspectiva *top-down*. Es decir, empezando por las instituciones gubernamentales españolas, siguiendo por las autonómicas y pasando por instituciones universitarias transversales, como AQU, el proyecto *Universitat i Discapacitat a Catalunya* (UNIDISCAT)⁷², o el CIC. Se finaliza analizando las disposiciones, resoluciones y recomendaciones emitidas por el Rectorado de la Universidad de Barcelona, así como por los servicios centrales de integración de los estudiantes de la universidad (SAE).

La mencionada metodología *top-down* se ha aplicado a los diferentes períodos en los que se ha dividido la pandemia, esto es:

71 Alumnos con Necesidades Especiales de Refuerzo Educativo.

72 Comisión técnica del CIC, para el apoyo a los estudiantes con discapacidad. Fue creada el 2006.

- Finalización del curso 2019-2020: disposiciones emitidas mayoritariamente por el Estado Español como consecuencia del estado de alarma decretado por el Gobierno.
- Desescalada⁷³: disposiciones emitidas mayoritariamente por las instituciones autonómicas.
- Desarrollo del curso 2020-2021: disposiciones emitidas mayoritariamente por las instituciones autonómicas.
- Planificación del curso 2021-2022: disposiciones emitidas mayoritariamente por las instituciones autonómicas.

4| Resultados

4.1| Cierre del curso 2019-2020

El 14 de marzo de 2020, el Gobierno estatal decreta el estado de alarma y se inicia el período de cuarentena. En su artículo 9, el RD 463-2020⁷⁴ establece específicamente la “suspensión de la actividad educativa en todos los ciclos y etapas” y su sustitución por medios a distancia o en línea. Empieza entonces una “enseñanza remota de emergencia” en que la imaginación y la reconversión digital del profesorado universitario y también del alumnado se convierten en una constante.

En esta primera fase, la Generalitat de Catalunya no tiene potestad para legislar en este ámbito y el Estado español, agobiado por las circunstancias sanitarias, tampoco tiene como prioridad la educación de las personas NERE, por lo que, durante el primer mes del confinamiento, su atención queda en manos de los rectorados y decanatos, de los servicios de atención al estudiantado y, muchas veces, en manos del voluntarismo (o no) del propio profesorado.

Las resoluciones del rectorado de la Universidad de Barcelona durante el mes de marzo de 2020, que aparecen recogidas en la página web [COVID-19 - Documents](#)⁷⁵, muestran una preocupación por dedicarse a gestionar los aspectos más organizativos del funcionamiento de la universidad en ámbitos tan diversos como pagos y cobros de matrículas y cuotas, cierre de instalaciones, servicios críticos esenciales, movilidad, etc. Dichas resoluciones no dan prácticamente ninguna información sobre cómo realizar la docencia ni, mucho menos, sobre el tratamiento del alumnado NERE. Solo podemos encontrar una cierta referencia en la

73 En Cataluña, a partir del 18 de junio de 2021.

74 España (2020) [Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19](#). BOE, núm. 67 de 14/03/2020.

75 Universitat de Barcelona (2020). [COVID-19, documents](#).

resolución del 3 de abril de 2020⁷⁶ en la que se dice vagamente que la *Comissió Acadèmica de Consell de Govern*⁷⁷ queda encargada “del establecimiento de las medidas necesarias para garantizar el aprendizaje de **todos** los estudiantes de la Universidad de Barcelona”.

Esta disposición es muy ambigua y, por esta razón, los servicios de la Universidad de Barcelona que tienen relación con la atención de estudiantes con necesidades especiales se ven obligados a trabajar de forma activa y creativa durante la fase cero de la pandemia para ofrecer recomendaciones y ayudas técnicas y tecnológicas a profesorado y alumnado. Desde el CRAI, el vicerrectorado, el SAE y también desde las propias facultades, se desarrollan numerosas actividades y se habilitan espacios informativos y de formación sobre recursos. Sirvan de ejemplo la página de la UB [Información, recomendaciones y recursos para la actividad docente](#), creada el 6 de abril de 2020, la página creada por la Facultat de Informació y Medios Audiovisuales ([Informaciones de la Facultat de Informació y Medios Audiovisuales sobre la COVID-19](#)), o la renovada página del CRAI⁷⁸ [Asesoramiento en herramientas TÀCTIC](#). Se empiezan a dibujar dos escenarios muy diferentes: el oficial, caracterizado por el mutismo de las normativas y el voluntarista, representado por recomendaciones no oficiales y por el arduo trabajo del Servicio de Integración del SAE, de las tutorías de PAT NERE de las diferentes Facultades, y del propio profesorado con alumnado NERE a su cargo.

Pasado un mes del principio del confinamiento, el 15 de abril de 2020, el Ministerio de Universidades publica, en forma de recomendaciones ([Recomendaciones sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del Covid-19, durante el curso 2019-2020](#)⁷⁹), un conjunto de disposiciones que serán la base sobre la que se construirá el cierre del curso 2019-2020.

En este documento se proporcionan unas recomendaciones generales que no incluyen a las personas con diversidad funcional, pero que introducen un concepto que aparecerá posteriormente: el de **equidad** o igualdad que, ya de entrada, comporta una necesidad de adaptación. Por ejemplo,

“El conjunto del sistema universitario debería garantizar la igualdad de oportunidades del estudiantado en una cuestión tan esencial como es la de la evaluación”.

76 Universitat de Barcelona. Rectorat (2020). [RESOLUCIÓ del rector de la Universitat de Barcelona de cessament de la docència presencial corresponent al segon quadrimestre del curs acadèmic 2019-2020](#). Barcelona, la Universitat, 3 d'abril de 2020.

77 Entidad encargada de la coordinación de los aspectos académicos en el ámbito de la Universidad de Barcelona.

78 Denominación que reciben los servicios bibliotecarios en la Universidad de Barcelona.

79 España. Ministerio de universidades (2020). [Recomendaciones sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del Covid-19, durante el curso 2019-2020](#). Madrid : el Ministerio, 15 de abril de 2020, 9 págs.

O bien:

“Cabe retener que todos estos cambios producto de la adaptación de la docencia, que afectan a cada una de las asignaturas deben ser informados a todos los/las estudiantes matriculados/as en las mismas, para así garantizar la igualdad de oportunidades en este cuatrimestre excepcional”.

Sin embargo, del texto parece desprenderse que no se refieren a una igualdad a nivel de necesidades especiales sino a una igualdad tecnológica y de derecho a la información. El texto es, pues, ambiguo.

En este documento se insta a las universidades a desarrollar directrices para poder finalizar con éxito el curso 2019-2020. Esto, en el caso de la UB, es importante ya que solo dos días después se emiten las [Directrius generals de funcionament de la docència i l'avaluació per al curs 2019-2020 davant la crisi de la Covid-19](#)⁸⁰, que recogen y amplían las recomendaciones ministeriales. En concreto, en el punto 4, se indica:

*“4. **Inclusió, flexibilitat i rigor.** Es vetllarà perquè les adaptacions a la modalitat no presencial no exclouin a estudiants que per falta de recursos tecnològics o **per necessitats específiques** tinguin dificultats per al seguiment de la seva formació a distància. Es procurarà oferir, de manera flexible, alternatives en les modalitats de docència i d'avaluació per atendre aquests estudiants, sense detriment del nivell d'exigència en els resultats de l'aprenentatge”.*⁸¹

Aunque el citado documento se convierte en un punto de partida a partir del cual cerrar el curso 2019-2020, en su contenido se sigue sin dar instrucciones específicas de docencia sobre cómo adaptar el curso de las personas con necesidades especiales. Tampoco lo hacen algunos documentos derivados de las diferentes facultades, como las [Directrius de docència i d'avaluació per al curs 2019-2020 davant la crisi sanitària del COVID-19](#)⁸², publicadas por la Facultad de Información y Medios Audiovisuales, aparecidas el mismo día 17 de abril. Estas directrices, emitidas en el marco de las directrices UB ya no mencionan al alumnado NERE, puesto que se centran en aspectos mucho más prácticos y adaptados a la problemática de la Facultad.

80 Universitat de Barcelona. Rectorat (2020). [Directrius generals de funcionament de la docència i l'avaluació per al curs 2019-2020 davant la crisi de la Covid-19](#). Barcelona: la Universitat, 17 d'abril de 2020.

81 Traducción de los autores: *“Inclusión, flexibilidad y rigor. Se velará por que las adaptaciones a la modalidad no presencial no excluyan a estudiantes que, por falta de recursos tecnológicos o por necesidades específicas tengan dificultades para el seguimiento de su formación a distancia. Se procurará ofrecer, de forma flexible, alternativas en las modalidades de docencia y de evaluación para atender a estos estudiantes, sin detrimento del nivel de exigencia en los resultados de aprendizaje”.*

82 Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals de la Universitat de Barcelona (2020). [Directrius de docència i d'avaluació per al curs 2019-2020 davant la crisi sanitària del COVID-19](#). Barcelona: FIMA, 17 de abril de 2020.

Veinte días más tarde, el 5 de mayo de 2020, la Universitat de Barcelona emite una nueva resolución⁸³ en la que se enmarcaran las evaluaciones no presenciales, puesto que ya se intuye que no va a ser posible realizar las pruebas de forma convencional. En este documento se profundiza un poco más en las necesidades del alumnado NERE puesto que se indica en el punto 8:

*Vuitè. Garantir les **necessitats educatives** de l'alumnat amb necessitats específiques quan es facin proves en línia. En cas que hi hagi alumnat d'aquest tipus i segons el tipus de prova que s'hagi de fer, el professorat ha de demanar el suport del personal tècnic dels Programes d'Integració del Servei d'Atenció als Estudiants (SAE), per analitzar les adaptacions necessàries⁸⁴.*

Este párrafo permite dar una pauta reglamentaria al profesorado que tiene estudiantado NERE en sus pantallas y, además, da un reconocimiento muy necesario al Servicio de Atención al Estudiante, el cual está gestionando de hecho, toda la problemática NERE desde el inicio del confinamiento en aquellas facultades carentes de tutoría NERE específica.

Para ayudar a cumplir al profesorado con este punto de las directrices, la sección de Integración del Servicio de Atención al Estudiante publica el documento: [Docència no presencial i alumnat amb necessitats educatives especials](#)⁸⁵. En este documento se dan ya pautas muy concretas para ayudar a que el alumnado con necesidades especiales pueda seguir sus estudios y realizar las evaluaciones con garantías.

4.2l Desescalada

El **28 de abril de 2020** el Consejo de ministros emite el [Plan de desescalada](#)⁸⁶, en el que se establecen diversas fases hasta llegar a lo que se dio en denominar "nueva normalidad". A partir de la fase 3, el documento establece que el control de la pandemia ha de ser retomado por las instituciones autonómicas. En Cataluña, esta situación se inicia el 18 de junio de 2020, momento en que aparecen un conjunto de disposiciones encaminadas a establecer, ya desde el ámbito autonómico, medidas diversas de protección de la población ante el COVID-19. Un documento clave de esta etapa es la [RESOLUCIÓN SLT/1429/2020, de 18 de junio, por](#)

83 Universitat de Barcelona. Rectorat (2020). [Resolució del rector de la Universitat de Barcelona, per la qual es disposen directrius relacionades amb les proves d'avaluació final no presencial](#). Barcelona: la Universitat, 6 de maig de 2020.

84 Traducción de los autores. Octavo. "Garantizar las necesidades educativas del alumnado con necesidades específicas cuando se realicen pruebas en línea. En el caso que haya alumnado de este tipo, y dependiendo del tipo de prueba a realizar, el profesorado debe solicitar el soporte del personal técnico de los Programas de Integración del Servicio de Atención al Estudiante, a fin de analizar las adaptaciones necesarias".

85 Universitat de Barcelona. Servei d'atenció a l'estudiant (2020). [Docència no presencial y alumnado con necesidades específicas](#). Barcelona: SAE-UB, 2020.

86 España. Consejo de Ministros (2020). [Plan de desescalada](#). Madrid, 28 de abril de 2020. Disponible a : <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/Paginas/enlaces/280420-enlace-desescalada.aspx>

[la que se adoptan medidas básicas de protección y organizativas para prevenir el riesgo de transmisión y favorecer la contención de la infección por SARS-CoV-2](#)⁸⁷.

Estos dos documentos básicos tienen su eco en diversas directrices publicadas por el CIC⁸⁸ y también en las disposiciones de la UB, que se apoya especialmente en la OSSMA⁸⁹ (Oficina de Seguridad, Salud y Medio Ambiente)⁹⁰. Se trata, básicamente, de medidas que fijan disposiciones relativas a la distancia, la higiene y la seguridad laboral y que intentan dar unos principios de funcionamiento que ayuden a las universidades a planificar el curso 2020-2021.

4.3| Planificación del curso 2020-2021

De forma paralela a los documentos que intentan pautar la desescalada en Cataluña aparecen otros que buscan planificar la docencia del curso 2020-2021 en el marco de las disposiciones generales. De hecho, unos días antes de traspasar la gestión de la pandemia a las autonomías, el Ministerio de Universidades, vuelve a pronunciarse mediante recomendaciones sobre cómo debe ser el curso 2020-2021 que se presenta aún amenazado por el COVID-19. Así pues, el 10 de junio de 2020, este ministerio emite las [Recomendaciones del ministerio de universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada y medidas de actuación de las universidades ante un caso sospechoso o uno positivo de Covid-19](#)⁹¹.

Estas recomendaciones son de nuevo muy generales y no citan al alumnado que tiene necesidades educativas especiales. Se detecta una gran preocupación por la brecha tecnológica, por que estudiantes y profesorado estén bien equipados y por que sean conscientes de lo que la tecnología les puede deparar en las circunstancias actuales. Por otro lado, se presta también mucha atención a los espacios y a las distancias de seguridad. Solo en un punto se cita el principio de equidad en la docencia, pero, de nuevo, parece dirigirse más bien a una equidad tecnológica que de otro tipo.

87 Generalitat de Catalunya (2020). [RESOLUCIÓN SLT/1429/2020, de 18 de junio, por la que se adoptan medidas básicas de protección y organizativas para prevenir el riesgo de transmisión y favorecer la contención de la infección por SARS-CoV-2](#). En DOGC, num. 8158, de 19 de juny de 2020.

88 Generalitat de Catalunya (2020). CIC [Pla sectorial d'Universitats](#). Barcelona, la Generalitat, 29 de juny de 2020.

89 La OSSMA es una sección, dentro de la Universitat de Barcelona, creada para promover la disminución de los riesgos laborales y la salubridad del medio ambiente.

90 Universitat de Barcelona. OSSMA (2020). [Pla de contingència de la Universitat de Barcelona davant la crisi sanitària per la COVID-19](#). Barcelona, OSSMA, 31 de juliol de 2020.

91 España. Ministerio de Universidades (2020). [Recomendaciones del ministerio de universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada y medidas de actuación de las universidades ante un caso sospechoso o uno positivo de Covid-19](#). Madrid. El Ministerio, 10 de junio de 2020, actualizado a 31 de agosto de 2020.

Más precisa es AQU en sus [Orientaciones para la adaptación de las titulaciones universitarias en periodos de emergencia sanitaria y excepcionalidad: implantación, desarrollo y acreditación](#)⁹², publicadas el 25 de junio de 2020. Concretamente indica:

“Las metodologías docentes y de evaluación que se adopten temporalmente deben garantizar en todo momento la inclusión y el respeto a la diversidad del alumnado. Es necesario que las universidades establezcan soluciones que den respuesta también al alumnado con necesidades educativas especiales” (pág 2).

Con posterioridad a las recomendaciones de AQU, el 30 de junio de 2020, el CIC emite un texto recopilatorio de algunas de las disposiciones ya comentadas, como el *Plan Sectorial de Universidades* o las orientaciones de AQU y lo encabeza con unas [Medidas académicas de las universidades catalanas para el curso 2020-2021](#)⁹³. La voluntad de este documento es la de resumir concisamente el marasma de decretos, órdenes, directrices, recomendaciones y demás publicaciones vinculadas al COVID-19 y emitidas por las diferentes instituciones.

Estas nuevas medidas, de nuevo, citan solo brevemente a las personas con discapacidad, subrayando que deben estar informadas de sus posibilidades dentro del sistema:

*“Todo estudiante del SUC⁹⁴, y aquel que acceda, por primera vez a las universidades catalanas, deberá estar informado, antes de la matrícula del curso 2020-2021, de los planes de aprendizaje de cada una de las asignaturas, que incluirá información sobre las metodologías docentes y los sistemas de evaluación. Asimismo, será informado del plan de acompañamiento específico, fundamentalmente para estudiantes de nuevo acceso (incluyendo elementos de socialización), de los planes de acción tutorial para los **estudiantes con necesidades específicas**, de los servicios de atención psicológica y de todos aquellos servicios que puedan ayudar al estudiante a participar en la vida universitaria”* (pág. 6).

Además, existen diversas referencias en el documento a la equidad en la enseñanza universitaria, como, por ejemplo:

*“Este período de excepcionalidad comporta que el sistema universitario de Cataluña deba tomar decisiones para garantizar la calidad de sus enseñanzas y mantener la **equidad** en el sistema universitario, así como atender, de forma coordinada y en el tiempo adecuado, las decisiones adoptadas respecto a la organización del curso 2020-2021, siempre de acuerdo con la normativa vigente”* (pág. 3).

92 AQU (2020). [Orientaciones para la adaptación de las titulaciones universitarias en periodos de emergencia sanitaria y excepcionalidad: implantación, desarrollo y acreditación](#). Barcelona, AQU, 25 de juny de 2020.

93 Generalitat de Catalunya. CIC (2020). [Medidas académicas de las universidades catalanas para el curso 2020-2021](#). Barcelona, CIC, 2020.

94 Sistema Universitari de Catalunya.

A estas medidas sigue, en la Universidad de Barcelona, la publicación del *Pla de Contingència*, el 31 de julio de 2020⁹⁵. Dicho plan, elaborado por la OSSMA, se centra en aspectos puramente prácticos que complementan las disposiciones del CIC y que se refieren más al profesorado que a los estudiantes. En este plan hay pocas referencias a las personas con algún tipo de discapacidad, pese a que no se las excluye. De hecho, quedan englobadas dentro del concepto de “personas especialmente sensibles”, que se definen como sigue:

“Persona especialmente sensible

*Persona que, per les seves característiques personals o pel seu estat biològic conegut, incloent-hi **qui tingui reconeguda la situació de discapacitat física, psíquica o sensorial**, sigui especialment sensible als riscos derivats de la feina. Aquests aspectes s’han de tenir en compte en les avaluacions de riscos i, en funció d’aquestes avaluacions, s’han d’adoptar les mesures de prevenció i protecció pertinents” (pág. 5)⁹⁶.*

La evaluación de las condiciones de trabajo de estas personas queda en manos de la OSSMA e implica una limitación en las funciones laborales que debe cumplir, así como una reducción, e incluso una anulación, de su presencialidad en su lugar de trabajo. Esto, evidentemente, tiene una consecuencia directa en el profesorado universitario y, en la práctica, supone que todo el personal especialmente sensible deberá ser valorado por la OSSMA antes de su retorno a la presencialidad.

4.4| Desarrollo del curso 2020-2021

El curso se inicia bajo el paraguas de la denominada docencia mixta, que aparece definida por el CIC en las ya mencionadas [Medidas académicas de las universidades catalanas para el curso 2020-2021](#):

“Por lo tanto, en esta situación de incertidumbre en el contexto social, adoptamos el concepto de docencia mixta como una acepción que incluye la realidad y la casuística de cada centro en relación, principalmente, con cuatro cuestiones básicas: espacios físicos, recursos materiales, recursos humanos y naturaleza de las asignaturas”.

“Trabajar en un contexto de docencia mixta durante los próximos meses debería traducirse, en la práctica, en la mejor combinación de las indudables cualidades de una buena formación presencial y los beneficios comprobados de una buena formación en línea”.

⁹⁵ Universidad de Barcelona. OSSMA (2020). [Pla de contingència de la Universitat de Barcelona davant la crisi sanitària per la COVID-19](#). Barcelona: la universitat, 31 de juliol de 2020.

⁹⁶ Traducido por los autores. “Persona especialmente sensible. Persona que por sus características personales o por su estado biológico conocido, incluyendo aquellos que tengan reconocida la situación de discapacidad física, psíquica o sensorial, sean especialmente sensibles a los riesgos derivados de su trabajo. Estos aspectos deben tenerse en cuenta en las evaluaciones de riesgos y, en función de estas evaluaciones deben adoptarse las medidas de prevención y protección pertinentes”.

El rectorado de la UB acompaña el inicio del curso con la emisión de la [RESOLUCIÓN del Rector de la Universitat de Barcelona relativa a la represa de les activitats acadèmiques per al curs acadèmic 2020-2021 \(fase 4 del Pla de desescalada de la Universitat de Barcelona\)](#)⁹⁷. En esta resolución el plan sectorial de universidades y el plan de contingencia de la UB devienen documentos rectores. Sin embargo, es necesario recordar que se trata de documentos muy centrados en la contención de la pandemia y con escasas referencias al alumnado NERE.

Esta resolución, siguiendo instrucciones de la Generalitat de Catalunya vinculadas al repunte de la tercera ola, queda invalidada el 16 de octubre de 2020 por la [RESOLUCIÓN del Rector de la Universitat de Barcelona d'adopció de mesures excepcionals per contenir el brot epidèmic de COVID-19](#)⁹⁸, que retorna a la no presencialidad, con la excepción de casos muy concretos y vinculados a las prácticas que no se puedan realizar de forma telemática. Por lo tanto, se regresa prácticamente a la situación del segundo semestre del curso 2019-2020, con la salvedad que ahora ya se tienen más herramientas y experiencia. El profesorado ha hecho un enorme esfuerzo de adaptación a los entornos digitales y la mayoría utiliza herramientas de las que un año y medio atrás quizá ni habían oído hablar; se han creado programas para ayudar a sobrellevar la brecha tecnológica, como [Connecta UB](#) y también se han ido desarrollando estrategias para ayudar a las personas que tienen algún tipo de necesidad especial (programas que subtitulan, mascarillas transparentes para el profesorado de clases presenciales con alumnos que tienen discapacidad auditiva).

En Cataluña, UNIDISCAT, ha ido manteniendo una mirada crítica y un análisis de cómo la pandemia ha afectado al sector NERE de las universidades. De hecho, en noviembre de 2020, esta entidad emite el *Informe dels assessors UNIDISCAT referent a l'impacte de la Covid-19 per a les persones amb discapacitat i en situació de desigualtat de la comunitat universitària catalana, i propostes d'actuació*⁹⁹. En este documento se pretende recoger las experiencias de las diferentes instituciones universitarias, así como crear un punto de partida para poder implementar mejoras en un futuro. Con este fin se recopilan un conjunto de acciones realizadas por las universidades catalanas que pueden dividirse en diferentes ámbitos:

1. Emisión de recomendaciones sobre cómo realizar las evaluaciones parciales y finales teniendo en cuenta al alumnado NERE y sobre la accesibilidad de materiales en contextos docentes.

97 Universitat de Barcelona. Rectorat (2021). [RESOLUCIÓN del rector de la Universitat de Barcelona relativa a la represa de les activitats acadèmiques per al curs acadèmic 2020-2021 \(fase 4 del Pla de desescalada de la Universitat de Barcelona\)](#), Barcelona: la Universitat, 10/09/2021.

98 Universitat de Barcelona. Rectorat (2020). [RESOLUCIÓN del rector de la Universitat de Barcelona d'adopció de mesures excepcionals per contenir el brot epidèmic de COVID-19](#). Barcelona, la Universitat, 16/10/2020.

99 UNIDISCAT (2020). *Informe dels assessors UNIDISCAT referent a l'impacte de la Covid-19 per a les persones amb discapacitat i en situació de desigualtat de la comunitat universitària catalana, i propostes d'actuació*. UNIDISCAT, 20 de novembre de 2020.

2. Mejoras tecnológicas, como la subtitulación/transcripción de las clases en línea, la ampliación de la capacidad de los entornos virtuales o la cesión de materiales para incrementar la conectividad (ordenadores, dispositivos con datos).
3. Acciones de soporte al estudiantado con necesidades especiales (ej. Entrevistas virtuales).
4. Acciones de soporte y formación al profesorado (consejos de adaptación al alumnado NERE, información sobre tecnologías que favorecen la accesibilidad, sobre cómo crear guías).

Así mismo se afirma:

“Certament totes les universitats han pres mesures per tal que la docència a distància que exigia el confinament procurés no deixar cap estudiant enrere”¹⁰⁰.

La citada resolución del Rector de 16 de octubre se renueva hasta el 3 de febrero, fecha en la que el Rector de la Universidad de Barcelona emite una nueva disposición¹⁰¹ que alarga la virtualidad durante todo el segundo semestre. Sin embargo, esta resolución queda invalidada dos días más tarde por una nueva de la Generalitat de Catalunya que permite el retorno a la presencialidad del alumnado de primer curso de grado¹⁰² y que provoca una nueva resolución rectoral el 9 de febrero de 2021¹⁰³. Aproximadamente un mes más tarde y, de acuerdo con las disposiciones de la Generalitat de Catalunya, una nueva resolución rectoral abre más las puertas al retorno a la universidad¹⁰⁴. Finalmente, el 25 de mayo de 2021, se autorizan las evaluaciones presenciales con una nueva resolución rectoral¹⁰⁵.

Ninguna de las disposiciones mencionadas (rectorado UB, Generalitat) hace referencia al alumnado NERE, por lo que se mantienen para el segundo semestre los principios rectores de docencia y evaluación establecidos en las [Medidas académicas de las universidades catalanas para el curso 2020-2021](#). En consecuencia, cabe también suponer que siguen siendo válidas

100 Traducido por los autores: *“Ciertamente, todas las universidades han tomado medidas para que la docencia a distancia que exigía el confinamiento procurase no dejar atrás a ningún estudiante”.*

101 Universitat de Barcelona. Rectorat (2021). [Resolució del rector de la Universitat de Barcelona per la qual s'estableixen mesures excepcionals en relació amb la docència del segon semestre del curs 2020-2021, atesa la situació sanitària derivada de la COVID-19](#). Barcelona, la Universitat, 3 de febrer de 2021.

102 Generalitat de Catalunya. Departament de Salut (2021). [RESOLUCIÓ SLT/275/2021, de 5 de febrer, per la qual es prorroguen i es modifiquen en matèria de salut pública per a la contenció del brot epidèmic de la pandèmia de COVID-19 al territori de Catalunya](#). Barcelona. Generalitat de Catalunya, 5 de febrer de 2021.

103 Universitat de Barcelona. Rectorat (2021). [RESOLUCIÓ del rector de la Universitat de Barcelona relativa a l'augment de la docència presencial durant el segon semestre del curs 2020-2021](#). Barcelona : la Universitat, 9 de febrer de 3 2021.

104 Universitat de Barcelona (2021). Rectorat. [RESOLUCIÓ del rector de la Universitat de Barcelona relativa a l'augment de la docència presencial durant el segon semestre del curs 2020-2021](#). Barcelona: la Universitat, 08/03/2021.

105 Universitat de Barcelona (2021). Rectorat. [RESOLUCIÓ del rector de la Universitat de Barcelona per la qual s'estableixen directrius en relació amb les proves finals d'avaluació del segon semestre del curs 2020/2021](#). Barcelona: la Universitat, 25/05/2021.

las recomendaciones enunciadas en [Docencia no presencial y alumnado con necesidades específicas](#), documento que, recordamos, fue enunciado para contribuir al correcto cierre del curso 2019-2020.

5| Conclusiones

El análisis de los resultados muestra que, en los niveles superiores, las disposiciones y referencias al alumnado NERE han sido mínimas e insuficientes (salvo en el caso de UNIDISCAT, que emite un estado de la cuestión pero no directrices concretas de obligado cumplimiento). Ello ha dejado en manos de los profesionales de las universidades (SAE, tutores NERE, CRAI, decanatos y profesorado) decisiones importantes que han afectado al estudiantado con necesidades especiales.

Los servicios de atención al estudiante y los tutores específicamente dedicados al alumnado NERE, en general infradotados, han tenido que suplir con una sobrecarga de trabajo y soluciones muchas veces improvisadas ante la falta de previsiones y directrices de los niveles superiores

Se deduce, pues, una falta de políticas claras de inclusión y de protocolos bien definidos. La pandemia hubiera quizás habría podido suponer para los estudiantes NERE una oportunidad, pero, de momento y desafortunadamente, parece que no ha sido así, pese a que diversas entidades y grupos de trabajo, estemos presionando para incrementar el apoyo institucional al colectivo NERE.

Acknowledgement

Esta investigación ha sido financiada gracias a la *Convocatòria d'Ajuts a la Recerca en Docència Universitària de l'Institut de Desenvolupament Professional* de la Universitat de Barcelona, REDICE-20.

Referencias bibliográficas (cronológica)

14 de marzo de 2020. España (2020) *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*. BOE, núm. 67 de 14/03/2020. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-3692>

Marzo-abril 2020. Universidad de Barcelona (2020). *COVID-19 Documents*. Barcelona, la Universidad. Disponible en <https://www.ub.edu/web/ub/ca/universitat/coronavirus/documentacio/index.html>

3 de abril de 2020. Universitat de Barcelona. *Rectorat (2020). RESOLUCIÓ del rector de la Universitat de Barcelona de cessament de la docència presencial corresponent al segon quadrimestre del curs acadèmic 2019-2020*. Barcelona, la Universitat, 3 d'abril de 2020. Disponible en <https://www.ub.edu/web/ub/galeries/documents/universitat/coronavirus/resolucio-fi-activitat-presencial.pdf>

6 de abril de 2020. Universidad de Barcelona (2020). *Información, recomendaciones y recursos para la actividad docente*. Recurso web. Disponible en <https://www.ub.edu/web/ub/es/universitat/coronavirus/activitat-docent/index.html>

Abril-mayo de 2020. Universitat de Barcelona. *Servei d'atenció a l'estudiant (2020). Docència no presencial y alumnado con necesidades específicas*. Barcelona: SAE-UB, 2020. Disponible en <https://sway.office.com/7Cv2P4TZkxRilSYE?ref=Link&loc=play>

15 de abril de 2020. España. Ministerio de Universidades (2020). *Recomendaciones sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del Covid-19, durante el curso 2019-2020*. Madrid: el Ministerio, 15 de abril de 2020, 9 pàgs. Disponible en <https://www.uclm.es/-/media/Files/A01-Asistencia-Direccion/A01-200-Gerencia/COVID-19/15042020-Recomendaciones-adaptacion-universidades-CGPU.ashx?la=es>

17 de abril de 2020. Universitat de Barcelona. *Rectorat (2020). Directrius generals de funcionament de la docència i l'avaluació per al curs 2019-2020 davant la crisi de la Covid-19*. Barcelona: la Universitat, 17 d'abril de 2020. Disponible en <https://www.ub.edu/web/ub/galeries/documents/universitat/coronavirus/directrius-docencia-avaluacio.pdf>

17 de abril de 2020. *Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals de la Universitat de Barcelona (2020). Directrius de docència i d'avaluació per al curs 2019-2020 davant la crisi sanitària del COVID-19*. Barcelona: FIMA, 17 de abril de 2020.

28 de abril de 2020. España. Consejo de ministros (2020). *Plan de desescalada*. Madrid, 28 de abril de 2020. Disponible en <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/Paginas/enlaces/280420-enlace-desescalada.aspx>

6 de mayo de 2020. Universitat de Barcelona. Rectorat(2020). *Resolució del rector de la Universitat de Barcelona, per la qual es disposa de directrius relacionades amb les proves d'avaluació final no presencial*. Barcelona: la Universitat, 6 de maig de 2020. https://www.ub.edu/portal/documents/5181723/0/FIMA.+Directrius+de+doc%C3%A8ncia+i+avaluaci%C3%B3+COVID-19_PostCAF/7bf161fe-fded-8df2-e564-95769d578755

10 de junio de 2020. España. Ministerio de Universidades (2020). *Recomendaciones del ministerio de universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada y medidas de actuación de las universidades ante un caso sospechoso o uno positivo de Covid-19*. Madrid. El Ministerio, 10 de junio de 2020, actualizado a 31 de agosto de 2020. Disponible en https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Recomendaciones_del_Ministerio_de_Universidades_para_adaptar_curso.pdf

19 de junio de 2020. Generalitat de Catalunya (2020). *RESOLUCIÓN SLT/1429/2020, de 18 de junio, por la que se adoptan medidas básicas de protección y organizativas para prevenir el riesgo de transmisión y favorecer la contención de la infección por SARS-CoV-2*. En DOGC, num. 8158, de 19 de juny de 2020. Disponible en <https://dogc.gencat.cat/es/document-del-dogc/index.html?documentId=875707>

25 de junio de 2020. AQU (2020). *Orientaciones para la adaptación de las titulaciones universitarias en periodos de emergencia sanitaria y excepcionalidad: implantación, desarrollo y acreditación*. Barcelona, AQU, 25 de juny de 2020. Disponible en https://www.aqu.cat/doc/doc_29153882_1.pdf

29 de junio de 2020. Generalitat de Catalunya. CIC (2020). *Pla sectorial d'Universitats*. Barcelona, la Generalitat, 29 de juny de 2020. Disponible a http://universitatsirecerca.gencat.cat/web/.content/25_coronavirus/documents/Pla_sectorial_universitats.pdf

31 de julio de 2020. Universitat de Barcelona. OSSMA (2020). *Pla de contingència de la Universitat de Barcelona davant la crisi sanitària per la COVID-19*. Barcelona, OSSMA, 31 de juliol de 2020. Disponible a <https://www.ub.edu/web/ub/galeries/documents/universitat/coronavirus/pla-de-contingencia-20209731.pdf>

10 de septiembre de 2020. Universitat de Barcelona. Rectorat (2020). *RESOLUCIÓ del rector de la Universitat de Barcelona relativa a la represa de les activitats acadèmiques per al curs acadèmic 2020-2021 (fase 4 del Pla de desescalada de la Universitat de Barcelona)*, Barcelona: la Universitat, 10/09/2021. Disponible a <https://www.ub.edu/web/ub/galeries/documents/universitat/coronavirus/resolucio-rector-fase-4-represa.pdf>

16 de octubre de 2020. Universitat de Barcelona. Rectorat (2020). *RESOLUCIÓ del rector de la Universitat de Barcelona d'adopció de mesures excepcionals per contenir el brot epidèmic de COVID-19*. Barcelona, la Universitat, 16/10/2020. Disponible a <https://seu.ub.edu/documentPublic/download/156999>

3 de febrero de 2021. Universitat de Barcelona. Rectorat (2020). *Resolució del rector de la Universitat de Barcelona per la qual s'estableixen mesures excepcionals en relació amb la docència del segon semestre del curs 2020-2021, atesa la situació sanitària derivada de la COVID-19*. Barcelona, la Universitat, 3 de febrer de 2021. Disponible a <https://seu.ub.edu/documentPublic/download/182719>

5 de febrero de 2021. Generalitat de Catalunya. Departament de Salut (2021). *RESOLUCIÓ SLT/275/2021, de 5 de febrer, per la qual es prorroguen i es modifiquen es en matèria de salut pública per a la contenció del brot epidèmic de la pandèmia de COVID-19 al territori de Catalunya*. Barcelona. Generalitat de Catalunya, 5 de febrer de 2021. Disponible a <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8335/1834594.pdf>

9 de febrero de 2021. Universitat de Barcelona. Rectorat (2021). *RESOLUCIÓ del rector de la Universitat de Barcelona relativa a l'augment de la docència presencial durant el segon semestre del curs 2020-2021*. Barcelona: la Universitat, 9 de febrer de 2021. Disponible a: <https://seu.ub.edu/documentPublic/download/184546>

8 de marzo de 2021. Universitat de Barcelona (2021). Rectorat. *RESOLUCIÓ del rector de la Universitat de Barcelona relativa a l'augment de la docència presencial durant el segon semestre del curs 2020-2021*. Barcelona: la Universitat, 08/03/2021. Disponible en <https://seu.ub.edu/documentPublic/download/193166>

25 de mayo de 2021. Universitat de Barcelona (2021). Rectorat. *RESOLUCIÓ del rector de la Universitat de Barcelona per la qual s'estableixen directrius en relació amb les proves finals d'avaluació del segon semestre del curs 2020/2021*. Barcelona: la Universitat, 25/05/2021. Disponible en <https://seu.ub.edu/documentPublic/download/212636>

Comunicación 10

Red Interuniversitaria de Discapacidad. Accesibilidad, discapacidad y derechos en la Educación Superior

Marcela Mendez

Miembro integrante de la Comisión Ejecutiva de la RID del CIN
Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina)

Juliana Cabeza

Miembro integrante de la Comisión Ejecutiva de la RID del CIN
Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina)

Alejandro Belinsky

Miembro integrante de la Comisión Ejecutiva de la RID del CIN
Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina)

Gustavo Goyochea

Miembro integrante de la Comisión Ejecutiva de la RID del CIN
Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina)

Claudio Aruza

Miembro integrante de la Comisión Ejecutiva de la RID del CIN
Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina)

Marisa Morales

Miembro integrante de la Comisión Ejecutiva de la RID del CIN
Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina)

Anabella Segovia

Miembro integrante de la Comisión Ejecutiva de la RID del CIN

Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina)

Patricia Moran

Miembro integrante de la Comisión Ejecutiva de la RID del CIN

Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina)

Ileana Montes

Miembro integrante de la Comisión Ejecutiva de la RID del CIN

Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina)

Cecilia Lucero

Miembro integrante de la Comisión Ejecutiva de la RID del CIN

Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina)

Julio Putallaz

Miembro integrante de la Comisión Ejecutiva de la RID del CIN

Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina)

María Laura Soria Martínez

Miembro integrante de la Comisión Ejecutiva de la RID del CIN

Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina)

Viviana Rodríguez

Miembro integrante de la Comisión Ejecutiva de la RID del CIN

Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina)

Sandra Cambarieri

Miembro integrante de la Comisión Ejecutiva de la RID del CIN

Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina)

Carla Antola

Miembro integrante de la Comisión Ejecutiva de la RID del CIN

Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina)

Resumen

La Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) perteneciente al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) constituye un espacio instituyente del Sistema Universitario Argentino, donde participan el conjunto de representantes institucionales de las Universidades Públicas del país. Esta red ha gestado e incidido en la definición de política universitaria con perspectiva de discapacidad, aportando a la efectivización y operativización del derecho a la Educación Superior.

Los últimos avances de la RID -en el marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la normativa vigente a nivel nacional- generaron la construcción colectiva y a nivel federal del “Documento de Ampliación, profundización y operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas” -aprobado por el conjunto de Rectoras/es a través de la Resolución del Comité Ejecutivo del CIN N° 1503/20 y ratificado por Acuerdo Plenario N° 1104/20- constituyéndose así, en un documento histórico que será herramienta para el diseño, planificación e implementación de política universitaria a nivel nacional.

Este documento incorpora: a) Principios y Propósitos Generales; b) Herramientas Estratégicas y c) Dimensiones de la política universitaria de accesibilidad con perspectiva de discapacidad - planteando principios de transversalidad e interseccionalidad.

A partir de este posicionamiento y accionar, las Universidades Públicas de la República Argentina avanzan en la producción de accesibilidad con perspectiva de discapacidad, comenzando a transitar el proceso de la inclusión como discurso, a la inclusión como principio organizador de prácticas, políticas y cultura, habilitando nuevas formas de ser/hacer y estar en la vida universitaria, y la formación de una comunidad universitaria reflexiva y crítica, con herramientas teóricas, metodológicas y de gestión pertinentes para la construcción de una Universidad y una sociedad no excluyente.

Palabras claves: *Discapacidad, Accesibilidad, Derechos Humanos, Educación Superior, Universidad Pública.*

1| Introducción

La Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) perteneciente a la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), es reconocida formalmente como Red - Organización interuniversitaria del CIN a partir del 2017¹⁰⁶ a través de una resolución del Comité Ejecutivo que insta al cambio de su denominación y la adecuación de su reglamentación las que se perfeccionan en 2018¹⁰⁷, ya que previamente funcionó como Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (CIDYDDHH). Su objetivo es “(...) constituirse en un actor social de la Política Pública de Educación Superior en aras de garantizar el cumplimiento de los derechos constitucionales de las personas con discapacidad; generando un espacio político para la elaboración de estrategias que permitan el cumplimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad y contribuir al logro de Universidades accesibles y no excluyentes” (RID, 2021). En la actualidad la integran representantes de más de 40 Universidades Nacionales y basa sus principios, proyectos y programas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) (con Jerarquía Constitucional por Ley 27044/2014), la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) que plantea una educación inclusiva y de calidad, la Ley N° 24.521 de Educación Superior y su modificatoria, Ley Nacional N° 25.573 que explicita la responsabilidad principal e indelegable del Estado en garantizar la igualdad de oportunidades a la Educación Superior y las Declaraciones de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (III CRES 2018)¹⁰⁸.

2| Desarrollo

La consolidación de los fundamentos del modelo social se plasmó en la **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** (de ahora en más “Convención”) aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Organización de Naciones Unidas y ratificada por nuestro país en la ley nacional 26.378. La Convención tiene jerarquía constitucional por ley 27.044 (ONU, 2006).

El documento apunta a:

- Dar visibilidad al colectivo de personas con discapacidad dentro del sistema de protección de los Derechos Humanos de Naciones Unidas;
- Asumir el fenómeno de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos;
- Contar con una herramienta jurídica vinculante para hacer valer estos derechos.

106 Resol. CE Nro.1257/17 - CIN. 28/9/2017.

107 Resol. CE Nro. 1330/18 - CIN. 3/7/2018.

108 Declaración final de las III CRES 2018, Córdoba, Argentina.

Las definiciones constituyen términos imprescindibles para la promoción, elaboración, ejecución y evaluación de normas, planes, programas y medidas a nivel nacional, regional e internacional sobre discapacidad.

En el Preámbulo (Punto e) de la Convención se define:

(...) la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006).

En la definición se identifica el carácter social que adquieren las barreras, en el orden simbólico-cultural y/o material, para la participación plena de los sujetos. La idea que subyace es que un sujeto queda excluido por las barreras que la sociedad construye. La remoción de dichas barreras implica transformaciones en todos los ámbitos y actividades a fin de promover una participación plena, sea cual sea la condición de la persona. La Convención reconoce la importancia que cobra la vida plena y el respeto a la autonomía, también de las personas que requieren apoyos, y la necesidad de revertir aquellas prácticas y discursos que producen vulneración de derechos. Considera a la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, donde las políticas ofrecidas y las respuestas brindadas a los problemas que enfrentan las personas con discapacidad pasan a ser pensadas y elaboradas desde y hacia el respeto de los derechos humanos.

La Convención -y su Protocolo facultativo- tienen injerencia de manera transversal en diferentes ámbitos de la vida de las personas y respecto a la educación en su Artículo 24 inciso 5 expresa:

“Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la Educación Superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad”.

Si bien se reconoce el aporte de la Convención como un elemento necesario y fundamental para legitimar derechos, en lo que respecta a las políticas de inclusión en la Educación Superior, la existencia de universidades no excluyentes implica superar la dimensión declarativa hacia una dimensión operativa, proceso que requiere el compromiso y la responsabilidad colectiva de todos los actores involucrados para promover políticas de inclusión a largo plazo. Es decir, la construcción de accesibilidad en la Universidad implica un proceso colectivo transversal y colaborativo de toda la comunidad universitaria a fin de garantizar el acceso, permanencia, participación y egreso de los/as estudiantes, a través de la puesta en práctica de acciones que

remuevan las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y que a la vez sean transversales en la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

En la transición del proceso de la inclusión como discurso, a la inclusión como principio organizador de prácticas y políticas universitarias, la RID viene a constituirse como actor y promotor fundamental para hacer efectivo el derecho a la Educación Superior de las personas con discapacidad, trabajo que converge en la construcción colectiva y federal del "Documento de Ampliación, profundización y operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas Argentinas"¹⁰⁹, que ratifica y amplía el Programa institucional aprobado en 2011¹¹⁰ por la ex Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (CIDYDDHH), documento que brindó un marco conceptual a nivel institucional de la accesibilidad académica y cuyos antecedentes se describen a continuación.

3| Antecedentes de la elaboración del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas Argentinas

En 1994 se conforma la Comisión Provisoria Interuniversitaria para la Discapacidad, con representación de seis universidades nacionales: La Plata, Mar del Plata, Comahue, Buenos Aires, Entre Ríos y Cuyo. El espacio lo genera la Universidad Nacional de Mar del Plata, a través del Programa Discapacidad y Equiparación de Oportunidades, con el fin de propiciar el intercambio de prácticas aisladas en discapacidad (Grzona, Zapata, Mamani, Librandi y Rodríguez, 2013). Al año siguiente, en respuesta al contexto educativo de la época, cambia por Comisión Interuniversitaria para la Integración de las Personas con Discapacidad. En el año 2003, se aprueba el nombre Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, como adhesión a la perspectiva de la discapacidad como cuestión de derechos humanos. Inició con la misión de defender el principio constitucional de igualdad de derechos, con la equiparación de oportunidades en favor de las personas con discapacidad. El proceso de crecimiento e institucionalización se basó en la promoción de reuniones y acciones para motivar un criterio de participación federal.

En el año 2005, por pedido del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de Las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IESALC-UNESCO), la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología encomienda la elaboración de un informe sobre el estado de situación de las personas con discapacidad en las universidades, con el fin de conocer y analizar el acceso al sistema. Se recopilieron informes de la Universidad Nacional de Mar

109 Resolución CE CIN N° 1503/20 y ratificado por Acuerdo Plenario de Rectoras/es N° 1104/20.

110 Programa Integral de Accesibilidad de las Universidades Nacionales Argentinas (Res. CE N° 426/07 - CIN y Acuerdo Plenario Res. N° 798/11 - CIN).

del Plata, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Entre Ríos. Este antecedente funcionó como puntapié inicial para la vinculación de la CIDYDDHH en la SPU (Angelino, Mischia y Mendez, 2019; Diaz, 2011).

Los aportes de la Comisión acerca de las políticas públicas fueron propiciadas ante el CIN y las acciones se impulsaron conjuntamente con la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, creada a través del Decreto Ministerial N° 2084/11 en el ámbito de la SPU.

A iniciativa de la CIDYDDHH, con el apoyo de la RedBien (Red de Bienestar Universitario), se aprueba por parte del CIN el "Programa integral de accesibilidad en las Universidades Nacionales" (Resol. C.E N° 426/07 CIN). La primera etapa fue la puesta en marcha del Programa de Accesibilidad en las Universidades Nacionales con el impulso de la Secretaría de Políticas Universitarias (Res. ME N°770/10). Se trató de una subvención para la realización de obras que posibilitaron la accesibilidad física y donde adhirieron veinticinco universidades con la presentación de proyectos específicos. La CIDYDDHH acompañó la planificación de las nuevas construcciones de edificios universitarios y / o en las refacciones financiadas por el Ministerio, con consultorías bajo el paradigma del diseño universal que dispone la Convención, destinadas a los equipos técnicos de las universidades y aportó con el relevamiento de la accesibilidad física a través de usuarios con discapacidad (Angelino, Mischia y Mendez, 2019).

En el año 2011, la CIDYDDHH elaboró un segundo documento "Programa integral de accesibilidad en las Universidades Nacionales. Profundización y avances en su implementación", al que adhirió el CIN por Acuerdo Plenario CIN N° 798/11. Este documento brinda un marco conceptual a nivel institucional de la accesibilidad académica, que incluye la accesibilidad comunicacional, el equipamiento educativo y la capacitación de los distintos actores de la comunidad universitaria. Esboza la situación en las universidades, la organización estructural y las acciones realizadas con los aportes y el consenso de los representantes institucionales presentes en la Reunión Extraordinaria de la CIDYDDHH, en septiembre del año 2011, en la Universidad Nacional de Tucumán. Se enmarca dentro del Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas y fue elaborado con la intención de profundizar en la responsabilidad de abordar la discapacidad como una cuestión de derechos humanos con recursos y apoyos, provistos por el Estado, a través del sistema universitario. Se refuerza la necesidad de dar garantías para el cumplimiento de los derechos con políticas diseñadas "(...) a posibilitar el ingreso, la formación y el pleno desarrollo en la vida universitaria de las personas con discapacidad dentro de condiciones de alta calidad y equidad" (Grzona, Zapata, Mamani, Librandi y Rodríguez, 2013, p. 50).

Las acciones se impulsaron conjuntamente con la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, creada por Decreto Ministerial N° 2084/11 en el ámbito de la SPU. A través de esta dependencia se implementa el eje del programa referido a la accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo a través de acciones para establecer protocolos en la producción y adaptación de textos, junto a bibliotecas universitarias. Así también se hace un censo de estudiantes en situación de discapacidad, se proveen notebooks equipadas con tecnología y apoyos periféricos accesibles y se crea un portal desde la SPU como parte de la gestión de la accesibilidad comunicacional (Angelino, Mischia y Mendez, 2019).

En el año 2013 se genera la Declaración de Paraná, *“en pos de visibilizar la importancia de resolver o derribar las barreras actitudinales y culturales que anteponen las comunidades universitarias en general hacia las personas en situación de discapacidad y avanzar en la implementación de acciones concretas para garantizar la accesibilidad académica”* (Angelino, Mischia y Mendez, 2019, p.10). En 2015, la Secretaría de Políticas Universitarias a través del Programa de Calidad de la Educación Universitaria, que desarrolla políticas de fortalecimiento para las Universidades Nacionales a través de proyectos específicos, lanza la convocatoria *“Proyecto de Apoyo al Desarrollo y Fortalecimiento de Capacidades Institucionales para la Atención de Necesidades de Personas con Discapacidad en el Ámbito de la Enseñanza Universitaria”* (Angelino, Mischia y Mendez, 2019).

La CIDYDDHH inicia un proceso de reconocimiento como Red en 2017. Se aprueba su integración a la Red de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación territorial y aprobación del Estatuto como Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional a partir del año 2018 (Arts. 10° y 11°. Resolución 1330/18 CE CIN. 3/07/18).

4| Ampliación, profundización y operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas Argentinas

En diciembre del año 2019 la Red Interuniversitaria de Discapacidad emitió una declaración donde se avanza en el posicionamiento desde el CIN acerca del cumplimiento y los alcances de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el ámbito universitario. En dicha declaración se explicita el derecho a la Educación Superior como: *“(…) un bien social, público y gratuito y un derecho humano que debe ser asegurado operativamente para todas las personas con discapacidad sin exclusiones de ninguna naturaleza y respetando la diversidad (…)”*. Se habilita así un salto conceptual y político en pos del diseño, planificación e implementación de políticas universitarias accesibles con perspectiva de discapacidad, donde la RID *“(…) afirma su compromiso ético, legal e institucional para la remoción de las barreras que impidan el ejercicio operativo del derecho a la Educación Superior (…)”* (Declaración RID CIN, 2019).

El campo de la accesibilidad con perspectiva de discapacidad en las universidades públicas gira en torno a tres dimensiones -la accesibilidad física, la accesibilidad comunicacional y la accesibilidad académica¹¹¹-, la última de ellas, la accesibilidad académica, es una concepción que fue trabajada en las 5tas. Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad organizadas por la Universidad Nacional de Tucumán¹¹² y fuera el eje de la Declaración de Paraná¹¹³, que contempla las dimensiones curriculares, pedagógicas y didácticas, para respaldar la formación académica de las personas con discapacidad de cada comunidad universitaria en función de los alcances de cada trayecto profesional individual. En efecto, la Declaración de Paraná sobre accesibilidad académica (2013) plantea:

Llamamos imperativamente a que las universidades den cumplimiento efectivo a los compromisos asumidos con el objeto de modificar el sentido homogeneizante de la institución universitaria lo cual supone cuestionar los modos únicos y rígidos de vincularse con el conocimiento y de acreditarlo. [...] Exhortar a que las universidades adecuen sus normativas, resoluciones y acuerdos internos a los principios del Programa Integral de Accesibilidad (Resolución CIN 426/07-Acuerdo Plen. 798/11).

En este sentido es necesario que las universidades implementen mecanismos institucionales idóneos para lograr un equilibrio entre políticas macro -que aseguran el acceso al conocimiento- y políticas micro que aseguren el respeto a la singularidad en ese acceso al conocimiento. Así la producción de accesibilidad con perspectiva de discapacidad debe transversalizar la gestión académica, los mecanismos de contratación y promoción de ascensos de trabajadores docentes y no docentes, la política general de ingreso, permanencia, promoción y egreso de las/os estudiantes, las bibliotecas universitarias, campus universitarios, infraestructura física, campus virtuales, comunicación institucional, entre otros.

Estas y otras dimensiones de la vida universitaria requieren la optimización de los recursos propios de cada Universidad, conjuntamente con la participación activa del Estado en pos de la implementación sostenida en el tiempo de una política universitaria que amplíe las capacidades institucionales y haga efectivo y operativo el derecho a la Educación Superior para todas las personas, en particular aquellas en situación de discapacidad.

En la búsqueda de alternativas que hagan efectivo el ejercicio operativo de derechos humanos, se torna relevante incorporar los principios de transversalidad e interseccionalidad.

La transversalidad es un concepto que asegura el compromiso de una organización (la universidad) para trabajar desde cualquier perspectiva (de la discapacidad), enfoque (modelo social de la discapacidad), visión (derechos humanos) y problema (detección de las barreras y

111 Programa Integral de Accesibilidad de las Universidades Nacionales Argentinas. Resol. citadas.

112 Declaración de Horco Molle (Tucumán, 2008).

113 Declaración de Paraná (Entre Ríos, Paraná, 2013).

su eliminación) y a la vez es un instrumento organizativo que pretende desarrollar estrategias, herramientas e instrumentos que permitan la detección de las barreras y su eliminación, teniendo en cuenta la realidad multidimensional e intersectorial.

Por su parte, la interseccionalidad visibiliza que las personas en su identidad no son acumulativas sino interseccionales, por lo que ostentan pertenencias a distintas categorías sociales de discriminaciones y opresiones, es decir, la situación de discapacidad puede reflejar una intersección con situación de género, clase, etnia, migrantes, edad, de pertenencia a pueblos originarios o afrodescendientes, entre otras.

En este escenario, es necesario destacar la urgencia de políticas equitativas universitarias de accesibilidad que incorporen a todos los grupos con discapacidad en estas interseccionalidades y donde se incorporen políticas para colectivos que requieren configuraciones de apoyo/ajustes razonables que transforman las concepciones en torno a las capacidades cognitivas y socioafectivas en los procesos de aprendizaje y enseñanza (Discapacidad intelectual, discapacidad psicosocial, entre otras).

En el marco de este posicionamiento a continuación se describen: a) Principios y Propósitos Generales; b) Herramientas Estratégicas y c) Dimensiones de la política universitaria de accesibilidad con perspectiva de discapacidad; aspectos que estructuran el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas.

4.1) Principios y propósitos generales

4.1.1. Principio de transversalidad e interseccionalidad de la perspectiva de la discapacidad

- Incorporar los principios de accesibilidad con perspectiva de discapacidad en la planificación universitaria y sus mecanismos, en diálogo con el contexto local/regional y las políticas de otros grupos en situación de desventaja; así como en los ejes de docencia, extensión e investigación, impulsando la participación activa de toda la comunidad universitaria (docentes, no docentes, estudiantes y funcionarias/os universitarias/os);
- Impulsar la incorporación y transversalización de la perspectiva de discapacidad en:
 - Los Estatutos y cualquier otra normativa interna regulatoria de las responsabilidades y funciones de las universidades
 - Las currículas de pregrado, grado y posgrado, como parte de la fundamentación y/o contenidos mínimos de las asignaturas, que correspondan; así como la creación y promoción de carreras prioritarias relacionadas.
 - Las políticas de investigación, desarrollo y vinculación tecnológica, con transferencia e innovación, como así también, la creación artística.

- La extensión universitaria, con propuestas en la comunidad que articulen el trabajo de organizaciones de la sociedad civil con organizaciones de personas con discapacidad del territorio.
- Las políticas de becas, la actividad deportiva -deportes accesibles- y cultural en el marco de políticas de vida estudiantil y en los programas de movilidades estudiantiles y docentes.
- Impulsar y fortalecer programas integrales y de mejora continua para la supresión de barreras culturales que condicionan el uso y disponibilidad de espacios administrativos, académicos, servicios y entorno universitario accesibles.
- Impulsar y fortalecer el trabajo intersectorial e interinstitucional, especialmente en articulación con las políticas de educación secundaria.

4.1.2. Principio de derechos vinculados

Incorporar en las Universidades Públicas la promoción de otros derechos vinculados con las personas con discapacidad, que si bien no refieren al derecho a la educación tienen una vinculación directa con los principios enunciados en este documento.

- Impulsar el diálogo institucional con organizaciones gremiales para fortalecer la perspectiva de discapacidad y accesibilidad en los convenios de trabajo y en los mecanismos de ingreso y permanencia de trabajadores docentes y no docentes con discapacidad.
- Impulsar estrategias para el cumplimiento del cupo de 4 % establecido por la Ley 22431 y sus modificatorias o la que en el futuro la reemplace, referido a la incorporación de trabajadores con discapacidad como presupuesto mínimo de igualdad de oportunidades, como así también su permanencia y su posterior jerarquización.

4.2) Herramientas estratégicas

4.2.1. Generales

- Impulsar articulación inter redes al interior del CIN para ampliar las capacidades institucionales de las Universidades Públicas en pos de dar respuesta a la producción de accesibilidad con perspectiva de discapacidad.
- Asesorar en torno a la profundización del principio de transversalidad e interseccionalidad de la perspectiva de la discapacidad -accesibilidad física, comunicacional y académica- en los lineamientos estratégicos y operativos del CIN.

4.2.2. Fortalecimiento de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES)

- Impulsar la conformación de alianzas estratégicas regionales entre Universidades Públicas y distintos sectores de la comunidad.
- Impulsar líneas específicas de apoyo a la investigación, desarrollo, vinculación y transferencia científica y tecnológica con innovación en función de las prioridades fijadas por cada CPRES, con prioridad en accesibilidad académica, comunicacional y física.
- Impulsar material accesible audiovisual entre CPRES y entre Universidades Públicas.
- Impulsar la vinculación de la Universidad con el mercado laboral en clave local, comunitaria y regional.

4.3l Dimensiones y objetivos de la accesibilidad con perspectiva de discapacidad

4.3.1. Generales

- Impulsar desde el CIN un Programa de Capacitación Institucional en la perspectiva de la discapacidad y accesibilidad en Educación Superior, para formar funcionarios y agentes de la administración pública del campo de la educación; como así también la transversalización en demás capacitaciones organizadas por el CIN, de forma paulatina.
- Impulsar la construcción de matrices de indicadores de la accesibilidad física, comunicacional y académica para presentar ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

4.3.2. Accesibilidad Académica

Planificar, coordinar e implementar acciones integrales y transversales, en pos de garantizar la accesibilidad académica, fortaleciendo los mecanismos de cooperación y vinculación científico-tecnológica e incidiendo en el diseño de políticas universitarias y normativas en discapacidad a nivel nacional, regional e internacional.

- Impulsar programas permanentes para fortalecer la política general de ingreso, permanencia y promoción de estudiantes con discapacidad, como así también en la curricularización de la perspectiva; con financiamiento a través de fondos de afectación específica que progresivamente se puedan ir incorporando como recursos por fuera del presupuesto general y metas a mediano y largo plazo en articulación con la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación y distintos organismos intersectoriales a nivel nacional e internacional.

- Impulsar líneas específicas de apoyo a la investigación, desarrollo, vinculación y transferencia científica y tecnológica para la innovación educativa.
- Impulsar políticas de provisión de configuraciones de apoyo -incluidas diferentes herramientas y figuras de acompañamiento pedagógico e intérpretes de Lengua de Señas Argentinas (LSA)- con el objetivo de hacer operativo y efectivo el acceso, permanencia y graduación en la carrera elegida.
- Promover que las actividades prácticas, trabajos de campo y/o intervenciones en terreno, prácticas pre profesionales, entre otras, sean planificadas de modo accesible, para el estudiantado y los docentes.

4.3.3. Accesibilidad Comunicacional

Avanzar en la accesibilidad comunicacional, a nivel institucional e interpersonal, en la comunicación escrita, audiovisual y en la comunicación virtual, articulando con procesos de investigación y vinculación tecnológica con innovación.

- Ampliar las capacidades institucionales y promover la formación y capacitación permanente del personal no docente de los centros de documentación y publicaciones, las bibliotecas universitarias y/o centros responsables de los procesos de accesibilización del material bibliográfico para personas con discapacidad.
- Avanzar en el proceso de accesibilización de la comunicación institucional, contemplando la comunicación escrita, audiovisual y la comunicación virtual.
- Avanzar en la accesibilización de los procesos administrativos y académicos, como así también, en el uso y circulación del entorno universitario, mediante sistemas de comunicación – información comunitaria y señalética pública accesible.

4.3.4. Accesibilidad Física e Infraestructura

- Promover, acompañar y desarrollar proyectos de infraestructura y de desarrollo tecnológico con innovación, en pos de contribuir a la mejora del acceso, uso y circulación con la seguridad, comodidad y máxima autonomía posible de los espacios públicos, y en particular de los campus y edificios de las Universidades Públicas.
- Impulsar la conformación de equipos transdisciplinarios -integrados por personas con y sin discapacidad, o en su defecto organizaciones de personas con discapacidad- que oficien de asesoras/es y evaluadoras/es de las obras de infraestructuras (físicas e informáticas) realizadas y por realizar, permitiendo asegurar los criterios de diseño universal.

5| Consideraciones finales

La gestión de la discapacidad en la Educación Superior toma la forma de una red que necesita transversalizar las acciones y propuestas propias de los ámbitos institucionales, de la gestión y de los diferentes claustros y sectores que la componen, para que pasen a ser parte de la cultura y la política institucional, que se integren y transformen aquellas establecidas, que no estén dirigidas a un grupo específico, sino que sean en tanto formas que adoptan los apoyos que brinda la universidad.

En este contexto la construcción colectiva y federal del Documento de Ampliación, profundización y operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas se constituye en un documento histórico en tanto herramienta de las Universidades Públicas de la República Argentina para el diseño, planificación e implementación de política universitaria a nivel nacional.

Mediante este Documento se transversaliza la perspectiva de discapacidad y se compromete de manera integral a cada institución y al sistema educativo a un proceso de análisis profundo y transformación sostenida de las prácticas y los entornos educativos donde se llevan a cabo, articulando con el diseño, planificación y ejecución de las decisiones políticas y académicas pertinentes.

La operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas permitirá legitimar y promover la construcción de una Universidad en clave universal en el marco de una sociedad no excluyente y en cumplimiento y respeto de los Derechos Humanos.

Referencias bibliográficas

Angelino, A.; Mischia, B.; Mendez, M. (2019). Política Pública Universitaria y Discapacidad. Sistematización, análisis y desafíos de la Red Interuniversitaria en Discapacidad en Argentina. Obtenido el 02/10/2021 en: http://rid.cin.edu.ar/images/Archivos2019/RID_Articulo_Red_Latinoamericana.pdf

Declaración final de las III CRES (2018) Córdoba, Argentina. Obtenido el 02/10/2021 en: <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>

Declaración RID CIN (2019) Obtenido el 02/10/2021 en <https://www.cin.edu.ar/declaracion-rid-cin-universidad-discapacidad-y-derecho-a-la-educacion-superior/>

Díaz, L. (2011). Hacia una universidad inclusiva. En S. Katz & M. Mareño Sempertegui, Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales. 17-25. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Obtenido el 02/10/2021 en: <http://rid.cin.edu.ar/documentos/estado-actual-de-las-politicas-de-educacion-superior-en-las-universidades-nacionales.pdf>

Grzona, M.; Zapata, J.; Mamani, D.; Librandi, A.; Rodríguez, G. (2013). Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos Argentina "...en proceso hacia una universidad inclusiva...". En L. Pérez, A. Fernández Moreno, & S. Katz, *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias*. 37-56. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.

Organización Naciones Unidas. (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Obtenido el 02/10/2021 en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Red Interuniversitaria de Discapacidad (2021) Obtenido el 02/10/2021 en: <http://rid.cin.edu.ar>

Comunicación 11

Avances y retos en inclusión educativa para personas con discapacidad en la Universidad de Guadalajara

Israel Tonatiuh Lay Arellano

*Profesor-Investigador en Sistema de Universidad Virtual
Universidad de Guadalajara*

María Elena Anguiano Suárez

*Profesora de asignatura en Sistema de Universidad Virtual
Universidad de Guadalajara*

Resumen

Si bien la Universidad de Guadalajara (México), inició con un programa denominado Universidad Incluyente, en el año 2015, no fue sino hasta finales de 2018 cuando se instauró formalmente la política de inclusión de esta casa de estudios. En este orden cronológico, primero se crearon los programas de apoyo a personas con discapacidad para el ingreso y permanencia, consistentes en la adecuación del tiempo, espacio y apoyos para el examen a primer ingreso, así como el de becas de apoyo.

Sin embargo, se descubrió que estos apoyos no bastaban si la actitud de algunos docentes y administrativos era despectiva y con falta de empatía hacia estos estudiantes, por lo que se creó el Código de Ética, posteriormente, en noviembre de 2018, el Consejo General Universitario, máximo órgano de gobierno de la Universidad de Guadalajara, discutió y aprobó la Política de Inclusión.

Para cualquier institución de educación superior sería ideal que su política de inclusión educativa creciera sostenida y ascendentemente, cosa que no ha sido la realidad en nuestra Universidad. Esta ponencia tiene el objetivo de describir y analizar los pasos y logros de la política de inclusión universitaria en el último lustro, así como discutir los retos y necesidades para llevar a cabo esta tarea con éxito, pero sin dejar de tomar en cuenta a todos los actores involucrados en este proceso: autoridades universitarias, administrativas, académicos, a las y los propios estudiantes con diversas discapacidades, a sus familiares y al resto de la comunidad universitaria.

Palabras clave: *Discapacidad, Políticas públicas, Normatividad, Condición del Espectro Autista.*

1| Marcos normativos para la inclusión educativa

La **Convención Internacional de los Derechos para las Personas con Discapacidad**, vigente desde el 12 de mayo de 2008, había sido propuesta por la delegación mexicana, encabezada por Gilberto Rincón Gallardo, en la **Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia**, celebrada en 2001 en Durban, Sudáfrica; y posteriormente aprobada por la **Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas**, el 13 de diciembre de 2006.

La *Convención* dedica su artículo 24 al tema de la educación, donde se destaca que los Estados parte deben asegurar un sistema inclusivo a todos los niveles (numeral 1); asegurar que *“las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación*

por motivos de discapacidad” (Fracción a, numeral 2); y asegurar “que las personas con discapacidad tengan acceso general a la Educación Superior” (numeral 5) (Conapred, 2007: 24-25).

Posteriormente a la entrada en vigor de la *Convención*, las entidades federativas del país iniciaron la armonización de sus leyes locales de educación y crearon las propias en materia de inclusión de personas con discapacidad. Algunos estados como Jalisco, la aprobaron en 2009, mientras que la **Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad**, fue creada hasta 2011. Así mismo, las universidades que gozan de autonomía hicieron lo propio, creando normatividad y programas para alcanzar estos objetivos, todas con resultados diversos.

La *Ley General* dedica su capítulo III a la educación (artículos 12, 13, 14 y 15), aunque de forma limitada, ya que ninguna reforma ha adicionado, hasta la fecha, el marco mínimo señalado en la *Convención* en cuanto a la inclusión educativa se refiere, y en algunos casos se expresaron, a través de los medios de comunicación y de las redes sociales virtuales, la denuncia y exigencia de tales derechos, lo que nos lleva a afirmar que no bastan los cambios en el papel mientras no haya una política pública integral en la materia.

La Universidad de Guadalajara inició el programa de inclusión educativa para personas con discapacidad y personas de comunidades indígenas en el año 2015, teniendo como antecedente varias acciones por parte de la comunidad estudiantil con diversas discapacidades. El denominado programa de **Universidad incluyente**, nació con el objetivo de crear las condiciones de ingreso y permanencia de estos grupos vulnerables a través de diferentes acciones, como son el Programa de estímulos económicos, adecuaciones a la infraestructura tecnológica y arquitectónica, tales como la adecuación de rampas con la inclinación adecuada para la correcta movilidad, guías podotáctiles, señalética en Braille, así como la instalación de elevadores en algunos 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 en la habilitación de una aula para otorgarles un mayor tiempo para concluir la prueba, y contar con personal especializado para apoyar a postulantes con discapacidad visual, auditiva o psicosocial.

Así mismo, inició el seguimiento y apoyo de los estudiantes, cursos de capacitación a docentes, y la realización de paneles informativos con expertos. En el año 2017 el Programa evoluciona y se crea formalmente la Unidad de Inclusión.

Debido a la falta de empatía de algunos profesores y los conflictos que esta situación ocasionaba, aunque no como causas exclusivas, a principios de 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 universitaria¹¹⁴.

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, fortalecer la realización de investigación científica y la producción académica en materia de inclusión, y crear el Consejo Técnico de Inclusión con la participación de las instancias de la Red Universitaria competentes (Universidad de Guadalajara, 2018b), aunque este punto, de vital importancia para el adecuado funcionamiento de la política de inclusión, no ha sido todavía atendido (al mes de julio de 2021).

Cabe añadir que en el primer semestre de 2021 se aprobó la segunda fase de la llamada *reingeniería* en la Universidad de Guadalajara, la cual consiste en cambios estructurales de administración, en donde la unidad de Inclusión queda adscrita a la Coordinación de Extensión y Acción Social, dependiente a su vez de la Coordinación General de Extensión y Difusión Cultural¹¹⁵. Con estos cambios se han aprobado las atribuciones institucionales de la Unidad de Inclusión.

Hasta aquí el recuento del marco normativo donde se fundamenta la inclusión educativa en general y en la Universidad de Guadalajara en particular. Sin embargo, este mismo proceso no ha estado ascendiendo permanentemente, sino que ha tenido claroscuros. Irónicamente hoy que se cuenta con un marco normativo más robusto, las acciones de inclusión parecen correr más lentamente, lo que ha ocasionado algunos malestares tanto en la comunidad universitaria de personas con discapacidad como en algunos aspirantes.

Pero esto no ha sido todo, estos procesos sufrieron mayores retrasos en los últimos 15 meses debido a la pandemia y a la falta de respuesta oportuna y eficaz de las autoridades universitarias. Si bien lo tecnológico pudo haber sido una herramienta de inclusión por excelencia, veremos a continuación que no lo fue no solo para estas personas, sino para un porcentaje importante de universitarios, la razón: la brecha digital.

114 Ver: http://www.hcgu.udg.mx/sesiones_cgu/dictamen-num-iv2018117

115 En el nuevo Reglamento Interno de la Administración General de la Universidad de Guadalajara, a la Unidad de Inclusión se le atribuyeron las siguientes competencias en el Artículo 90. I. Proponer y apoyar acciones que fortalezcan la cultura de inclusión (...); II. Elaborar y difundir contenidos que permitan sensibilizar a la comunidad universitaria en materia de derechos humanos, riqueza de la diversidad e interculturalidad; III. Auxiliar en la elaboración de programas y acciones que permitan la implementación de las estrategias presentes en la Política Institucional de Inclusión; IV. Coadyuvar en las estrategias institucionales a efecto de promover prácticas de inclusión y equidad en las actividades y espacios universitarios, y V. Las demás que se establezcan en la normatividad vigente y aquellas que por la naturaleza de sus atribuciones le correspondan. (Universidad de Guadalajara, 2021).

2| La brecha digital y la educación

De acuerdo con Van Dijk (2006), el concepto original de *brecha digital*, solo hacía referencia a la desigualdad entre aquellos que tenían o no tenían acceso físico a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Otros autores agregaron la distancia social que separa a quienes tienen acceso de los que no (Cortés, 2008); y otras más señalan la desigualdad en el acceso, uso e impacto. Así mismo, se atribuyen diferentes niveles, para los intereses de este capítulo compartimos la idea quienes dividen la brecha digital de primer y segundo orden.

La brecha digital de Van Dijk, o de primer orden, que hace referencia al acceso físico a la tecnología, tiende a una rápida reducción debido tanto al avance tecnológico como a la facilidad de adquisición de dispositivos, sobre todo móviles como los *Smartphones*. De hecho, de acuerdo con el último estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México (Amipci, 2021), la penetración en 2020 fue del 72% a nivel nacional. Debido a que los usuarios se conectan a través de distintos dispositivos, los porcentajes en este rubro fueron: 92% en *Smartphones*, 45.2% en computadora, 24.4% en *SmartTV*, y 14.4% a través de tabletas.

Cabe aclarar que en cuanto a la conexión a Internet, de acuerdo con este estudio, 9 de cada 10 usuarios se conectó, en 2020, desde su hogar, mientras que el 27.8% reportó haberlo hecho a través de datos móviles o *wi-fi*, y solo un 7.2% a través de los servicios públicos en plazas y parques. Este último porcentaje demuestra en mucho el fracaso de los proyectos públicos gubernamentales en la materia, que fueron incapaces de trascender el sexenio anterior.

En cuanto a la brecha digital de segundo orden, este concepto explica mejor las problemáticas sociales más allá del acceso físico a la tecnología, pues hace referencia a su uso y apropiación. En primer término está la calidad de la información a la cual podemos acceder, entendiendo por ello que ésta sea verídica, comprobable y objetiva, lo que resulta necesario no solo en un contexto educativo, sino como parte de nuestro derecho a la información, ya que el uso de esta información o su reproducción trae consecuencias, de nuevo, ya sea en un entorno educativo o de otro índole.

La brecha digital de segundo orden requiere de una alfabetización digital, no solo en lo referente al conocimiento básico de herramientas digitales, *software* o *apps*, sino en entender los contextos de donde surge la información, cómo se genera, cómo se difunde y sus impactos. Curiosamente, la combinación de un analfabetismo digital sumado a una oferta tecnológica con la lógica de mercado, que sucede lo que Freire mencionó en su texto *La educación como práctica de libertad* (1997), en el cual señala que en la civilización tecnológica la rigidez mental del hombre lo masifica, por lo que deja de asumir posturas críticas frente a la vida y queda excluido de la órbita de las decisiones, la cual se limita cada vez más a pequeñas minorías. Si bien Freire señala que este hombre "es guiado por los medios de publicidad, a tal

punto que en nada confía sino en aquello que oyó en la radio, en la televisión, o leyó en los periódicos” (Freire, 1997: 85), hoy en día esos medios de información solo quedan reducidos a las redes sociales virtuales.

La falta de una alfabetización digital, sea durante el proceso educativo mediado por las TIC, como por parte de los docentes cuyas competencias en esta materia son limitadas, así como durante el proceso de la inclusión educativa, han ocasionado que la brecha digital de segundo orden se haya convertido en una de las mayores barreras educativas y de inclusión en este periodo de contingencia por el Covid-19.

3| Educación virtual y estudiantes con CEA en la Universidad de Guadalajara

Antes de proseguir, conviene definir brevemente lo que es la Condición del Espectro Autista. De acuerdo con el manual de la **Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud** (CIE), publicado por la **Organización Mundial de la Salud** (OMS) en su décima versión (CIE-10), el autismo pertenece a un grupo de desórdenes del neurodesarrollo. Definido dentro de los Trastornos del Desarrollo Psicológico, del tipo Trastornos Generalizados del Desarrollo, donde también se incluyen las siguientes categorías diagnósticas: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome Rett, Otros Trastornos Desintegrativos de la Infancia, Síndrome Asperger, Otros Trastornos Generalizados del Desarrollo, y Trastorno Generalizado del Desarrollo sin Especificación.

El manual de la **Asociación de Psiquiatría Americana** (APA), el **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, en su quinta edición (DSM-V, 2013), lo clasifica como un Trastorno del Neurodesarrollo, del tipo Trastorno del Espectro Autista (TEA), en donde fusiona al Trastorno Autista y al Trastorno Asperger en un *continuum*¹¹⁶. Por su parte, el manual de la **Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud** (CIF) lo incluye en el apartado b122 de las Funciones Psicosociales Globales, como:

“Funciones mentales generales, y su desarrollo a lo largo del ciclo vital, requeridas para entender e integrar de forma constructiva varias funciones mentales que conducen a la obtención de habilidades interpersonales necesarias para establecer interacciones sociales recíprocas tanto en lo referente al significado como a la finalidad” (OMS, 2001: 75).

En cuanto al uso del concepto de *condición* en nuestro contexto nacional todavía resulta confuso y se presta a la toma de posturas de carácter más ideológico. Este término va más allá del diagnóstico, de las características clínicas, de los estereotipos de salud mental, y

¹¹⁶ Ello ha causado confusión, pues generalmente se cree que el Asperger había desaparecido como categoría diagnóstica, cuando todavía continuaba siendo válida dentro de la CIE-10, que durante todo el periodo del confinamiento por la Pandemia (al menos hasta agosto de 2021), seguía vigente en México.

de las comorbilidades más incapacitantes. En la fundamentación de la **Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista** retoma la discusión donde se acuña formalmente la definición de *Condición* que superpone a la de *Trastorno*. Para el espíritu de la *Ley*, este significa el conocimiento y reconocimiento de la persona en su carácter social, político, económico y cultural, derechos sin los cuales no se puede formar una verdadera ciudadanía. Es en este sentido también que el término alude a una verdadera inclusión en todos los aspectos de la vida social, y no solo a la limitada ayuda clínica y asistencialista.

El concepto de Autismo y Síndrome de Asperger se van a entender como una condición de vida que se caracteriza por peculiaridades en las áreas de comunicación, socialización, uso de los objetos, proceso del pensamiento e integración sensorial. Cada persona con Autismo es diferente y presenta habilidades y retos de manera particular, es por eso que hoy en día se habla del Espectro Autista¹¹⁷. Esta decisión implicó asumir que el espectro autista es una condición, es decir, una expresión de la diversidad social, también conocida como neurodiversidad¹¹⁸.

En base en lo anterior, se hace énfasis en la dificultad de los estudiantes con CEA en la comunicación, dada su forma peculiar de entender y usar el lenguaje, esto representa un área a atender por parte del docente de estudiantes *Asperger* en nivel superior, dado que el proceso educativo en un entorno digital requiere de un trabajo de diseño universal del aprendizaje (DUA), para hacer accesible el conocimiento a todos los estudiantes con esta y otras condiciones.

Si, se considera que el significado del conocimiento, es la parte más relevante para el aprendizaje de alumnos con esta condición. En palabras de Chan *“Cualquier intento de transmitir conocimiento tiene su límite en las posibilidades de ser significado por aquellos a quien se dirige el material signifiante.”* (Chan, 2004: 151).

Lo anterior implica en un primer momento realizar los ajustes razonables necesarios, para hacer accesibles los contenidos de cursos, es decir, hacer una trabajo de diseño instruccional en base en los criterios de accesibilidad, proporcionar recursos en formato accesible y de lectura fácil, incluir apoyos audiovisuales y gráficos, así como mantener un canal de comunicación constante con los estudiantes, es decir, *“Un diseño educativo de entornos digitales orientado desde una perspectiva de significación tendría que apoyar con los espacios, actividades y herramientas útiles para dar cuenta de los procesos organizadores de los aprendientes”* (Chan, 2004: 158).

117 Disponible en: <http://fundacionhace.org/index.php?id=3>

118 La Neurodiversidad, como concepto y práctica, supone aceptar que dentro de la biodiversidad humana las personas que poseen conformaciones cerebrales diferentes tendrán procesamientos distintos del “mundo real”. eita. Disponible en: <http://eita.pe/acerca-de-eita>

En un segundo momento, se requiere de la elaboración de un plan de seguimiento, dónde se trabaje una intervención educativa estructurada, se realicen las gestiones necesarias y se involucren otros actores, para dar seguimiento a los estudiantes con CEA, en su trayectoria educativa.

Después de haber transitado el nivel básico de educación, y el medio superior, en el nivel universitario el estudiante con CEA, se enfrenta a ideas equivocadas tales como, "Ya no necesita apoyos en este nivel educativo", "Si llego hasta aquí es porque puede solo", "Tiene que resolver por si mismo sus dificultades". Sin embargo, el estudiante con CEA se enfrenta a un ambiente adverso a la inclusión, sin información, sin accesibilidad, sin cultura de la inclusión, esto tanto en el sistema presencial como en el virtual.

En el contexto de la contingencia sanitaria por COVID-19, se implemento una respuesta educativa emergente para continuar trabajando en la modalidad en línea, sobra decir que la gran mayoría no contaba con los conocimientos, herramientas y requerimientos mínimos necesarios para adentrarse en esta modalidad educativa. De tal manera que se fue subsanando la problemática de dar continuidad a proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, en todos los niveles educativos.

Sin embargo, para el caso de los universitarios con discapacidad, su situación en varios casos se complicó, además de los retos que enfrentaron como todo estudiante habituado al modelo presencial, esta situación tuvo un mayor impacto en ellos, por su apego a las rutinas, dinámicas de clase y desarrollo de habilidades sociales.

La nueva dinámica de aprendizaje representa un reto, pues para algunos estudiantes con CEA, las clases impartidas en línea eran más pesadas, pues generalmente no se usaban apoyos visuales y se convertían en largos monólogos.

"La construcción de significados en entornos digitales supone un tipo de acción que rebasa la competencia comunicativa restringida a la verbalización. Nos interesa anotar los cambios en los procesos de significación: en el entorno digital siguen siendo los lenguajes los que posibilitan la significación, entendida tanto como intención de dar sentido a algo que se expresa, como de reconocer el sentido expresado por alguien. Sin embargo, lo que supone un cambio en el proceso de significar es la integración lingüística." (Chan, 2004: 156).

Por otro lado, también hubo casos de estudiantes que se sintieron más cómodos en la modalidad en línea, sobre todo, aquellos con menos habilidades sociales, quienes "sufren" la interacción social y la cotidianidad dentro y fuera del aula, la cual con frecuencia tiene que ver también con su alteración sensorial.

Por ejemplo, el caso de una estudiante de medicina, quien se sentía menos intimidada al mostrar sus exposiciones a través de la cámara, mejoró en su participación en clase, así como el trabajo en equipo, y se sentía más a gusto de no tener que ir a la escuela, tomar el transporte público, aguantar el ruido, olores y el tumulto. Se sentía cómoda de poder tener más tiempo para estudiar en la comodidad de su espacio. Aunque reconoce que hay actividades prácticas que requieren de la presencialidad.

Otros estudiantes con condición Asperger, comentan que con frecuencia los maestro recurren a la asignación de temas de exposición, individuales y por equipo, lo cual implica ponerse de acuerdo con su equipo, que en su caso no les favorece mucho, porque la comunicación en los chats es complicada; se saturan, no hay un orden claro de las ideas, se mezclan los mensajes texto y audio, y se desfasan, esto para ellos tiene una doble dificultad, pues además de su condición Asperger tienen dislexia y disgrafía severa. Situación que tanto sus maestros como compañeros pasan por alto. *“La significación en el espacio virtual, aunque tenga su base perceptual en los objetos digitalizados, sigue siendo un proceso situado en la acción de los sujetos.”* (Chan, 2004: 156).

Aunado a lo anterior, también sucede que se dan otros espacios virtuales de socialización y aprendizaje, *“Comunidades de aprendizaje”*, lo cual favorece la colaboración y comunicación de los estudiantes para objetivos comunes en su proceso formativo, sin embargo, también se excluye a los estudiantes con CEA de estas, al no ser invitados a formar parte de la comunidad. *“La educación, no sólo la mediada tecnológicamente, se desarrolla por actos de interpretación microsociales.”* (Chan, 2004: 182).

4| Hacia un modelo híbrido de atención y Educación Inclusiva para estudiantes con CEA en Educación Superior

La realidad nos ha mostrado la importancia de lograr una respuesta educativa adecuada ante la contingencia del COVID-19, y otras adversidades presentes o futuras, dónde la educación virtual representa un opción valiosa para poder seguir ejerciendo en derecho a la educación de todas las personas. Sin embargo, también ha dejado ver que el reto no es sencillo, que las condiciones de inequidad son un obstáculo importante de sobre pasar, y en ese sentido hay mucho porqué trabajar para generar espacios favorables a la inclusión, tanto presenciales como virtuales, se requiere incidir en la realidad de manera directa, para no seguir reproduciendo prácticas educativas excluyentes.

La educación virtual representa un modelo educativo con muchas virtudes, sin embargo también requiere de un rediseño basado en el Diseño Universal de Aprendizaje, que cumpla los criterios de accesibilidad digital, un enfoque de derechos humanos y el fomento a la

cultura de la inclusión. En otras palabras, se debe trabajar estos requerimientos tanto en la modalidad presencial como en la virtual, para lo seguir reproduciendo prácticas no inclusivas, y trasladarlas de lo presencial a lo virtual.

“Si los entornos digitales siguen el modelo escolar en su organización y en su visualización como espacios de actividad, los objetos con los que se opera tienen funciones similares y se producen también desde los modelos aprendidos desde lo escolar. Nuestra propuesta teórica apunta al reconocimiento de que una disposición de la interfaz que presente una organización más cercana a las dinámicas de significación, puede coadyuvar a una comprensión de lo virtual como integración de los procesos de construcción cognitiva y la acción operada en la información como insumo o materia de trabajo en los entornos digitales; es decir, el espacio, las herramientas y la actividad misma se pueden resignificar para hacerlos acordes a la naturaleza del entorno digital, y ello supone desplazar las metáforas por las que las interfaces educativas se están construyendo.” (Chan, 2004: 185-186).

5| Comentarios Finales

Por parte de las instituciones de Educación Superior debe haber una respuesta educativa institucional, que se comprometa 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.

Un error recurrente fue que se transfería la clase presencial a una exposición *online*, la cual era más tediosa, y se dejaba sin explotar el potencial de las herramientas y aplicaciones de la modalidad virtual. Así mismo, si bien en esta modalidad los jóvenes universitarios comenzaron a generar espacios de convivencia social “virtual”, interactuaron en redes sociales, y organizaron sesiones para “estudiar”, compartiendo al mismo tiempo otros temas de interés, también se tornaron en espacios en los cuales siguen excluyendo a los compañeros con CEA.

Si bien nos gustaría decir que previo a la Pandemia la inclusión educativa en el nivel superior para las personas con CEA era un éxito, la verdad es que se hasta ese momento se trataba de un proceso bastante lento de conocimiento, sensibilización y apoyo para ellos, cuyos mínimos alcances han sido opacados por el desconcierto de una idea errónea de educación virtual, lo cual debe ser una llamada de atención a las autoridades, funcionarios, directivos, profesores y demás miembros de la comunidad universitaria sobre el retroceso en los derechos de inclusión ganados hasta inicios de 2019 por las personas con CEA, más aun si el modelo híbrido de educación ha llegado para quedarse.

Lo anterior debe ser más concordante aún con las discusiones que la propia Pandemia ha ocasionado con motivo de la inclusión educativa en el nivel superior en general, de la de personas con discapacidad, y en este caso de las personas con autismo. La virtualización puede ser un excelente medio para su educación, siempre y cuando cumpla con las características y objetivos que aquí ya hemos esbozado.

Referencias bibliográficas

AMIPCI. (2021). *17° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México*. Recuperada de: <https://www.asociaciondeinternet.mx/estudios/asociacion>

Asociación de Psiquiatría Americana. (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, 5ª ed., México, Editorial Médica Panamericana.

Conapred. (2007). Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20de%20las%20Personas%20con%20Discapacidad-Ax.pdf

Chan, M. (2004). *Modelo mediacional para el diseño educativo en entornos digitales*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Diario Oficial de la Federación. (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Recuperada de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgipd.htm>

Flores, R. (2008). *¿Qué es la brecha digital? Una introducción al nuevo rostro de la desigualdad*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000200011

Freire, P. (1997). Cuadragésima quinta edición. *La Educación como práctica de la libertad*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.

Organización Mundial de la Salud. (1995). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*, décima versión, Washington, Organización Panamericana de la Salud.

_____. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Versión Abreviada. Washington, Organización Panamericana de la Salud.

Universidad de Guadalajara. (2018). *Código de ética de la Universidad de Guadalajara*. Recuperado de: http://www.hcgu.udg.mx/sesiones_cgu/dictamen-num-iv2018117

_____. (2018b). *Política Institucional de Inclusión de la Universidad de Guadalajara*. Recuperada de: http://www.hcgu.udg.mx/sesiones_cgu/dictamen-num-iv20181795

_____. (2021). Dictamen Núm. IV/2021/498. Recuperado de: http://www.hcgu.udg.mx/sites/default/files/sesiones_cgu/2020-2021/Educaci%C3%B3n%20Hacienda%20y%20Normatividad/2021-06-10%20000%3A00%3A00/eduhacnor498.pdf

Van Dijk, J. (2006). *Digital divide research, achievements and shortcomings*. Recuperada de: <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>

Comunicación 12

La importancia de la enseñanza de Libras para la inclusión escolar de los sordos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Edilene Soares da Silva

Estudiante de Doctorado
Universidad Columbia Del Paraguay

Joel Carvalho

Estudiante de Doctorado
Universidad Columbia Del Paraguay

Resumen

El alcance del trabajo aborda la enseñanza de Libras como un instrumento metodológico que garantiza la educación inclusiva de las personas con discapacidad auditiva en el proceso de enseñanza. Para orientar el trabajo, se llevó a cabo un procedimiento metodológico a través de una investigación bibliográfica que constituyó una vasta fuente de información y sirvió de base a la importancia de la enseñanza de las lenguas de signos en Brasil. Actualmente, la enseñanza de Libras es vista como un instrumento metodológico que garantiza la educación inclusiva para los sordos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que comenzó a desarrollarse a partir de la necesidad de ayudar a niños con necesidades especiales. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva, se necesita una acción colectiva para discutir ideas sobre el tema en busca de una práctica diaria innovadora, fundamental para la educación de los ciudadanos sordos para su ejercicio en la sociedad. Es necesario repensar la lengua de signos como herramienta psicopedagógica y facilitadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje con clases accesibles e intérpretes de lengua de signos en todas las aulas que tengan alumnos con discapacidad auditiva.

Palabras clave: *Libras, Lenguaje de señas, Inclusión, Comunicación.*

1| Introducción

Actualmente, las transformaciones culturales, políticas y económicas aceleran el proceso de globalización y modernización, determinando innovaciones en las instituciones educativas, proporcionando compartir conocimientos socialmente desarrollados a lo largo de la historicidad de la enseñanza de Libras, que tiene sus orígenes en la lengua de signos francesa.

El enfoque de este trabajo aborda la enseñanza de Libras como un instrumento metodológico que asegura la educación inclusiva para los sordos en el proceso de enseñanza, buscando enfatizar que su rol en la educación escolar como aparato pedagógico es brindar accesibilidad e interacción para el público sordo, que es fundamental para la comunicación.

Por tanto, se entiende que la educación es un eslabón de cambio para superar la enseñanza tradicional excluyente que está presente en la práctica pedagógica y lograr adecuadamente una educación igualitaria basada en un sistema lingüístico de carácter visomotor que permita la inclusión, la interacción, la socialización y la comunicación entre correctores y oyentes.

La lengua de signos surgió a través de varias transformaciones en el proceso docente, y hoy merece una reflexión, principalmente porque aún no es de obligado cumplimiento en los establecimientos educativos, pues ya ha sido aprobada por la Comisión de Seguridad Social y Familia, acudiendo al Pleno de la Cámara.

Sin embargo, fue recién en 2002 que el Congreso sancionó la Ley 10.436 que reconoce la lengua de signos como la segunda lengua oficial brasileña. La medida tenía como objetivo garantizar el acceso, la equidad y la permanencia de las personas con discapacidad auditiva en el entorno escolar.

Para orientar el trabajo, se llevó a cabo un procedimiento metodológico a través de una investigación bibliográfica basada en artículos científicos, libros, revistas que constituyeron una vasta fuente de información que sirvió de base para la importancia de la enseñanza de libras y la inclusión escolar de los sordos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todavía hay muchas discusiones en el escenario actual, porque a pesar del reconocimiento de este derecho de los estudiantes con discapacidad auditiva, se han tomado muchas medidas para garantizarlo, aún existen altos índices de discrepancia en la enseñanza de libras, un reflejo que la psicopedagogía ha tenido. Ven a trabajar para paliar este problema.

El trabajo es de gran importancia, su propósito es reflexionar sobre el proceso histórico de la lengua de signos, a través de una revisión de la literatura. Además de comprender la importancia, el proceso de inclusión y el desarrollo de los niños con discapacidad auditiva en la escuela.

2| El proceso histórico del lenguaje de señas

Para entender la lengua de signos es fundamental tener un breve acercamiento a la historicidad de la educación inclusiva, desde la llegada de los jesuitas a Brasil hasta su expulsión, iniciaron la historia de la educación con la catequesis de individuos construyendo un sistema educativo basado en la religión, funciones para servir a las clases dominantes.

En el período de la Prehistoria no hay informes sobre la educación de los sordos, pero desde la antigüedad, las personas con hipoacusia no eran consideradas aptas por Aristóteles para aprender, ya que consideraba que la audición era el órgano más importante del sistema educativo, contribuyendo a que las personas sordas no fueran insertadas en el entorno escolar en ese momento.

En la época medieval entre los siglos V y XV, existía una preocupación relacionada con la integración de los niños con problemas auditivos en la sociedad, sin embargo no consistía en una acción inclusiva, ya que era la iglesia la que se configuraba en el proceso de hacer los sordos comprender el lenguaje de señas y se comunican en la sociedad.

Según Fernandes (2011), Ponce de León utilizó métodos basados en la enseñanza de la escritura y el uso de fonemas, proporcionando importantes resultados para la educación de

niños con discapacidad auditiva, siendo considerado uno de los primeros profesores en esta área y reconocido en Europa.

Al inicio de la Edad Moderna se rompió la idea de Aristóteles, el paradigma de que la audición era el órgano más importante del sistema educativo, donde el sentido común iba más allá de las palabras y la audición era el complemento del proceso. El sacerdote español Bonet creó el primer manual para sordos y mudos sistematizado en el alfabeto.

Actualmente, la enseñanza de Libras es vista como un instrumento metodológico que asegura una educación inclusiva para los sordos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ha sido objeto de discusiones entre los profesionales de la educación y la sociedad. Nuestra sociedad está formada por hablantes de una lengua nacional predominante.

En 1911, se celebró en Milán, Italia, el Congreso Nacional para Sordos y Mudos, a partir de entonces la enseñanza cambió, aceptando legalmente la lengua de signos como segundo dialecto y el oralismo como lengua principal.

Según Gesser (2010), la lengua de signos necesita espacios adecuados y apropiados para recibir a los niños con discapacidad auditiva, priorizando una educación inclusiva basada en la realidad social que practican los estudiantes, para que puedan desarrollarse. Son habilidades y competencias esenciales para el aprendizaje.

3| La evolución del lenguaje de señas en Brasil

Para Reis (2011), Brasil es considerado un país multilingüe, caracterizado por una rica diversidad lingüística que recibió diversas influencias durante el período de colonización, marcado por europeos, pueblos indígenas y africanos.

La heterogeneidad lingüística dentro de un país vasto y diverso como se caracteriza Brasil es un hecho natural e inevitable, ahora lo inaceptable es la lengua de signos para que las personas con discapacidad auditiva encuentren resistencias en el ámbito escolar y que los niños sean considerados incapaces de estudiar y vivir en sociedad.

En este segmento, la lengua de signos se puede utilizar tanto en el habla como en la escritura, ya que es el estudio de la relación sistemática entre el lenguaje y los factores sociales en todos los niveles de inclusión en una sociedad que surge de diferentes costumbres y culturas.

La educación para personas con discapacidad auditiva en Brasil surgió en el período monárquico con Dom Pedro II, quien invitó al profesor Henest Huet, creador de la lengua de signos francesa, a enseñar a leer y escribir a su nieto, hijo de la princesa Izabel, que era

sorda. La primera institución dirigida a personas con discapacidad en el estado de Río de Janeiro, el Instituto Benjamín Constant (IBC), más tarde en 1857 el Emperador Dom Pedro II fundó el Instituto para Sordos y Mudos en el estado de Río de Janeiro que posteriormente se convirtió en el Instituto Nacional de Educación para Sordos, que comenzó a utilizar el alfabeto mecanográfico conocido como alfabeto manual y lenguaje de señas (BRASIL, 2016, p.123).

Después de muchos años y con grandes luchas, en medio de la necesidad de formar y capacitar profesionales para trabajar con niños sordos, se fundó en el estado de Río de Janeiro el Instituto para Sordos y Mudos, la escuela en 1954 para sordos en Espírito Santo, entre otros institutos que tenían como objetivo la adquisición de la enseñanza de Libras con una metodología adecuada en su proceso de enseñanza-aprendizaje, abarcando la lengua de signos brasileña junto con la lengua portuguesa.

La historicidad de la educación brasileña revela que, desde el principio, la educación en Brasil fue una forma de exclusión de clase, dirigida solo a la élite. Sin embargo, después de la democratización de la educación, comenzaron a enseñar a personas con discapacidad auditiva en instituciones aisladas hasta mediados de la década de 1970.

Según Silveira (2016), la creación del Centro Nacional de Educación Especial por parte del Ministerio de Cultura en la década de los 80 fue fundamental para la creación de un mecanismo de ayuda a la educación especial en las escuelas municipales y estatales, que atendería a niños con necesidades especiales en para favorecer la integración.

A partir de ese momento, el tema de la educación para discapacitados y la inclusión se hace evidente, dando lugar a la necesidad de pensar en métodos y medios dirigidos a la alfabetización de los niños con discapacidad auditiva. Visto como un derecho básico y una forma de establecer la ciudadanía, ya que todos tienen los mismos derechos, siendo iguales a pesar de las diferencias.

Posteriormente nacen con vehemencia la Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales (APAES) y la Asociación de Asistencia a Niños con Discapacidad (AACD) para ayudar a las personas con necesidades especiales, estableciendo pautas dentro de su ámbito para que estos niños con limitaciones y discapacidades puede recibir un tratamiento adecuado y apoyo psicopedagógico.

La APAES y la AACD son instituciones de gran importancia en el panorama nacional tanto en el apoyo a personas con algún tipo de discapacidad como en su tratamiento, pero no es apropiado sustituir las instituciones educativas por las mencionadas anteriormente, ya que estas son las escuelas que deben ser capaces de recibir a estos niños e implementar gradualmente su inclusión.

Según Correia (2015), se puede ver que la ley de Salamanca de 1994, discutida en varios países, hizo posible un apalancamiento de la educación, comenzando a verse realmente como un derecho de todos. Las acciones que permitan la inclusión de todos en el sistema educativo son responsabilidad del Estado, las escuelas, los docentes y todos los involucrados en el proceso.

El decreto firmado (Ley 10.436) por el presidente Fernando Henrique Cardoso en 2002, sancionó a Libras como el segundo idioma oficial brasileño, brindando educación a las personas con discapacidad auditiva el derecho a aprender para desarrollar oportunidades de convivencia en la escuela.

El estado, la familia y la escuela son responsables de la educación, permanencia y desarrollo de las personas que por alguna razón tienen limitaciones y necesidad de una atención educativa especializada, preparándolas para el aprendizaje continuo, ejerciendo su rol de ciudadanos en la sociedad y capacitando a las personas sordas que no lo hicieron. Ingrese a la escuela primaria regular a la hora correcta.

La enseñanza de Libras es una determinada forma de enseñanza que se configura en la contemporaneidad como una adaptación del sistema educativo que permite Brindar oportunidades para que las personas con discapacidad auditiva asistan a una institución escolar y al mismo tiempo insertarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4| Educación inclusiva para personas con discapacidad auditiva

Para Salles (2013), en Brasil y en todos los países, el trabajo con personas sordas comenzó a desarrollarse a partir de la necesidad de ayudar a los niños con necesidades especiales. La palabra inclusión se ha convertido en un elemento imprescindible y defendido con extrema necesidad en el ámbito escolar y en la sociedad.

La Ley de Lineamientos y Base de la Educación Nacional (Ley No. 9394/96) establece que la educación inclusiva para niños con dificultades auditivas debe incluirse preferentemente en la educación regular para estudiantes con necesidades especiales.

Sin embargo, incluso hoy en día no es fácil convencer a los profesionales en el campo de que trabajar con libras es un evento circunscripto. Enseñar con un sistema lingüístico, con su propia estructura gramatical y de carácter visomotor se considera un factor importante, ya que su lenguaje puede ser entendido por todos los involucrados en todo el mundo.

Las construcciones teóricas y prácticas en torno a la educación inclusiva de niños con discapacidad auditiva que se extendieron en Europa y Estados Unidos en los siglos XIX y XX, no tardaron en expandirse a varios países, incluido Brasil.

Hubo mucho conflicto en torno a la educación para niños sordos y sus posibilidades educativas debido al desconocimiento de los docentes sobre su naturaleza. Pero con la vasta colección en torno al tema, los educadores de hoy comprenden que la inclusión debe hacer que la educación de calidad sea igual para todos, como lo establece la Constitución brasileña, independientemente de las diferencias físicas o mentales. Por ello, es fundamental establecer diversas vías de inclusión que impliquen y realicen una formación democrática y continua con los profesionales del área (REILY, 2015, p. 76).

Desde esta perspectiva, es evidente que la educación especial para sordos se caracteriza en esta nueva brecha educativa, entendiendo la escuela como un espacio para todos, sin distinción de raza y color, independientemente de la discapacidad. Esta es una de las tareas educativas para propiciar la interacción entre los estudiantes con discapacidad y la sociedad para que aprendan a vivir juntos, respetando las limitaciones y diferencias, la heterogeneidad y la diversidad de los demás, que son importantes para el aprendizaje mutuo entre todos en la escuela.

La estructura de la educación en nuestro país, al estar diversificada, ha sufrido una serie de transformaciones a lo largo de los periodos, brindando una escolarización más efectiva y de calidad, una educación inclusiva para los niños con dificultades auditivas que percibieron las consecuencias de estos cambios, permitiendo a los educadores reflexionar sobre su importancia en la vida de este estudiante especial.

La educación inclusiva para sordos viene conquistando un espacio significativo en el ámbito educativo, a pesar de los retos que deben superar las instituciones escolares, incluso porque la inclusión será significativa si la escuela cumple su rol de facilitadora de conocimientos con clases dinámicas que traen impacto en la vida cotidiana de estas personas y también si existen políticas en la sociedad que apuntan a la educación como un principio esencial para la participación en el mercado laboral y el desarrollo de la sociedad.

5| La enseñanza de Libras en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La escuela como difusora y sistematizadora de conocimientos es un lugar de enseñanza. Pero se ha enfrentado al lema de cómo enseñar al alumno con discapacidad auditiva, ya que la relación entre el educador y el alumno debe ser respetuosa, y debe estar interconectada para que el desarrollo educativo se propague plausiblemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esencia, la escuela es un lugar privilegiado para la educación, aunque la realidad diga lo contrario. Una escuela que privilegia el placer de enseñar inspira el placer de aprender. Un proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza de personas con discapacidad auditiva

debe basarse en una nueva perspectiva de la vida, que permita ser, pero significativo y rico, tanto para quien enseña como para quien aprende (HONORA, 2013, p. 85).

El educador se encuentra en un proceso permanente de desafío y debate cuando la importancia de enseñar Libras, tiene como objetivo superar sus propios límites de cara a una formación que le permita afrontar con mayor eficacia las diversas dificultades de la enseñanza del sistema lingüístico que se le presentan en su aprendizaje diario.

Según Novais (2014), la función de este profesional en la actualidad es hacer que el aprendizaje sea un logro para las personas con discapacidad auditiva. Porque no siempre es fácil explicar la estructura gramatical de la comunidad sorda brasileña, pero tiene que ser placentera y una herramienta indispensable en el contexto del aula.

El propósito del lenguaje de señas es promover una alfabetización significativa en la práctica educativa para asegurar la socialización.

e interacción de los sordos en la sociedad. Además de incorporar conocimientos a través de las características que permitan contribuir al reconocimiento y valorización de la cultura docente Libras.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales de Educación Básica y el Consejo Nacional de Educación implementan en su resolución que la educación debe ser inclusiva, requiriendo que los estudiantes con necesidades especiales sean incluidos en el proceso de enseñanza y que los educadores tengan una formación continua relacionada con el lenguaje de señas.

Para Almeida (2011), muchos docentes no están preparados para trabajar con estas situaciones que requieren una formación adecuada, encontrándose aulas abarrotadas de público heterogéneo, exigiendo concepciones y formaciones constantes que reflejen sus prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para que la enseñanza de Libras sea incluida en el proceso de enseñanza, los docentes necesitan participar de una formación específica que ayude a la acción educativa, permitiéndoles presentar una estrategia que mejore su desempeño en el aula a través de tecnologías actualizadas que apoyen el desempeño de los enseñar y conocer la diversidad de sus estudiantes con discapacidad auditiva.

El sistema lingüístico visomotor desarrolla el razonamiento lógico en los niños sordos, estableciendo contactos sociales y afectivos para que desarrollen competencia y habilidades para actuar en esta modalidad de enseñanza, que es un instrumento psicopedagógico que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al analizar la importancia del docente en la educación inclusiva, se desprende que el aprendizaje es un proceso continuo evidenciado en la investigación que ayuda al educador en su vida diaria a través de nuevas prácticas pedagógicas basadas en una práctica educativa fundamental para la formación de ciudadanos sordos para su ejercicio en la sociedad.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva se necesita la acción colectiva y una doctrina que propugne la colaboración de todo el profesorado con un mismo objetivo, que permita discutir ideas sobre el tema en busca de una práctica diaria innovadora, superando límites y explorar los objetivos propuestos para construir una escuela democrática.

6| Formación y práctica del profesor que trabaja con estudiantes sordos

El papel del docente en la educación de los niños con discapacidad auditiva es hacer que los estudiantes tengan una nueva perspectiva de la vida a través del desarrollo de sus habilidades, pero para que esto suceda, el educador necesita ser valorado e incluido en los procesos de formación de los profesionales, que trabajará en el área de lengua de signos.

En este caso, el educador debe estar calificado para trabajar en esta modalidad de enseñanza, y debe estar interconectado con los programas del sistema lingüístico de carácter visomotor esencial para la comunicación de las personas sordas para que el desarrollo educativo pueda propagarse de manera plausible en la enseñanza-aprendizaje.

El profesor especialista en educación en lengua de signos necesita reflexionar sobre su práctica docente y ser capaz de ayudar al profesor de aula de la mejor manera posible, pues ambos trabajan con el propósito de ayudar al alumno a desarrollar sus habilidades y destrezas por medios y alternativas que puedan elevar el desarrollo educativo necesario para mejorar su criticidad.

El Servicio Educativo Especializado (AEE) surge en 2009 ante estos desafíos para eliminar los obstáculos que puedan obstaculizar a los niños con algún tipo de trastorno global, hipoacusia, entre otras necesidades especiales en su vida escolar y para asistir en la labor docente en el ámbito escolar. ambiente escolar, siendo una modalidad complementaria que ya debería reemplazar el acceso de estudiantes con sordera en las aulas regulares (BRASIL, 2016, p. 62).

Entre los requisitos importantes para el maestro Libra está conocer la vida diaria de los estudiantes para tener una buena relación, mantenerse al día y desarrollar una práctica docente eficiente. Sin embargo, respetando los límites de cada alumno, de lo contrario no podrá transmitir el placer a su alumno con discapacidad auditiva.

Actualmente, se necesita una acción colectiva para planificar las acciones a desarrollar durante el año en un aula regular y multifuncional (aulas con material didáctico diseñado para integrar a estudiantes con necesidades especiales) con el fin de monitorear, evaluar y analizar las condiciones del estudiante con especial atención, necesita poder aportar calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

7| Consideraciones finales

En este trabajo, las reflexiones sobre la importancia de la enseñanza de Libras para la inclusión escolar del sordo en el proceso de enseñanza-aprendizaje son relevantes para el desarrollo de los niños con discapacidad auditiva. A partir de los aportes teóricos abordados, se evidenció que el éxito depende de toda la facultad involucrada en el proceso, incluso con la legislación garante.

Al contar con la inclusión de las personas sordas en la escuela, todos deben implementar y hacer cumplir las propuestas didácticas.

Es necesario repensar la lengua de signos como herramienta psicopedagógica y facilitadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de potenciar la escuela que pueda propiciar el enriquecimiento de las experiencias de los niños sordos con clases accesibles e intérpretes disponibles orientados a políticas y prácticas que impliquen la inclusión social en todas las aulas con alumnos con algún tipo de discapacidad.

La lengua de signos es una propuesta didáctica y un recurso que garantiza la educación inclusiva para las personas sordas que se inició en Brasil surgió en el período monárquico con Dom Pedro II cuando fundó el Instituto para Sordos y Mudos, pasando por diversos procesos con la Ley de Salamanca de 1994 que permitió la inclusión y los derechos de todas las personas en el sistema educativo.

La Ley de Lineamientos y Base para la Educación Nacional (Ley No. 9394/96) es otro factor importante en la enseñanza de Libras, ya que garantiza una educación gratuita y adecuada en la educación regular para estudiantes con necesidades especiales. Además de la Ley 10.436 sancionada por el presidente Fernando Henrique Cardoso, que convirtió a Libras en el segundo idioma oficial de Brasil.

Si bien la educación brasileña ya ha avanzado mucho en relación a la inclusión de personas con necesidades especiales, la lengua de signos es uno de los principales instrumentos para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva, donde aprenden a comunicarse adecuadamente, posibilitando la ciudadanía de rescate y expandiendo el potencial de los estudiantes sordos.

Se advierte que necesitamos entender la importancia de enseñar Libras como una herramienta pedagógica que permite la construcción de un ambiente acogedor, con profesores que tienen conocimientos, habilidades y son intérpretes en Libras para una mejor comunicación e influencia mutua entre personas sordas y oyentes.

Referencias bibliográficas

ALMEIDA, Paulo Nunes. *Sordera, una mirada a la diferencia*. 10 edición. São Paulo: Ediciones Loyola, 2011.

BRASIL. Ministerio de Educación y Cultura. Secretaria general. Folleto de educación especial: la alfabetización de los niños con discapacidad: una propuesta inclusiva. Centro Nacional de Educación Especial. Plan Nacional de Educación Especial. Brasilia: MEC; CENESP, 2016.

CORREIA, LM. *Inclusión y Necesidades Educativas Especiales: Guía para Educadores y Docentes*. 6. ed. Oporto: Porto Editora, 2015.

FERNANDES, Sueli. *La educación de las personas sordas como conceptos y vigencia*. Porto Alegre: editor de UFRGS, 2011.

GESSER, Andrew. *¡Libras! ¿Que lengua es esa?* Universidad de San Pablo. Parábola editorial. 2010.

HONOR, Marcia. *Libro ilustrado en Lengua de Signos Brasileña*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

NOVAIS, Edmarcius, Carvalho. *Personas sordas: educación, derecho y ciudadanía*. 2ª ed. Río de Janeiro: Wark. Editorial, 2014. 189p.

REIS, V. *Los caminos de la educación para sordos en Brasil*. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 2011.

REILY, Lucia Helena. *Lengua de señas brasileña: Libras*. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SALLES, Heloísa María Moreira Lima. *La enseñanza de la lengua portuguesa para sordos: camino hacia la práctica pedagógica*. Petrópolis, Río de Janeiro, Voces, 2013.

SILVEIRA, B. *Educación especial en Brasil: historia y políticas públicas*. São Paulo, Cortez, 2016.

Comunicación 13

Un desafío emergente: Educación inclusiva con estudiantes sordos

Myrna Carolina Huerta Vega

Doctora y Asesora Académica en Educación Incluyente A.C.

Universidad de Guadalajara

Resumen

Existe una gran controversia alrededor del concepto de “inclusión” en el modelo educativo. El caso de los alumnos sordos es el ejemplo más representativo y, actualmente, el origen del debate. La propuesta de este artículo es realizar un análisis sobre las desigualdades y necesidades educativas que los estudiantes sordos experimentan. El supuesto subyacente fue que la diversidad se convierte en desigualdad en tanto la sociedad define las oportunidades para cada persona o grupo en función de sus características y de cómo las evalúa, y cada uno individual o grupalmente, dentro de los márgenes de la estructura, interpreta y se apropia de las mismas (Goffman 1963; Giménez, 2005). Este texto presenta la intervención educativa realizada con estudiantes sordos quienes asisten al curso propedéutico para ingresar a la universidad. Dicha experiencia pedagógica resalta dos cuestiones inevitables para pensar la educación inclusiva con el estudiante sordo: **lenguaje e identidad**.

1| El centro del debate: la educación para la inclusión

La Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco (CEDHJ) atendió la queja¹¹⁹ presentada por diversos padres de familia de niñas, niños y jóvenes sordos en contra de la Secretaría de Educación Jalisco, por no ejercer acciones afirmativas que permitan el acceso a la educación inclusiva, gratuita, obligatoria y de calidad en Lengua de Señas Mexicanas para sus hijos sordos. De acuerdo con La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), documento político que defiende los principios de una educación inclusiva, propone que todos los alumnos tienen el derecho a desarrollarse de acuerdo a sus potencialidades y a desarrollar las competencias que les permitan participar en sociedad. Para alcanzar este objetivo, el sistema escolar tiene la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos.

Si bien no es el objetivo de este artículo profundizar en el concepto de educación inclusiva si lo es analizar una serie de cuestiones relacionadas con una intervención educativa con los alumnos sordos, que sirva para proponer una serie de prácticas educativas dentro de un contexto de inclusión. La educación para sordos, como en la mayoría de la educación denominada especial, el objeto de estudio, es decir, la mirada está en el sujeto que se considera deficiente pero al mismo tiempo, se le niega y desconoce, la existencia de las múltiples identidades sociales y culturales que ellos poseen. Como lo señala Torres: “*hablar de una comunidad sorda, nos lleva a contemplar prácticas y perspectivas únicas sobre la realidad social y los individuos*” (2013: 170). Por consiguiente, la falsa oposición entre sujeto normal/ sujeto deficiente ha impedido a la educación de los sordos, en particular, una comprensión de teorías y de políticas educacionales más vastas que posibiliten, a su vez, la descripción

¹¹⁹ La queja 3825/2017/I presentada el 20 de diciembre de 2018 referente a la violación del derecho a la legalidad, a la igualdad y no discriminación, al trato digno, al desarrollo y a la educación inclusiva bilingüe-bicultural para niñas, niños, adolescentes y jóvenes sordos dirigida al Secretario de Educación el Mtro. Juan Carlos Flores Miramontes.

de la naturaleza compleja, fragmentaria y plural que, sin dudas -y pese a la metáfora de la globalización- caracteriza al mundo actual donde también viven los sordos (Skliar, 1997).

La intención de las siguientes páginas es compartir las experiencias que se vivieron durante la intervención, así como presentar algunas de las prácticas educativas realizadas en el contexto de inclusión educativa. Por lo tanto, este documento enfatiza la pertinencia de incorporar, conceptos como inclusión y discapacidad en estudios de investigación educativa y, por otro lado, se subraya la importancia del diálogo, la lengua y la identidad como bases para explorar este fenómeno educativo.

2| Ante la diversidad en la educación inclusiva de los estudiantes sordos

En la educación de sordos intervienen saberes expertos, como los discursos pedagógico, psicopedagógico y médico que legitiman e institucionalizan el conocimiento sobre la sordera y los sordos. Estos saberes intervienen en la práctica educativa cotidiana como formas de conocimiento científico-práctico que en su aplicación han contribuido a definir, separar (o integrar) y regular a la población de sordos. Dichas prácticas de clasificación no son inofensivas (Dolnick, 1993; Hacking, 1986; Pray y Jordan, 2010).

El planteamiento de reconocimiento en esta investigación se fundamenta a partir de los principios teóricos de el reconocimiento entendido como *"un comportamiento de reacción con el que respondemos de manera racional a cualidades de valor que hemos aprendido a percibir en los sujetos humanos conforme a la integración en la segunda naturaleza de nuestro mundo de la vida"* (Honneth, 2006:139). La sociedad puede reconocer cualidades positivas manifestadas en el comportamiento de los individuos, pero existe la posibilidad del no reconocimiento, esta carencia lleva al individuo a la experiencia de un menosprecio, una dimensión moral en la que se ve forzado a una lucha por el reconocimiento.

En el análisis del tratamiento de la discapacidad desde una perspectiva sociocultural, es importante resaltar que esta investigación abordó la inclusión educativa, detectando en las narrativas de los actores sordos y oyentes situaciones personales y sociales que puedan ser traducidas como barreras sociales y físicas. Por otro lado, también se pretendió identificar narrativas de experiencias de vida que den muestra de una posible reconfiguración en la dimensión subjetiva de cada uno de miembros de la asociación Educación Incluyente, A.C., a partir de prácticas educativas e identificando así, elementos que caracterizan la educación de los sordos.

Para la obtención de la información por medio del uso de la entrevista episódica se formularon preguntas que abordan la concepción de ser una persona sorda y la relación que se tiene con la educación, escuela, docentes y asociación. Lo que permitió la articulación en las interacciones

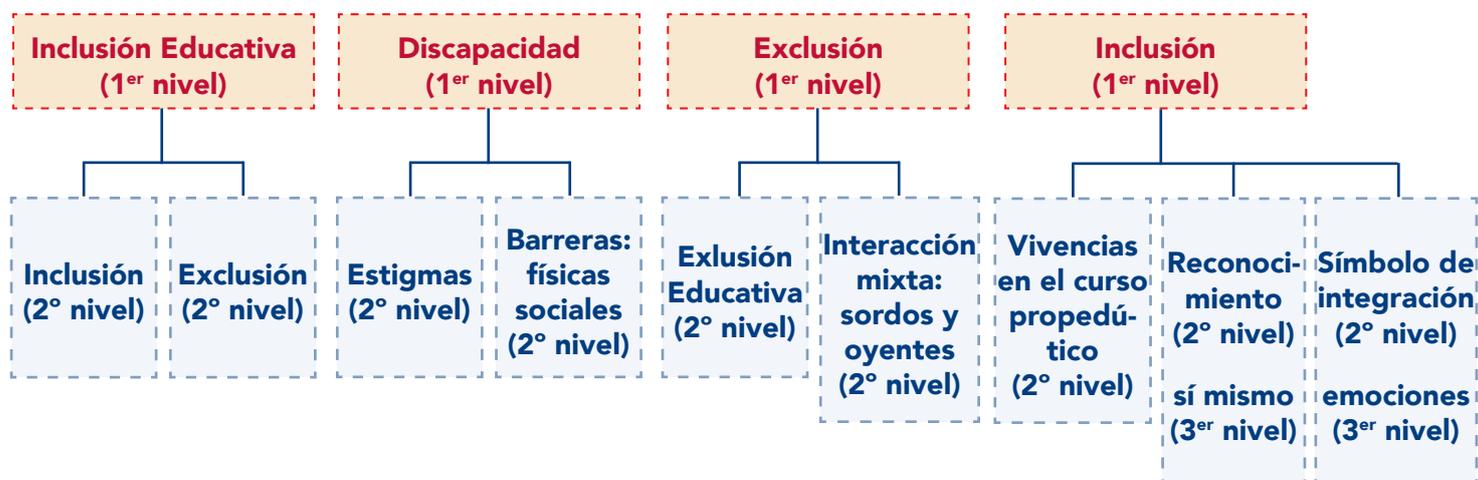
entre estudiantes sordos y oyentes dentro de un espacio compartido por ambos. El aula del curso propedéutico operó como el escenario para identificar los posibles elementos que favorecen la inclusión de las personas sordas.

En cuanto a las consideraciones éticas, tomamos en cuenta la confidencialidad, la privacidad de los datos personales e información que pueda comprometer a los miembros de la asociación, por lo que se optó por el uso de seudónimos para identificar o exponer las narrativas contadas por los estudiantes y docentes sordos y oyentes entrevistados. La autorización del manejo de información personal por parte de los participantes fue indispensable para el desarrollo de dicha investigación.

Un factor importante dentro de este apartado es que las estudiantes oyentes que participaron en la investigación ni yo, tenemos conocimientos de la LSM por lo que siempre estuvo presente una interprete, en la mayoría de los casos era la maestra que estaba en ese momento impartiendo la clase en el curso. Este desconocimiento del lenguaje fue básico para reflexionar sobre lo que viven todos los días los estudiantes sordos al tratar de comunicarse con oyentes. Pues al no saber LSM sentimos por unas horas durante seis meses la desesperación, impotencia, miedo, vergüenza que es no poder entender ni dialogar con el otro.

La intervención educativa se realizó en dos dimensiones. La observacional y la narrativa, ambas se realizaron en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 145 ubicada en la ciudad de Zapopan, donde se realizaba el curso propedéutico para ingresar a la universidad. El periodo de campo se realizó del 22 de Septiembre del 2019 al 21 de enero del 2020. Se realizaron quince registros de observaciones de acuerdo al cronograma de actividades de la asociación y seis entrevistas episódicas a los maestros y estudiantes sordos, para ello se contó con una intérprete en LSM. A las estudiantes oyentes se les entrevistó y se les pidió un diario de campo con el cual registrarían sus experiencias. Las interacciones entre los estudiantes sordos y oyentes construyeron relaciones sociales que estructuraron roles específicos dentro y fuera de la asociación y del aula, por lo que esta investigación conlleva a efectos macrosociales partiendo desde una postura microsocia.

A partir de la premisa que sostiene esta investigación, se diseñaron dos esquemas que contienen abstracciones de las narrativas de los estudiantes sordos y oyentes. La construcción de estos dos diagramas permitió analizar los límites y la elaboración de interpretaciones por medio de la representación visual de los resultados recogidos a partir del trabajo de campo, dicha construcción facilitó sistematizar los hallazgos encontrados en las entrevistas realizadas a los estudiantes, además de conectar categorías teóricas y categorías surgidas en el trabajo de campo. A continuación, se presenta el siguiente cuadro de análisis de narrativas de los actores sordos (**Esquema 1**), el cual orienta la descripción de resultados a partir de un proceso de codificación.



Esquema 1. Narrativas de los estudiantes sordos

El tema principal de la presente investigación es la **inclusión educativa** el cual se identifica en el primer nivel. En el segundo nivel se ubican las categorías de color azul, que son los discursos que hacen alusión a barreras físicas y sociales que construyen y caracterizan a una sociedad excluyente, al igual que con las subcategorías nombradas como **sí mismo** y **emociones** situándolas en un tercer nivel.

Se identificó que los estudiantes sordos se remiten a un conjunto de experiencias educativas que son compartidas con el otro, con las personas oyentes y sordas, en dicha **interacción mixta** se detectan distintos discursos relacionados con la **presentación del sí mismo** y **emociones**. En donde se identifican anécdotas relacionadas con la exclusión. A través de ese compartir se crean las identificaciones con el compañero y docente sordo creando así un grupo de apoyo no solo educativo sino emocional.

3| Caminos hacia una educación inclusiva: recomendaciones

La interacción surgida entre los estudiantes sordos y oyentes en la intervención educativa realizada durante seis meses (enero a julio del año 2018) provocó el contacto con la diferencia; sin embargo, el proceso de inclusión a través de las prácticas pedagógicas no se reduce a la interacción mixta o a la "educación combinada" sino que el contacto con la diversidad es un ejercicio para propiciar encuentros con el estigma de la discapacidad. En ese sentido en la intervención se trabajaron **tres rutas**:

1. Desarrollar habilidades de motricidad fina y gruesa.
2. Generar contextos educativos mixtos.
3. Propiciar la socialización entre estudiantes sordos y oyentes.

Un evidente común denominador en las prácticas educativas con una orientación inclusiva es la atención y esfuerzo de incluir la lengua de señas dentro de la cultura escolar, y de sus planes de acción para desarrollar la identidad en los estudiantes sordos. Lo que busca reducir aquellas “barreras” que, por las razones que sea, limitan las posibilidades que algunos alumnos experimentan para poder aprender y participar en igualdad de condiciones que sus compañeros (Alonso y Echeita, 2006). Otra propuesta es la realizada por Powers (2002) que sugiere una serie de indicadores que caracterizan los programas educativos que buscan la inclusión de los alumnos sordos. Estos indicadores pueden ser aplicados a cualquier contexto educativo y no están vinculados a ninguna modalidad comunicativa, pero reconocen la diversidad lingüística y cultural de las personas sordas.

Tomando como referencia estas propuestas con las cuales se diseñó la intervención educativa, se señalan algunos de los **indicadores** o requerimientos que se consideraron y que también aplican los centros que escolarizan alumnos sordos y que pueden ayudar en la práctica a construir alternativas más inclusivas en la educación de estos alumnos:

- Promover actitudes positivas hacia la diversidad, en este caso concreto, hacia la sordera.
- Desarrollar sistemas de comunicación compartidos y efectivos para establecer interacciones con su entorno social y para acceder a los contenidos curriculares.
- Uso de la lengua de signos como herramienta de interacción comunicativa y como lengua de enseñanza.
- Crear un entorno social y afectivo que favorezca el desarrollo armónico y ofrezca oportunidades para la interacción tanto con iguales como con adultos.
- Acceso a la cultura de la comunidad sorda.
- Formación del profesorado.
- Participación de la familia.

Terminar diciendo, que para que todos estos indicadores puedan ser aplicados y los dilemas que generan puedan ser resueltos (al menos provisionalmente) es necesario que exista una “disposición” por parte de la comunidad educativa, pero sobre todo del claustro de profesores, para analizar o someter a revisión sus propios procesos de toma de decisiones así como los valores y principios desde los que se abordan. Sin esta actitud compartida de indagación crítica, en la que es importante asumir que todos los miembros de la comunidad educativa deben sentirse protagonistas y participar para resolver sus discrepancias desde el diálogo igualitario poco puede conseguirse. También es básico entender que se trata de un “proceso”, que llevará tiempo y que nunca termina pues de lo que se trata es de ser capaz de mantener

ciclos más o menos continuos de mejora. Tan perjudicial puede resultar el “inmovilismo” de quienes piensan que todo lo hacen bien y que no son necesarios los cambios, como el de los que tratan de conseguir “todo y ya”. La ausencia de las habilidades, las actitudes y los conocimientos que sustentan la elaboración de un plan de mejora específico, se configura como otra gran barrera sobre la que es necesario incidir antes de querer introducir cambios concretos en la vida de las aulas o del centro relativos a prioridades sentidas por la comunidad educativa. Los trabajos sobre cambio y mejora escolar llevan tiempo y ponen de manifiesto que un elemento central a estas iniciativas es la capacidad de “sostener el cambio”, tarea para la cual es necesario, entre otras muchas cosas, ser capaz de mantener una política de registro y evaluación de las innovaciones en marcha (Ainscow, 2002).

Sin duda, hay más caminos por explorar, iniciemos por salir a la calle, observar nuestro alrededor, cuestionarnos sobre ¿quiénes son los que comparten nuestro camino de vida y quiénes no? ¿quiénes son los que están ausentes en nuestras prácticas sociales?, quizá esto nos proporcione pistas para identificar la desigualdad social en la que vivimos.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2002). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press (2a ed). Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge. Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., y West, M. (1994). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Morata.

Ainscow, M., Howes, A., Farrel, P. y Frankham, J. (2003). *Making sense of the development of inclusive practices*. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227-242.

Alonso, P. y Echeita, G. (2006). Barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona: Masson.

Alonso, P., Rodríguez Ramos, P., & Echeita Sarrionandia, G. (2017). El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva. Colegio Gaudem, Madrid.

Altman, Barbara M. 2001. “Disability Definitions, Models, Classification Schemes and Applications”. En *Sage Handbook of Disability Studies*, Gary L. Albrecht et al. (eds.), 97-122. London: Sage.

Cruz-Aldrete, M. (2017). Si escucharas lo que yo veo. La educación básica para sordos usuarios de la LSM. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 63.

Domínguez, B (2010) *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.

- Dhamoon, Rita. 2009. *Identity/Difference Politics. How Difference is Produced, and Why It Matters*. Vancouver, Toronto: University Of British Columbia Press.
- Dolnick, Edward. 1993. "Deafness as Culture". *The Atlantic Monthly*, September: 37-53.
- Duk, C. (2007). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto Fondef D04I1313. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 97-118.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Nancea.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, Colección Intersecciones. México: ITESO-CONACULTA.
- Goffman, E. (2012). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu. Goffman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, M. La sistematización y análisis de los datos cualitativos. En: Mejía y Sandoval (1998). *Tras las vetas de la investigación cualitativa: perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO. Pp. 155 – 160.
- Herrera Fernández, V., & Calderón, V. D. L. P. (2019). Prácticas Pedagógicas y Transformaciones Sociales. Interculturalidad y Bilingüismo en la Educación de Sordos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 73-88.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría*, (5), 78.
- Honneth, A. (2009). *Reconocimiento y menosprecio, sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Barcelona: Katz Editores.
- Honneth, A. (2006). *El reconocimiento como ideología*. Frankfurt: Isegoría.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2010). *Las personas con discapacidad en México: una visión al 2010*. Recuperado el 6 de agosto de 2017 en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2015). *Discapacidad auditiva*. Recuperado el 6 de agosto de 2017 en: <https://www.inegi.org.mx/400.html>
- Lane, H. (1984). *When the Mind Hears. A History of the Deaf*. Nueva York: Penguin Books
- Lane, H. (1992). *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*. New York: Alfred A. Knopf.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon: The Cromwell Press.

Lesmes, C. Z., Rodríguez, M. C. B., Solano, J. A., & García, M. C. S. (2016). Modelo para la formación de profesores en y para la diversidad. *Teknos revista científica*, 102-116.

Reséndiz, R. (2001). Biografía: proceso y nudos teóricos-metodológicos. En: Tarrés, M.L. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa. Pp. 123-140.

Sacks, O. (2003). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Anagrama: Barcelona.

Sparrow, R. (2005). "Defending Deaf Culture: The Case of Cochlear Implants". *The Journal of Political Philosophy* 13(2): 135-152

Sparrow, R. (2010). "Implants and Ethnocide: Learning from the Cochlear Implant Controversy". *Disability and Society* 25(4): 455-466.

Skliar, C. (1997) *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc. Buenos Aires.

Torres, C (2013). Expresiones del orgullo sordo. El espacio colectivo como eje de encuentro y reconfiguración de la identidad. En: Morales, Z. Salazar, T. (coord) *Socialidades y afectos: vida cotidiana, nuevas tecnologías y producciones mediáticas*. México: Universidad de Guadalajara. Pp. 150-198.

Comunicación 14

Los derechos y la calidad de vida de los estudiantes universitarios con discapacidad visual durante La pandemia

Víctor Alberto Lorenzo Pérez

Investigador predoctoral

Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad,
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Inmaculada Vázquez González

Investigadora predoctoral

Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad,
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Tiberio Feliz Murias

Director

Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad,
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

El presente trabajo pretende explorar el impacto y las transformaciones que han experimentado los estudiantes universitarios con discapacidad como consecuencia de la pandemia. De manera específica nos hemos interesado por su experiencia en el plano emocional y en lo concerniente a los cambios producidos tras la aparición de los nuevos modelos de relaciones sociales.

Otro de los aspectos sobre el que hemos puesto el foco es en lo que respecta a la accesibilidad: la transformación acaecida durante la pandemia nos ha abocado a los espacios virtuales, lo que se ha traducido en la necesidad del manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Conocer las dificultades de accesibilidad a las que se han enfrentado los estudiantes universitarios con discapacidad visual es un paso imprescindible en el camino de alcanzar la accesibilidad universal.

En el marco de la nueva situación, hemos preguntado a los agentes, estudiantes universitarios con discapacidad visual, por sus expectativas y proyectos de cara al futuro, intentando vislumbrar con ello el grado de adaptación en el que se encuentran tras los múltiples cambios sobrevenidos.

De manera general, nos proponemos poner de relieve la posible vulneración de derechos que han percibido los agentes durante la pandemia.

1| Metodología

El material a partir del cual hemos llevado a cabo esta investigación ha sido producido a partir de la realización de entrevistas en profundidad grabadas telefónicamente a veinte estudiantes universitarios con discapacidad visual, seleccionados por cuotas según género, edad, tipo y grado de discapacidad visual, titulación estudiada y modalidad universitaria (distancia/presencial), solicitando el consentimiento informado. El análisis de contenido guiado por los objetivos planteados nos ha permitido identificar cinco categorías principales y sus subcategorías consiguientes. Se incluyen fragmentos a modo de evidencias.

2| Introducción

El Gobierno de España decretó el estado de alarma el 14 de marzo de 2020, ante la situación de emergencia sanitaria provocada por la COVID-19 y a partir de ese momento nuestras vidas cambiaron de forma absoluta. Durante la primera etapa, en la que quedamos confinados en nuestros domicilios, nos vimos obligados a reorganizar nuestras dinámicas sociales y a

desarrollar nuevas formas de relacionarnos con los otros y también con el entorno. Esto supuso una limitación y restricción de algunos derechos fundamentales, tales como el derecho a la libre circulación, el derecho a la libertad de reunión, y también, en cierta medida, el derecho a la privacidad, especialmente en aquellos aspectos que se refieren a la salud y a la protección de datos personales.

Sin embargo, y pese a que todos los ciudadanos hemos tenido que enfrentarnos al desafío de poner en marcha un reajuste de nuestras vidas, como suele ocurrir siempre que abordamos la realidad cotidiana de las personas, es preciso delimitar el alcance de estas transformaciones, así como sus efectos, teniendo en cuenta las diferentes especificidades que dan cuenta de la diversidad y que se traduce en un gradiente que permite distinguir las diferentes necesidades y urgencias que deben regir en orden a subsanar, en la medida de lo posible, las deficiencias y los obstáculos que ponen en riesgo la calidad de vida de aquellos colectivos más vulnerables. Hablamos de personas en estado de gran dependencia; de personas en situación de pobreza; de excluidos digitales...

La discapacidad es un término ambiguo que debe ser analizado en su acepción más amplia e inclusiva. Cualquier persona que no pueda abordar por sí misma (de manera autónoma, o sea, individualmente) todas las funciones que requiere el desarrollo de una vida plena, podríamos decir que presenta algún grado de discapacidad. Según lo define la OMS, *“La discapacidad es una condición del ser humano que, de forma general, abarca las deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones de participación de una persona”* (Gil Romero, 2021). Sin duda, todos estaríamos incluidos en la definición y, por tanto, todos los seres humanos presentamos algún grado de discapacidad en la medida en que todos precisamos, en mayor o menor medida, de la concurrencia de otros para desenvolvemos en la vida. No es una cuestión ontológica (ser o no ser discapacitado), sino una cuestión de grado de capacidades para estar en el mundo de manera plena y satisfactoria, y de grado de oportunidades y facilidades que se nos ofrezcan para formar parte de la vida social en todas sus dimensiones. Resulta sorprendente que la legislación en materia de discapacidad y accesibilidad promulgue claramente aspectos dirigidos a eliminar los obstáculos que encontramos y aún así, continúe sin resolverse.

Pero para poder estar en el mundo (en el mundo social), es requisito sine qua non el poder acceder a él. La pandemia y su consecuencia inmediata, el confinamiento, definió un espacio nuevo para las relaciones: el espacio digital. Aspectos cotidianos como el acceso a los servicios básicos, el trabajo, el ocio, la educación, se desvanecieron de sus entornos habituales (tiendas, centros de trabajo, bibliotecas, escuelas o universidades, locales para la práctica del deporte, etc.) y pasaron a ocupar un espacio para el que no todos estaban preparados: el espacio de las tecnologías digitales. Esto supuso y, con toda seguridad sigue suponiendo, el aislamiento de muchas personas de ese mundo que continúa su avance imparable sin detenerse a esperar

a aquellos que no pueden, por falta de recursos de toda índole (tecnológicos, de formación especializada, etc.), seguir el ritmo de esa carrera. En la *“Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006”*, en su artículo 9, se define la accesibilidad del siguiente modo:

1. A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso. (BOE núm. 96, 21 abril 2008).

Como revela Jesús Martín Blanco (2020), *“La epidemia de la COVID-19 ha puesto de relieve discriminaciones palmarías hacia el colectivo de las personas con discapacidad. La vulneración del artículo 5 de la Convención ha estado presente, (...), en diferentes facetas y esferas de la gestión de la pandemia”* (Martín Blanco, 2020:74).

Pero no siempre la exclusión se debe a un problema subjetivo en cuanto a las capacidades que se posean; en muchas ocasiones el problema es de orden objetivo y requiere en estos casos de un compromiso para subsanarlo. En un mundo digital es absolutamente indispensable que la accesibilidad esté garantizada de manera universal.

La solución no atañe de manera exclusiva a los legisladores. Las leyes establecen marcos de acción y somos las personas las que, con nuestras acciones y relaciones, construimos el mundo social. Un agente al que entrevistamos nos dijo lo siguiente al preguntarle sobre la accesibilidad universal como discurso y cómo lo percibía en su aplicación práctica:

Le digo que hay que trabajar para conseguirlo porque, además, es una obligación. Él me responde: una cosa es la obligación, otra la necesidad y otra el querer, que no siempre se quiere. (Informante 2. Ciego total. Estudiante de Educación Social. 48 años).

Es preciso penetrar en las conciencias de todos nosotros; se trata de repensar los códigos que manejamos en las relaciones con los demás y asumir de una vez por todas que somos diversos y a la vez iguales; que somos perfectos tal como somos, seamos como seamos, y que el mundo que construimos con nuestras acciones cotidianas debe adaptarse a nuestras diversidades.

Comenta una persona conocida sin discapacidad visual lo siguiente:

Nunca he sido deportista, lo reconozco, pero durante la pandemia surgió de forma natural la necesidad de practicar algún deporte. Estar encerrada en casa acumulando estrés, me llevó a practicar algo de ejercicio. Compré por Internet algunos gadgets (alfombrilla, un par de mancuernas, ropa deportiva cómoda), y aprovechando la grandísima oferta que se encuentra en YouTube, acabé siendo una adicta al ejercicio a través del canal andorrano (casi todos los youtubers viven... bueno, ya saben). Un día, pensando en un amigo que es ciego, me pregunté si habría en YouTube algún programa de ejercicio diseñado para personas ciegas, es decir, un canal con rutinas deportivas con audiodescripción. Busqué por todos los medios: "rutina de brazos con mancuernas para ciegos". Nada. "Ejercicios abdominales para ciegos". Nada. Lo intenté de manera más amplia: "deporte en casa para ciegos". Nada. Tan solo encontré algo curioso que quiero compartir: "Ejercicios de cuello y hombros para pacientes con discapacidad visual". Lo sorprendente no es que esté dirigido a "pacientes", es decir, a personas enfermas y de hecho está producido por un hospital de Madrid; lo verdaderamente curioso es que el video ¡no tiene sonido!; solo imagen. Silencio total. ¿A caso ignoran que las personas ciegas no pueden ver, pero sí oír? ¿Piensan que el vídeo puede ser útil a una persona ciega mostrando únicamente imagen sin sonido? No he encontrado todavía un simple vídeo con unas rutinas para hacer en casa, e incluso en el caso de que exista (estoy segura de que aparecerá alguien comentándome que sí lo hay), desde luego será residual e insignificante si lo comparamos con el bruto de la oferta. Incluso encontrarlo con subtulado resulta anecdótico, y solo en aquellos casos en que no están traducidos. No diré nada sobre ofrecer información adicional en lengua de signos, como consejos en el número de repeticiones o sobre nutrición, no sea que me tomen por inocente.

Hagamos deporte en casa, pero solo si somos perfectos y oímos, vemos o nos movemos sin ninguna limitación; los demás, ¡fuera del tatami!

Hay un prototipo que representa al ser humano: el perfecto. Parece que todo se diseña pensando en ese prototipo ficticio creado por la industria. El resto, o sea, todos, debemos adaptarnos a ese modelo imposible y si no, renunciar o esforzarse hasta los límites. Redefinimos la inclusión: proceso que obliga a los seres humanos a luchar contra su propia estulticia intentando parecerse a un modelo ficticio que le permita ingresar en un grupo compuesto por personas que no debieran pertenecer a él puesto que no se parecen a ese modelo ficticio. Un galimatías, ¿verdad? Pues eso.

3| Resultados

3.1| Transformación de las relaciones sociales e impacto en el estado emocional

Este ha sido, sin duda, el reto que con más dificultad hemos tenido que afrontar: el cambio en la manera en que nos relacionamos. Las relaciones presenciales son el bálsamo contra la soledad. Para muchas personas que viven solas, la falta de contacto con otros seres, y muy especialmente con familiares y amigos, fue muy duro. Tomamos consciencia de quienes somos a través del contacto con otros. Las interacciones nos permiten reconocernos y de ahí su vital importancia.

Me tuve que comprar una cámara (webcam) para poder comunicarme con mi familia. (Informante 13. Resto visual. 69 años. Estudiante de esperanto).

En los casos de personas con discapacidad visual que viven solas, el hecho de estar afiliados a la organización Nacional de Ciegos (ONCE), o a alguna asociación de pensionistas o estar registradas por las administraciones públicas como personas con discapacidad que viven solas, recibieron asistencia a domicilio. Esto suavizó el aislamiento a la vez que resolvió las dificultades para organizarse en las tareas cotidianas. Pero no en todos los casos o no en todo momento, especialmente en la primera etapa del confinamiento en que estos servicios que resultan cruciales hubieron de ser suspendidos o restringidos por razones sanitarias. En el Informe de la Dirección General de Políticas de Discapacidad elaborado por el SIIS Servicio de Información e Investigación Social de la Fundación Eguía Careaga de 2021, se pone de manifiesto que “el 66,5% de las personas con discapacidad encuestadas declaran haber necesitado alguna prestación social o servicio” (García Goikoetxea et al., 2021:17).

El estado emocional se vio afectado por las nuevas reglas impuestas por la pandemia. Todos coinciden en que fue duro al principio:

Apenas ha tenido relaciones sociales y tan solo llamadas telefónicas o video conferencias, pero sin imagen. Echa de menos el contacto físico. Psicológicamente: mal porque le diagnosticaron ceguera total. (Informante 11. 36 años. Resto visual con campo reducido. Estudia Trabajo Social).

Sin embargo, no se trata solo de una cuestión anímica. Muchas personas con discapacidad visual requieren de una constante fuente de estímulos para sentirse bien. Una de nuestras informantes, estudiante de Psicología en la UNED y con un resto visual de 0'1, padece una retinopatía ulcerosa bilateral; nos dice que al principio se sintió aliviada porque no tenía que salir, pero pasado el tiempo comenzó a tener problemas por la falta de estímulos:

Se paralizaron las relaciones sociales. Yo necesito estímulos variados, cambios en la intensidad y variación de los colores y el estar en un entorno que no varía el colorido

me perjudica. En condiciones normales es difícil y más aún si hay confinamiento. Las relaciones telemáticas no son lo mismo que las presenciales.

En algunos casos, como el de la informante 9, casi ciega total (0'1%) y además con déficit de atención y dislexia, el confinamiento le produjo un desánimo y un cansancio que le hizo perder la motivación por los estudios.

En otros casos, el choque entre el proceso de adaptación al confinamiento seguido rápidamente por el proceso de desescalada ha originado que se agudicen los cuadros de ansiedad, como es el caso de la informante 8, de 19 años que es estudiante de Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid; posee resto visual.

3.2l Cambios en los hábitos de estudio

La Educación es un derecho humano fundamental que ocupa y preocupa a la UNESCO. Tal como señalan, está indisolublemente ligado a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y a muchos otros instrumentos internacionales en derechos humanos. El derecho a la educación es uno de los principios rectores que respalda la Agenda Mundial Educación 2030, así como el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), adoptado por la comunidad internacional.

Ligados a este reconocimiento debe perseguirse la igualdad de oportunidades y el acceso universal. Los instrumentos normativos de las Naciones Unidas y la UNESCO estipulan obligaciones jurídicas internacionales que promueven y desarrollan el derecho de cada persona a disfrutar del acceso a la educación de calidad. Los Estados Miembros y la comunidad internacional deben trabajar para hacer realidad el derecho a la educación.

En muchos casos, la pandemia ha tenido un efecto positivo: el confinamiento nos ha regalado tiempo:

Yo me animé a matricularme precisamente por la pandemia. Este es mi segundo curso. Pero me matriculé precisamente por la pandemia y por el aislamiento. No poder realizar otras actividades fue el detonante de acabar en la UNED. Llevaba dos años sin trabajar y por eso me decidí porque me quedé sin poder hacer ninguna otra cosa. (Informante 5. Estudiante de Ciencias Políticas y de la Administración. Tiene resto visual. 51 años).

Se percibe una notable diferencia entre los estudiantes de universidades presenciales y aquellos que cursan sus estudios en una universidad a distancia como la UNED. Este sistema semipresencial de enseñanza obliga a poseer ciertos conocimientos en el manejo de las tecnologías de comunicación. Durante la pandemia se puso en marcha todo un complejo dispositivo de adecuación que permitió la continuidad de la vida académica. Se puso en marcha la impartición de tutorías de forma telemática, así como el sistema de exámenes por

la aplicación Avex, que permitió a los estudiantes realizar exámenes desde sus domicilios. Para algunos, esto fue un alivio pues sus domicilios se encuentran alejados de los centros asociados, especialmente para aquellos que viven en zonas rurales o en municipios alejados de las capitales.

Al principio sí que fui a alguna tutoría presencial por verlo in situ, pero después ya lo he seguido desde casa... más cómodo, además, mi centro asociado está a una hora de transporte público desde casa. Y en casa se sigue perfectamente. (...) sí que es verdad que para las personas que tenemos problemas visuales, no es lo mismo trabajar en tu ordenador que en cualquier otro, porque está especialmente adaptado por el tema de tamaños de letra, de contrastes, tipo de pantalla, en cantidad de cosas está muy adaptado a lo que uno necesita... Incluso, dependiendo del sistema operativo que utilices, la accesibilidad es una u otra. En ese sentido, para mí, trabajar desde mi propio ordenador, con mis condiciones visuales, pues es un plus de accesibilidad. Por la comodidad da igual... al centro asociado vas y haces el examen. Pero a nivel de accesibilidad, hacerlo desde casa, para mí es una solución estupenda. (Informante 5. 51 años. Resto visual. Estudia Ciencias Políticas y de la Administración).

Sin embargo, para muchos de ellos el asistir de manera física a las tutorías les supone una ocasión de socializar con los profesores o con otros compañeros. Si bien es cierto que existen espacios virtuales para continuar con las relaciones y “no sentir que estás tan solo” (Informante 5), tales como los foros de las asignaturas o las redes sociales, el contacto físico sigue siendo el espacio relacional más satisfactorio. En algunos casos, el confinamiento supuso un retroceso en el proceso de inclusión:

Con los compañeros de la UNED no interactuaba. Fue nula. Antes del confinamiento sí que tenía relación en las tutorías. (Informante 7).

3.3| Dificultades de accesibilidad

Siguiendo los objetivos planteados en este congreso, “la educación inclusiva implica acceso, permanencia y oportunidades de progreso en igualdad de condiciones. También comprende desarrollos de metodologías y contenidos accesibles, que tengan en cuenta a las personas con discapacidad como parte de la diversidad humana” (En la página del congreso).

Durante la pandemia, como decíamos más arriba, los escenarios de acción se vieron transformados, y como consecuencia, las aulas cambiaron su ubicación trasladándose a los domicilios. La exclusión digital ha puesto en riesgo la continuidad de muchos estudiantes. El acceso a Internet no es en absoluto universal y en demasiados casos se ve frustrado por las dificultades económicas que no permiten la compra de dispositivos necesarios, o dificultades de suministro por tratarse de zonas no urbanas sin conexión. A eso hay que sumar

las limitaciones que supone no contar con los conocimientos necesarios para el manejo de las tecnologías. La accesibilidad, y siguiendo con Martín Blanco (2020), supera los ámbitos en los que tradicionalmente se ubica (urbanística, transportes, audiovisual, etc.), proyectándose en todos los derechos. La ciudadanía ante una situación de alarma mundial precisa de datos, orientaciones de higiene, sanitarias y de protección que sean fiables, actualizadas y accesibles por parte de las autoridades sanitarias.

Sin embargo, han sido frecuentes los casos en que se ha producido una vulneración de los derechos de las personas con discapacidad incluso desde las administraciones. En los primeros momentos de la crisis, tal como pone de manifiesto Martín Blanco (2020:7), *“ninguna de las comparecencias de las y los portavoces de salud pública fue accesible para las personas sordas y con discapacidad auditiva. Tampoco se ha garantizado que los sistemas telefónicos y aplicaciones móviles de atención y asesoramiento impulsadas por las instituciones sanitarias sean igualmente accesibles”*.

Si a estos planteamientos añadimos el problema de la brecha digital, la situación puede llegar a ser aún más grave. En un informe publicado por la Universitat Politècnica de València, *Brecha Digital y Discapacidad* (Cátedra de brecha digital y diversidad funcional, 2020), se evidencia la brecha que en muchos casos deja en situación de vulnerabilidad a un buen número de personas. En este informe se analiza la influencia de la tecnología en la vida de las personas con discapacidad y desvela que, precisamente, la tecnología es la que ha hecho posible que se normalicen las relaciones con los demás, en un 82,9%.

Para las personas con discapacidad visual, la transformación hacia el entorno digital de las relaciones sociales ha sido, en general, poco dificultoso al tratarse de una herramienta de uso habitual. En el caso de los estudiantes universitarios tampoco parece que haya supuesto un gran reto, pues sus rutinas ya incluían el manejo de los dispositivos y herramientas tecnológicas.

Informante 2, de 48 años, ciego total, nos comenta lo siguiente:

Tuve que aprender de ciego. Yo antes (antes del accidente) no sabía andar con el ordenador porque mi trabajo no lo requería. Pero aprendí de ciego y... costó muchos años, ¿eh? Tengo un programa que habla, pero no funciona siempre porque hay programas que no están adaptados a él y ese es el problema que tengo.

La pandemia ha supuesto el punto de partida de un nuevo modo de relacionarnos. Y no es solo una cuestión de edad sino de necesidad. Lo que antes se contemplaba como una herramienta complementaria, ahora se perfila como una necesidad:

Antes de la pandemia solía dejar a otros que manejasen los asuntos informáticos, pero desde marzo (inicio pandemia), he empezado a entrar más en lo que es la electrónica: compras y todo eso. (Informante 3, 27 años. Tiene resto visual).

Nos comenta nuestro informante 7, estudiante de Derecho y con ceguera total:

Es muy frustrante saber que, si ves, haces cosas, como una compra.... Pero sin ver, igual tardas dos horas, o incluso, a veces, no poder llegar a completar una operación. Pero es que hay cosas, ya no por la pandemia... es que, en la vida cotidiana, hay cosas que no se pueden realizar, aunque esté la tecnología ahí. Hay muchas páginas web que no son accesibles.

Nos contaba este informante 7 una experiencia que ilustra muy bien las dificultades de accesibilidad:

Te pongo un ejemplo: yo soy socio de un club de baloncesto; cuando ya se pudo ir al estadio, hubo una venta de entradas telemática, yo, a pesar de que ya me había puesto en contacto con el club para indicarles que probablemente pudiera haber una inaccesibilidad a la compra, ellos me dijeron que, si tenía algún problema que les llamase, y lo intenté en su página, pero fue imposible. Llamé por teléfono, pero tenían el teléfono descolgado y no fue posible porque como ocurre en otras páginas para comprar entradas, te sale el aforo del evento, pero suele ser un archivo de imagen indicando en verde o en rojo, y claro, no verbaliza el color y fue imposible. Nosotros no podemos leer imágenes. (...) en la aplicación de Carrefour, a la hora de pagar se me iba todo al traste... como que estaba todo saturado. Y en los bancos pasa lo mismo: cada vez que hacen una actualización, los usuarios de iOS pues la operativa de compra o venta, pues no se sabe por qué, pero no te deja hacer nada. Les llamas y te dicen que será tu teléfono...

Nos cuenta el informante 6, estudiante de Psicología de la UNED con ceguera total, su experiencia sobre esta cuestión:

Dificultades en las webs: Siempre hay. Algunas plataformas de comunicación, algunas veces las he salvado con ayuda, otras no he podido. Para comprar, la de Amazon funciona muy bien porque enseguida te llaman. Si que he tenido dificultades para suscribirme a prensa porque la plataforma es difícil de usar. He tenido que pedir ayuda a algún amigo para que me enviara el texto de algún artículo que me interesara. En el País no he podido suscribirme.

El compromiso no solo involucra a desarrolladores y gestores web; también los docentes y las editoriales deben asumir como propósito trabajar para eliminar las barreras que impiden la plena inclusión y el pleno desarrollo de la vida de todas las personas. Le preguntamos a la informante 11, casi ciega total:

Tengo dificultades cuando los profesores proyectan imágenes en la pizarra porque el lector no puede leerlas. Nos dieron las clases por Teams y en ese sentido no he tenido

problemas de accesibilidad. Me he adaptado al manejo de plataformas como Teams o Zoom. En alguna ocasión si he tenido algún problema con alguna web oficial y he tenido que recurrir puntualmente a alguien de mi entorno.

Aún cuando el esfuerzo en adaptaciones es notable, todavía quedan flecos que corregir en cuanto a la accesibilidad de los materiales, especialmente durante la realización de los exámenes. El informante 1, estudiante de Derecho en la UNED:

No tengo grandes conocimientos de informática, pero para las actividades básicas en la UNED, me basta con lo que sé: para seguir tutorías, etc. No he tenido que aprender más conocimientos informáticos de los que sabía antes de la pandemia. Suelo hacerlos por Avex (los exámenes), pero si es un examen tipo test, me resulta muy difícil saber la respuesta que tengo que escoger... no sé cómo tengo que marcar la respuesta, y entonces los hice presenciales (los de tipo test). Los de desarrollo, por el sistema Avex.

4| Conclusiones

Para aquellos estudiantes que ya habían iniciado sus estudios con anterioridad a la pandemia, la nueva situación sobrevenida les proporcionó el tiempo para dedicarse a los estudios. En otros casos, el hecho de quedar confinados en los domicilios y suspender el resto de las actividades se presentó como una oportunidad de iniciar estudios universitarios.

Durante el confinamiento, algunas personas con deficiencia visual sufrieron un agravamiento de su estado de salud debido a la falta de estímulos visuales, lo que originó estados de ansiedad que en algunos casos pudo perjudicar el desarrollo de sus estudios.

Los estudiantes universitarios con discapacidad visual de universidades presenciales se enfrentaron a más dificultades que aquellos que cursan estudios en universidades a distancia, ya que en estos casos el sistema de estudios estaba más adaptado a la nueva situación. Sin embargo, la falta de contacto con docentes o compañeros ha mermado la percepción de inclusión, agudizando el sentimiento de soledad.

En cuanto a la accesibilidad, el mayor problema al que se han enfrentado tiene que ver con la accesibilidad web, en un período en el que se hizo necesario acceder a la información y a los servicios a través de Internet. En el ámbito universitario, el mayor obstáculo al que se enfrentan los estudiantes con discapacidad visual sigue siendo el mismo: los materiales no siempre se encuentran en formatos adaptados a su tipo de discapacidad.

En general, y pese a que los datos que aporta el informe elaborado por Silván y Quíñez (2020), en el que se desvela que las personas con discapacidad muestran una visión bastante

pesimista ante el futuro (2020:42), los estudiantes universitarios con discapacidad visual siguen manteniendo las expectativas que les provee una titulación y muestran cierto optimismo, lo cual demuestra que la formación académica y el acceso a la Educación Superior, sigue siendo el baluarte para la inclusión social.

Referencias bibliográficas

Cátedra de brecha digital y diversidad funcional (2020). *Brecha Digital y Discapacidad*. Universitat Politècnica de València.

García Goikoetxea, I., Ortega Alonso, E., Sanz, R. y Zalakaín Hernández, J. (2021). *El Impacto de la pandemia COVID-19 en las Personas con Discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad.

Gil Romero, I. (2021). Qué es la discapacidad. Concepto y evolución histórica. *Blog de la Fundación Adecco*. <https://fundacionadecco.org/blog/que-es-la-discapacidad-evolucion-historica/>

Gobierno de España (2008). Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. BOE núm. 96, 21 abril 2008.

Heinemann, K. (2019). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Paidotribo.

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. GEDISA.

Pérez Bueno, L.C. y Martín Blanco, J. (2020). *El impacto de la pandemia del coronavirus en los derechos humanos de las personas con discapacidad en España*. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.

Silván, C. y Quíñez, L. (2020). *Efectos y consecuencias de la crisis de la COVID-19 entre las personas con discapacidad*. Fundación Once.

Silván, C. y Quíñez, L. (2021). *Efectos y consecuencias de la crisis de la COVID-19 entre las personas con discapacidad*. Fundación Once.

UNESCO (2021). *Derecho a la educación*. <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>

COMUNICACIONES PRESENTADAS

GRUPO 4

Programas de mejora de la empleabilidad para universitarios con discapacidad



Presentación del grupo, índice de las comunicaciones que se contienen y comunicaciones presentadas.

Las personas con discapacidad tienen derecho a trabajar en igualdad de condiciones que las demás personas, lo que implica, según indica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, una elección del trabajo libre y un entorno laboral abierto, inclusivo y accesible para las personas con discapacidad.

En este grupo de trabajo, las comunicaciones se enmarcarán en el artículo 27 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y en el 24 referido a la educación, y al derecho de todas las personas con discapacidad a desarrollar todo su potencial. En este aspecto, se recibirán comunicaciones sobre programas y actuaciones de refuerzo de las competencias básicas y valores necesarios que el estudiantado universitario con discapacidad recibe o debiera de recibir para mejorar su empleabilidad en igualdad de condiciones que las demás personas.

En este grupo de trabajo también se espera recibir comunicaciones sobre iniciativas e innovaciones de empleo inclusivo, que pueden incluir buenas prácticas en la promoción del empleo de personas con discapacidad tanto en el sector público como privado.

ÍNDICE Y ORDEN DE COMUNICACIONES

Nº	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
1	Brizeida Hernández Sánchez, Greisy González Cedeño y José Carlos Sánchez	Universidad Especializada de las Américas Universidad de Salamanca	Panamá España	<i>Personas con discapacidad: Acceso y Uso de la Tecnología para el Empleo</i>
2	Bonifacio Pedraza López	Universidad Complutense de Madrid (UCM)	España	<i>Empleabilidad, formación profesional y discapacidad en el contexto actual de transición ecológica y digital</i>

Nº	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
3	Viviane de Moraes Abrahão, Cristina Marín Palacios, Maite Palomo Vadillo y Carlos Alberto Pérez Rivero	ESIC University	España	<i>Las mejores prácticas para la promoción del empleo de las personas con discapacidad en las empresas en función de la tipología de empresa</i>
4	Yolanda Deocano Ruiz y María José Flores Tena	Universidad de Extremadura Universidad Autónoma de Madrid	España	<i>La mejora de la empleabilidad de las personas con discapacidad y el desarrollo de competencias en el sistema universitario español</i>
5	Fernando Bazán, Ana Higuera, Cristina Jiménez Savurido, Michele Menghini, Cristina Mínguez Rubido, Óscar Parreño Orea y Margarita Fernández	Fundación Fide (Fundación para la Investigación sobre el Derecho y la Empresa)	España	<i>Acelerando el camino</i>
6	Alba Roldan y Raúl Reina	Universidad Miguel Hernández (UMH)	España	<i>Programa DI-UMH FITNESS. La condición física como aspecto clave para mejorar la empleabilidad en estudiantes universitarios con discapacidad intelectual</i>
7	Marta Albert Márquez, M^a Isabel López García, Delia Manzanero Fernández y Esther Ricote Salguero	Universidad Rey Juan Carlos (URJC) Fundación Esfera	España	<i>Curso universitario "Asistente jurídico": una apuesta innovadora por la inclusión sociolaboral de las personas con discapacidad intelectual</i>

N°	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
8	Marcela Ramírez Morera	Universidad de Costa Rica	Costa Rica	<i>Las condiciones asociadas a la experiencia de éxito universitario de las mujeres con discapacidad</i>
9	Joanne Mampaso Desbrow y Míriam de los Santos López	Universidad Camilo José Cela	España	<i>Orientación vocacional de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. En búsqueda de nuevos espacios profesionales</i>

Comunicación 1

Personas con discapacidad: Acceso y Uso de la Tecnología para el Empleo

Brizeida Hernández Sánchez

Profesora e Investigadora

Universidad Especializada de las Américas. Panamá

Greisy González Cedeño

Personal Investigador

Universidad Especializada de las Américas. Panamá

José Carlos Sánchez

Catedrático

Universidad de Salamanca. España

Resumen

Las tecnologías brindan a las personas con discapacidad los apoyos necesarios para tener competencias y habilidades hacia una inserción laboral, y para poder participar activamente en su sociedad. Esto otorga a las personas con discapacidad una mayor autonomía económica e inclusión social.

Los cambios en la sociedad también han modificado el significado de accesibilidad, no solo refiriéndose a la eliminación de barreras físicas, sino también a la adaptación y flexibilidad del *hardware* y *software* para llegar a cualquier usuario. El estudio identificó la presencia y utilidad de las herramientas digitales en las personas con discapacidad, se buscó conocer qué herramientas les darían ventajas, qué herramientas necesitan para trabajar; además, se identificó las necesidades prioritarias para este colectivo. Estos objetivos nos llevaron a plantearnos supuestos: En qué medida competencias digitales inciden en las personas con discapacidad. Si estas inciden en su inserción laboral.

Palabras claves: *Trabajo digno, Competencias digitales, Formación, Inclusión laboral.*

1| Introducción

En una sociedad en constante cambio, se destaca el desarrollo tecnológico y la educación debe actualizarse y responder a los desafíos de este desarrollo. Analizando el papel de las tecnologías en el aprendizaje de los en general, es pertinente plantearse la siguiente pregunta: ¿cómo se pueden utilizar las tecnologías para apoyar una pedagógica inclusiva, con miras a una escuela para todos? Santos, (2006). Por su parte Sunkel (2012) reconoce perspectivas positivas sobre el uso de las tecnologías, en relación con personas con cierta discapacidad, a nivel físico o mental, a saber: contribuir a una inclusión de su vida, desarrollo de capacidades intelectuales, facilitar el acceso al conocimiento y al aprendizaje, al ocio y a evitar la exclusión, que en el futuro también les permitirá integrarse en el contexto laboral.

Al transitar al ámbito laboral, automáticamente regresamos a la dimensión educativa, ya que este es uno de los primeros pasos hacia la construcción del ser social, donde se desarrollan valores, competencias y habilidades para el ejercicio de una actividad laboral (Siles-Rojas *et al.* 2020). Así, la inclusión en el mercado laboral es un proceso complejo para todos, especialmente para las personas con discapacidad, debido a los prejuicios que crean numerosas barreras. El empleo inclusivo es la actividad laboral dirigida y adaptada a personas que padecen algún tipo de discapacidad, intelectual, física o emocional.

Los avances tecnológicos han permitido abrir **tres caminos imprescindibles para la inclusión:**
1) la oferta de cursos presenciales o formaciones a distancia dirigidas a mejorar la cualificación

de este colectivo en la gestión o gestión empresarial; 2) la introducción y popularización del teletrabajo, algo que ha ganado protagonismo durante la pandemia; y 3) la búsqueda de empleo específicamente dirigido a personas con discapacidad. Y es precisamente en este tercer punto donde se centran las propuestas para promover el empleo inclusivo.

La inclusión de las personas con discapacidad en el mercado laboral se entiende como un factor decisivo para la inclusión social, la independencia económica y la consecuente valorización y realización de estos ciudadanos. Las personas con discapacidad se mencionan en varias partes de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y, específicamente, en las partes relacionadas con la educación, el crecimiento y el empleo, la desigualdad, la accesibilidad de los asentamientos humanos.

De los **17 objetivos de la Agenda 2030**, podemos destacar los siguientes relacionados con la discapacidad: **Objetivo 4**: educación inclusiva y equitativa de calidad y promoción de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Además, la propuesta pide la construcción y mejora de instalaciones educativas que sean sensibles a los niños, las discapacidades y el género; **Objetivo 8**: promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos, incluidas las personas con discapacidad; **Objetivo 10**, que se esfuerza por reducir la desigualdad dentro y entre los países mediante el empoderamiento y la promoción de la inclusión social, económica y política de todos, incluidas las personas con discapacidad; **Objetivo 11**: proporcionar acceso a sistemas de transporte seguros, asequibles, accesibles y sostenibles, mejorando la seguridad vial, en particular mediante la expansión del transporte público, con especial atención a las necesidades de las personas en situaciones vulnerables, como las personas con discapacidad; y el **Objetivo 17**: aumento de la calidad y la puntualidad de los datos desglosados por discapacidad.

La velocidad de desarrollo de la sociedad de la información actual se ve como una desventaja para las personas con discapacidad, ya que requiere una mayor eficiencia en el tratamiento e interpretación de la información. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son hoy en día la ruta que seguir para la transformación social y económica.

El uso de la tecnología en personas con discapacidad puede considerarse otro aspecto del ajuste a sus necesidades (Tanis *et al.*, 2012). En los últimos años, las TIC se han utilizado como una herramienta para mejorar la calidad de vida de las personas de una forma más eficiente y eficaz. Existen varias herramientas que ayudan a las personas con discapacidad, brindándoles oportunidades de aprendizaje, aumentando su potencial en diferentes ámbitos de sus vidas, al difuminar las desigualdades (Mishra *et al.*, 2010). Estas tecnologías dan mayor libertad a las personas con discapacidad y a sus familias, ya que las personas con discapacidad pueden ser más independientes, aumentando su calidad de vida (Lorah *et al.*, 2015).

Las TIC son una gran esperanza para las personas con discapacidad: pueden reducir las barreras que pueden perjudicar o impedir que las personas con discapacidad participen en las actividades cotidianas (D'Aubin, 2007). Las tecnologías han adquirido un significado especial en la mejora y normalización de la vida de las personas con discapacidad, así como en su acceso al empleo, permitiéndoles desarrollarse, tanto a nivel personal como laboral. Desde este punto de vista, las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en importantes aliados para promover su plena inclusión (Zúñiga et al., 2016). Por ejemplo, existen aplicaciones especialmente diseñadas para personas con discapacidad que, además de facilitar acciones en su día a día, como buscar trabajo a través de Internet, las conectan a un entorno cada vez más digital.

Las TIC abren muchas posibilidades, aunque pueden generar un nuevo tipo de exclusión porque parte de la población puede acceder a estas tecnologías de forma más temprana y eficiente, provocando distinciones entre las personas que pueden aprovechar fácilmente estos avances y las personas que tienen un acceso limitado por carencia de medios o conocimientos sobre cómo utilizarlos (Berrío Zapata et al., 2020).

Los cambios en la sociedad provocados por las TIC, internet y las redes sociales han modificado los estilos de vida, la organización y la convivencia (Balladares-Burgos, 2019). La inclusión digital se puede definir como un derecho de tercera generación que proviene de los cambios tecnológicos, el avance de la ciencia y su impacto en la vida humana (Chacón et al., 2017) que otros consideran derechos de cuarta generación en el momento del surgimiento del código abierto para la educación y desarrollo comunitario (UNESCO, 2009). La inclusión digital como derecho humano busca la promoción de la justicia social y, para ello, requiere de la colaboración democrática de todos, la generación de procesos innovadores, un diálogo intercultural constructivo y la participación internacional (López y Samek, 2009), como estaba previsto en la Agenda 2030.

Barlott et al.; 2019 señalan que la interacción entre oportunidad social y habilidades personales potencia la inclusión digital de personas con discapacidad. Por lo tanto, las TIC abren puertas a nuevas oportunidades y prometen empoderar a las personas con discapacidad en la misma medida que a sus pares sin discapacidad (Anderberg y Jönsson, 2005).

Las personas con discapacidad no son un grupo homogéneo, es decir, lo que incluye a un grupo excluye al otro. Por ejemplo, las personas con discapacidad intelectual tienen una desventaja particular cuando se trata de planificar o trabajar en equipo. Los cambios en la sociedad también han modificado el significado de accesibilidad, no solo refiriéndose a la eliminación de barreras físicas, sino también a la adaptación y flexibilidad del *hardware* y *software* de las TIC para llegar a cualquier usuario, sean cuales sean sus limitaciones (Benavides et al., 2018).

Las TIC brindan a las personas con discapacidad los apoyos necesarios para tener una educación a la altura de las personas sin discapacidad y para poder participar activamente en su sociedad (Alper y Goggin, 2017). Esto otorga a las personas con discapacidad una mayor autonomía económica e inclusión social (Khanlou et al., 2021).

Las personas con discapacidad *"(...) incluyen aquellas que enfrentan retos físicos, intelectuales o sensoriales a largo plazo que en interacción con diversas barreras pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás"* (Leonardi et al. 2006, p. 1220), según la definición de las Naciones Unidas (ONU). Las personas con discapacidad no solo tienen que hacer frente a las barreras producidas por un mercado laboral competitivo e inestable, también deben superar las barreras adicionales que son el resultado de sus circunstancias personales (Michailakis, 2001). Por otro lado, el avance del desarrollo de las TIC ha abierto muchas oportunidades para las personas con discapacidad, también en lo que respecta al mercado laboral. Las TIC proporcionan un modelo para permitir que una persona con discapacidad se integre mejor social y económicamente en su comunidad (Khetarpal, 2016). El concepto de inclusión laboral designa la supresión de todas las barreras físicas y actitudes discriminatorias, permitiendo que las personas con discapacidad tengan acceso al mundo laboral y, en consecuencia, oportunidades de desarrollo personal, social, educativo y profesional (Leão y Silva, 2012).

Según datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en 2011, 60 millones de ciudadanos con discapacidad y/o discapacidad, en edad de trabajar, están desempleados. En 2017 Panamá tenía más de 400.000 personas con discapacidad. Hasta la fecha, más de 3.000 personas con discapacidad estaban empleadas, particularmente en la administración pública, donde trabajaban más de 700 personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2017). En 2019, se promulgó el Decreto Ejecutivo N° 333 de 5 de diciembre para reglamentar la Ley N° 15 de 31 de mayo de 2016, que brinda igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad. Este reglamento tiene como objetivo, entre otros, la accesibilidad a la educación, la vivienda, la salud, el transporte, la cultura. Este Decreto también otorga a este grupo de empleados el doble del tiempo anual de baja por enfermedad.

Las TIC forman parte integrante del ámbito privado y profesional de personas de todos los rincones del mundo y están promoviendo un nuevo paradigma de sociedad, que puede facilitar la integración de las personas con discapacidad en la vida laboral. En cuanto al trabajo y empleo de las personas con discapacidad, además de lograr la igualdad a través de la accesibilidad, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) refuerza en su artículo 27, la necesidad de que el sector público emplee a personas con discapacidad y promueva el empleo. En el sector privado y, por lo tanto, pueden incluir sus propias políticas y medidas. Así, la Convención (ONU, 2006) especifica que este derecho

concierna a la posibilidad de que las personas con discapacidad mantengan un trabajo de su libre elección y aceptado en el mundo laboral, en un entorno inclusivo y accesible.

El desarrollo de la tecnología ha hecho posible la aparición del teletrabajo, realizando las tareas requeridas por el lugar de trabajo remoto mediante el uso de las TIC (Balbinder y Maciel, 2009). Dada la situación provocada por el COVID-19, el teletrabajo se ha consolidado en las organizaciones, ya que presenta numerosas ventajas para los empleados, las organizaciones y la sociedad frente al trabajo presencial, como mayor autonomía para los trabajadores, eliminación del absentismo, reducción de recursos, eliminación del control de tiempos, expansión geográfica de la organización o reducción del número de contagios por menor movimiento de personas (Santillán, 2020).

El teletrabajo tiene características que aumentan las posibilidades de que las personas con discapacidad consigan un empleo, aumentando así su empleabilidad, ya que las personas con este tipo de trabajos realizan sus tareas desde casa, la organización no necesita invertir tanto en la adecuación física de su sitio y elimina las principales barreras que impiden la contratación de personas con discapacidad (Igeltjørn y Habib, 2020; Meşhur y Ulusoy, 2013; Murray y Kenny, 1990). Murray y Kenny (1990), destacaron que el teletrabajo crea nuevas oportunidades para las personas con discapacidades severas. Sin embargo, es importante que exista una formación adecuada en el uso de las TIC y, en muchos casos, se requiere una formación a domicilio. Sin embargo, el teletrabajo no es un escenario perfecto, ya que las personas con discapacidad estarán socialmente aisladas. Estar empleado es una condición necesaria y crucial para el reconocimiento y la aceptación social, para la autonomía personal y económica y, particularmente en este caso, para la inclusión.

2| Método

El estudio identificó la presencia y utilidad de las herramientas digitales en las personas con discapacidad, se buscó conocer qué herramientas les darían ventajas, qué herramientas necesitan para trabajar; además, se identificó las necesidades de formación. **Estos objetivos nos llevaron a plantearnos supuestos:**

- Se elaboró un instrumento tipo encuesta dirigido a personas con discapacidad. La técnica de recolección fue por llamadas de teléfono usando la aplicación *WhatsApp* aplicada entre el 18 de diciembre 2020 a 28 febrero 2021. El objetivo fue valorar cómo indican las herramientas digitales en la persona con discapacidad. Por esta razón, el instrumento se enfocó en recoger datos en las siguientes categorías: Tecnología de uso diario. Dispositivos y usabilidad. Retos de la tecnología para las personas con discapacidad. Obstáculos de la tecnología para las personas con discapacidad. Herramientas digitales para el trabajo y Programas de formación existentes.

- El cuestionario tuvo un lenguaje pertinente y apropiado que permita la comprensión de los participantes. La población de estudio fue de la Federación Nacional Amigos de personas con discapacidad de la República de Panamá. Este tipo de estudio mantiene, semejanzas con el muestreo aleatorio estratificado, pero no mantiene el carácter de aleatoriedad. Se extraerá una muestra también base a las variables de sexo, edad, contexto, experiencias previas.
- El procedimiento de diseño y contenido del instrumento fue validado por el Comité Ético del Instituto Nacional de Medicina Física y de Rehabilitación (INMFR). De conformidad con los principios de la Declaración de Helsinki. La encuesta elaborada por el equipo de investigación con el apoyo de Inclusión Panamá, fueron notificadas por la Federación Nacional de Asociaciones de Personas, y Amigos de Personas con Discapacidad de la República de Panamá, en el mensaje se le pedía que: (a) fomentarán la participación en el estudio de todas las organizaciones que forman parte de Inclusión Panamá; y/o (b) que les ayudaran en el desarrollo de la encuesta; (c) que la encuesta sería por llamada telefónica. Se recogió la posibilidad de que un familiar o profesional ayudará a contestar la encuesta en caso de que la persona DID precisara ayuda para ellos en calidad de "apoyo natural". Se solicitó también a las organizaciones que difundieran el estudio ente las familias y profesionales.

3| Resultados

Descripción de variables, se han recogido **6 dimensiones**: (1) Aspecto laboral y acceso a tecnología; (2) Tecnologías de uso diario; (3) Usabilidad; (4) Retos de tecnología; (5) Obstáculos de la tecnología; y (6) Herramientas digitales.

3.1| Aspecto laboral y acceso a tecnología

En esta variable nos encontramos con que 57.5% de los participantes en la encuesta tiene experiencia laboral, aunque solo el 24.4% se encuentra trabajando en la actualidad. Además, se les ha preguntado que si creen que las tecnologías pueden ayudar a mejorar el empleo y más del 90% han respondido que sí les ayudarían.

En cuanto a la **situación laboral**, vemos que hay casi el triple de contratos a tiempo completo que a tiempo parcial (19.2% vs. 6.8%) y que solo el 7.5% trabaja de forma independiente. Hay un 17.7% que no dedica su tiempo ni a trabajar ni a estudiar, y un 20.7% que se encuentra estudiando actualmente.

Tabla 1. Aspecto laboral. N=266 participantes

VARIABLE / Categoría	Frecuencia y %	
EXPERIENCIA LABORAL	153	57.5%
Trabaja actualmente	65	24.4%
Otra actividad laboral	168	63.2%
Tecnologías para mejorar el empleo	245	92.1%
Situación actual		
<i>Empleado a tiempo completo</i>	51	19.2%
<i>Empleado a tiempo parcial</i>	18	6.8%
<i>Trabajo independiente</i>	20	7.5%
<i>Desempleado</i>	177	66.5%
<i>Busca trabajo</i>	94	35.3%
<i>Ama de casa</i>	25	9.4%
<i>Estudiante</i>	55	20.7%
<i>No trabajo/no estudio</i>	47	17.7%

3.1.1. Acceso a tecnología

En la siguiente parte del cuestionario se ha preguntado si actualmente tienen acceso a alguna de estas tecnologías: televisión, radio, computadora, tableta, teléfono en casa, teléfono celular, contrato de internet o redes sociales.

Según los resultados podemos ver que las tecnologías que la mayoría de las personas poseen son: Teléfono celular (91.4%), Televisión (88.7%) y Radio (67.7%), siendo estas las que se corresponden con las más comunes hoy en día. En cuanto a las que menos tienen acceso están Internet público (19.2%), Tableta (20.3%) y Teléfono en casa (33.85%). Es importante decir que tan solo el 3.8% de los participantes no tienen acceso a ninguna de estas tecnologías.

Según los resultados mostrados en la **tabla 2**, podemos ver que las tecnologías que la mayoría de las personas poseen son: Teléfono celular (91.4%), Televisión (88.7%) y Radio (67.7%), siendo estas las que se corresponden con las más comunes hoy en día. En cuanto a las que menos tienen acceso están Internet público (19.2%), Tableta (20.3%) y Teléfono en casa (33.85%). Es importante decir que tan solo el 3.8% de los participantes no tienen acceso a ninguna de estas tecnologías.

Tabla 2. Herramientas de uso diario. N=266 participantes

Ítem	% de respuesta de cada opción					Media
	1	2	3	4	5	
Teléfono para llamar	10.9	4.9	14.9	15.0	54.5	3.97
Mandar mensaje texto	15.4	6.0	10.9	18.0	49.6	3.80
Mandar fotos	26.7	12.4	15.8	8.6	36.5	3.16
Reenviar mensajes	22.9	13.9	15.4	15.0	32.7	3.21
Conectar a internet	10.9	5.3	15.8	11.7	56.4	3.97
Televisor y programas	20.3	9.0	17.7	11.3	41.7	3.45
Programas favoritos	18.4	9.4	12.8	15.4	44.0	3.57
Escuchar la radio	35.3	10.9	13.9	10.2	29.7	2.88
Escuchar música	25.6	12.0	14.7	11.7	36.1	3.21
Red social	15.0	9.4	16.9	11.3	47.4	3.67
Escuchar música	25.6	12.0	14.7	11.7	36.1	3.21
Red social	15.0	9.4	16.9	11.3	47.4	3.67

3.2) Nociones básicas del uso de computadora

Para realizar esta parte del estudio, se debe saber primero las personas que sí tienen computadora. Según las respuestas dadas a esta cuestión: dentro de la muestra hay un 50.4% de personas que tienen computadora (n=134).

4| Conclusiones

La relación se define por la asociación de los valores altos entre sí, lo que nos lleva a la conclusión de que tienden a estar más satisfechos aquellos que están más en acuerdo con la afirmación de que las tecnologías son un factor de exclusión. No obstante, también se aprecia una cierta presencia de casos cuyas respuestas son asociadas al contrario: más satisfacción personal estando menos de acuerdo con la afirmación de exclusión.

El desarrollo de la tecnología ha hecho posible la aparición del teletrabajo, realizando las tareas requeridas por el lugar de trabajo remoto mediante el uso de las TIC (Balbinder y Maciel, 2009). Dada la situación provocada por el COVID-19, el teletrabajo se ha consolidado en las organizaciones, ya que presenta numerosas ventajas para los empleados, las organizaciones y la sociedad frente al trabajo presencial, como mayor autonomía para los trabajadores, eliminación del absentismo, reducción de recursos, eliminación del control de tiempos, expansión geográfica de la organización o reducción del número de contagios por menor movimiento de personas (Santillán, 2020).

Referencias bibliográficas

- Alper, M., y Goggin, G. (2017). *Digital technology and rights in the lives of children with disabilities*. *New Media & Society*, 19(5), 726-740. <https://doi.org/10.1177/1461444816686323>
- Anderberg, P. & Jönsson, B. (2005). *Being there*. *Disability & Society*, 20(7), 719-733.
- Balbinder, M., & Maciel, P. (2009). Telecapacitados: Teletrabajo para la inclusión laboral de personas con discapacidad. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, 2(1), 208-237.
- Balladares-Burgos, J. (2019). Competencias para una inclusión digital educativa. *Revista PUCE*, 191-211. DOI: 10.26807/revpuce.v0i107.179.
- Barlott, T., Aplin, T., Catchpole, E., Kranz, R., Le Goullon, D., Toivanen, A. & Hutchens, s. (2019). *Connectedness and ICT: Opening the door to possibilities for people with intellectual disabilities*. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(4), 503-521. DOI: 10.1177/14744629519831566.
- Batanero, J. M. F. (2020). TIC y discapacidad: investigación e innovación educativa. Ediciones Octaedro.
- Benavides, C. A. C., Arias, L. F. G., Méndez, N. D. D., & Carranza, D. A. O. (2018). IMU-Mouse: Diseño e implementación de un dispositivo apuntador dirigido al desarrollo de interfaces adaptativas para personas con discapacidad física. *TecnoLógicas*, 21(41), 63-79.
- Berrío Zapata, C., Chaves dos Santos, Z. E., Chalhub Oliveira, T., Berrío Zapata, C., Chaves dos Santos, Z. E., & Chalhub Oliveira, T. (2020). Exclusión digital de las comunidades de personas con discapacidad en Brasil. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 31(4).

Chacón-Penagos, A. M., Ordóñez-Córdoba, J.A. & Anichiarico-González, A. M. (2017). Hacia el reconocimiento de la inclusión digital como un derecho fundamental en Colombia. *Vniversitas* (134), 139-168.

González, A. E., y Cano, A. M. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos* (Vol. 122). Narcea Ediciones.

Igeltjørn A., Habib L. (2020) *Homebased Telework as a Tool for Inclusion? A Literature Review of Telework, Disabilities and Work-Life Balance*. In: Antona M., Stephanidis C. (eds) *Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Practice*. HCI 2020 (pp 420-436). *Lecture Notes in Computer Science*, vol 12189. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49108-6_30

Khanlou, N., Khan, A., Vazquez, L. M., y Zangeneh, M. (2021). *Digital Literacy, Access to Technology and Inclusion for Young Adults with Developmental Disabilities*. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10882-020-09738-w>

Khetarpal, A. (2015). *Information and Communication Technology (ICT) and Disability*. *Review of Market Integration*, 6(1), 96-113. DOI: 10.1177/0974929214560117.

Leão, M., & Silva, L. (2012). *Vivências de trabalhadores com deficiência: uma análise à luz da Psicodinâmica do Trabalho*. *Revista brasileira. Saúde ocupacional*, 37, 159-169.

Leonardi, M., Bickenbach, J., Ustun, T. B., Kostanjsek, N. & Chatterji, S. (2006). *The definition of disability: what is in a name?* *The Lancet*, 368(9543), 1219-1221.

Ley 15. (2016). Decreto Ejecutivo N ° 333 de 5 de diciembre para reglamentar la Ley N ° 15 de 31 de mayo de 2016, Panamá.

Lopez, P., y Samek, T. (2009). *Inclusión digital: un nuevo derecho humano*. *Educación y Biblioteca* (172), 114-118.

Lorah, E. R., Parnell, A., Whitby, P. S., & Hantula, D. (2015). *A Systematic Review of Tablet Computers and Portable Media Players as Speech Generating Devices for Individuals with Autism Spectrum Disorder*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3792-3804. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2314-4>

McKinney, E. y Swartz, L. (2020). *Integration into higher education: experiences of disabled students in South Africa*. *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2020.1750581.

Michailakis, D. (2001). *Information and Communication Technologies and the Opportunities of Disabled Persons in the Swedish Labour Market*, 16(4), 477-500. DOI: 10.1080/09687590120059496.

Mishra, M. Sharma, V. & Tripathi, R. (2010). *ICT as a Tool for Teaching and Learning in Respect of Learner with Disability*. *Commonwealth of Learning – Learning for Sustainability Development*. Retrieved from <http://oasis.col.org/handle/11599/2165> Accessed at March 10, 2021.

Murray, B. & Kenny, S. (1990). *Telework as an employment option for people with disabilities. International Journal of Rehabilitation research*, 13(3):205-214. DOI: 10.1097/00004356-199009000-00003.

ONU. (2006). *Convención Internacional sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.

Pérez, M. E. (2018). *Aulas inclusivas: experiencias prácticas*. Alfaomega.

Román-Graván, P., Bersabé-Granada, L. & Siles-Rojas, C. (2020). La formación docente universitaria em TIC sobre diversidad funcional cognitiva. In Trujillo Torres, J.M., Alonso García, S., Campos Soto, M.N. & Sola Reche, J.M., *Análisis sobre metodologías activas y TIC para la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 524-532). Madrid: Dykinson. ISBN: 9788413771731.

Santos, B. A. (2006). *Ciberleitura, o contributo das TIC para a leitura no 1CEB*. Porto: Profedições.

Sarrionandia, G. E., y Rodríguez, G. S. (2020). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Ediciones Octaedro.

Siles-Rojas, C., Perea-Rodríguez, E. & Román-Graván, P. (2020). Diseño de una intervención para la inclusión de alumnado con trastorno del espectro autista mediante la robótica educativa. In Trujillo Torres, J.M., Alonso García, S., Campos Soto, M.N. & Sola Reche, J.M., *Análisis sobre metodologías activas y TIC para la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 533-543). Madrid: Dykinson. ISBN: 9788413771731.

Sunkel, G. (2012). Buenas prácticas de TIC para una educación inclusiva en América Latina. In G. Sunkel & D. Trucco, *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina: Algunos casos de buenas prácticas* (pp. 27-50). Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas.

Tanis, S., Palmer, S., Wehmeyer, M., Davies, K., Stock, E., Lobb, K., & Bishop, B. (2012). *Self-Report Computer-Based Survey of Technology Use by People with Intellectual and Developmental Disabilities. Intellectual And Developmental Disabilities*, 50, 53-68. DOI:10.1352/1934-9556-50.1.53.

Tecnología de la Comunicación y la Información.

UNESCO. (2009). *UNESCO and Sun Microsystems Announce Joint Education and Community Development Effort Powered by Open Technologies*. UNESCO Press Release. Available at <http://www.lacult.unesco.org/2021>

United Nations (2017). *Committee on the Rights of Persons with Disabilities considers initial report of Panama*. Available at <https://www.ohchr.org/en/NewsEvents/Pages/E>

Warnock Committee. (1978). *Special Educational Needs: the Warnock Report*. London: D.E.S.

Zúñiga, S., Sandoval, J., Martínez, V. & Cuervo, A. (2016). Percepción de estudiantes con discapacidad visual sobre sus competencias digitales en una universidad pública del sureste de México. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, 8(1).

Comunicación 2

Empleabilidad, formación profesional y discapacidad en el contexto actual de transición ecológica y digital

Bonifacio Pedraza López

Profesor Asociado

Universidad Complutense de Madrid (UCM)



Resumen

¿En qué sociedad vivimos y hacia dónde encauzar su futuro? Preguntarnos por la sociedad que queremos es preguntar por la educación y formación.

La aceleración del cambio climático, la aplicación de sistemas de inteligencia artificial, la robótica, el aumento de desigualdad y los movimientos migratorios son factores que definen el contexto socioeconómico actual, donde surgen nuevas necesidades de cualificación y se propone una nueva *empleabilidad* que conecte desarrollo personal y trabajo y evite barreras a las personas con *discapacidad*.

Participar de forma efectiva y lograr una realización personal y profesional requiere sistemas de educación y formación que garanticen nuevas competencias para este periodo de transición ecológica y tecnológica: competencias técnicas para trabajos que reemplazarán a los que queden obsoletos por la automatización y habilidades vinculadas al pensamiento crítico, al trabajo en equipo, la resolución de problemas no predecibles y a la capacidad de análisis.

Es urgente invertir en los sistemas de educación y formación, modernizar su funcionamiento, en el marco de un mundo global, conectado y sostenible. Un sistema de **aprendizaje a lo largo de la vida** para lograr una **empleabilidad sostenible** que incluya a las personas con **discapacidad**.

Palabras clave: Formación, Empleabilidad, Competencias, Aprendizaje, Discapacidad.

La *empleabilidad* se refiere al potencial de competencias de una persona y su actuación profesional en un entorno específico. Actualmente, con independencia del lugar que habitemos, compartimos un modelo de sociedad global e interconectada con recursos tecnológicos y referencias digitales comunes. La pregunta planteada en este trabajo es **¿cómo lograr, en el mundo contemporáneo y en un marco de aprendizaje a lo largo de la vida, una empleabilidad sostenible que incluya a las personas con discapacidad?**

Para responder a esta cuestión, se analiza la sociedad actual y sus requerimientos para lograr una *empleabilidad sostenible*. El análisis gira en torno a **tres ámbitos**:

1. **Identificación, descripción y validación de factores que definen el tipo de sociedad actual.** Se realiza desde evidencias señaladas en documentos e informes publicados por entidades de referencia internacional, europea y nacional.
2. **Descripción de nuevas competencias y habilidades que surgen en un entorno marcado por tecnología, digitalización y sostenibilidad.** Competencias técnicas vinculadas a sectores productivos y habilidades de ámbito personal y social. Los sistemas

de educación y formación facilitarán nuevas competencias en un marco de *aprendizaje a lo largo de la vida/aprendizaje permanente*.

3. **Análisis de iniciativas puestas en marcha en España para responder a esta situación.**

Se analizan iniciativas donde la educación y la formación promueven oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Las conclusiones indican la necesidad de establecer acciones conjuntas para lograr una *empleabilidad sostenible*, en una sociedad que se transforma con nuevos procesos tecnológicos y ecológicos, donde se requieren nuevas competencias y sistemas de *aprendizaje a lo largo de la vida* que incluyan a las personas con *discapacidad*.

1| **Un punto de partida común: factores y tendencias que definen una sociedad global e interconectada**

¿En qué tipo de sociedad vivimos y hacia dónde encauzar su futuro? ¿Qué competencias se requieren en una economía globalizada que pretende la inclusión y la sostenibilidad?

Desde el Consejo Económico y Social de España CES (2021)¹²⁰ se destaca que vivimos en una sociedad marcada por las redes y la conectividad, la aplicación de sistemas de inteligencia artificial, la robótica, la supercomputación, la automatización, la tecnología, la biotecnología, la digitalización, el internet de las cosas, el uso de la nube, la impresión en 3D, el despliegue del 5G, el análisis avanzado del “*big data*”, la conectividad, la privacidad de datos personales y empresariales, la ciberseguridad y la ética de algoritmos.

La Organización Internacional del Trabajo OIT (2021)¹²¹ añade que participamos de una sociedad con desafíos como la adaptación al cambio climático, el consumo de energía y materias primas, las emisiones de gases con efecto invernadero, la transición a una economía baja en emisiones de carbono, la acumulación de residuos y contaminación, la protección y la restauración de ecosistemas.

Además, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2021)¹²² señala que la sociedad actual ha de responder con diligencia ante los retos demográficos, el crecimiento de población juvenil en algunas regiones, el envejecimiento, los movimientos migratorios, el aumento de la desigualdad, la exclusión y la fragmentación social.

120 Consejo Económico y Social España CES (2021). Estudios e informes. <http://www.ces.es>

121 La organización internacional del trabajo OIT (2021). *Perspectivas Sociales y de Empleo en el Mundo*. <https://www.ilo.org/global/lang-es/index.htm>

122 UNESCO (2020). *Los futuros de la educación*. <https://es.unesco.org/futuresofeducation>

Los informes de entidades de referencia internacional (Naciones Unidas, Unesco, OIT, OCDE, Banco Mundial) europea y nacional (Unión Europea, Consejo Económico y Social CES, autoridades de Educación y Trabajo), destacan estos factores como decisivos y determinantes para actuar en una sociedad global.

Los informes aportan evidencias que nos sitúan en una sociedad compleja e incierta, que plantea nuevos desafíos, dirigidos a la sostenibilidad e incorporación de nuevos avances tecnológicos: **inteligencia artificial, robótica, automatización y digitalización**. Una situación que afecta con similar contundencia a contextos con economías emergentes o avanzadas.

En este contexto, las personas con *discapacidad* requieren eliminar barreras para poder trabajar y desarrollar una carrera profesional en igualdad de condiciones.

Estos factores (**Tabla 1**) describen una sociedad global marcada por avances tecnológicos, incorporación de nuevos canales de relación y atención cuidados personales y del entorno, en un marco de sostenibilidad y determinan la *empleabilidad* requerida para nuevas ocupaciones que surgen y su actualización.

Tabla 1. Factores de influencia en la transformación socioeconómica actual

Ámbitos de referencia	Factores actuales
Avances tecnológicos	Inteligencia Artificial. Robótica. Automatización. Digitalización.
Economías sostenibles, ecológicas y verdes	Tecnologías Limpias. Prácticas sostenibles.
Evolución demográfica	Aumento población juvenil. Envejecimiento de población. Sociedades basadas en los cuidados.

Fuente: Elaboración propia a partir de informes OIT (2020).

En este trabajo se incorpora el término *empleabilidad sostenible*, como capacidad para mantener un nivel adecuado de competencias profesionales y personales, su actualización a lo largo de la vida laboral y desempeñar un puesto de trabajo que irá cambiando con los avances que se produzcan y la influencia del contexto económico y social.

La OIT (2019)¹²³ advierte que las competencias de la población actual no serán las que se requieran para los trabajos del futuro y los avances tecnológicos provocarán nuevas oportunidades de empleo, donde se precisarán nuevas habilidades.

La Unión Internacional de Telecomunicaciones UIT¹²⁴ (2021) aporta evidencias sobre la conectividad y uso de nuevas tecnologías:

- La mitad de la población mundial utiliza Internet.
- Muchas de las personas conectadas viven en países con economías emergentes.
- En los últimos cuatro años, el número de usuarios de Internet ha aumentado en más de 1.000 millones.
- Las personas y empresas participarán en la economía digital si disponen de infraestructura y servicios TIC eficientes y asequibles y de competencias digitales, lingüísticas y sociales pertinentes.
- Las sociedades conectadas accederán a información, servicios de salud en línea, alertas de catástrofes; pagarán bienes y servicios con teléfonos móviles; mantendrán contacto con otras personas; aumentarán la productividad y realizarán trabajos mejor remunerados al requerir competencias digitales.
- Uno de los retos de la sociedad global es lograr que toda la población pueda utilizar Internet y eliminar la brecha digital.

La realidad digital se impone y reclama nuevas habilidades digitales para la actividad personal, social y profesional. Las nuevas generaciones deben adquirir, lo antes posible, las destrezas necesarias para moverse en el mundo digital.

2| Nuevas competencias y capacidades para una sociedad global en plena transición ecológica y digital

¿Qué habilidades y competencias necesitaremos para mantener economías sostenibles y socialmente inclusivas? ¿Dónde y cómo adquirirlas?

123 OIT (2019) *Trabajar para un futuro más prometedor*. Comisión Mundial sobre el futuro del trabajo.

124 UIT, organismo especializado de Naciones Unidas para las tecnologías de la información y la comunicación. <https://www.itu.int/es/mediacentre/backgrounders/Pages/digital-inclusion-of-all.aspx>

La OIT (2008), en sus **Conclusiones sobre las calificaciones para la mejora de la productividad, el crecimiento del empleo y el desarrollo**¹²⁵, señaló que la adquisición de nuevas competencias favorecería innovación, incremento de la productividad y desarrollo empresarial, cambio tecnológico, inversión, diversificación de la economía y competitividad, elementos necesarios para crear y mantener más y mejores empleos.

Los puestos de trabajo demandados exigen nuevas competencias técnicas y especializadas para determinados sectores y habilidades de ámbito personal y social:

- **Competencias básicas avanzadas, competencias clave (comprensión lectora, competencia matemática y digital)**, que estructuran una base de aprendizaje sólida para adquirir nuevas habilidades y desarrollar competencias analíticas, sociales y emocionales.
- **Competencias sociales, conductuales y emocionales (concienciación, responsabilidad, empatía, autosuficiencia, colaboración)** asociadas a una mayor capacidad de adaptación ante los cambios que suceden en nuestras sociedades y que afectan a los marcos de organización y relación.
- **Competencias técnicas, profesionales y laborales específicas** que, tal y como señala el Banco Mundial (2019), deberán actualizarse según las transformaciones que ocurran en los sectores productivos, donde se incorporan nuevas tecnologías y modelos de producción y organización, que afectan a servicios y productos.
- **Competencias cognitivas transversales que permitan actuar y mejorar el futuro (pensamiento crítico, resolución de problemas complejos, pensamiento creativo, aprender a aprender, autocontrol)**. Un conjunto de habilidades personales y sociales para actuar de forma pertinente en los nuevos entornos que se generan.

Se requieren habilidades y capacidades para ocupaciones que hacen imprescindible la intervención de personas, no siendo reemplazable su actuación, al menos en su totalidad, por una acción robótica o automatizada.

La OIT (2021) agrupa las competencias básicas (**Tabla 2**) que se precisarán para todas las personas en el **Marco Mundial de Competencias Básicas para el siglo XXI**¹²⁶, orientado al futuro del trabajo.

125 Conferencia Internacional del Trabajo (2008). *Conclusiones sobre las calificaciones para la mejora de la productividad, el crecimiento del empleo y el desarrollo*. https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_125523/lang-es/index.htm

126 OIT (2021) *Marco Mundial de Competencias Básicas para el siglo XXI*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/publication/wcms_813222.pdf

Tabla 2. Competencias básicas para el siglo XXI

Capacidades para tener éxito en el trabajo futuro de una sociedad globalizada
Creatividad e innovación.
Pensamiento crítico, resolución de problemas y adopción de decisiones.
Capacidad de aprender a aprender, metacognición.
Habilidades informativas.
Conocimiento de las TIC.
Comunicación.
Colaboración (trabajo en equipo).
Ciudadanía, tanto a nivel local como mundial.
Habilidades para la vida y para el trabajo.
Responsabilidad personal y social, incluida la sensibilización y competencia cultural.

Fuente: OIT (2021).

La adquisición de competencias válidas para toda la vida no tiene lugar en el contexto actual. La flexibilidad, adaptabilidad e innovación surgen como elementos clave para completar la construcción de una *empleabilidad sostenible* en una sociedad global.

2.11 Nuevas necesidades de cualificación y competencias para una transición digital

La tecnología y la digitalización están redefiniendo las habilidades necesarias para participar en las sociedades actuales. Las competencias de hoy no se ajustarán a los trabajos de mañana. La OIT (2019) señala que los avances tecnológicos (**Inteligencia Artificial, Automatización y Robótica**) generarán nuevos puestos de trabajo que, previsiblemente, ocuparán quienes tengan mejor cualificación.

Muchas ocupaciones están desapareciendo por la obsolescencia de los procesos organizativos y técnicos. Aparecen nuevas ocupaciones y con ellas la incorporación de máquinas automatizadas con inteligencia (*robots*), situación preocupante por la posible destrucción de empleo.

Como ejemplo, el CES (2021), en su informe sobre la *digitalización de la economía*, señala que surgen proyectos de colaboración entre trabajadores y robots (proyecto COBOTS), que minimizan esta preocupación y aportan posibilidades de convivencia entre humanidad y automatización.

La incertidumbre generada nos sitúa ante cuántos empleos y cuáles desaparecerán. Los datos disponibles por OCDE (2019)¹²⁷ indican que el 14% de los trabajos existentes se encuentra en riesgo de automatizarse por completo y el 34% cambiará significativamente.

El Banco Mundial (2019) insiste en que, en el momento actual es preciso responder adecuadamente ante un contexto en el que, además de las nuevas ocupaciones altamente digitalizadas, seguirán aumentando los empleos basados en la interacción entre personas, que no serán reemplazados fácilmente por máquinas.

2.2) Cualificación y competencias para una transición ecológica

En la actualidad, la preocupación por sostener nuestro hábitat es cada vez mayor. La transición ecológica obliga a tomar decisiones consensuadas que respeten el consumo de materias y recursos y el uso del medioambiente.

Desde Naciones Unidas (2020) se insiste en aplicar medidas para limitar el calentamiento global y reducir las consecuencias adversas generadas para las personas, medios de vida, ecosistemas y economías.

Las medidas que se apliquen, con carácter prioritario, afectarán a sectores económicos específicos (**energías renovables, gestión de aguas y residuos, tratamiento de desechos, agricultura y silvicultura, servicios de construcción, industria manufacturera, transporte, turismo e industrias extractivas**). La OIT (2021) evidencia que para realizar esta adaptación se precisa de competencias técnicas, profesionales y laborales pertinentes y serán los sistemas de educación y formación, en un marco de *aprendizaje a lo largo de la vida*, los que definirán ofertas formativas actualizadas y adaptadas a necesidades surgidas por esta transformación.

3) Construir una empleabilidad sostenible para un nuevo contexto profesional y laboral

¿Cómo definir empleabilidad sostenible en el contexto actual? ¿Qué factores son los decisivos en su construcción?

La Real Academia Española (RAE)¹²⁸ define la empleabilidad como el *“conjunto de aptitudes y actitudes que permiten a una persona conseguir y conservar un empleo”* y la (OIT)¹²⁹ como *“las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con*

127 OCDE (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. <https://www.oecd.org/publications/estrategia-de-competencias-de-la-ocde-2019-e3527cfb-es.htm>

128 Real Academia Española (RAE). <https://www.rae.es/empleabilidad>

129 OIT. <https://www.ilo.org>

miras a encontrar y conservar un trabajo decente". Se insiste en capacidades ubicadas en el ámbito personal y adaptadas a contextos laborales para lograr o mantener el empleo.

Existen diversos estudios en el ámbito académico sobre el término de *empleabilidad*. Tal y como indica Lantarón (2016), la *empleabilidad* se construye a través de múltiples factores: internos (potenciales competencias y habilidades personales y profesionales) y externos (definen el contexto socioeconómico, configurado desde lo tecnológico, lo digital, lo ecológico y la diversidad).

Llinares, Córdoba y González-Navarro (2020) destacan la evolución del concepto de *empleabilidad*, perspectivas, dinamismo y multiplicidad de factores que influyen en su concepción y comprensión. Moreno (2015) señala la *empleabilidad* se entiende como conjunto de factores relacionados con la cualificación, permanentemente afectada por el contexto social y laboral.

Según estas definiciones, cada sociedad y su contexto determinan los factores que influyen en la construcción de una *empleabilidad idónea* para su ciudadanía.

4| España (2021): una realidad que aspira a un futuro abierto a nuevas oportunidades

¿Qué nivel de competencias digitales ha logrado la población española? ¿Las personas con discapacidad han logrado un nivel similar? ¿Qué parte del capital humano presenta dificultades para alcanzar una empleabilidad sostenible?

España, al igual que el resto de los países, se encuentra afectada por el impacto de la pandemia provocada por la COVID-19. Para lograr éxito en este contexto de transición ecológica y tecnológica y un desarrollo más sostenible e inclusivo, es clave la inversión en educación y formación. Este compromiso aparece en el **Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (España 2020)**¹³⁰.

El CES (2021) señala, en su informe sobre la digitalización de la economía, las carencias de España respecto al nivel de madurez digital del capital humano "...continúa preocupando tanto la carencia de competencias digitales básicas en buena parte de la población activa como la insuficiente oferta de especialistas en TIC. La falta de capacitación digital puede convertirse en factor de exclusión social, en la medida que la empleabilidad de las personas dependa cada vez más de aquella" (p. 53).

¹³⁰ Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (Recovery and Resilience Facility). https://www.lamoncloa.gob.es/temas/fondos-recuperacion/Documents/30042021-Plan_Recuperacion_%20Transformacion_%20Resiliencia.pdf

La población española presenta debilidades para afrontar la transformación digital. **El Índice de la Economía y la Sociedad Digitales DESI (2020)**¹³¹, relativo al desempeño en competencias digitales básicas de la población española, destaca que aproximadamente el 50% carece de competencias digitales básicas y que un 8% nunca ha utilizado internet.

Otros informes insisten en esta debilidad competencial. El Informe Infoempleo Adecco (2021)¹³² indica la escasez de talento y las dificultades para seleccionar profesionales españoles: el 50% carece de competencias técnicas suficientes, el 28,8% no cuenta con las competencias requeridas y para el 13,8% todavía no existen profesionales adecuados.

España presenta un déficit de competencias y precisa técnicos de cualificación media o alta. Una realidad para la que España está tomando decisiones:

- La aprobación de un nuevo marco normativo que regule la formación profesional (Proyecto de *Ley Orgánica de Ordenación de Integración de la Formación Profesional*, septiembre 2021¹³³). Un marco regulado que permita adquirir competencias y capacidades profesionales para desarrollarse como personas en contextos digitalizados y aprovechar las oportunidades de empleo que ofrece el cambio económico y tecnológico, apostando por una actuación ecológica y sostenible.
- La incorporación de nuevas competencias en el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*¹³⁴ y su actualización. Estas competencias formarán parte de la oferta formativa del sistema educativo y de formación (*Ciclos Formativos de Formación Profesional* y *Certificados de Profesionalidad*).
- El *Plan España Digital (2025)*¹³⁵, una estrategia de capacitación y nuevas iniciativas de financiación para que la ciudadanía y las personas trabajadoras adquieran y refuercen las competencias digitales pertinentes en el contexto actual.

4.11 La cualificación y las competencias profesionales en España

La ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y Formación Profesional, define la cualificación profesional como “el conjunto de estándares de competencia con significado en el empleo

131 *Índice de Economía y Sociedad Digital (DESI)*. Cinco indicadores del rendimiento digital de Europa: conectividad, capital humano, uso de internet, integración de la tecnología digital y servicios públicos digitales. https://administracionelectronica.gob.es/pae/Home/pae_OBSAE/Posicionamiento-Internacional/Comision_Europea_OBSAE/Indice-de-Economia-y-Sociedad-Digital-DESI-.html

132 Informe Infoempleo Adecco (2021). Oferta y demanda de empleo en España. <https://cdn.infoempleo.com/infoempleo/documentacion/Informe-infoempleo-adecco-2020.pdf>

133 Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (2021). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bc5488c3-4ce8-490b-880e-1969895f74b6/00-proyecto-ley-fp-consejo-ministros-07-09-21.pdf>

134 Proyecto de Ley (2021). El Catálogo Nacional de Cualificaciones se denomina CATÁLOGO NACIONAL DE ESTÁNDARES DE COMPETENCIA.

135 *Plan España Digital (2025): Conectándonos al Futuro*. https://portal.mineco.gob.es/ca-es/ministerio/estrategias/Pagines/00_Espana_Digital_2025.aspx

que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral” (art. 7 4ª) y la competencia profesional como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (artículo 7, 4b).

Las competencias profesionales se adquieren por las vías formativa y de la experiencia laboral. Cada cualificación y competencias pertenecen a una familia profesional¹³⁶ y se vinculan a un nivel de cualificación (MECU)¹³⁷. En mayo de 2021, componían el catálogo 687 cualificaciones y 2.290 unidades de competencia.

Tabla 5. Número de Cualificaciones por Familia Profesional y Nivel

Familia Profesional	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Actividades físicas y deportivas	37	1	28	8
Administración y gestión	15	2	2	11
Agraria	50	6	25	19
Artes gráficas	31	3	16	12
Artes y artesanías	25	1	11	13
Comercio y marketing	23	3	2	18
Edificación y obra civil	28	5	17	6
Electricidad y electrónica	35	3	16	16
Energía y agua	18	1	6	11
Fabricación mecánica	30	1	15	14
Hostelería y turismo	25	6	8	11
Imagen personal	14	2	3	9
Imagen y sonido	18	0	3	15
Industrias alimentarias	27	2	17	8

136 Se establecen 26 familias profesionales y cinco niveles de cualificación (Anexo I y II del Real Decreto 1128/2003).

137 Marco Español de Cualificaciones (MECU). <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/mecu/mecu.html>

Familia Profesional	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Industrias extractivas	18	3	12	3
Informática y comunicaciones	23	1	7	15
Instalación y mantenimiento	19	1	7	11
Madera, mueble y corcho	20	4	12	4
Marítimo-pesquera	39	8	21	10
Química	28	1	11	16
Sanidad	18	1	5	12
Seguridad y medio ambiente	26	2	12	12
Servicios socioculturales y a la comunidad	27	3	6	18
Textil, confección y piel	46	6	19	21
Transporte y mantenimiento de vehículos	33	6	21	6
Vidrio y cerámica	14	4	5	5
TOTAL	687	76	307	304

Fuente: Instituto Nacional de Cualificaciones INCUAL 2021.

Para la adquisición de competencias y su correspondiente acreditación a través de la vía formativa, el sistema español dispone de una red de 3.823 centros docentes, 2.564 públicos y 1.259 privados¹³⁸. Se añade la red de centros acreditados para impartir certificados de profesionalidad y centros autorizados para la oferta formativa de recualificación, actualización, revisión y complemento de competencias adquiridas.

El sistema de formación profesional español propone una oferta formativa diversificada (*Ciclos Formativos de FP y Certificados de Profesionalidad*), adaptada a cualificaciones del Catálogo Nacional de Cualificaciones y a las necesidades de sectores productivos.

¹³⁸ Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) *Estadística del alumnado de formación profesional*. Curso 2019/2020.

Existe una vinculación entre *empleabilidad*, competencias y formación profesional, una opción prioritaria para lograr competencias técnicas y una *empleabilidad sostenible*.

La acreditación de competencias también se logra a través de un procedimiento que evalúe las competencias adquiridas en la experiencia laboral y vías no formales de formación. Los sistemas de formación deben disponer de ofertas actualizadas y procedimientos para evaluar y acreditar competencias adquiridas por la experiencia.

Una oferta formativa pertinente requiere de revisión y actualización permanente para responder a las necesidades de los sectores productivos. Los observatorios y sistemas de detección son herramientas clave para determinar con rapidez y certeza la oferta formativa necesaria ante las demandas que aparecen en los nuevos escenarios socioeconómicos.

El *Proyecto de Ley de Formación Profesional (2021)* anuncia la incorporación de cursos de especialización que darían lugar a *especialistas y máster profesional*. En la actualidad existen cursos de especialización (**Tabla 6**) referidos a las necesidades de cualificación en sectores que mantienen mayor implicación en los procesos de transición tecnológica y digital.

Tabla 6. Cursos de Especialización Formación Profesional

Familia profesional	Curso de especialización
Electricidad y Electrónica	Curso de Especialización en Ciberseguridad en Entornos de las Tecnologías de Operación. Curso de Especialización en Implementación de redes 5G. Curso de Especialización en Sistemas de señalización y telecomunicaciones ferroviarias.
Fabricación mecánica	Curso de Especialización en Fabricación Aditiva.
Hostelería y Turismo	Curso de Especialización en Panadería y Bollería Artesanales.
Imagen y Sonido	Curso de Especialización en Audiodescripción y Subtitulación.
Informática y Comunicaciones	Curso de Especialización en Inteligencia Artificial y <i>Big Data</i> . Curso de Especialización en Ciberseguridad en Entornos de las Tecnologías de la Información. Curso de Especialización en Desarrollo de videojuegos y realidad virtual.

Familia profesional	Curso de especialización
Instalación y Mantenimiento	Curso de Especialización en Digitalización del Mantenimiento Industrial. Curso de Especialización en Fabricación Inteligente. Curso de Especialización en Modelado de la información en la construcción (BIM).
Química	Curso de Especialización en Cultivos Celulares.
Transporte y Mantenimiento de vehículos	Curso de Especialización en Mantenimiento de Vehículos Híbridos y Eléctricos. Curso de Especialización en Mantenimiento avanzado de material rodante ferroviario.

Fuente: Ministerio Educación y Formación Profesional. TODOFP.

Una *empleabilidad sostenible* responde a factores que caracterizan y determinan la sociedad actual. El proyecto de **Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (2021)** plantea:

- Adecuar niveles de cualificación de la población activa a necesidades de sectores productivos.
- Acreditar la experiencia laboral de personas activas que no tienen acreditadas sus competencias profesionales.
- Aumentar el porcentaje de alumnado que elige formación profesional.
- Incrementar plazas de formación profesional y ajustar su oferta a necesidades del mercado laboral.
- Desarrollar la formación profesional dual.
- Aumentar horas de formación para personas trabajadoras y en búsqueda de empleo.
- Desarrollar un sistema de *aprendizaje a lo largo de la vida* flexible, accesible, acumulable, acreditable y capitalizable.
- Establecer un sistema de orientación profesional que acompañe a la ciudadanía.
- Incorporar innovación, emprendimiento, digitalización y sostenibilidad en una oferta formativa actualizada, atractiva y flexible, que responda a las necesidades de formación de la ciudadanía y de las empresas.

El rápido y constante cambio ocurrido en el contexto actual supone una permanente actualización de competencias y habilidades para lograr una *empleabilidad sostenible*.

5| Conclusiones

Las conclusiones se orientan a identificar factores que definen los nuevos contextos socioeconómicos y competencias requeridas, construir una *empleabilidad sostenible*, establecer funciones de los sistemas de educación y formación y actuar conjuntamente en el ámbito común y próximo.

1. El punto de partida es un contexto en transición ecológica y digital que requiere nuevas competencias y habilidades en el ámbito personal, social y profesional. Las referencias cambian y aparecen requerimientos tecnológicos, digitales y ecológicos que debemos atender para garantizar la permanencia y sostenibilidad de sociedades con igualdad, inclusión y atención a la diversidad.
2. Las competencias profesionales, personales y sociales requeridas para actuar en un entorno definido por factores tecnológicos, ecológicos y sociales, definen una *empleabilidad sostenible* que garantiza la participación efectiva e inclusión de todas las personas en el mundo contemporáneo.
3. Los procesos de automatización evidencian nuevas competencias específicas en los ámbitos tecnológico, digital y ecológico y en el personal y social, donde las emociones, las relaciones personales y la interacción social son claves para la intervención humana.
4. La revolución tecnológica transforma el mercado laboral que conocemos: se crean nuevos empleos digitales, aparece la obsolescencia de ocupaciones, se sustituyen personas por tecnología y crecen formas de trabajo diferente que interrumpen la forma actual de considerar el trabajo.
5. Las iniciativas aprobadas tienden a un modelo de desarrollo sostenible y de progreso, que no genere desigualdad. La adquisición de competencias y habilidades para vivir y trabajar en las sociedades actuales deben estar garantizadas para toda la población, evitando la denominada brecha digital.
6. Una función de los sistemas de educación y formación es garantizar competencias para participar en un mundo globalizado, tecnológico, digital y diverso que aspira a construir sociedades sostenibles e inclusivas, en un entorno de *aprendizaje permanente/ aprendizaje a lo largo de la vida*.

Referencias bibliográficas

Banco Mundial (2020). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2020. El comercio al servicio del Desarrollo en la era de las cadenas de valor mundiales*. Banco Mundial, Washington, DC 20433.

Banco Mundial (2019). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2019: La Naturaleza cambiante del Trabajo*, cuadernillo del "Panorama General", Banco Mundial, Washington, DC licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0160.

Cerrato Reyes, K., Argurta, L., & Zavala, J. (2017). Determinantes de la empleabilidad en el mercado laboral. *Economía y administración (E&A)*, 7(1), 21-40.

Comisión Europea (2020). *Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI)*. ESPAÑA. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comité Económico y Social Europeo (2018). Dictamen: *El futuro del trabajo – La adquisición de los conocimientos y competencias necesarios para responder a las necesidades de los futuros empleos*. Dictamen exploratorio solicitado por la Presidencia Búlgara. SOC/570. EESC-2017-05265-00-01-AC-TRA (EN) 1/19. Diario Oficial de la Unión Europea C237/8 de 06/07/2018.

Consejo de la Unión Europea (2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). Diario Oficial de la Unión Europea C66/1 de 26/02/2021.

Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea C1898/1 de 04/06/2018.

Consejo Económico y Social España (2021). *La digitalización de la economía*. Informe 01/2021. Actualización del Informe 3/2017. CES Departamento de publicaciones. NICES: 792/2021.

Consejo Económico y Social España (2020). *Jóvenes y mercado de trabajo en España*. Colección Informes Número 02/2020 CES Departamento de publicaciones.

Consejo Económico y Social España (2018). *El futuro del trabajo*. Informe 03/2018. Actualización del Informe 3/2017. CES Departamento de publicaciones. NICES: 752/2018.

GlobalCAD SERVICES (2021). *GREEN economy and Climate Change A driver for a more sustainable development*. <https://globalcad.org/wp-content/uploads/2020/03/2.GREENECONOMY.pdf>

Infoempleo Adecco (2021). *Informe Infoempleo Adecco 2020. Oferta y demanda de empleo en España (2020)*. Madrid.

International Labour Organization (ILO)/Global Business and disability Network (2021). *Una economía digital inclusiva para las personas con discapacidad*. Publicación de la Fundación Once y la Red Mundial de Empresas y Discapacidad de la OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---gender/documents/publication/wcms_780957.pdf

Instituto Nacional de Estadística INE (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*.

Lantarón, B.S. (2016). Empleabilidad: análisis del concepto. *Revista de Investigación en Educación*, nº14 (1) pp. 67-84.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE nº147 de 20/06/2002.

Llinares Insa, L., Córdoba Iñesta, A.I. & González Navarro, P. (2020): La empleabilidad a debate: ¿qué sabemos sobre la empleabilidad como estrategia de cambio social?, CIRIEC-España, *Revista Jurídica de Economía Social y Cooperativa*, nº36, 2020, pp. 313-363.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional* (publicado el 8 de septiembre de 2021).

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) *Datos y cifras. Curso escolar 2021/2022*.

Moreno Mínguez, A. (2015) La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, vol. 11, nº1, julio 2015. pág. 3-20.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2019). Estrategia de competencias de la OCDE 2019. *Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana 2019 (para la edición en español).

Organización Internacional del Trabajo OIT (2021). *El futuro del trabajo en el sector educativo en el contexto del aprendizaje permanente para todos, las competencias y el Programa de Trabajo Decente*. Departamento de Políticas Sectoriales. Ginebra 2021.

Organización Internacional del Trabajo OIT (2019). *Competencias Profesionales para un futuro más ecológico. Conclusiones Principales*. Oficina Internacional del Trabajo. Ginebra.

Organización Internacional del Trabajo OIT (2018). *Trabajar para un futuro más prometedor*. Comisión Mundial sobre el futuro del trabajo. Ginebra 2018.

Organización Internacional del Trabajo OIT (2018). *El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente*. Ginebra.

Organización Internacional del Trabajo OIT (2018). *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Sostenibilidad medioambiental con empleo*. Oficina Internacional del Trabajo. Ginebra 2018.

Organización Internacional del Trabajo OIT (2008). *Conclusiones sobre las calificaciones para la mejora de la productividad, el crecimiento del empleo y el desarrollo*. Conferencia Internacional del Trabajo, 97ª reunión.

Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. BOE nº223 de 17/09/2003.

UNESCO (2021). *La Generación del Aprendizaje. Invertir en Educación en un mundo en proceso de cambio*. Informe de la Comisión Internacional para el Financiamiento de Oportunidades Educativas Globales.

Comunicación 3

Las mejores prácticas para la promoción del empleo de las personas con discapacidad en las empresas en función de la tipología de empresa

Viviane de Moraes Abrahão

*Profesora del Departamento Académico de Idiomas
ESIC University*

Cristina Marín Palacios

*Directora del Departamento Académico de Informática
y Nuevas Tecnologías
ESIC University*

Maite Palomo Vadillo

*Coordinadora y profesora del Máster Universitario de
Dirección de Personas y Desarrollo Organizativo
ESIC University*

Carlos Alberto Pérez Rivero

*Director del Departamento Académico de Dirección de Empresas
ESIC University*

1| Introducción

Según el Estudio DCH - Inserta Empleo sobre la Gestión del Talento de las personas con discapacidad (2020), las tasas de empleo de las personas con discapacidad en España son menores que en las personas sin discapacidad. Sin embargo, el 94% de las empresas cuentan con personas con discapacidad en su plantilla, en especial por la obligatoriedad de la Ley General de Dependencia (2006).

La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad es un área importante de acción pública e investigación en la actualidad (Marín-Palacios, 2021).

Los objetivos del presente estudio se centran en analizar la situación actual de la vida laboral de las personas con discapacidad (en adelante, PCD) e identificar las buenas prácticas en la gestión de las PCD llevadas a cabo actualmente en las empresas entrevistadas. Se proporcionarán datos cuantitativos y cualitativos recogidos en una serie de entrevistas hechas a 15 empresas españolas de distintos sectores y tamaños con el intención de conocer los conceptos, las estrategias, y la incorporación de PCD en los distintos equipos.

2| Metodología del estudio

Se ha realizado una investigación cualitativa para la elaboración del estudio. La metodología cualitativa ha demostrado ser eficaz para investigar fenómenos sociales complejos y multifacéticos, como las cuestiones relacionadas con la discapacidad (Cooper y Emory, 1995). Como herramienta principal para la recopilación de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad utilizando un amplio conjunto de preguntas en torno a áreas de interés y alentando a los encuestados a ampliar los temas de interés y dejar que el cuestionamiento fluya naturalmente (Coombes *et al.*, 2008).

Los encuestados fueron contactados por correo electrónico, proporcionando información sobre el proceso de investigación en general y sobre la entrevista en particular, además de un formulario para recabar datos cuantitativos sobre la empresa. Las entrevistas se realizaron por videollamada a través de *Teams* y fueron grabadas.

3| Codificación y análisis de datos

Todos los miembros del equipo de investigación participaron en el proceso de codificación. En la primera fase del análisis de datos, se siguió un proceso de codificación colaborativo y holístico sobre el carácter exploratorio del estudio (Saldaña, 2013). La codificación holística es un enfoque preparatorio antes de un proceso de codificación detallado para comprender los temas básicos en los datos (Saldaña, 2013; Knight, 2015).

Se realizaron 18 preguntas en torno a los siguientes cuatro temas principales: **Diagnóstico de la discapacidad, Inbound talent, Experiencia del empleado, ¿Qué añadirías?** Se siguió un protocolo de doble codificación, es decir, cada entrevista fue codificada por al menos dos personas del grupo de investigación para apoyar la validez del proceso de codificación. La primera fase fue seguida por discusiones de grupos focales de investigación (Baptista Nunes *et al.*, 2006) con todo el equipo de investigación con el objetivo de construir una comprensión común de los resultados a la luz de la revisión de la literatura y refinar el proceso de codificación (Saldaña, 2013) en consecuencia.

En la segunda fase, se releeron los textos de entrevista de todos los códigos y se produjo un texto condensado (Kvale, 2007) sobre cada código con el objetivo de detectar afirmaciones significativas, patrones típicos y relaciones, utilizando citas palabra por palabra. Los investigadores se reunieron varias veces para discutir los resultados y formular interpretaciones.

4| Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas permiten a los investigadores decidir qué procedimiento de investigación es éticamente legítimo y si, en la investigación sobre sujetos humanos, las consideraciones éticas aseguran que se garantice el anonimato y/o la confidencialidad, se informe el consentimiento, se mantenga la dignidad y se beneficien tanto los individuos como la sociedad (Neuman, 2008; Dhar y Farzana, 2017). Era muy importante llevar a cabo el estudio de acuerdo con los estándares éticos de la investigación. Inicialmente, se estableció contacto con todos los encuestados por correo electrónico para determinar su interés en participar en el estudio y se les informó de antemano sobre la naturaleza y el motivo de la investigación.

El consentimiento informado se recopiló antes de la entrevista y nuevamente los encuestados estaban familiarizados con el propósito de la investigación, para qué se utilizarían los datos y los riesgos potenciales de la participación (Kvale, 2007). En cuanto a los riesgos potenciales, el tratamiento confidencial de los datos (Kvale, 2007) desempeña un papel crucial; por lo tanto, se utilizaron seudónimos para proteger a los participantes. La validación intersubjetiva (Kvale, 2007) se apoyó a través de una doble codificación.

5| Descripción de la muestra

Los participantes estaban ubicados en toda España y sus campos de actividad incluían Distribución Farmacéutica, Tecnología, Asistencia, Educación Superior, Servicios profesionales, Gran Consumo, Bienes de consumo, Transporte de pasajeros por ferrocarril, Energía, Industria de alimentación y bebidas, Infraestructuras y Servicios, Recursos Humanos, Consultoría Servicios Técnicos de Ingeniería e Inspección, verificación, ensayos y certificación.

Para efectos del estudio, se dividieron las empresas en cuatro tipos según sus características: empresa estándar (40%), pequeña empresa (14%), empresa intensiva en conocimiento (26%), y empresa intensiva en creatividad e innovación (20%). El 86% de las empresas tienen más de 250 empleados y el 14% entre 50 y 250 empleados. La media de edad de las empresas es entre 30 y 40 años el 36% y entre 40 y 50 el 64%. En cuanto a la distribución de género, la media de hombres es de 58% y la de mujeres de 42%.

En la **Tabla 1** se presenta la información cuantitativa recogida mediante el formulario enviado a los entrevistados de las empresas participantes en el estudio. El código asignado a cada entrevista será usado durante el estudio para proteger la confidencialidad de las entrevistas.

Tabla 1. Datos cuantitativos de las empresas entrevistadas

Código	Tipología	Ámbito	N° empleados	H/M
E1	<i>Estándar</i>	Distribución Farmacéutica.	Más de 250	55%/45%
E2	<i>Innovación</i>	Tecnología.	Más de 250	64%/36%
E3	<i>Estándar</i>	Asistencia.	Más de 250	37%/63%
E4	<i>Conocimiento</i>	Educación Superior.	Más de 250	60%/40%
E5	<i>Innovación</i>	Servicios profesionales.	Más de 250	56%/44%
E6	<i>Estándar</i>	Gran Consumo.	Más de 250	73%/27%
E7	<i>Estándar</i>	Bienes de consumo.	Más de 250	40%/60%
E8	<i>Pequeña</i>	Transporte de pasajeros por ferrocarril.	De 50 a 250	60%/40%
E9	<i>Estándar</i>	Energía.	Más de 250	63%/37%
E10	<i>Estándar</i>	Industria de alimentación y bebidas.	Más de 250	69%/31%
E11	<i>Conocimiento</i>	Energía, Infraestructuras y Servicios.	Más de 250	67%/33%
E12	<i>Conocimiento</i>	Servicios Recursos Humanos.	Más de 250	28%/72%
E13	<i>Pequeña</i>	Consultoría Servicios Técnicos de Ingeniería y otras actividades relacionadas con el asesoramiento técnico.	De 50 a 250	75%/25%
E14	<i>Conocimiento</i>	Inspección, verificación, ensayos y certificación.	Más de 250	70%/30%
E15	<i>Innovación</i>	Telefonía.	Más de 250	Ns/Nc

6| Resultados

6.1| Empresas estándar

Una persona con discapacidad es una persona más; en general las empresas no hacen diferencia entre los empleados de cualquiera de los colectivos presentes en plantilla. La mayoría menciona que las diferencias son algo positivo que las empresas deben tener en cuenta a la hora de crecer. Es verdad que hay mención de la obligatoriedad dada por la Ley General de Dependencia y que, en un principio, la inclusión empezó por dicha obligatoriedad. Pero con el tiempo, los conceptos cambiaron y se vio el beneficio de incorporar a personas con distintos talentos.

La accesibilidad física es el principal cambio que las empresas tuvieron que asumir, y el más visible a nivel corporativo. E10 los describe como adaptaciones "one-shot", es decir, que se hacen una sola vez, como, por ejemplo, los cambios en ascensores, parking y mobiliario. E1 describe su nuevo edificio que cuenta con certificaciones oficiales de accesibilidad, y un plan de asesoramiento en farmacias para acondicionarlas al personal con discapacidad. E9 especifica que los cambios físicos son una cuestión de presupuestos y diseño solamente. Los cambios de mentalidad y sensibilización son mencionados, pero menos visibles como adaptaciones asumidas según los entrevistados.

No existen datos del impacto de la incorporación de personas con discapacidad. El impacto se mide solamente a nivel de cultura, clima, imagen de empresa y orgullo de pertenencia; no existen mediciones oficiales u objetivas. Solamente E6 tiene una medición de inserción laboral indirecta.

La tendencia es apoyarse en las fundaciones para la contratación de personas a ciertos puestos de trabajo específicos donde la empresa considera que se podría incorporar una persona con discapacidad, pero no es el único medio. E3 es la única empresa que menciona que no tienen un canal específico, ya que el proceso es el mismo para cualquier persona y todos tienen la misma posibilidad. Tampoco hay descripciones de empleo específicas, ya que se basan en el currículum como un todo. Sin embargo, las demás empresas razonan que las fundaciones son los expertos en captación y adaptación, los que conocen la realidad del colectivo y pueden hacer la contratación con más facilidad. Algunas fundaciones participan desde el proceso de selección hasta el *onboarding*.

Se estudia la adecuación persona-puesto, con las adaptaciones y cambios necesarios para cada caso. También en dicha adaptación participan las fundaciones como expertos en el tema. El *onboarding* se suele hacer a todos por igual, y se menciona muy a menudo que el empleado con discapacidad ya llega con el sentido de oportunidad y de crecimiento, lo que hace con que el proceso de *onboarding* sea aún mejor.

Todos garantizan la formación y el mentoring para todos los empleados sin distinción, y se presentan diferentes opciones de cómo llevar a cabo dichas formaciones. Algunos no hacen distinción, solamente adaptan el modelo a las necesidades del empleado, pero hay empresas que ofrecen alianzas con fundaciones externas especializadas en el colectivo y con formación específica. Ya los programas de desarrollo de carrera no tienen criterios específicos para personas con discapacidad, se tratan siempre por igual.

La sensibilización es el principal proceso de inclusión en las empresas. Hay una infinidad de modelos: charlas, eventos, cursos, comunicación interna, etc. El equipo de compañeros directos de la persona con discapacidad es la clave para la inclusión, y sensibilizarles es lo más importante antes y después de la incorporación. Se hace referencia a eventos con fundaciones externas, donde se enseña cómo es la vida del colectivo.

Las medidas de conciliación no son específicas para el colectivo, cada empresa tiene una batería de medidas que puede ser adaptada a las necesidades del empleado. Entre ellas se menciona el teletrabajo, flexibilidad horaria, reducción de jornada, ayudas económicas específicas, etc. Algunas empresas mencionan medidas tanto para el empleado con discapacidad como para el empleado familiar de persona dependiente o con discapacidad, que pueden acogerse a cualquiera de las medidas de conciliación disponibles para el puesto.

Las personas con discapacidad no suelen ser embajadores de marca. E9 menciona algunas campañas publicitarias con personas en sillas de ruedas, pero no son los embajadores directos, solamente ilustran la diversidad e inclusión de la sociedad. Por otro lado, E10 puntualiza que su producto tiene una dificultad añadida por ser bebidas alcohólicas, y normalmente no se encaja con el colectivo. Sin embargo, en proyectos internos de sensibilización se usan personas con discapacidad como portavoces del colectivo, y sí son vistos como embajadores de marca internamente. E6 menciona que son patrocinadores de apoyo al deporte paraolímpico y tienen campañas internas con los equipos, aunque todavía tienen que incorporarlo a la publicidad.

Tradicionalmente, las personas con discapacidad solamente ocupan puestos administrativos y operativos, valija interna, digitalización de documentos, entre otros, que en general no necesitan una formación específica y no están directamente vinculadas al negocio. E9 menciona que esto es un reflejo de la sociedad y de la estructura de formación disponible y accesible al colectivo y que, al requerir titulaciones universitarias, idiomas y otros, el mercado no responde. También detalla que solamente 1% del colectivo llega a la universidad, y es muy difícil que el mercado dé la respuesta necesaria. Hay un doble concepto: quieren emplear a personas con discapacidad en puestos superiores, pero no quieren caer en paternalismos y pasar por alto requerimientos del puesto por el simple hecho de contratar a una persona del colectivo. E10 menciona que sí emplean a personas con discapacidad física en mandos intermedios.

No existe una evaluación del desempeño específica a las personas con discapacidad en ninguna de las empresas entrevistadas. Tampoco se evalúa formalmente el impacto de tener una plantilla inclusiva, solamente en lo ya mencionado de cultura y clima.

El *onboarding* es uno de los momentos de la verdad más mencionados, ya que hay muchos sentimientos y novedades que, al ser superados, suponen un logro personal. La vida dentro del equipo también es importante, cuando participan de los retos y logros del equipo y se sienten parte de algo más grande. En general, la experiencia es positiva, aunque sí mencionan que, como en todas las empresas, hay experiencias negativas puntuales.

6.2| Pequeñas empresas

Para las pequeñas empresas, tener una plantilla diversa es muy interesante y una buena fuente de talento. Se menciona que dicha inclusión desde el principio de una empresa puede cambiar el desarrollo de todo el negocio, con valores y conceptos más establecidos en las bases de crecimiento. El compromiso de todo el grupo de trabajo es clave para una estructura flexible y dinámica sin una gran estructura corporativa. Las PCD se incorporan a la pequeña empresa como un trabajador más, y el impacto es siempre positivo en todos los aspectos.

La sensibilización resulta más fácil a la hora de contratar a una PCD en un equipo pequeño. Por lo tanto, las estrategias de sensibilización no tienen que ser tan intensas como en otras empresas. No se mencionan fundaciones externas que participen en el proceso de sensibilización.

Ninguna de las empresas tiene un sistema de KPIs o datos indicadores del impacto de la incorporación de PCD, aunque sí mencionan la necesidad de incorporar dichas mediciones en el futuro.

Las pequeñas empresas no tienen descripciones de puesto específicas para PCD, y el currículum es lo que más importa. Tampoco se hace distinción en los programas de desarrollo de carrera, mentoring, o medidas de conciliación; las posibilidades son las mismas para toda la plantilla. Las pequeñas empresas no tienen embajadores de marca con discapacidad, aunque está en el plan de futuro. La evaluación de desempeño de las PCD sigue los mismos criterios de toda la plantilla y, aunque se mencionan casos en que el empleado con discapacidad necesite un tutor o supervisor, no es la práctica más común, se intenta que los propios equipos sirvan de ayuda en sus funciones.

El momento de la verdad más importante mencionado es la entrevista inicial, ya que, aunque en las pequeñas empresas el proceso sea más sencillo, falta experiencia por parte del entrevistador. También mencionan el miedo inicial de la PCD entrevistada y la falta de confianza que pueda tener. Las primeras semanas son clave para la adaptación y ayudarles a entender la empresa y su puesto es muy importante para el éxito en la contratación.

6.3| Empresas intensivas en conocimiento

Las empresas intensivas en conocimiento tienen muy presente la definición legal de la discapacidad, aunque ya son conscientes de las ventajas de una plantilla diversa en sus negocios. En general buscan talento diverso que añade valor al conocimiento producido por la empresa, aunque E4 puntualiza que incorporar ciertas discapacidades psíquicas puede suponer un reto en algunos puestos.

Los cambios e impactos más mencionados han sido los de conceptos y sensibilización, el clima en los equipos y en las empresas como un todo. E12, una empresa especializada en Recursos Humanos, añade que también se produjo un cambio en los procesos de selección que ofrecen a sus clientes, donde el programa ha sido modificado para priorizar a candidatos con discapacidad que cumplen con los requisitos técnicos del puesto.

Ninguna de las empresas tiene indicadores de impacto objetivos, solamente de clima y reputación, con valoraciones positivas cuanto a la motivación e integración del equipo. El desempeño se evalúa como a toda la plantilla, sin ningún tipo de diferenciación para PCD.

Las descripciones de puesto no suelen ser específicas para PCD, aunque sí se menciona el uso de fundaciones o centros especiales de empleo para ocupar ciertos puestos. La adaptación del puesto también se hace con apoyo de fundaciones, en especial el *onboarding*, aunque el concepto general es que todos los empleados deben ser tratados por igual y recibir el mismo trato desde el principio. Las evaluaciones de desempeño tampoco son específicas para PCD a lo largo de su vida laboral en la empresa.

La sensibilización del equipo y de la empresa es una prioridad, y el éxito es notable. E4 puntualiza que el hecho de incorporar PCD ya es una sensibilización en sí misma, en especial cuando se trata como algo habitual desde los mandos superiores. E12 menciona que las jornadas y cursos de sensibilización ayudaron a "aflojar" a empleados con discapacidad que no estaban diagnosticados, que tenían miedo a hacerlo, o que por cualquier circunstancia adquirieron una discapacidad.

Todas las plantillas tienen el mismo acceso a programas de desarrollo de carrera, conciliación y mentoring; no se hace distinción. E11 comenta que llevaron a cabo un programa de becarios con el apoyo de fundaciones externas y así pudieron incorporar a más PCD a la plantilla; una vez contratados, siguieron con el programa de desarrollo de carrera como los demás empleados.

Tanto E4 como E12 usan a PCD como embajadores de marca, ya que aumentan la visibilidad y la reputación de las empresas. En concreto, E12 realizó campañas de comunicación con el objetivo de fomentar la incorporación de mujeres con discapacidad en diferentes sectores del mercado laboral.

Cuanto a los tipos de trabajos que realizan, todas las empresas tienen menos PCD en puestos directivos que en puestos intermedios. El objetivo de todas ellas es incorporarlas a puestos superiores, pero hay la dificultad de encontrar PCD con la formación necesaria.

El éxito del empleado con discapacidad está siempre relacionado con la igualdad de condiciones que experimenta en su vida laboral. E12 puntualiza que el principal momento de la verdad es cuando las PCD sienten que han sido contratados por sus capacidades y competencias, y no por condescendencia o por cumplir una cuota.

6.4| Empresas intensivas en creatividad e innovación

Todas las empresas intentan ir más allá de la obligación legal, y entienden la discapacidad como un valor añadido. Las diferentes habilidades desarrolladas por las PCD son fuente de innovación y creatividad.

Los cambios necesarios asumidos por las empresas dependen de las necesidades de la plantilla, y todos tienen acceso a dichos cambios. Al ser empresas de tecnología, disponen de herramientas internas que ayudan a que el trabajo se desarrolle. E15 describe su programa interno de accesibilidad como un elemento transversal del negocio que incluye cuatro dimensiones: personas, instalaciones, procesos y productos y servicios.

El impacto de la incorporación de PCD solo se mide en términos de clima y reputación, pero no de forma objetiva. Las campañas de sensibilización ayudan a aumentar el vínculo de los equipos y de las nuevas incorporaciones. Todas las empresas entrevistadas tienen como objetivo incluir KPIs en el futuro, pero todavía no disponen de ello.

Cuanto a *inbound talent*, existen diferentes procesos entre las empresas de este grupo. E15 tiene descripciones de puestos específicas para PCD, con identificación previa de los puestos, sus limitaciones, las adaptaciones disponibles, y otras acotaciones. Luego, se contactan asociaciones que se encargan del proceso de selección, entrevistas e incorporación; la propia empresa no tiene herramientas ni personal interno que cumple con estas funciones. Ya E2 no tiene descripciones de puesto específicas, y todo el proceso está a cargo de Recursos Humanos. Usan sus propias herramientas tecnológicas para la adaptación y no incluyen descripciones de puesto acotadas con el objetivo de evitar cualquier tipo de discriminación. E5 solo cuenta con apoyo de asociaciones externas en la acogida y en la adaptación del puesto.

Los programas de desarrollo de carrera, mentoring y conciliación son los mismos para toda la plantilla, y adaptables a la situación de cada empleado. E2 puntualiza que no tener distinciones crea un mejor ambiente en la empresa y las propias PCD lo agradecen. Tampoco hay una evaluación de desempeño específica para PCD.

E5 y E12 cuentan con personalidades con discapacidad reconocidas en España como embajadores de marca. Ambos mencionan que estas parcerías son muy beneficiosas para la imagen de marca y la eliminación de sesgos dentro de la empresa.

Ninguna de las empresas cuenta con PCD en dirección y mandos superiores, solamente en puestos intermedios, de administración, entre otros. E15 señala la capacidad creativa de las personas con Síndrome de Asperger, que han sido incorporados ya en algunos puestos. E2 menciona la dificultad de incorporar a personas con discapacidades psíquicas en ciertas áreas del negocio, pero que cualquiera puede optar por dichos puestos.

La parte más crítica de la vida del empleado en la empresa es el *onboarding*, ya que puede determinar el desarrollo de toda la vida laboral dentro de la empresa.

7| Conclusiones

Queda claro que lo que empezó como una obligatoriedad y adecuación a la Ley General de Dependencia es ahora un compromiso. Todas las empresas que tienen más de 50 empleados cumplen con el 2% de contratación, llegando hasta a 3,5%. Los beneficios de tener una plantilla diversa son visibles y un elemento aglutinador dentro de los equipos, además de una fuente de talento. Es bastante habitual que las empresas creen proyectos de accesibilidad como elemento transversal de las organizaciones, ligado a su estrategia empresarial.

La mayoría de las empresas tienen en cuenta la discapacidad a la hora de diseñar los puestos de trabajo y de definir las competencias necesarias para cada puesto. Aunque gran parte de las descripciones de puesto no sean específicas, en algunos casos se busca el apoyo de fundaciones que pueda indicar a trabajadores que encajen por habilidades y formación. Sin embargo, en pocos casos las PCD ocupan puestos de dirección o mandos superiores, limitándose a los niveles administrativos, operativos o sin relación directa con el negocio. La formación superior accesible a este colectivo es según parece la clave para una mayor incorporación en puestos superiores, técnicos y especializados.

La sensibilización interna es una de las prácticas más habituales, con apoyo de fundaciones y el objetivo de derribar barreras y prejuicios. El concepto general es que una empresa sensibilizada atrae a la diversidad, facilitando su incorporación y vida laboral. La participación de los mandos superiores en promover y liderar prácticas inclusivas también es algo vital para la diversidad de la empresa, ya que establecen las bases fundamentales de las políticas inclusivas. Por lo tanto, la formación y sensibilización temprana de los futuros directivos puede suponer un cambio importante en la empresa del futuro. Son pocas las empresas que usan a PCD como embajadores de marca, aunque muchos son conscientes del impacto que estas campañas pueden tener tanto a nivel de reputación cuanto a ser ejemplos para la sociedad.

La ausencia de KPIs o indicadores objetivos del impacto de la incorporación de PCD es evidente y algo que, según varios entrevistados, debería cambiar. Solamente se identifica la sensibilización, el clima, el compromiso emocional, y el orgullo de pertenencia. Sin embargo, los factores analizados son siempre positivos, demostrando cualitativamente los beneficios de tener una plantilla diversa e inclusiva.

Los momentos críticos de la incorporación de las PCD son la entrevista y el *onboarding*; se debe cuidar que estos momentos tengan lo mínimo de estrés añadido. Esto se consigue por la formación del equipo, la eliminación de sesgos y de paternalismos.

Conseguir una empresa inclusiva y diversa que sea un reflejo de la sociedad, y que a su vez produzca cambios sociales, es un objetivo claro. Es decir, una empresa inclusiva puede servir de ejemplo para la sociedad a través de su plantilla, sus valores, sus campañas de marketing, etc., y así ayudar al cambio social que es tan necesario para la total inclusión de las personas con discapacidad.

Referencias bibliográficas

Baptista Nunes, M., Annansingh, F., Eaglestone, B. and Wakefield, R. (2006), "Knowledge management issues in knowledge-intensive SMEs", *Journal of Documentation*, Vol. 62 No. 1, pp. 101-119.

Coombes, L., Allen, D., Humphrey, D. and Neale, J. (2008), "In-depth interviews", in Neale, J. (Ed.), *Research Methods for Health and Social Care*, Palgrave Macmillan, pp. 197-210.

Cooper, D. and Emory, C. (1995), *Business Research Method*, 5th ed., Irwin.CSSE – Canadian Centre for Social Entrepreneurship.

Dhar, S. and Farzana, T. (2017), "Entrepreneurs with disabilities in Bangladesh: an exploratory study on their entrepreneurial motivation and challenges", *European Journal of Business and Management*, Vol. 9 No. 36, pp. 103-114.

Knight, J. (2015), "The evolving motivations of ethnic entrepreneurs", *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, Vol. 9 No. 2, pp. 114-131, available at: <https://doi.org/10.1108/JEC-10-2013-0031>

Kvale, S. (2007), *Doing Interviews*, Sage, London.

Marín-Palacios, C., Márquez, O. C., & Lohan, R. P. (2021). *Review of employment and disability: bibliographic analysis. Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy.*

Neuman, W.L. (2008), *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*, Pearson Education.

Saldaña, J. (2013), *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, Sage Publications, Los Angeles, CA.

Comunicación 4

La mejora de la empleabilidad de las personas con discapacidad y el desarrollo de competencias en el sistema universitario español

Yolanda Deocano Ruiz

Profesora

Universidad de Extremadura

María José Flores Tena

Profesora

Universidad Autónoma de Madrid

El derecho a la educación es el mayor éxito social logrado en las últimas décadas ya que con él se logra promover valores como la igualdad, solidaridad, justicia o libertad. Sin embargo, si se tiene en cuenta la diversidad existente y los acontecimientos más importantes de este siglo, se observa como existen hoy todavía circunstancias que ponen en situación de desigualdad a la ciudadanía. En el ámbito universitario, existen todavía algunas manifestaciones inherentes al sistema que evidencian estas diferencias entre estudiantes.

Uno de los objetivos del sistema universitario debe centrarse en la promoción de procesos educativos que generen sentimiento de pertenencia a una comunidad mediante el uso de metodologías dialogantes, participativas, inclusivas y digitales. Maya (2004), a este respecto, informaba del deterioro del sentido comunitario y planteó la necesidad de apostar por nuevas formas de participación. Este aspecto está relacionado también con el artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el que se refleja que las personas con discapacidad tienen que desarrollar todo su potencial.

Este trabajo plantea una reflexión sobre las competencias que se abordan en el sistema universitario, orientadas al alumnado en general y a los estudiantes con discapacidad en particular, y plantea una propuesta para reforzar aquellas que mejoran el sentimiento de pertenencia al grupo de referencia universitario y la empleabilidad de los estudiantes universitarios con discapacidad. Si el empleo constituye hoy una de las mayores preocupaciones sociales (INE, 2019), el sistema universitario debe cuestionarse si la formación que se está impartiendo se adapta a las necesidades sociolaborales de las personas con discapacidad para que éstas puedan disfrutar de las mismas garantías y oportunidades que el resto.

1| La discapacidad en la legislación educativa. Evolución hacia un modelo socioeducativo más inclusivo

Es necesario comenzar incidiendo en cómo en el sistema educativo español la inclusión del alumnado con discapacidad es un acontecimiento reciente. Las personas con discapacidad han tenido que superar numerosas dificultades a lo largo de la historia debido a que han sido consideradas, durante mucho tiempo, como no merecedoras de vivir, pecadoras, marginadas, avergonzantes... y a las que se las ha denominado en diferentes periodos históricos como idiotas, retrasados, débiles mentales, anormales, subnormales, disminuidos, minusválidos, etc. Estos calificativos han sido reflejo de sociedades en las que estas personas no tenían derechos, eran una lacra social, situación que se extendía también al ámbito familiar con su ocultamiento, en muchos casos.

En suma, un desprecio que en buena parte de los casos se proyectaba también en el ámbito familiar con el ocultamiento de los afectados, manteniéndolos encerrados en las casas y alejados de la vida social. Una visión teñida por los estereotipos sociales y

amparada por una conducta contaminada por las creencias y construcciones culturales de lo que se consideraba “normal” o saludable (González, s.f., p. 249).

Poco a poco, y bien entrado el s. XIX, y unido ello al descubrimiento de nuevos conocimientos, las personas con discapacidad comenzaron a ser de interés. Este proceso de cambio, aunque lento, ha ido acompañado de la aprobación de leyes educativas en las que, progresivamente, se han incorporado medidas para dar una respuesta educativa a la diversidad de alumnado existente en los centros educativos. En estos momentos, la inclusión no solo se concibe como un derecho, sino como un principio que debe estar presente en todo el proceso educativo.

Sin embargo, no todas las discapacidades, como las conocemos hoy, fueron contempladas de la misma forma y al mismo tiempo. Fueron los ciegos y sordomudos, junto con los denominados “retrasados mentales”, los que generaron mayor atención y mayor interés. De ahí, que las primeras escuelas que surgieron fueron para estos grupos de personas. En concreto, con la **Ley Moyano** de 1857 comenzaron a surgir los primeros centros en los que, en cierto modo, se reguló la educación de estas personas. Esta ley es considerada como la primera ley educativa en España ya que reguló de manera integral el sistema educativo introduciendo las primeras medidas legislativas en la educación obligatoria y favoreció la aparición de las primeras escuelas específicas. En concreto, en 1917, se construyen las primeras escuelas para anormales. Según Montagut (2017) en esa época, se logró un número de alumnado estable en el sistema educativo y se creó, de forma general, un instituto en cada capital de provincia. *“A los estudios superiores o universitarios accedía exclusivamente una minoría, y solamente varones. El sistema estaba muy centralizado y era uniforme, sin autonomía universitaria”* (Montagut, 2017, párrafo 9). No obstante, había un gran número de personas con otras necesidades que seguían siendo los “olvidados” del sistema.

Con la **Ley General de Educación** de 1970 se logra regular, por primera vez, el sistema educativo garantizando la educación obligatoria para todos los niños y las niñas y, también, la Educación Especial ya que, hasta entonces, la educación que se daba a las personas con discapacidad era, sobre todo, asistencial. Aunque se reguló un sistema educativo para las personas con discapacidad, este modelo respondía a lo que hoy conocemos como segregación ya que el alumnado con discapacidad formaba parte de un sistema paralelo al ordinario. Sin embargo, uno de los grandes logros de esta ley, además de lo mencionado hasta el momento, fue la posibilidad que ofreció a muchas jóvenes de seguir estudiante y acceder a la Formación Profesional y a la Universidad (Aunión, 2013). De hecho, el Ministerio de Educación y Ciencia (en adelante, MEC), *“se interesó por la formación profesional de los deficientes, de manera que incluyó a la Educación Especial dentro del programa de formación profesional con el objetivo de integrar a estos alumnos en la sociedad”* (González, s.f., p. 256). En estos momentos, todavía el acceso a la universidad de las personas con discapacidad se encontraba muy limitado.

No fue, sin embargo, hasta 1978, con el **Informe Warnock**, cuándo la educación para las personas con discapacidad se contempló como un conjunto de medidas educativas orientadas a responder a las necesidades que presentaba este alumnado. Promueve el desuso de la terminología utilizada hasta el momento para designar a estas personas e, introduce el término que hoy conocemos como necesidades educativas especiales (en adelante, NEE). En esta época, además, en 1978, surge el **Plan Nacional de Educación Especial** en el que se fijaron unos criterios para guiar la atención educativa de las personas con discapacidad. Fueron las reflexiones generadas en torno a éste y al Informe Warnock, lo que hizo que unos años después, en 1982, se aprobara la **Ley, 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido** (en adelante, **LISMI**), normativa que provocó un cambio real en los contextos sociales, educativos y laborales en torno a las personas con discapacidad. La LISMI surgió en un contexto en el que, en la práctica, no se había logrado la integración de las personas con discapacidad en el ámbito sociolaboral. Su éxito radica en su esfuerzo por promover la responsabilidad del estado en la cobertura de las necesidades básicas de las personas con discapacidad, entre ellas, también el empleo. Hasta el momento, no habían tenido la oportunidad de incorporarse al mercado laboral.

A esta ley, vigente hasta el 2014, le han sucedido otras que han supuesto un hito importante para la inclusión socioeducativa de las personas con discapacidad. Nombramos como más relevantes el **Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial**, documento que supuso el comienzo de lo que hoy conocemos como educación inclusiva y referente en España en la organización de la Educación Especial ya que la intervención en el aula debía responder a las necesidades de todo el alumnado (González, s.f., p. 258). Además, estableció las directrices y los cuatro principios por los que debía regirse la educación de las personas con discapacidad: normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza (Gobierno de España, 1985) y promovió la creación de los equipos multidisciplinares.

Posteriormente, surge la **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo** (en adelante, **LOGSE**) con la que se logró un cambio en la forma de contemplar y comprender a las personas con discapacidad, fundamentalmente, en lo concerniente a la igualdad de oportunidades, la integración del alumnado “deficiente” y la no discriminación. Supone una apuesta por los principios de normalización e integración, explicitando cuál es el alumnado con NEE, cómo y cuándo será la escolarización de este alumnado en centros de Educación Especial y la necesidad de disponer de profesionales especializados. Poco después, y para concretar los objetivos planteados por la LOGSE, se aprueba el **Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los alumnos con NEE**.

La **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación** (en adelante, **LOE**) contribuye en la necesidad de establecer un compromiso por parte de los agentes educativos en el que la escolarización pueda darse sin exclusiones, de acuerdo a principios de calidad y equidad, impulsa la inclusión en vez de la integración y categoriza al alumnado en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante, ACNEAE) y en alumnado con necesidades educativas especiales (en adelante, ACNEE).

Estas últimas normas legales favorecen la reflexión en torno a la incorporación social de las personas con discapacidad. De ahí que, en 2001, la Asamblea General de Naciones Unidas iniciara un proceso para lograr una convención internacional para proteger y promover los derechos de las personas con discapacidad. Los esfuerzos se materializaron el 13 de diciembre de 2006 con la aprobación de la **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**.

El propósito de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (que ha sido definida como el primer Tratado de Derechos Humanos del siglo XXI) es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente. La Convención no crea derechos humanos nuevos, sino que recoge y especifica los derechos ya existentes, señalando una serie de medidas y pasos que deben adoptar los Estados signatarios y la sociedad civil para garantizar el goce efectivo de estas personas, en igualdad de condiciones con los demás, asegurando la aplicación del "principio de no discriminación". (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2010, p. 184).

Esta convención se convierte en un instrumento de Naciones Unidas para velar por los derechos y dignidad de las personas con discapacidad entre los que se encuentran el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; la no discriminación o la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, entre otros. Expresamente se alude en el texto a la educación de las personas con discapacidad:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y -19- 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. (Naciones Unidas, 2006, art. 24.1).

Además, también se alude a la Educación Superior:

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la Educación Superior, la formación profesional, la educación par 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. (Naciones Unidas, 2006, art. 24.5).

Con respecto al trabajo, se especifica:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. Los Estados Partes salvaguardarán y promoverán el ejercicio del derecho al trabajo, incluso para las personas que adquieran una discapacidad durante el empleo, adoptando medidas pertinentes, incluida la promulgación de legislación. (Naciones Unidas, 2006, art. 27.1).

En el año 2013 es aprobada una nueva ley educativa que introduce pocos cambios con respecto a la inclusión de las personas con discapacidad: la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa** (en adelante, **LOMCE**).

2| Las competencias en la Educación Superior y discapacidad

Es importante recordar que el proceso de convergencia europea no solo ha supuesto el establecimiento en educación de una estructura común en los países miembros de la Unión Europea (en adelante, UE) sino también un compromiso de abordar la educación desde una nueva perspectiva en la que existe un compromiso por asumir la renovación pedagógica. En el caso de la Educación Superior, ello se traduce en menos contenidos, metodologías más activas, trabajo cooperativo y una evaluación centrada en los aspectos relevantes de esta perspectiva.

Asumiendo que las competencias son un compendio de conocimientos, habilidades y actitudes, originadas a través de tareas, que el alumnado debe gestionar en contextos concretos para, posteriormente, aplicar en contextos cotidianos, (Cano, 2008; Salas, 2005) el profesorado debe planificar cuidadosamente el proceso educativo para que éstas puedan alcanzarse. El profesorado debe convertirse en guía del proceso de enseñanza-aprendizaje para que éste logre mayor autonomía. Para ello, debe proporcionarle experiencias, estrategias y herramientas adecuadas.

Actualmente, **en la Educación Superior, las competencias aparecen clasificadas** a partir de un criterio de extensión del ámbito de la enseñanza superior al que se refiere la competencia. Esta clasificación, surgida **a partir del modelo Tuning**, permite la reflexión en el ámbito europeo en torno al nuevo paradigma educativo y la necesidad de mejorar la calidad del empleo. En este modelo las competencias se clasifican en **genéricas y específicas**. *“Las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación (...). Por su parte, las competencias específicas deben estar relacionadas con cada área temática, con la especificidad propia de un campo de estudio”* (Rodríguez, 2007, p.146). Según este mismo autor y, a raíz del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, deben garantizarse, al menos en el caso del Grado las siguientes **competencias básicas**:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio (...).
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes (...).
- Que los estudiantes puedan transmitir información ideas, problemas y soluciones a un público especializado como no especializado.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. (Rodríguez, 2007, p.149).

Además de las competencias mencionadas, aparecen en la Educación Superior también las **competencias transversales**. Aunque no existe consenso con respecto al lugar que ocupa en la clasificación, se aproxima a las genéricas establecidas por el proyecto *Tuning* y se definen como aquellas que deben lograrse en todas las materias y requieren planificación para ello.

En el caso de las competencias para el alumnado con discapacidad en la Educación Superior, es fundamental tomar en consideración la postura adoptada por el profesorado de los Grados universitarios, de ahí, que es de gran importancia que en los programas de formación del profesorado se aborde la inclusión como principio básico del proceso educativo y la sensibilización acerca de la necesidad de usar metodologías didácticas que favorezcan la inclusión. Para ello, el propio profesorado debe contar con competencias relacionadas con:

La planificación del proceso educativo con base en las necesidades de los mismos, implementación de metodologías que eviten la discriminación, evaluación de acuerdo con las condiciones de cada estudiante, capacidad comunicativa, efectuar innovaciones tecnológicas, renovar constantemente la práctica pedagógica, considerar las diferencias de los educandos, poseer sensibilidad social, promover la participación en los espacios de aprendizaje y desarrollar un pensamiento crítico (Paz-Maldonado, 2018c; Paz-Maldonado, 2019, como se citó en Paz-Maldonado, p. 141).

Además, como indican otros autores, la actitud del profesorado es fundamental para favorecer la inclusión educativa del alumnado con discapacidad (Garzón et al., 2016).

Todo lo anterior pone de manifiesto como la organización del proceso de aprendizaje por competencias del alumnado con discapacidad requiere de coordinación interdisciplinar para lograr un consenso en cuanto a metodologías y experiencias de aprendizajes que permitan el logro de las competencias genéricas, específicas y transversales a este grupo de alumnos/as. Sin duda, y con respecto al objetivo profesionalizador de los estudios superiores, es necesaria una adecuada distribución horaria para que el número de horas dedicadas a la formación teórico-práctica propia de las asignaturas, y también el prácticum (para todo el alumnado, pero para el alumnado con discapacidad en particular) permitan la consecución de los objetivos y la adquisición y mejora de las competencias.

3| Competencias y empleabilidad

En el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (en adelante, EEES), lograr que el alumnado adquiera un nivel competencial adecuado supone vincular la formación universitaria con el ámbito laboral y dotarle de las herramientas necesarias para que pueda desarrollarse personal y profesionalmente a lo largo de su vida en cualquier país de la UE (Riesco, 2008). Esto supone una reorganización del sistema educativo para garantizar una respuesta a las necesidades de la sociedad en general, y del alumnado en particular por lo que, en última instancia, la relación entre Educación Superior y empleo debe garantizar una profesionalización de los estudiantes. Es necesario pues, un currículum planteado a partir del contexto, teniendo en cuenta la demanda laboral de perfiles profesionales, para introducir experiencias de aprendizaje que garanticen una combinación de disciplinas científicas y profesionalizantes para que el alumno/a pueda desempeñar las ocupaciones para las que se ha formado de acuerdo al modelo social existente.

De manera concreta, y según el informe "El Empleo de las Personas con Discapacidad" elaborado por el Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (en adelante, ODISMET) los jóvenes con discapacidad suponen el 5,2% del total de la población con discapacidad en edad activa y tan solo un 3,8% tienen estudios superiores, un dato muy

inferior del mismo grupo sin discapacidad (13,3%) (ODISMET, s.f.). Su inserción laboral es de tan solo el 25,4%, *“lo que significa que, de los 23.393 jóvenes con discapacidad registrados en España, tan solo 9.419 buscan empleo (y de ellos, el 27 % son parados de larga duración)”* (Meneses, 2019, párrafo 1).

Como indica Meneses (2019) en la entrada del blog de El País, la accesibilidad empieza por la educación ya que muchos jóvenes con discapacidad no logran un empleo porque no poseen los conocimientos y habilidades necesarias. Sin embargo, y detectada esta necesidad, existe un compromiso institucional por eliminar estas dificultades para que este grupo de población. Según la directora de Formación y Empleo de la Fundación ONCE *“prácticamente todas las universidades tienen servicio de atención al alumnado con discapacidad, y existe una red de servicios para compartir conocimiento, experiencias y buenas prácticas”* (Meneses, 2019, sección la accesibilidad empieza por la educación). No obstante, los datos muestran como hay que seguir incidiendo y promoviendo actuaciones más inclusivas en el entorno de Educación Superior.

4| Propuesta: las competencias, nexo de unión entre educación y empleo

4.1| Necesidades detectadas

De la información que se ha mostrado en las páginas anteriores y de la propia experiencia como profesora universitaria, se identifican principalmente las siguientes necesidades con respecto a la adquisición de competencias del alumnado con discapacidad en la Educación Superior:

- **Escasa coordinación institucional.** Es necesario la interlocución constante entre representantes de la Universidad, asociaciones y empresas para mejorar los acuerdos que permiten la inserción laboral del alumnado con discapacidad. Para ello, es necesario adaptar los planes de estudios a los requerimientos sociolaborales.
- **Desconocimiento de lo que supone la discapacidad en la actualidad** por muchos agentes socioeducativos.
- **Carencias docentes para abordar metodológicamente el proceso educativo del alumnado con discapacidad.** Aunque existen servicios especializados que pueden guiar el proceso educativo de este alumnado, y orientar y asesorar al profesorado, no siempre se utiliza el servicio y no siempre el profesorado tiene los conocimientos y habilidades para adaptar su práctica docente.

- **Carencias para programar itinerarios personalizados.** El logro competencial de este alumnado supone adaptar el proceso educativo a sus características. De ahí, la necesidad de configurar itinerarios personalizados que favorezcan la consecución de objetivos, en un primer momento, y la adquisición y mejora de competencias, posteriormente.

4.2l Propuestas para reforzar competencias en la Educación Superior y mejorar la empleabilidad de los estudiantes universitarios con discapacidad

- **Creación de secciones departamentales de orientación competencial en las universidades.** Además de los especialistas en el ámbito pedagógico, estas secciones deberían incluir personal de los ámbitos social, jurídico y sanitario, científico.
- **Mayor aproximación educativa y profesional a la inclusión universitaria.** Propuestas formativas en los planes de estudio de los Grados en las que se posibilite una mayor interacción con el grupo de estudiantes en general, y con los que presentan discapacidad, en particular.
- **Mejora de los itinerarios personalizados** en función de las características del alumnado con discapacidad y sus expectativas.
- **Mayor compromiso de agentes públicos y privados que promueva la inclusión en los ámbito educativo y laboral.** Para ello, es necesario establecer estrategias orientadas a la inclusión de las personas con discapacidad en el s.XXI centradas en la formación, el empoderamiento y el aprendizaje a lo largo de la vida.
- **Creación y fortalecimiento de programas de transición laboral en las distintas facultades.** De esta forma se logra la igualdad de oportunidades de todo el alumnado con respecto al empleo y de forma especializada.
- **Disminución de la brecha digital.** Para ello, es necesario una inversión de las instituciones en TIC (tanto en recursos materiales como humanos) de tal forma que se promueva la adquisición y mejora de la competencia digital.

Referencias bibliográficas

Aunión, J.A. (28 de noviembre de 2013). *35 años y 7 leyes escolares*. El país. https://elpais.com/sociedad/2013/11/26/actualidad/1385489735_160991.html

Montagut, E. (6 de marzo de 2017). *La Ley Moyano*. Nuevatribuna.es.

Cano, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3.

Consejo de la Unión Europea (2001). *Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación* (Informe No. 5680/01 EDUC 18). Recuperado de <http://www.barcelonesjove.net/sites/default/files/filelibrary/EC%201.pdf>

Diario Oficial de la Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. OJ L 394, 30.12.2006, p. 10–18 (ES, CS, DA, DE, ET, EL, EN, FR, IT, LV, LT, HU, MT, NL, PL, PT, SK, SL, FI, SV). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>

Meneses, N. (13 de noviembre de 2019). *La integración laboral y educativa de las personas con discapacidad sigue chocando con prejuicios y estigmas*. El País. https://elpais.com/economia/2019/11/13/actualidad/1573657110_252972.html

Garzón, P., Calvo, M. I.; Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Inclusión Educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. Revista Española de Discapacidad*, 4(2), pp. 25-45.

Gobierno de España (1985). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado* (65), pp. 6917-6920 <https://www.boe.es/boe/dias/1985/03/16/pdfs/A06917-06920.pdf>

Gobierno de España (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (106). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

González, T (s.f.). *Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación*. <file:///Users/yolandadeocanoruiz/Downloads/Dialnet-ItinerarioDeLaEducacionEspecialEnElSistemaEducativ-2962564.pdf>

Instituto Nacional de Estadística (2019). *Encuesta Población Activa (EPA). Segundo trimestre 2019*. (Nota de prensa 25 de julio de 2019). Recuperado de <https://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0219.pdf>

Maya, I. (2004). Apuntes de Psicología. *Sentido de comunidad y potenciación comunitaria*. 22 (2), 187-211.

Montagut, E. (6 de marzo de 2017). *La Ley Moyano*. Nuevatribuna.es. <https://www.nuevatribuna.es/articulo/historia/ley-moyano/20170306131525137410.html>

Naciones Unidas (2006). Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado (96), pp. 20648-20659. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-6963>

Observatorio Estatal de la Discapacidad (2010). La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su aplicación en España. En Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED), *Informe Olivenza 2010* (pp. 183-244). OED. https://saludextremadura.ses.es/filescms/sepap/uploaded_files/CustomContentResources/Plan%20Estrat%C3%A9gico%20Regional%20de%20Accesibilidad.pdf

OCDE (2019). *Education at a Glance 2019: Indicadores de la OCDE*, OECD Publishing, París. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

ODISMET (s.f.). Día Internacional de la Juventud 2021. <https://www.odismet.es/blog/dia-internacional-de-la-juventud-2021>

Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la Educación Superior: una revisión sistemática. *Teri*, (32)1, pp. 123-146. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.20266/21292>

Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje *Tendencias Pedagógicas*. (13), pp. 79-105.

Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el espacio europeo de Educación Superior: tipologías. *Humanismo y Trabajo Social* (6), pp. 139-153. <https://www.redalyc.org/pdf/678/67800606.pdf>

Salas, W. A. (2005). Formación por competencias en Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (9), 1-11.

Comunicación 5

Acelerando el camino

Fernando Bazán

*Socio del Área Laboral en Deloitte Legal,
Codirector del Grupo de Trabajo en Di Capacidad*
Fundación Fide (Fundación para la Investigación sobre el Derecho y la Empresa)

Ana Higuera

*Directora de Pro Bono en la Fundación Fernando Pombo,
Codirectora del Grupo de Trabajo en Di Capacidad*
Fundación Fide (Fundación para la Investigación sobre el Derecho y la Empresa)

Cristina Jiménez Savurido

*Presidenta de Fundación Fide,
Codirectora del Grupo de Trabajo en Di Capacidad*
Fundación Fide (Fundación para la Investigación sobre el Derecho y la Empresa)

Michele Menghini

*Responsable de Responsabilidad Social Corporativa en la Fundación PwC,
miembro del Grupo de Trabajo de Di Capacidad*
Fundación Fide (Fundación para la Investigación sobre el Derecho y la Empresa)

Cristina Mínguez Rubido

*Directora de Recursos Humanos en Elzaburu,
miembro del Grupo de Trabajo de Di Capacidad*
Fundación Fide (Fundación para la Investigación sobre el Derecho y la Empresa)

Óscar Parreño Orea

*Responsable De Administración De Personal en Uría Menéndez
Abogados, miembro del Grupo de Trabajo de Di Capacidad
Fundación Fide (Fundación para la Investigación sobre el Derecho y la Empresa)*

Margarita Fernández

*Socia del Departamento Laboral en BakerMckenzie,
Codirectora del Grupo de Trabajo de Di Capacidad
Fundación Fide (Fundación para la Investigación sobre el Derecho y la Empresa)*



1| Introducción

Tres años de trabajo nos han permitido constatar algunos hechos relevantes. En este documento proponemos una serie de ideas para acelerar el camino de acceso de las personas con discapacidad a los despachos de abogados.

1. **Potenciar y atraer el talento exige un esfuerzo conjunto de universidad y despachos.**

La captación del mejor talento es un factor determinante del éxito de los despachos de abogados. Para ello desarrollan una intensa actividad. Por una parte, reciben de manera permanente solicitudes de alumnos, profesionales, etc., y por otra hacen una búsqueda activa que implica relación y conocimiento de los principales centros públicos y privados de formación. Hasta ahora esto no ha permitido disponer, en general, de CV de personas con discapacidad suficientes para, entre ellos, hacer una selección adecuada. Las causas deben ser analizadas y estamos estudiando medidas eficaces para corregir este déficit.

2. **La abogacía de los negocios es también, un destino profesional para personas con discapacidad.**

De las conversaciones mantenidas con diferentes profesionales, alumnos e instituciones educativas hemos alcanzado la conclusión de que un número muy significativo de estudiantes de derecho no consideran entre sus opciones profesionales incorporarse a un despacho de abogados. El ejercicio de la profesión en este ámbito es claramente minoritario y no existen suficientes estímulos durante el periodo universitario para dirigir a los alumnos con discapacidad hacia estos despachos. Las causas son muy diversas y hay que trabajar en conocerlas y combatirlas.

3. **Conocer bien los despachos, su actividad profesional, los requisitos formativos que exigen, las diversas carreras profesionales que ofrecen es una condición necesaria para que las personas con discapacidad puedan acceder a ellos y desarrollar las diversas carreras que estos despachos ofrecen.**

Es cierto que, de entre todas las salidas profesionales que se ofrecen a los estudiantes de Derecho, el acceso a los despachos de abogados en general y a la abogacía de los negocios en particular es la más exigente. El conjunto de cualidades personales, académicas, y de otro tipo que son necesarias es amplio y exigente, sin embargo, es posible cumplirlo. Bien desde el inicio de la carrera profesional, bien a lo largo de ella gracias a los programas que para ello han desarrollado los propios despachos de abogados.

En este ámbito hay un amplio margen de mejora, tanto en las universidades y otras instituciones formativas que preparan a las personas con discapacidad para la incorporación en los despachos de abogados, como en el conocimiento específico que los profesionales de los

despachos tienen acerca del amplio elenco de diferencias, características y potencialidades que ofrecen las personas con discapacidad.

Por ello el grupo de trabajo de Di Capacidad ([Grupo de Trabajo: Di-Capacidad - Fundación Fide\(thinkfide.com\)](#)) está comprometido en desarrollar este curso académico las propuestas que se contienen en esta comunicación, contribuyendo en la medida de sus posibilidades a aproximar Universidad y Despachos de abogados, favorecer el conocimiento mutuo y con ello acelerar el cambio de tendencia, es decir, incrementar la presencia de personas con discapacidad entre sus profesionales.

2| Primera propuesta: El perfil buscado en los despachos de abogados

Conocer en profundidad los distintos requisitos de acceso que están exigiendo hoy los despachos de abogados, las funciones que se requieren en los diferentes perfiles profesionales, y las medidas que se pueden adoptar para favorecer el desarrollo y crecimiento de todos los profesionales dentro de las firmas, podría favorecer el desarrollo en las Universidades de **programas de formación específicos que facilitaran las candidaturas de los perfiles con discapacidad.**

De esta forma, se lograría impulsar una Universidad realmente más inclusiva a través de la adaptación de los programas de formación a los requisitos reales que demanda el mercado a los profesionales del ámbito jurídico.

En este sentido se puede trabajar en la realización de un **“benchmarking”** o evaluación comparativa que pudiera ilustrar por un lado cuales son los requisitos técnicos que se requieren para formar parte de los nuevos equipos de abogados, y por otro que indiquen cuales son las habilidades blandas o **“soft skills”** que se requieren en la actualidad para ser seleccionado en un proceso.

Dentro de este análisis se diferenciaría entre el tipo de discapacidad que se tratara, distinguiendo entre discapacidad física y discapacidad intelectual. Enfocando la primera a un perfil de candidato a abogado junior dentro de la línea de negocio habitual de los despachos. Y enfocando la segunda hacia un perfil más parecido al **“paralegal”**.

Ya existen iniciativas realmente disruptivas en el ámbito jurídico que se encaminan a lograr estos objetivos. Sirva de ejemplo la iniciativa de la Fundación Esfera y la Universidad Rey Juan Carlos, que tiene como fin la formación cualificada en derecho para personas con discapacidad intelectual.

Se trata del **“Título Asistente Jurídico”**. Este proyecto tiene por objeto la formación de empleo de calidad de las personas con discapacidad intelectual en un entorno universitario

con el que se quiere favorecer su futura inclusión en el entorno laboral como personal de apoyo en las tareas propias de un despacho de abogados.

En consecuencia, tomando como ejemplo la anterior iniciativa, durante este curso el Grupo de Trabajo Di Capacidad trabajaría en la definición de los requisitos necesarios para la incorporación al mercado laboral en los despachos de abogados de perfiles con discapacidad.

Como complemento a este proyecto, se trabajaría tanto con Universidades como con Fundaciones para atraer a personas con discapacidad de todo tipo a los procesos de selección de los despachos de abogados, con el mismo objetivo, que los perfiles de los abogados sean más cada vez más diversos. En línea con este objetivo está promover la creación en Universidades y Fundaciones unas unidades o grupos de trabajo que, coordinadas con los despachos de abogados, potenciaran derivar a las personas con discapacidad hacia los despachos de abogados.

De esta forma, la presente iniciativa estaría alineada con lo pretendido por el Grupo de Trabajo 4 de este Congreso Internacional sobre Universidad y Discapacidad; *recibir comunicaciones sobre programas y actuaciones de refuerzo de las competencias básicas y valores necesarios que el estudiantado universitario con discapacidad recibe o debiera recibir para mejorar su empleabilidad en igualdad de condiciones que las demás personas. Así como; recibir comunicaciones sobre iniciativas e innovaciones de empleo inclusivo, que puede incluir buenas prácticas en la promoción del empleo de personas con discapacidad tanto en el sector público como privado.*

3| Segunda propuesta: Mentoring bidireccional

Nuestra segunda propuesta se basa en acompañar al estudiante (*mentee*) en su primer contacto laboral con los despachos de abogados mediante una persona con experiencia profesional relevante que pertenezca al Despacho o a la Organización (*mentor*). Mediante este acuerdo entre *mentor* y *mentee* se comprometen durante un período de tiempo a compartir sus vivencias y experiencias con el objetivo concreto de **contribuir al desarrollo personal y profesional de ambas partes.**

Esta práctica no solo ayudará al desarrollo personal y profesional del *mentee*, sino que se produce una transmisión de información bidireccional que también aporta conocimientos o experiencias a las que no está acostumbrado el *mentor*, y, además, al incorporar la discapacidad en este contexto, se produce un proceso de sensibilización hacia del *mentor* hacia los retos de la inclusión de las personas con discapacidad en el entorno laboral y que pueda trasladarlos al resto de la organización.

En el grupo de trabajo Di Capacidad vamos a proponer un programa de **Mentoring Bidireccional** para promover oportunidades de mentorización de los profesionales del despacho a personas con discapacidad interesados en la práctica legal, con el objetivo de que, de manera conjunta, se puedan identificar los aspectos claves para facilitar su futura inclusión en los despachos.

Para definir este programa, nos vamos a basar en los **interlocutores** que intervienen en el proceso:

- **Mentor:** es la persona que en el Despacho se va a encargar de tutelar al *Mentee*.
- **Mentee:** persona que va a desarrollar su formación en un entorno práctico y que dependerá del *Mentor*.
- **Intermediador:** en algunas ocasiones, para acompañar el proceso de mentorización, puede ser de ayuda la intermediación de una entidad que pueda operar como puente entre el *mentor* y el *mentee*, ayudando por ejemplo a definir los objetivos y solventar posibles dudas que puedan surgir a lo largo del proceso.
- **Despacho u Organización:** el entorno donde se van a producir las prácticas.

En la parte del *mentor*, trabajaremos en cómo **aportar claves de éxito** para que la relación pueda ser lo más productiva para ambas partes, además de recomendar un perfil de mentor.

En la otra parte, en el *mentee* igualmente se deben dar una serie de circunstancias para que la relación sea productiva. Al tratarse de un proceso bidireccional, será interesante que el *mentee*, pueda convertirse en mentor del profesional del despacho, sobre todo con el objetivo de hacerle entender las posibles barreras que tiene que hacer frente una persona con discapacidad en el entorno laboral por ello es conveniente que en base a su perfil se adapten el resto de las circunstancias que van a regir esta relación.

En puntuales ocasiones y dependiendo del tipo de discapacidad del *mentee*, deberá haber una persona que haga de conector entre todas las partes implicadas, esto es lo que llamamos Intermediador. Estudiaremos también el perfil de estas personas y las buenas prácticas que deben realizar para hacer que se realice esta conexión entre partes de una manera natural y eficiente.

Por último, **analizaremos el entorno** en el que se va a desarrollar las prácticas o el proceso de mentorización proponiendo las buenas prácticas a desarrollar y un procedimiento para que sea un proceso de éxito.

Estamos convencidos en que la participación y normalización de las personas con discapacidad en nuestros despachos u organizaciones está fuertemente ligado a la gestión de las personas en las empresas, y de que el contacto directo entre el profesional consolidado y el futuro profesional es la mejor manera de que ambas partes compartan las realidades que afectan a

cada colectivo mediante un intercambio de información en ambas direcciones, pero no solo esto será enriquecedor para ellos, sino que **transversalmente se transmitirá al resto de la organización** provocando una sensibilización y una atracción hacia este colectivo que de otra manera al no tenerlo tan cercanamente, puede ser más complicada. Por ello, en nuestro grupo de trabajo vamos a colaborar durante este nuevo curso en plantear unas pautas adecuadas para que esta relación pueda llevarse a cabo de la manera más eficiente posible.

4| Tercera propuesta: Guía de Buenas Prácticas 2.0

Según un reciente estudio de la Fundación Universia, presentado el pasado mes de abril, que lleva por título “Universidad y discapacidad. V estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad”¹³⁹, el porcentaje de estudiantes universitarios que presentan algún tipo de discapacidad ascendió, durante el curso académico 2019-2020, al 1,5% del total. La tendencia se mantiene relativamente estable desde que se realizara el primer análisis durante el curso 2011-2012 (apenas ha crecido un 0,4% desde entonces). Esto significa que, dada una población de estudiantes universitarios en España para el período citado que alcanza la cifra de 1.364.654, **hay casi 20.500 estudiantes universitarios con discapacidad en nuestro país**. De éstos, 8.582 cursan estudios en el área de las Ciencias Sociales y Jurídicas, que se convierte de este modo en la rama preferida por los estudiantes con discapacidad¹⁴⁰.

Desde hace tres años, un grupo de profesionales procedentes de diferentes firmas, empresas y organizaciones venimos interactuando en el seno de la Fundación FIDE para llevar adelante una reflexión acerca del futuro del trabajo en nuestra sociedad y, en particular, sobre cómo facilitar este trabajo del futuro incorporando a personas con discapacidad en todas las áreas de los despachos de abogados.

Los profesionales que integramos este grupo de trabajo llamado “Di-capacidad” sabemos del potencial de mejora que tenemos en nuestras organizaciones para tender hacia una sociedad cada vez más inclusiva. Por eso, compartiendo nuestra amplia experiencia y el conocimiento que hemos adquirido en años de ejercicio de la profesión y de gestión de nuestro sector, decidimos aunar esfuerzos en pro de la consecución de un primer objetivo: redactar y publicar la primera **“Guía de buenas prácticas para la incorporación y el desarrollo profesional de las personas con discapacidad en los despachos de abogados”**.

La Guía, que fue presentada en junio de 2019¹⁴¹, plantea la necesidad de desplegar unas líneas de acción adecuadas para el cumplimiento de los fines mencionados y explicita, en

139 El estudio puede consultarse y descargarse gratuitamente en shorturl.at/uDN23.

140 Las cifras provienen del citado estudio de la Fundación Universia.

141 La Guía puede consultarse y descargarse gratuitamente en shorturl.at/cqDX7.

este sentido, una serie de ocho conclusiones que buscan orientar el proceso de adaptación de los despachos de cara al desafío de propiciar la incorporación y el desarrollo profesional de personas con discapacidad en sus equipos.

Ahora bien, el trabajo de nuestro grupo constituido en FIDE no se agota –ni pretendía agotarse- en la sola redacción y publicación de la Guía. Asumiendo que éste era un primer paso necesario e importante para poner la cuestión sobre la mesa y abrir un marco de conversación, investigación y análisis en torno al mismo, los integrantes del grupo quisiéramos dar varios pasos más. **Nuestra vocación es generar una transformación real** que verdaderamente impacte sobre las vidas de las personas con discapacidad, en particular de aquéllas que cursan estudios universitarios en el campo del Derecho, pero luego se enfrentan con diferentes barreras que dificultan, o incluso impiden, su desarrollo profesional. El proyecto de la Guía de buenas prácticas, en efecto, no se entiende sin el llamado a la acción que realiza en su último apartado, y que desde su formulación ha ido concitando cada vez la adhesión de más despachos de abogados. Actualmente son veintidós las entidades adheridas a esta propuesta, todas del más alto nivel, trayectoria y prestigio profesional. Nuestro compromiso de avanzar sobre las bases descritas en la Guía viene siendo desde el primer momento un principio rector de las políticas de inclusión y diversidad que cada despacho implementa dentro de su propia organización, a la vez que transmite y promueve en su relación con los diferentes grupos de interés con los que se vincula habitualmente. Queremos revertir aquella tendencia a la que se refería la directora de nuestro grupo y presidente de FIDE, Cristina Jiménez Savurido, en un artículo escrito tras la presentación de la Guía, al reconocer que *“el sector legal siempre se ha caracterizado por un ritmo de incorporación de innovaciones más lento”*¹⁴². El mundo de hoy nos reclama incorporar las nuevas tendencias de cambio al ejercicio mismo de la abogacía y para ello es imperioso, tal como explica Cristina en su artículo, **“favorecer la incorporación de todo el talento disponible, con especial referencia a las personas con algún tipo de discapacidad”**. La apuesta por la diversificación del talento en los despachos y empresas debería ir va mucho más allá de una declaración y ser parte de la estrategia para el crecimiento socialmente responsable. Hablamos de una inversión en talento, que no cierre las puertas a aquellos profesionales que reúnen las cualificaciones para ser tenidos en cuenta a la hora de ejercer su profesión en la abogacía colectiva.

Ahora bien, que éste sea nuestro cometido último y que podamos enunciarlo claramente no significa que su realización sea fácil, ni mucho menos sencilla. Sabemos, como bien damos cuenta en la Guía de buenas prácticas, del enorme desafío que esta “nueva política” supone para cada uno de nuestros espacios de trabajo. Precisamente porque no se reduce a una mera readaptación de los procesos de selección, sino que implica también, entre otras, cosas **repensar y redefinir algunas posiciones profesionales**. ¿Qué destrezas reclama el ejercicio

¹⁴² El texto, que lleva por título “Incorporación de personas con discapacidad en los despachos de abogados”, puede consultarse aquí: shorturl.at/fBV49.

de la abogacía? ¿Qué cualidades debe portar una persona que desea ejercer un puesto de abogado de negocios? ¿Cómo se vincula esta caracterización con las circunstancias en las que vive y gestiona su carrera profesional una persona con discapacidad? Son todas preguntas legítimas que debemos hacernos permanentemente. Si no, el riesgo de subestimar *la capacidad de las personas con discapacidad* es muy grande.

Nuestra aspiración no es la incorporación de personas con discapacidad a los despachos para ocupar roles ajenos a la práctica y el criterio jurídicos. No. De lo que estamos hablando es de aceptar, asumir y celebrar el hecho de que nuestra profesión –que es exigente, competitiva y demandante- tiene suficiente cabida para que todos aquellos que la han elegido a la hora de cursar sus estudios universitarios puedan también ejercerla profesionalmente en cualquier ámbito, y en particular en el nuestro.

La pregunta es cómo. ¿Cómo podemos seguir avanzando concretamente en esta dirección? Desde el grupo de trabajo “Di-capacidad” hemos identificado la necesidad de contar con experiencias de otras empresas e instituciones que los despachos puedan asimilar a la hora de plantearse este reto. La incorporación y el desarrollo profesional de las personas con discapacidad no concierne exclusivamente al ámbito jurídico. También acontece –y se reclama- en muchos otros sectores profesionales. Por eso es por lo que queremos ir, en adelante, hacia una **“Guía de buenas prácticas 2.0”** que pueda recabar las experiencias –muchas de ellas pioneras- de otros sectores que sirvan para dotar a los despachos de recursos adicionales para la planificación de sus respectivas estrategias de inclusión, así como de una fuente de genuina inspiración. Desde nuestra experiencia en FIDE, sabemos que la puesta en común siempre redundo en nuevos aprendizajes. ¿Qué podemos aprender de las experiencias de otras empresas e instituciones que llevan transitado ya un camino de incorporación de personas con discapacidad a sus operaciones estratégicas?

En suma, se trata de ampliar el alcance de nuestra investigación a partir de una **perspectiva comparada** que redimensione nuestro esfuerzo por identificar cuáles son las habilidades específicas que se necesitan en otras profesiones distintas de la abogacía y cómo éstas vienen avanzando en la inclusión de personas con discapacidad al pleno ejercicio de sus actividades.

Quisiera permitirme, para cerrar, la licencia de insistir sobre un punto: cuando hablamos de incorporar personas con discapacidad y de velar por su desarrollo profesional estamos hablando de una decisión que reivindica la **profesionalidad de las personas con discapacidad**. Debemos rediseñar nuestros ámbitos de trabajo y nuestra propia comprensión de lo que supone y exige el ejercicio de la abogacía para dar lugar en todo ello a los profesionales con talento, cuya principal barrera no es la discapacidad que presentan, sino la necesidad de una amplitud de miras de las personas con las que podrían trabajar, coordinarse, destacar y crecer.

En esta nave estamos embarcados. Y seguiremos navegando en Di-capacidad.

Comunicación 6

*Programa DI-UMH FITNESS. La
condición física como aspecto
clave para mejorar la empleabilidad
en estudiantes universitarios con
discapacidad intelectual*

Alba Roldan

*Profesora Ayudante Doctor y Secretaria Cátedra
Empleabilidad y Discapacidad TEMPE-APSA
Universidad Miguel Hernández*

Raúl Reina

*Vicerrector de Inclusión Sostenibilidad y Deporte
Universidad Miguel Hernández*



Según el informe del Instituto Nacional de Estadística sobre el empleo de personas con discapacidad, las personas con discapacidad intelectual (DI) presentan una de las tasas más bajas de inclusión laboral dentro del colectivo de personas con discapacidad (AEDIS, 2020). El desempleo es una situación muy compleja que puede provocar problemas de salud relacionados con el estrés, hipertensión, diabetes, enfermedades cardíacas, dolor de espalda e insomnio, así como problemas psicológicos relacionados con baja autoestima y bajo bienestar subjetivo (Norström, Norström, Waenerlund, Lindholm, Nygren, Sahlén, y Brydsten, 2019; Richter, Brähler, Stöbel-Richter, Zenger y Berth, 2020). Por el contrario, la oportunidad de trabajar en un empleo estable de su elección, en condiciones justas y favorables, está estrechamente relacionada con la salud, el bienestar y la inclusión social, económica y financiera (Muir, Hamilton, Noone, Marjolin, Salignac y Saunders, 2017; Reeve, Marjolin, Muir, Powell, Hannigan, Ramia y Etuk, 2016). Estos efectos no difieren para el colectivo con DI, pues aquellos en situación de desempleo suelen presentar mayores niveles de aislamiento social, depresión, así como peores niveles de salud en comparación con aquellos que sí trabajan (McGlinchey, McCallion, Burke, Carroll y McCarron, 2013).

El derecho al empleo está reconocido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 2006), donde su artículo 23 versa que *“los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones como los demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad”*; es decir, se reconoce el vínculo entre el empleo, la consecución y el mantenimiento de la dignidad humana. Sin embargo, a pesar de la importancia y el derecho al empleo, el acceso al mismo por parte de las personas con DI sigue siendo un reto social (Meltzen, Robinson y Fisher, 2018), siendo diversas las barreras y factores individuales, sociales y del entorno que dificultan dicho acceso al mercado laboral (Khayatzadeh-Mahani, Wittevrongel, Nicholas y Zwicker, 2020).

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), una persona debe presentar unas competencias básicas para poder ser empleables, y éstas se van a construir reforzando aquellas básicas que se consiguen a través de la educación básica: i) a través de formación específica para un puesto de trabajo concreto (*i.e.* habilidades duras) y ii) habilidades sociales-emocionales (*i.e.* habilidades blandas) (Brewer, 2013). Además de estas habilidades, es fundamental considerar la salud física y mental de los trabajadores con DI al presentar una mayor prevalencia de enfermedades físicas y mentales en comparación con la población general sin discapacidad (Cooper, McLean, Guthrie, McConnachie, Mercer, Sullivan y Morrison, 2015). En esta línea, las personas con DI presentan altos niveles de sedentarismo (Dairo, Collett, Dawes y Oskrochi, 2016) que provocan problemas de salud relacionados con la osteoporosis, la diabetes, los trastornos musculoesqueléticos (*e.g.* fatiga neuromuscular), la demencia, la hipertensión, la enfermedad arterial periférica (Zaal-Schuller, Goorhuis, Bock-Sinot, Claassen,

Echteld, y Evenhuis, 2015; Borji, Zghal, Zarrouk, Sahli y Rebai, 2014) y de obesidad (Krause, Ware, McPherson, Lennox y O'Callaghan, 2016; Rimmer, Yamaki, Lowry, Wang y Vogel, 2010). La fatiga y la baja condición física asociadas a la DI podrían tener una relación directa con un peor rendimiento y la ausencia laboral por enfermedades o accidentes laborales, lo que dificultaría la obtención y el mantenimiento de un puesto de trabajo. Este aspecto se verá acusado en aquellos trabajos con una carga física más elevada como los desarrollados en lavanderías, tienda y almacén, jardinería, limpieza, etc., y que debido a la falta de condición física y al envejecimiento precoz de este colectivo, la capacidad para realizar estos trabajos físicos se verá limitado (Ortega-Camamero, Cuesta-Gómez y de la Fuente-Anuncibay, 2021) y, por ende, el desempeño laboral será deficitario. Es por ello por lo que, además de las habilidades blandas y duras estipuladas por la OIT, se entiende que la salud física de los trabajadores con DI debe ser un aspecto clave para su inclusión laboral.

La salud física se alcanza a través de la práctica regular de actividad física (AF), la cual conlleva numerosos beneficios ya estudiados en la literatura científica (Bartlo y Klein, 2011; Bouzas, Martínez-Lemos y Ayán, 2019). Sin embargo, los datos demuestran niveles alarmantes de sedentarismo, donde solo un 9% de las personas con DI alcanzan a realizar las recomendaciones facilitadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Dairo *et al.*, 2016), las cuales estipulan realizar al menos 150 minutos de AF de intensidad moderada a lo largo de la semana (OMS, 2010). Son muchos los factores que explican esta baja adherencia a la práctica de AF, entre los que encontramos la falta de programas adaptados a las necesidades del colectivo o la falta de apoyo social o comunitario (Shields y Sinnot, 2016; Cartwright, Reid, Hammersley y Walley, 2017). En esta línea, se consideraría justificable la incorporación de una asignatura de actividad física en los programas formativos para personas con DI, cuyo objetivo sea la promoción de dicha práctica de cara a mejorar las posibilidades de empleabilidad.

Actualmente, el programa **UniDiversidad** desarrollado por la Fundación ONCE acoge a más de una treintena de universidades españolas con el objetivo de crear programas universitarios que mejoren las cualificaciones de jóvenes entre 18 y 30 años con DI con el objetivo de incrementar las contrataciones laborales y reducir el desempleo juvenil, siendo un grupo con especiales dificultades de inserción laboral, debido a su bajo nivel formativo. Estos programas, en funcionamiento desde hace seis años, parecen estar alcanzando los objetivos principales, aunque aún queda mucho por hacer. Los programas formativos de estas cátedras, aunque cada una está dirigida a una formación laboral específica, muchos contenidos teórico-prácticos son compartidos, y asignaturas tales como: habilidades adaptativas, habilidades comunicativas, habilidades matemáticas, idiomas, etc. son fáciles de encontrar en dichos programas. Sin embargo, asignaturas relacionadas con actividad física son verdaderamente escasas.

El programa formativo de la cátedra de Empleabilidad y Discapacidad TEMPE-APSA, de la Universidad Miguel Hernández (UMH), cuenta con la asignatura de Actividad Física Aplicada

(AFA) con un total de 80 horas, siendo una de las cuatro asignaturas con mayor carga lectiva del programa formativo. La razón de esta carga se debe a los contenidos tratados en la misma, pues los objetivos principales de AFA es la promoción de hábitos de vida saludables como son la promoción de práctica de AF como ocupación del ocio y, la promoción de hábitos alimenticios saludables. Lo que se presenta en este V CIUD es el diseño de un programa de fitness desarrollado durante las clases de AFA y liderado por el propio estudiantado con DI.

El programa **DI-UMH-FITNESS** es un programa que surge para dar una solución de práctica de AF en casa, por motivos de la COVID-19, que ha tenido grandes efectos negativos en las personas con DI (Gutiérrez-Cruz, Muñoz-López y Román-Espinaco, 2021) y que actualmente ha provocado la clausura de muchos programas de AF en contextos comunitarios. Este programa se ha diseñado con la idea de que el estudiantado con DI pudiera elegir los tipos de ejercicios a realizar, siempre bajo el asesoramiento de educadores deportivos del grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la UMH, y cómo adaptarlos para poder realizarlos con mayor seguridad. Igualmente, el formato *online* surge como una alternativa que pueda cubrir las necesidades de práctica cuando éstas no están disponibles en la comunidad. El formato *online* ha sido bien acogido por el estudiantado de la Cátedra, ya que les permitía poder quedar entre compañeros y realizar los ejercicios en grupo.

El programa contempla la heterogeneidad del colectivo, facilitando tres niveles de dificultad a la hora de trabajar diferentes capacidades físicas. De esta manera, jóvenes con discapacidades intelectuales más severas o, condiciones físicas más limitadas, pueden acceder a ejercicios más adaptados para ellos, e incluso poder ir incrementando en dificultad. En general, los ejercicios son fáciles de ejecutar y se han diseñado para realizarse de forma autónoma, aunque se aconseja trabajarlos en familia, con la idea de adherir a la práctica de AF al entorno más cercano de las personas con DI participantes en la cátedra. La razón tras este objetivo se basa en los datos que estipulan que cuando los miembros de la familia de los jóvenes con discapacidad presentan altos niveles de sedentarismo, se incrementa la probabilidad de que aquellos también lo sean (Jago, Solomon-Moore, Macdonald-Wallis, Thompson, Lawlor y Sebire, 2017).

Actualmente, el programa se está editando de forma profesional con el objetivo de poder ponerlo a disposición de cualquier joven con DI de forma gratuita a través de la web de la UMH.

Referencias bibliográficas

- Norström, F., Waenerlund, A. K., Lindholm, L., Nygren, R., Sahlén, K. G., & Brydsten, A. (2019). *Does unemployment contribute to poorer health-related quality of life among Swedish adults? BMC Public Health, 19(1), 1-12.*
- Richter, E. P., Brähler, E., Stöbel-Richter, Y., Zenger, M., & Berth, H. (2020). *The long-lasting impact of unemployment on life satisfaction: results of a longitudinal study over 20 years in East Germany. Health and Quality of Life Outcomes, 18(1), 1-7.*
- Muir, K., Hamilton, M., Noone, J. H., Marjolin, A., Salignac, F., & Saunders, P. (2017). *Exploring financial wellbeing in the Australian context. Sydney, Australia: Centre for Social Impact and Social Policy Research Centre, UNSW Sydney.*
- Reeve, R., Marjolin, A., Muir, K., Powell, A., Hannigan, N., Ramia, I., & Etuk, L. E. (2016). *Australia's social pulse. Australia: Centre for Social Impact, UNSW Sydney and UWA.*
- McGlinchey, E., McCallion, P., Burke, E., Carroll, R., & McCarron, M. (2013). *Exploring the Issue of Employment for Adults with an Intellectual Disability in Ireland. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 26(4), 335-343.*
- Meltzer, A., Robinson, S., & Fisher, K. R. (2020). *Barriers to finding and maintaining open employment for people with intellectual disability in Australia. Social Policy & Administration, 54(1), 88-101.*
- Khayatzadeh-Mahani, A., Wittevrongel, K., Nicholas, D. B., & Zwicker, J. D. (2020). *Prioritizing barriers and solutions to improve employment for persons with developmental disabilities. Disability and Rehabilitation, 42(19), 2696-2706.*
- Brewer, L. (2013). *Enhancing youth employability: What? Why? and How? Guide to core work skills.* ILO.
- Cooper, S. A., McLean, G., Guthrie, B., McConnachie, A., Mercer, S., Sullivan, F., & Morrison, J. (2015). *Multiple physical and mental health comorbidity in adults with intellectual disabilities: population-based cross-sectional analysis. BMC Family Practice, 16(1), 1-11.*
- Dairo, Y. M., Collett, J., Dawes, H., & Oskrochi, G. R. (2016). *Physical activity levels in adults with intellectual disabilities: A systematic review. Preventive Medicine Reports, 4, 209-219.*
- Zaal-Schuller, I. H., Goorhuis, A. E. M., Bock-Sinot, A., Claassen, I. H. M., Echteld, M. A., & Evenhuis, H. M. (2015). *The prevalence of peripheral arterial disease in middle-aged people with intellectual disabilities. Research in Developmental Disabilities, 36, 526-531.*
- Krause, S., Ware, R., McPherson, L., Lennox, N., & O'Callaghan, M. (2016). *Obesity in adolescents with intellectual disability: Prevalence and associated characteristics. Obesity Research & Clinical Practice, 10(5), 520-530.*

- Borji, R., Zghal, F., Zarrouk, N., Sahli, S., & Rebai, H. (2014). *Individuals with intellectual disability have lower voluntary muscle activation level. Research in Developmental Disabilities, 35(12), 3574-3581.*
- Rimmer, J. H., Yamaki, K., Lowry, B. D., Wang, E., & Vogel, L. C. (2010). *Obesity and obesity-related secondary conditions in adolescents with intellectual/developmental disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, 54(9), 787-794.*
- Ortega-Camarero, M. T., Cuesta-Gómez, J. L., & de la Fuente-Anuncibay, R. (2021). *Intellectual Disability, Employment and Aging: Intervention Measures. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(6), 2984.*
- Bartlo, P., & Klein, P. J. (2011). *Physical activity benefits and needs in adults with intellectual disabilities: Systematic review of the literature. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 116(3), 220-232.*
- Bouzas, S., Martínez-Lemos, R. I., & Ayán, C. (2019). *Effects of exercise on the physical fitness level of adults with intellectual disability: A systematic review. Disability and Rehabilitation, 41(26), 3118-3140.*
- World Health Organization, T. (2010). *Global recommendations on physical activity for health. World Health Organization.*
- Shields, N., & Synnot, A. (2016). *Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study. BMC Pediatrics, 16(1), 1-10.*
- Cartwright, L., Reid, M., Hammersley, R., & Walley, R. M. (2017). *Barriers to increasing the physical activity of people with intellectual disabilities. British Journal of Learning Disabilities, 45(1), 47-55.*
- Gutiérrez-Cruz, C., Muñoz-López, S., & Román-Espinaco, A. (2021). *Efecto del confinamiento COVID-19 sobre la composición corporal en residentes con discapacidad intelectual. Revista Española de Discapacidad, 9(1), 141-152.*
- Jago, R., Solomon-Moore, E., Macdonald-Wallis, C., Thompson, J. L., Lawlor, D. A., & Sebire, S. J. (2017). *Association of parents' and children's physical activity and sedentary time in Year 4 (8–9) and change between Year 1 (5–6) and Year 4: A longitudinal study. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 14(1), 1-10.*

Comunicación 7

Curso universitario "Asistente jurídico": una apuesta innovadora por la inclusión sociolaboral de las personas con discapacidad intelectual

Marta Albert Márquez

*Profesora titular de Filosofía del Derecho. Codirectora del curso
"Asistente jurídico" para personas con discapacidad intelectual
Universidad Rey Juan Carlos*

M^a Isabel López García

*Directora de Desarrollo de Proyectos. Codirectora del curso
"Asistente jurídico" para personas con discapacidad intelectual
Universidad Rey Juan Carlos. Fundación Esfera*

Delia Manzanero Fernández

*Profesora contratada doctora de Filosofía
Universidad Rey Juan Carlos*

Esther Ricote Salguero

*Educadora experta en discapacidad intelectual
Fundación Esfera*

1| Introducción

El objetivo de esta comunicación es compartir con la comunidad académica la experiencia de una iniciativa de innovación docente dirigida a promover la inclusión de las personas con discapacidad en el entorno laboral jurídico: la creación y puesta en marcha del título de extensión universitaria de la Universidad Rey Juan Carlos "Asistente jurídico", dirigido a personas con discapacidad intelectual e impartido en colaboración con Fundación Esfera y Deloitte legal.

En primer lugar, se expondrá el proceso de detección de la necesidad de implementar un programa de formación jurídica para personas con discapacidad intelectual, y las experiencias docentes previas que pusieron de manifiesto su viabilidad.

En segundo lugar, se analizará las competencias generales y específicas que los estudiantes deben lograr con la realización del curso, y el plan de estudios a través del que conseguirán sus objetivos, prestando especial atención a la realización de las prácticas externas en centros de formación y despachos de abogados.

En tercer lugar, compartiremos los criterios de elaboración de materiales docentes (validados en lectura fácil), las metodologías de trabajo en el aula, y la formación básica recibida por los juristas participantes como docentes en el curso.

En cuarto lugar, realizaremos una evaluación de la marcha del curso hasta el momento, basada en las encuestas realizadas a los estudiantes y a los docentes del curso.

Por último, plasmaremos en las conclusiones los principales resultados obtenidos hasta el momento de esta experiencia de innovación e inclusión formativa.

2| Experiencias previas y detección de la necesidad de una oferta de formación jurídica para personas con discapacidad intelectual

El título "Asistente jurídico" está planteado para el aprendizaje del derecho por parte de personas con discapacidad intelectual, y persigue precisamente la superación de los roles que actualmente desempeñan las personas con discapacidad en el mundo laboral. A diferencia de los títulos de formación en entorno universitario existentes en la actualidad, esta formación supera el esquema de los estudios generalistas y apuesta por una especialización de los egresados en el ámbito para-jurídico.

No hemos encontrado descrita en la literatura ninguna experiencia previa destinada a formar jurídicamente a personas con discapacidad intelectual¹⁴³ (fuera de formaciones puntuales que cubren aspectos muy concretos del ordenamiento jurídico, impartidas bajo la forma de seminarios o jornadas).

Aun no existiendo experiencias idénticas a las que podamos referirnos, sí existen algunos precedentes que quisiéramos reseñar aquí, ya que realmente en ellos se encuentra la inspiración para el diseño de este título.

La historia de esta idea de ofertar formación jurídica en entorno universitario a personas con discapacidad intelectual comenzó con un proyecto de aprendizaje servicio de los alumnos de Teoría del Derecho del grado en Derecho de la Universidad Rey Juan Carlos en el curso 2018-2019, realizado en el marco del programa *StreetLaw*.

Este programa tiene como objetivo, como su propio nombre indica, “llevar el derecho a la calle”, y a través de él los alumnos realizan acciones de sensibilización y alfabetización jurídica dirigidas a personas pertenecientes a colectivos en situación de vulnerabilidad o en riesgo de exclusión social¹⁴⁴.

Una de estas acciones se realizó en la Fundación Esfera, y su objetivo era concienciar a los usuarios de la Fundación sobre sus derechos fundamentales, especialmente en el ámbito de la participación política. La reforma de la ley electoral acababa de tener lugar¹⁴⁵, y muchas personas con discapacidad intelectual y capacidad jurídica modificada judicialmente ejercerían por primera vez su derecho al voto.

Los estudiantes, debidamente tutorizados, prepararon tres talleres en los que se fue profundizando en algunos conceptos básicos introductorios (dignidad, derechos, Constitución española) y otros dos sobre participación social y participación política, respectivamente.

Los talleres se basaron en la realización de micro exposiciones por parte de los estudiantes, seguidas de una serie de actividades diseñadas por ellos mismos (simulacro de proceso electoral y votación incluida) para facilitar la interiorización por parte de los jóvenes con discapacidad intelectual de los contenidos de cada taller.

143 Sí hemos encontrado la descripción de un programa de formación paralegal para personas pertenecientes a minorías en riesgo de exclusión social, desarrollado por el *Legal Aid Institute*, en Jakarta, Indonesia, que tiene por objeto la replicación de esta formación jurídica entre iguales, y la consolidación de líderes comunitarios que se conviertan en referentes para otros miembros de la comunidad, pero entre los colectivos descritos no se encuentra el de personas con discapacidad intelectual. Wiryā et al. *Expanding the role of paralegals. Supporting the realization of the right to health for vulnerable communities*, BMC International Health and Human Rights (2020) 20:8 <https://doi.org/10.1186/s12914-020-00226-y>

144 Puede encontrarse una descripción más exhaustiva de la experiencia en Albert Márquez, Marta, Proyecto piloto STREET LAW-Universidad Rey Juan Carlos. Una experiencia APS en los estudios jurídicos universitarios, en *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global* / Pilar Aramburuzabala Higuera (aut.), Carlos Ballesteros (aut.), Juan García Gutiérrez (aut.), Paula Lázaro (aut.), 2020, ISBN 978-84-09-11873-1, España, 2020, págs. 681-688.

145 Ley Orgánica 2/2018, de 5 de diciembre, para la modificación de la Ley Orgánica 5/1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral General para garantizar el derecho de sufragio de todas las personas con discapacidad.

En el siguiente curso (2019-20) obtuvimos financiación de la Oficina de Derechos Humanos de la Universidad Rey Juan Carlos para la realización de un proyecto de educación en derechos humanos titulado “Discapacidad intelectual: una cuestión de derecho”. Nuestro proyecto apuntaba a la formación, conciencia y sensibilización de los miembros de nuestra comunidad universitaria en relación con los derechos de una minoría en situación de vulnerabilidad, las personas con discapacidad intelectual¹⁴⁶.

Con él intentamos plantear una propuesta disruptiva en la que los roles habituales de los agentes quedaran invertidos. Los alumnos de la Universidad ejercieron en un primer momento de formadores, y los jóvenes con discapacidad intelectual adquirieron la formación necesaria para liderar las acciones de comunicación y sensibilización planteadas para llegar a la comunidad académica. Tras la asistencia semanal a un seminario de formación celebrado en la Facultad de Ciencias jurídicas y sociales durante tres meses, fueron ellos quienes realizaron esa tarea de sensibilización en torno a sus propios derechos en diversos entornos.

Lo hicieron por tres vías distintas:

1. **Semana de la Ciencia.** Los jóvenes de la Fundación Esfera lideraron dos talleres en la semana de la ciencia, en la que fueron ellos quienes explicaron a los asistentes (casi todos miembros de la comunidad universitaria) sus derechos y las dificultades que aún encuentran en su implementación. El programa llevaba por nombre “Te enseño mis derechos”, y los talleres desarrollados por parte de los jóvenes con discapacidad intelectual fueron dos:
 - a. “Adivina, adivinanza, ¿con mis derechos se avanza?” A través de una dinámica de pregunta/respuesta, y la escenificación de situaciones de discriminación, los jóvenes que habían recibido formación jurídica durante el proyecto expusieron y compartieron con el público asistente sus dificultades a la hora de hacer efectivos sus derechos.
 - b. “Derechos con mucho arte”: con la ayuda de la compañía +QueTeatro, los alumnos se sirvieron de diálogos improvisados para informar y concienciar a los asistentes acerca de sus derechos.
2. **Jornada “Discapacidad intelectual: una cuestión de derecho”:** siguiendo la filosofía del proyecto, fueron los propios alumnos participantes, con y sin discapacidad intelectual los que elaboraron el guion de la jornada y la presentaron. Las jornadas contaron con la participación de distintos ponentes que fueron entrevistados por los alumnos y se llevó a cabo una exposición del proyecto realizado.

146 Tras la pandemia, retomamos este proyecto en el presente curso académico, en el que desarrollaremos una nueva edición de Discapacidad intelectual: una cuestión de derecho, proyecto presentado a evaluación de la Comisión de Expertos de la Oficina de Aprendizaje Servicio de la Universidad Rey Juan Carlos en la convocatoria 2021 (obteniendo calificación provisional positiva), realizado en colaboración con Fundación Esfera (Coordinadora: Delia Manzanero. Profesorado Implicado: Marta Albert Márquez y Alfonso Vicente Lorca).

3. Por último, los resultados de este proyecto se plasmaron en las **dos guías de derechos de las personas con discapacidad intelectual**, editadas en lectura fácil, con la financiación del Servicio de Publicaciones de la URJC¹⁴⁷.

Una guía aborda los derechos de participación social y política y la otra los derechos en el ámbito de la salud. Las dos tienen una parte común de conceptos básicos, como dignidad o autonomía, derecho a la educación y la discriminación por razón de género, y otra parte donde se abordan los derechos de cada ámbito. Las ilustraciones se realizaron por alumnos de la Fundación Esfera¹⁴⁸.

Han sido estas experiencias previas de formación jurídica a jóvenes con discapacidad intelectual a través de los dos últimos cursos académicos las que nos han persuadido de:

- a) la necesidad de ofertar una formación más sólida en cuestiones jurídicas, que pudiera modificar no solo la autopercepción de los estudiantes como sujetos de derechos y obligaciones, sino también el mismo escenario del mercado laboral del mundo del derecho, haciéndolo más inclusivo, y la misma Universidad también, pues la experiencia de convivencia en el campus de Madrid-Vicálvaro fue tremendamente positiva también para nuestros alumnos de los diversos grados que se imparten en él y
- b) la posibilidad real de formación de personas con discapacidad intelectual en este ámbito, tradicionalmente vedado para ellas, tras comprobar que, con las adaptaciones necesarias tanto a nivel de materiales como de metodologías docentes, estos alumnos pueden desarrollar un aprendizaje satisfactorio y adquirir las competencias que les permitan incorporarse al mercado laboral del sector jurídico.

3| Objetivos del curso Asistente jurídico y aprendizajes y competencias

Desde estas premisas llevamos a cabo el diseño del curso, cuyo **objetivo fundamental**, como ya se ha puesto de manifiesto, consiste en la impartición de formación jurídica dirigida a personas con discapacidad intelectual. En concreto, el título forma a los alumnos para:

- Adquirir conocimientos técnico-jurídicos que les permitan especializarse y actuar como auxiliares o personal de apoyo en los entornos laborales del sector jurídico (consultorías, despachos de abogados, notarías, etc.).

147 También están accesibles en el repositorio de la URJC: <http://hdl.handle.net/10115/16572> <http://hdl.handle.net/10115/16573>

148 Vid., <https://www.urjc.es/zh/todas-las-noticias-de-actualidad/4837-las-primeras-guias-de-derechos-para-personas-con-discapacidad-intelectual-en-materia-de-salud-y-participacion-social-y-politica>

- Intervenir como facilitadores de otras personas con discapacidad como expertos en derecho en procesos judiciales (ex artículo 7.2 bis ley 8/2021) y como personas de apoyo para otras personas con discapacidad que deban operar jurídicamente.

Como **objetivos específicos**, el título persigue:

- Promover la autonomía socio laboral del alumno.
- Empoderar a las personas con discapacidad intelectual a través de la adquisición de conocimientos específicos que les permitan ampliar sus horizontes laborales.
- Formar a las personas con discapacidad intelectual en la titularidad y ejercicio de sus derechos fundamentales.
- Generar empleo de calidad como personal de apoyo con formación paralegal.
- Impactar en el tejido social y en la opinión pública contribuyendo a superar los límites, y las barreras que los estereotipos sobre la discapacidad intelectual nos imponen.
- Fomentar la diversidad dentro del entorno universitario, y la colaboración entre los alumnos del título y los que cursan estudios superiores en la URJC.

Para lograr estos objetivos, se ha diseñado un plan de estudios que incluye tanto asignaturas de carácter transversal, que tienen por objeto potenciar las habilidades sociales y de comunicación de los estudiantes, como asignaturas estrictamente jurídicas, entre las que se incluyen una introducción al derecho y un curso de derechos fundamentales (en el primer semestre), y derecho civil, financiero, laboral y procesal, así como una formación en derechos en el ámbito sanitario, en los tres semestres sucesivos. Junto al estudio del derecho positivo, los estudiantes reciben una formación paralegal específica, que les prepara para desarrollar tareas que van más allá de las meramente administrativas, sin precisar la colegiación o la obtención previa del grado en derecho.

Esta formación teórica se completa con 120 horas de prácticas curriculares obligatorias, que se desarrollan de acuerdo con el modelo de empleo con apoyos, y que se realizan en centros ocupacionales, en la clínica jurídica de la Universidad Rey Juan Carlos y en los despachos de abogados vinculados al grupo Di Capacidad de la Fundación Fide.

La formación va encaminada a la adquisición por parte del alumno de una serie de **competencias** que le habilitan para desarrollarse profesionalmente en el sector jurídico, como paralegales y como facilitadores procesales:

- Conocimiento general del derecho como herramienta para regular las relaciones sociales. Conocimiento de los principales operadores jurídicos.
- Conocimiento de los derechos fundamentales, sus garantías y su ejercicio, especialmente por parte de personas con discapacidad intelectual.
- Conocimiento de los principios básicos del derecho civil, y de sus instituciones más importantes.
- Conocimiento de los principios básicos del derecho laboral y de sus instituciones más relevantes.
- Conocimiento de los principios básicos del derecho fiscal, y de sus instituciones más relevantes.
- Conocimiento de los derechos en el ámbito sanitario, de derecho a la información y del consentimiento informado.
- Capacidad para realizar búsquedas en bases de datos jurídicas.
- Capacidad para identificar los problemas jurídicos especialmente relacionados con las personas con discapacidad intelectual y para realizar la derivación al especialista de la rama del derecho competente en cada caso.
- Conocimiento de los principales formularios y procedimientos administrativos y judiciales.
- Desarrollo de tareas paralegales, que requieren un conocimiento básico de los conceptos jurídicos fundamentales y de la dinámica propia del mundo jurídico, tales como: *corporate secretarial*, contratación recurrente, seguimiento de plazos, cumplimentación de formularios, solicitud de certificaciones y notas simples ante los registros, gestiones para la obtención de los NIEs, solicitudes de documentación a traductores y notarios, procedimientos de legalización de documentos para el extranjero, gestiones relativas a la solicitud de firma electrónica, etc.
- Asesoramiento y acompañamiento de otras personas con discapacidad que deban tomar parte en un proceso jurídico, de acuerdo con lo establecido en el artículo 7.2 bis de la ley 8/2021, 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.

4| Derecho y accesibilidad cognitiva. Materiales de estudio del derecho en lectura fácil

El aprendizaje de nuestros alumnos depende esencialmente de la accesibilidad cognitiva de los materiales de estudio. Para la elaboración de los materiales de este curso hemos recurrido a la lectura fácil¹⁴⁹.

Los temarios han sido elaborados por los profesores de las asignaturas y posteriormente validados por el grupo de validadores en lectura fácil de Fundación Esfera.

La Constitución española se garantiza, en su artículo 20.1.d el derecho “a comunicar y a recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión”. La Convención de derechos de las personas con discapacidad enfatiza el nexo evidente que une ciudadanía y libertad de información y expresión, y determina, en su artículo 9, que los Estados deberán propiciar la accesibilidad de las personas con discapacidad. Esa accesibilidad no se refiere exclusivamente a los edificios, vías públicas, etc., sino también a los sistemas de información.

Las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a recibir la información de manera accesible. Este derecho adquiere dimensiones básicas cuando la información a la que se refiere tiene que ver con el propio estatuto jurídico de la persona, con sus derechos y sus obligaciones y, en general, con el mundo jurídico. El derecho a entender es un derecho básico, que genera una obligación positiva para el Estado y para todos los actores sociales, de volver accesible la información.

Cuando nos referimos a información de carácter jurídico, esa obligación ha de ser tomada, si cabe, aún más en serio. No es de recibo escudarse en la opacidad del lenguaje jurídico, volviendo sobre la persona con discapacidad la responsabilidad por su falta de comprensión. Esa responsabilidad nos compete a todos, y lo cierto es que cuando nos comprometemos con la eliminación de las barreras cognitivas, las personas entienden, comprenden e interiorizan los contenidos transmitidos, también los jurídicos.

Las experiencias previas antes señaladas nos hicieron absolutamente conscientes de la persistencia de obstáculos que aún deben enfrentar las personas con discapacidad intelectual a la hora de reconocerse como ciudadanos, y que tienen que ver con la escasez de materiales jurídicos accesibles cognitivamente, y de programas formativos que les proporcionen una narrativa de sus propias vidas en clave de ciudadanía.

149 La lectura fácil es una herramienta de la accesibilidad cognitiva, que permite el acceso a la información a cualquier persona que tenga una capacidad mínima de lectura o dificultades de comprensión, según especifica la Norma UNE 153101 EX. Vid., [UNE 153101:2018 EX Lectura Fácil. Pautas y recomendaciones par...](#)

Pero también nos hicieron conscientes de que, si asumimos el mandato constitucional de “remover” esos obstáculos, y nos comprometemos con la universalidad del derecho a la información y a la comprensión de esa información, las barreras se diluyen, y el aprendizaje del derecho no solo es posible, sino que nos abre nuevos horizontes de investigación, que son algo así como las ventanas desde las que las personas con discapacidad intelectual ven el derecho. Ver el ordenamiento jurídico a través de sus ojos suma, porque nos devuelve una visión nueva del derecho. Es necesario que la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual no sea silenciada e invisibilizada, sino reforzada a través del aprendizaje del derecho.

5| Formación previa del profesorado y metodologías docentes

El profesorado del curso que imparte las materias jurídicas está compuesto por profesores de la Universidad Rey Juan Carlos y abogados de Deloitte Legal, que colaboran con el título a través de su programa pro bono.

Tanto unos como otros demandaban una formación específica destinada a abordar la docencia a personas con discapacidad intelectual.

Esta formación fue asumida por las profesionales de la Fundación Esfera. Su objetivo fundamental es dotar al profesorado del curso de un conocimiento básico de la realidad de las personas con discapacidad intelectual, denunciando los estereotipos que aún hoy siguen vigentes en la sociedad, así como de los apoyos que las personas con discapacidad necesitan en su aprendizaje y de las herramientas a través de las cuales puede lograrse un aprendizaje efectivo por parte del alumnado del curso.

Los contenidos de la formación, en coherencia con los objetivos descritos, versaron sobre las siguientes materias: La discapacidad intelectual: realidad vs. estereotipos. Necesidades de apoyo en la formación jurídica para personas con discapacidad intelectual. Herramientas metodológicas efectivas para el aprendizaje del derecho por parte de estudiantes con discapacidad intelectual.

Como necesidades de apoyo de los estudiantes, se destacaron particularmente las siguientes: hablar pausado, alto y con claridad; utilizar lenguaje sencillo; dar tiempos para responder y no anticiparse; no dar información por varias vías; realizar repasos cooperativos durante la clase; utilizar ejemplos y plantear situaciones para explicar los conceptos; ordenar y categorizar la información; evitar imágenes abstractas.

En cuanto a las metodologías docentes empleadas en el aula, el criterio pedagógico fundamental es fomentar la cercanía de lo estudiado a la vida cotidiana del estudiante.

El proceso de “particularización” de la información es una herramienta clave de cualquier estrategia de comprensión de significados abstractos¹⁵⁰. Nuestra misión como docentes es llevar a cabo esa “particularización” de los contenidos jurídicos, de modo que los estudiantes puedan llevarlos más fácilmente a su experiencia vital y, de este modo, comprenderlos. También el apoyo entre iguales resulta esencial en ese proceso de particularización y, en esa medida, se ha integrado en nuestras metodologías de aula como un recurso básico y eficaz.

Siendo el derecho un hecho esencialmente cotidiano que rodea nuestras vidas de principio a fin, realmente basta enfatizar esa dimensión eminentemente práctica del derecho (a menudo tan injustamente aparcada en los estudios de grado) para obtener resultados satisfactorios en los aprendizajes y la adquisición de competencias por parte de nuestros alumnos, que pueden interiorizar y aprender los conceptos jurídicos si no nos explicados de una manera abstracta, sino, como corresponde a la propia naturaleza del derecho, en el contexto de su realidad práctica.

Especial mención, por su carácter innovador en el ámbito de los estudios jurídicos, merece la inclusión de la metodología de la alfabetización visual. Esta estrategia educativa está especialmente indicada para personas con DI o con dificultades en la comprensión y producción lingüística, pues permiten expresar significados, emociones y expresiones que difícilmente podrían ser evocadas o reproducidas con palabras. Tanto el “dibujo identitario” como la “fotovoz” han sido aplicados con éxito en el aprendizaje de contenidos jurídicos¹⁵¹.

6| Valoración y perspectivas de futuro

Hemos implementado un modelo de evaluación multifocal que, hasta ahora, arroja resultados esperanzadores con relación al progreso académico y personal de nuestros estudiantes. La evaluación se ha llevado a cabo entre estudiantes, profesorado y responsables del curso.

Los estudiantes han realizado una encuesta con preguntas de carácter semiestructurado, en la que se indaga su opinión general sobre el curso, las competencias y habilidades adquiridas, el nivel de comprensión logrado, la satisfacción con las metodologías docentes empleadas, la

150 Vid., Billing, Michel., (1989) *Arguing and Thinking. A rhetorical approach to social psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.

151 Vid., Manzanero Fernández, Delia., “La importancia de la alfabetización visual en la enseñanza del derecho a personas con discapacidad intelectual: una intervención pedagógica”, *Revista Kepes. Grupo de estudios en Diseño Visual*, enero - junio (2022) (en prensa). Manzanero Fernández, Delia., “La pedagogía del arte de M. B. Cossío: un modelo de educación inclusiva en la Universidad a través del Video participativo y el ApS”, *CAURIENSIA. Revista anual de ciencias eclesiásticas*, vol. 16 (2021), (en prensa).

evaluación de las actividades realizadas (tutorías, visitas, “*brunchs* jurídicos”¹⁵²) y la reflexión sobre las dificultades detectadas y las herramientas propuestas para superarlas.

En términos generales, el grado de satisfacción de los estudiantes con la marcha del curso es muy elevado.

A pesar de que los materiales han sido validados en lectura fácil, los estudiantes han descrito ciertas dificultades de comprensión referidas a determinadas asignaturas (en el primer cuatrimestre, la de derechos fundamentales, que es la primera asignatura que tiene por objeto el estudio del derecho positivo), para los que proponen un incremento de las actividades y casos prácticos.

Refieren haber detectado la necesidad de realizar un esfuerzo de autocontrol y de planificación para la realización de las tareas que se les demandan (exposiciones en clase, estudio individual), así como encontrarse en general muy satisfechos con su rendimiento, su aprendizaje y su propio proceso de maduración personal a lo largo del curso.

Actividades fuera de aula o que rompen la dinámica cotidiana, como las visitas o los *brunchs* jurídicos son las más valoradas, así como la relación con el profesorado en general y con los mentores en particular.

El grado de satisfacción de los profesores es, si cabe, más elevado aún que el de los propios estudiantes. Valoran la docencia en el curso como una experiencia motivadora y como una herramienta que les permite contribuir a la transformación social y a una imagen más inclusiva de las profesiones jurídicas.

Las responsables del curso detectan la necesidad de ir realizando ajustes en el plan de estudios, para enfocarlo más directamente al desarrollo profesional de los estudiantes, así como perfilar más adecuadamente la estructura y desarrollo de las prácticas de primer y segundo curso, para convertirlas en una herramienta clave en la futura inserción laboral de los estudiantes.

Las perspectivas de futuro sobrepasan, en este momento, nuestras expectativas más optimistas.

Constatamos a través del trabajo en grupos focales cómo la conciencia ciudadana de los estudiantes se robustece conforme van avanzando en su formación jurídica, lo que nos permite ir registrando cambios significativos en su vida cotidiana que les devuelven una imagen de sí mismos como sujetos libres, responsables y activos socialmente.

¹⁵² En los “*brunchs* jurídicos” recibimos la visita de operadores jurídicos, que nos explican de primera mano en qué consiste su profesión jurídica y dialogan con los estudiantes en un ambiente distendido sobre la profesión jurídica de que se trate y sobre aspectos relacionados con la protección jurídica que se dispensa a personas con discapacidad o sobre el protagonismo que estas pueden desarrollar en el mundo jurídico. En el primero de nuestros *brunchs* jurídicos contamos con la presencia de Avelina Alía, fiscal adscrita a la Unidad Especial de discapacidad y mayores de la Fiscalía General del Estado.

Por lo que respecta a su inserción laboral futura, observamos que tanto la profesión de paralegal como la de facilitador procesal se encuentran, bien en un limbo legal (en el primer caso) o bien en espera de una regulación de desarrollo que se estima necesaria (en el segundo).

Las personas con discapacidad intelectual que han recibido formación paralegal están preparadas para desarrollar las competencias que han adquirido como profesionales del derecho, ejerciendo como paralegales y/o como facilitadores procesales.

Regulaciones futuras que afecten a su inserción laboral no deben perpetuar su invisibilización, sino potenciar el reconocimiento (y no la concesión) a las personas con discapacidad intelectual formadas en derecho el papel que les corresponde como operadores jurídicos.

7| Conclusiones

Las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a la información y a la formación jurídicas.

Para que ese derecho sea real y efectivo, es preciso generar materiales de divulgación y estudio del derecho cognitivamente accesibles.

El curso de asistente jurídico para personas con discapacidad intelectual constituye una oferta formativa única en nuestro país, que trata de contribuir a la eliminación de las barreras cognitivas que impiden el conocimiento del derecho por parte de las personas con discapacidad intelectual.

La formación inclusiva es la base de una inserción socio-laboral justa. La formación en derecho permite que los estudiantes con discapacidad intelectual puedan optar a puestos de trabajo cualificados en el mercado laboral, desarrollando funciones paralegales en consultorías y despachos de abogados, y ejerciendo como facilitadores procesales de otras personas con discapacidad, de acuerdo con lo establecido por el artículo 7.2 de la ley 8/2021.

La evaluación de los resultados obtenidos hasta ahora permite afirmar que la formación jurídica con apoyos se convierte en un factor que impacta esencialmente, no solo en la futura inserción laboral de los estudiantes, sino también en su autopercepción como ciudadanos de pleno derecho.

Los resultados de la evaluación multifocal realizada muestra aspectos que se deben mejorar en la estructura del curso y en su planificación. No obstante, la valoración de profesores y estudiantes nos permite enjuiciar muy positivamente el camino recorrido hasta ahora.

En definitiva, la enseñanza formal del derecho en personas con discapacidad intelectual en el marco de este título universitario, ha representado una experiencia formativa única también para los docentes implicados, y ha supuesto un punto de partida con el que se espera seguir contribuyendo a la formación docente y a una visión del programa curricular mucho más enriquecedora desde el ejercicio crítico de la enseñanza, que se promueve desde políticas inclusivas que facilitan la generación de opiniones y visiones que han sido históricamente silenciadas, con unas herramientas que ofrecen espacios de comunicación y expresión más abiertas y menos rígidas que las que habitualmente se solía ofrecer en la docencia reglada mediante cuestionarios o exámenes convencionales que apenas lograban medir la capacidad memorística del educando, obviando otras muchas otras capacidades creativas que convierten la experiencia didáctica en un espacio capaz de transformar la representación que se hace de las propias vivencias del educando, y que es capaz de cambiar y mejorar, no solo el entorno académico o universitario, sino también el entorno social.

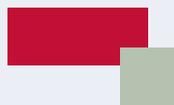
Comunicación 8

*Las condiciones asociadas a la experiencia de éxito universitario de las mujeres con discapacidad*¹⁵³

Marcela Ramírez Morera

Doctora, Docente e Investigadora

Universidad de Costa Rica



¹⁵³ Parte de la información presentada en esta ponencia se publicará como artículo académico en una revista científica.

Resumen

El artículo comprende las experiencias de éxito académico de las mujeres en situación de discapacidad en las universidades costarricenses, a partir de las condiciones endógenas, familiares y sociales. Se acude al paradigma de la codificación de la Teoría Fundamentada, mediante la escucha atenta de los textos discursivos obtenidos de las narraciones biográficas, desarrolladas por medio de tres focos de discusión (personal, familiar y docentes). La mayoría han estudiado en el ámbito de las ciencias sociales, residen en el Gran Área Metropolitana o migraron a esta, buscando mayores apoyos educativos. Se caracterizan por ser mujeres determinadas y establecerse metas claras, son lideresas, empáticas y activistas. Se encuentran en edades productivas, sus padres y madres finalizaron solamente la primaria, y desde sus inicios educativos recibieron los ajustes razonables. Las familias han sido facilitadoras en todas las etapas formativas, destacando el protagonismo de las madres. El profesorado más cercano a estas ha recibido procesos de capacitación en el ámbito de derechos humanos, accesibilidad y discapacidad.

Palabras claves: *Éxito académico, Mujeres con discapacidad, Educación Superior, Teoría Fundamentada.*

1| Introducción

El objetivo del presente artículo es comprender la experiencia de éxito académico desde las propias voces de las mujeres con discapacidad, visualizando sus condiciones académicas, motivaciones familiares para ingresar a la universidad, apoyo recibido por docentes, compañeros y compañeras de clase, incluso la concepción que ellas mismas tienen de su situación de discapacidad y realidad académica. Se busca reflexionar sobre las condiciones que han permitido el éxito académico en la Educación Superior de mujeres con dicha situación, con la intención de promover la recurrencia de tales eventos y recursos, para el mejoramiento de la participación con equidad de las mujeres con discapacidad en el entorno universitario. Entendiendo por experiencia de éxito académico, tal y como Moriña y Melero (2016) mencionan, el acceso a la universidad, la permanencia y la finalización de los estudios universitarios.

Entre las aportaciones más relevantes de las autorías referente a la temática de estudio, se cuenta con las siguientes consideraciones. Novo, Muñoz, y Calvo (2015); Trotta, Lehtomäki y Matonya (2015); Samudio y Edda (2016) y Erten (s.f), estudian históricamente la presencia de mujeres en la Educación Superior en Europa, Norteamérica y en algunos países centroamericanos. Entre los hallazgos más relevantes de esta investigación, se destaca lo siguiente: la presencia tímida de las mujeres en la Educación Superior, particularmente con ciertas discapacidades, la

escasa capacitación del personal administrativo y docente sobre la discapacidad, se visualiza la discapacidad como limitación para el éxito académico, la invisibilización de las necesidades individuales, las pocas medidas de formación de actitudes favorables hacia la discapacidad desde la infancia.

La mayoría de las investigaciones enfatizan en que el éxito académico se refiere al ingreso, permanencia y conclusión de los estudios universitarios; sin perder de vista las mediaciones presentes en dicha área del éxito académico, como la motivación del núcleo familiar y el profesorado de primaria y secundaria, la accesibilidad en el entorno universitario, tanto arquitectónicamente como en los procesos de admisión, ingreso, permanencia y conclusión de los estudios; así como en el apoyo financiero para acceder a la Educación Superior.

Entre los factores intrínsecos de las personas con éxito académico participantes en los estudios, se encuentran la motivación, el autoconcepto, el planteamiento de metas, el estado de ánimo, los cuales están vinculados con el apoyo familiar y docente, características personales como la perseverancia y resiliencia. 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; algunas universidades continúan reproduciendo acciones asistencialistas y rehabilitadoras en el momento de brindar servicios y apoyos al estudiantado con discapacidad.

Se evidencia que ninguno de los estudios toma en cuenta como sujetos de investigación a las familias, al profesorado ni al personal administrativo vinculados con el proceso educativo de las mujeres en situación de discapacidad, y la necesidad de comprender el éxito académico como una experiencia y vivencia de las mujeres con discapacidad estudiantes universitarias.

Entre los hallazgos más sobresalientes, se destaca que solo una de las investigaciones retoma a las mujeres estudiantes con discapacidad en los contextos universitarios; y que la mayoría de los estudios se inclina hacia el análisis y discusión de los servicios de apoyo universitario para la población con discapacidad en general.

Por lo tanto, se afirma que el género y la discapacidad interactúan, colocando a las personas que viven con ambas categorías en una posición desigual. El género se comprende como una construcción sociocultural; fundamentada en las diferencias biológicas y la discapacidad como una elaboración social y restricción en la participación, que socialmente se traducen en desigualdad y discriminación, las cuales son reproducidas en las instituciones con discursos androcéntricos, como sucede en las entidades de Educación Superior (Ramírez, 2010).

Aunque el género y la discapacidad se asumen desde la vulnerabilidad, es necesario plantear un nuevo orden a través de la participación social y la visualización de las mujeres con discapacidad

como protagonistas de su propio éxito académico universitario. La argumentación anterior visualizaba un aporte novedoso y significativo en el ámbito de los estudios interdisciplinarios en discapacidad.

2| Diseño y método

2.1| Objetivo

Comprender las condiciones académicas asociadas a las experiencias de éxito de las mujeres con discapacidad en la Educación Superior en Costa Rica.

2.2| Metodología

El objeto de estudio de la investigación se refiere a las experiencias del éxito académico de las mujeres con discapacidad, estudiantes universitarias, acude al enfoque cualitativo (Taylor y Bogdan, 1987) y se estructura según lo propuesto por Levitt *et al.* (2018), para mostrar la integridad metodológica revisando los criterios que proponen para informes de investigación cualitativa. El proceso seguido para establecer la fidelidad al tema estudiado se concreta en el acercamiento al diálogo discursivo de las personas entrevistadas; con una adaptación de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). La recopilación de datos se realiza a través de narraciones biográficas. Se recurre a elementos transductivos (Ibáñez, 1985 y Ferreira, 2007). La estrategia de análisis se apoya en el estudio comparado de casos (Yin, 1994; Coller, 2005), adecuado a la metodología cualitativa (Stake, 1995).

Cabe destacar que, de las 88 entrevistas de acuerdo con el muestreo teórico, se codificaron 40 narraciones biográficas de 10 casos, cuyo procesamiento de la información se realizó con el programa Atlas. Ti 8. Según Glaser y Strauss (1967), el muestreo teórico es una estrategia de selección secuencial vinculada con la interpretación de los datos en la investigación, se genera en el seno de la teoría fundamentada y tienen como objetivo identificar la información.

Según Strauss y Corbin (2002), la recolección de los datos es la reducción intencionada a través de un instrumento, en particular las narraciones biográficas de la realidad tan compleja y extensa del tema desarrollado, con el fin de hacerla más comprensible y focalizada. Por tanto, se codificaron 40 biografías, las cuales se agruparon en "casos". Cada uno de ellos está configurado por las 4 unidades analíticas; es decir, mujer y hombre en situación de discapacidad, persona de apoyo, docente universitario y compañero o compañera.

Con el fin de acercarse al fenómeno estudiado se recurre al diseño del modelo analítico, el cual está constituido por las tres dimensiones analizadas en la investigación, estas se encuentran configuradas por: la dimensión personal, que se caracteriza por las condiciones sociodemográficas, endógenas e itinerarios académicos de las personas interactuantes

en la indagación (personas con discapacidad); la dimensión familiar donde se retoma los aspectos sociodemográficos y familiares. Finalmente, la dimensión docente, la cual comparte características semejantes, analizadas en los otros ámbitos. Las tres dimensiones dialogan entre sí sobre la vida universitarias, procesos académicos y la convivencia sociofamiliar.

3| Trabajo de campo y análisis de datos

La investigación está configurada a través de varios momentos complementarios, comprensivos y circulares. Se inició con la delimitación del objeto de estudio y las preguntas de investigación, las cuales llevaron a la elaboración de las líneas orientadoras de la indagación con sus objetivos, orientación metodológica y la guía de las narraciones biográficas.

El segundo momento inicia entre junio de 2018 y abril de 2019 con el trabajo de campo de acuerdo con la planificación establecida para acercarse a la información y realizar las entrevistas biográficas, según los focos discursivos y el proceso desarrollado mediante el paradigma de la codificación descrito en las argumentaciones anteriores.

Durante los meses de setiembre 2019 y marzo de 2020 se desarrolló el tercer momento, caracterizado por la triangulación teórica con el método de la comparación de casos (Yin, 1994 y Coller, 2005) constante, la cual se realiza mediante un análisis de los discursos presentados en las entrevistas biográficas ejecutadas tanto en las pruebas piloto como en las narraciones utilizadas en la investigación.

El cuarto momento se extendió entre los meses de abril y noviembre 2020, el cual consiste en la revisión teórica, construcción de los resultados, redacción del documento final.

4| Resultados

En el presente apartado se realizará un análisis relacional con el objetivo de desarrollar y elaborar vinculaciones de los datos a partir de la interacción entre las tres unidades de observación (personas con discapacidad, familiares y docentes) de las experiencias de éxito académico. Las interacciones relacionales se ejecutan a partir de los vínculos entre códigos, atributos y grupos teóricos, originadas en la codificación abierta, cuyo resultado fue las categorías explicativas.

4.1| La presencia de la caracterización endógena en el éxito académico

En esta relación se observa la interacción dinámica entre las categorías teóricas: caracterización endógena y la perspectiva de éxito académico. Específicamente los códigos y atributos

relacionales con las características endógenas son: metas claras, realización personal, familiar y profesional, autonomía e independencia y la permanente actitud para derribar barreras.

En cuanto al código de liderazgo, sobresale el atributo de realización personal y profesional. En la perspectiva de éxito académico se encuentran los elementos del desempeño profesional, búsqueda de equilibrio, insistencia, determinación y ejercicio en el ámbito laboral.

Se evidencia una relación clara entre el atributo de realización personal familiar y profesional con el desempeño en la profesión, el cual es protagonista en el éxito académico. De igual manera, dicha interacción se vincula con la búsqueda de equilibrio personal, emocional y social.

En esta misma línea, se encuentran la autonomía y la independencia, las cuales influyen en la insistencia y determinación presentes en la perspectiva de éxito académico. Esta última también se vincula con la permanente actitud por derribar barreras.

Por consiguiente, la realización personal y profesional interactúan con el ámbito laboral. Por lo tanto, es evidente que en la caracterización endógena la insistencia, metas claras y liderazgo, son códigos intervinientes en el concepto de éxito académico, vinculado este a la satisfacción con la carrera elegida, actitud personal y la obtención de títulos universitarios.

De acuerdo con los horizontes argumentativos citados anteriormente, estos conducen a la comprensión de la conceptualización que se tiene del éxito académico de las mujeres con discapacidad, el cual está vinculado con la satisfacción de la carrera seleccionada y la actitud personal.

Por lo tanto, se evidencia que las mujeres mantienen una actitud de liderazgo, lo cual las lleva a ser insistentes y determinadas en lo que se proponen, dispuestas a derribar las barreras que se les imponen, acontecimiento que contribuye a una realización personal y a un desempeño profesional óptimo. Se observa una satisfacción con la carrera que cursaron o que se encuentran desarrollando. Dicha caracterización, también se relaciona con el protagonismo de la familia, particularmente las madres, quienes están presentes en todas las trayectorias educativas. Se observa que la autonomía y la independencia se ubican como variables interdependientes del éxito académico.

4.2l El protagonismo del contexto familiar en el concepto de éxito académico

Otra relación originada a partir de la codificación axial es la que se refiere al protagonismo de la familia en el éxito académico, lo cual contribuye a la permanencia y finalización de la formación académica, atributo donde intervienen las siguientes características: naturalización de la situación de la discapacidad en el entorno familiar, realización personal, insistencia y determinación, empoderamiento y reconocimiento de los derechos de la persona con

discapacidad por parte de la familia, protagonismo y determinación de las madres para que sus hijos e hijas alcancen la realización personal mediante sus aspiraciones y expectativas y el deseo de superación de las madres.

Por lo tanto, se hipotetiza que el contexto familiar contribuye a que las estudiantes con discapacidad permanezcan y finalicen sus trayectorias académicas exitosamente. El papel de las madres es significativo en dichos procesos, según se nota desde los primeros años de vida y durante los diferentes ciclos del desarrollo humano.

Se evidencian las manifestaciones de violencia hacia las madres, fenómeno que se encuentra también dentro del código de éxito académico vinculado con el ingreso a la universidad, donde se ubica la violencia de género a través de la imposición de las barreras. Por ello, se deduce que, en dichos espacios académicos, las personas identifican y reconocen con mayor criticidad esta inconcebible realidad.

En relación con el código proyectos de vida, específicamente la característica de realización personal y profesional, el desempeño y la satisfacción en ambos ámbitos caracterizan el concepto de éxito académico vinculado con la identificación de la carrera seleccionada. Finalmente, dentro de este mismo código se rescatan los apoyos necesarios, los cuales se relacionan con los ajustes institucionales presentes en el ingreso a la universidad.

En la presente categoría explicativa, se reitera la participación fundamental de la familia en el éxito académico, mediante la naturalización de la discapacidad, el empoderamiento y reconocimiento de los derechos de las personas, situación que contribuye al desarrollo de los proyectos de vida, vinculados con las áreas personales y profesionales.

5| Discusión y conclusiones

Una vez finalizadas las codificaciones abiertas y la axial, se procede a efectuar la codificación selectiva. Para lo que se toman los cinco primeros códigos de mayor densidad, junto a las concurrencias entre códigos y atributos manifestados por las mujeres y hombres en situación de discapacidad, interactuantes de la investigación. Para ello, se recurrió a responder los objetivos específicos mediante el desarrollo de las conclusiones, las cuales se concretan a través de los ejes centrales de cada fin en particular. Por lo tanto, a continuación, se desarrollan distintos subapartados, donde cada uno responde a cada objetivo planteado para este artículo.

5.1| La interacción de las características sociodemográficas de las mujeres con discapacidad en la Educación Superior costarricense

La mayoría de las mujeres con discapacidad tienen edades entre 25 y 58 años, su formación profesional es Derecho, Trabajo Social, Educación Especial, Orientación, Filología, Sociología, con maestrías en derechos humanos, discapacidad y educación. Ellas residen en el área metropolitana debido a la concentración de apoyos y servicios institucionales en la zona central del país. Incluso, en dos casos, las familias decidieron trasladarse de la zona rural hacia la urbana para que sus hijas contaran con mayores oportunidades educativas.

Las mujeres con discapacidad han finalizado sus estudios de grado universitario en Ciencias Sociales, se desempeñan laboralmente en este ámbito. Particularmente ellas trabajan en los campos de derechos humanos, discapacidad, Trabajo Social y docencia universitaria, dentro de la institucionalidad pública, aunque algunas de ellas brindan también servicios privados.

La argumentación anterior coincide con los estudios efectuados por Alba *et al.* (2012) y Favez (2017), quienes refieren que la mayoría del estudiantado con discapacidad se matricula en carreras vinculadas con Ciencias Sociales; incluso, se menciona que alcanzan mayor éxito académico en dicho ámbito. No obstante, la autoría no argumenta las razones de esta situación.

Por lo tanto, se deduce que en esta área se identifican mayores premisas teóricas que contribuyen a comprender las situaciones de exclusión social y la necesidad de garantizar los derechos sociales, políticos y económicos, a las distintas poblaciones.

En relación con el ámbito familiar, las madres y los padres han finalizado la primaria, solo un padre cuenta con formación universitaria. Ellos brindaron los apoyos educativos necesarios a sus hijas durante sus primeros años de vida. Las madres se dedicaron a labores domésticas, una de ellas combinaba dichas actividades con trabajos remunerados fuera del hogar, ejerciendo patrones patriarcales usualmente inculcados desde la crianza. Los proyectos de vida de las madres están vinculados con la finalización de los estudios superiores de sus hijas, mantienen el deseo de que las estudiantes alcancen lo que se proponen, particularmente en los espacios educativos y laborales.

Los resultados evidenciaron las interseccionalidades analizadas por Kimberlé Crenshaw (1990), Ocampo (2016) y La Barbera (2016); estas autoras y autor visualizan que las mujeres residentes, tanto en el ámbito rural como urbano, mantienen una actitud persistente de alcanzar sus metas establecidas, particularmente académicas. Es evidente en ellas la constante búsqueda de oportunidades educativas. Para lograrlo, algunas de las familias se trasladaron al área metropolitana.

La mayoría de las mujeres se encuentra en edades económicamente productivas y aquellas con hijas e hijos, han tenido atrasos para finalizar sus estudios de postgrado. Solo una de ellas está cursando los estudios doctorales, no tiene hijos e hijas ni pareja.

La mayoría de las mujeres pertenece a la clase baja y media, presentan discapacidades físicas y visuales, y en algún momento de su vida han vivido violencia de género, estructural, simbólica y doméstica (Bourdieu, 1994; Ocampo, 2013; Hernández, 2014; Pérez, 2019).

Dada la complejidad de las características presentadas por las participantes, la perspectiva interseccional utilizada para el análisis en esta investigación, permitió ver las interacciones dadas entre las características de las argumentaciones anteriores y que ya habían sido señaladas por diversos autores. Por ejemplo, Pérez (2019) cita que entre las mujeres con discapacidad, es posible detectar los siguientes tipos de violencia: violencia interpersonal y estructural; explotación y abuso sexual o económico y a través de la mendicidad, esterilizaciones forzadas, aislamiento, segregación, falta de acceso a la información, rechazo a sus derechos familiares, negación de accesos a la justicia, violaciones a su libertad, falta de acceso a la educación, salud, trabajo, vivienda o a la administración de sus propios bienes, entre otros.

Es evidente que, al momento de dialogar con la revisión teórica, se concluye que, mediante las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad, es necesario acudir a las configuraciones emancipadoras, transductivas e interseccionales, con el fin de comprender y acercarse a la cotidianidad; en donde los escenarios sociodemográficos que actúan entre sí conforman una complejidad que no es posible comprender si se estudia cada circunstancia por separado.

5.2l Condiciones académicas que facilitan o limitan el éxito, dinámica entre características sociodemográficas de las mujeres con discapacidad

Los apoyos educativos que requirieron las estudiantes en los trayectos formativos iniciales fueron suministrados por las familias, las cuales al mismo tiempo recibieron empoderamiento de servicios de apoyo bajo la modalidad de educación especial. Sin embargo, es de suma importancia aclarar que las mujeres accedían a los espacios educativos enfrentando barreras actitudinales, por lo que se vieron obligadas a acudir a la exigibilidad de derechos educativos, la cual vivenciaron mediante el uso de los ajustes razonables educativos que les fueron provistos.

La argumentación anterior coincide con lo que plantean Said Rücker (2011), Barría et al. (2016) y Sheppard et al. (2015) sobre la participación de la familia en los entornos educativos, mediante el apoyo permanente a sus hijas, con el objetivo de acceder a mejores condiciones de vida.

En relación con la caracterización endógena de los discursos interactuantes, en el estudio se observa una relación directa entre metas claras y determinación, particularmente en las mujeres con discapacidad. Se puede deducir que, si la persona es determinada, tiene mayores oportunidades y posibilidades de alcanzar sus metas. La determinación también se evidencia en las madres, quienes tienen como objetivo la formación académica de sus hijas. Por ejemplo, en el código de metas claras, 3 mujeres con discapacidad mencionan la determinación, en cambio entre los hombres ninguno la cita.

Por lo tanto, se observa una relación clara entre caracterización endógena y el contexto familiar, particularmente entre los códigos, metas claras y determinación, tanto entre las mujeres con discapacidad como en sus madres.

El horizonte argumentativo anterior coincide con lo desarrollado por Heiman (2006); Kennett *et al.* (2009); Karimi (2012); López y Polo (2015), quienes mencionan que entre los factores intrínsecos de las personas con éxito académico participantes en los diferentes estudios realizados por ellos, se encuentran la motivación, el autoconcepto, el planteamiento de metas y el estado de ánimo, los cuales están vinculados con el apoyo familiar, docente, características personales como la perseverancia y resiliencia.

Asimismo, empatía, liderazgo y activismo, son características endógenas que sobresalen en las mujeres, situación que contribuye a desarrollar relaciones asertivas en los contextos universitarios. De acuerdo con el resultado anterior, Espiñeira-Bellón (2013) señala la importancia de que las relaciones personales garanticen entornos favorables, por parte de contextos cercanos del estudiantado con discapacidad mediante la concientización. Este autor agrega que es necesario el compromiso de la comunidad, familia, liderazgo democrático, servicios y recursos de apoyo, para evitar la discriminación y garantizar la capacitación y el diseño de cursos de acuerdo con las distintas discapacidades con las que se interactúa en los contextos universitarios.

Aunado a lo anterior, la mayoría de las personas docentes refiere haber desarrollado experiencias en diversos ámbitos de participación social, particularmente en aquellos espacios relacionados con los derechos humanos. Por lo tanto, se puede inferir que dichas vivencias generan concientización, lo que permite mayor implicación y disposición en brindar apoyos educativos a las mujeres con discapacidad y se convierte en un factor de éxito académico para las estudiantes.

Al respecto, con el resultado anterior, Durán y Durán (2015) mencionan que el desempeño docente está vinculado con las oportunidades de permanencia que brinda la entidad universitaria al estudiantado, lo que, al mismo tiempo, va a influir en la inclusión de la población estudiantil. Por ejemplo, las características de personalidad actitudinales y socioafectivas

pueden resultar en experiencias académicas con posibilidad de crear relaciones que motiven al estudiantado para alcanzar el éxito académico.

De igual manera, se observa que las mujeres con discapacidad desarrollan más estrategias para enfrentar situaciones diversas y tienen mayor capacidad de adaptación en comparación con los hombres. Esta afirmación también es reconocida por el profesorado cercano a ellas. Aunado a eso, se observa una relación directa entre la búsqueda de apoyos y la identificación de soluciones que ellas mantienen en sus realidades cotidianas, para conseguir las metas que se proponen a lo largo de sus trayectorias académicas.

5.3| Condiciones académicas, familiares y sociales que configuran el éxito académico

Como se evidenció tanto en la codificación abierta y axial, así como en la selectiva, la familia como facilitadora es un factor determinante en las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad. En este código concurren los atributos de la implicación incondicional de la familia y promoción de la autonomía e independencia, reconocidos tanto por mujeres como por hombres en situación de discapacidad. Los atributos de naturalización de la situación de la discapacidad en el entorno familiar, brindar apoyo educativo para continuar las trayectorias académicas, empoderamiento, asumir papeles específicos para brindar apoyo y el reconocimiento de la importancia de los núcleos familiares primarios, son referidos solamente por las mujeres con discapacidad.

Los resultados destacados en el párrafo anterior coinciden con lo que citan Durán y Valdés (2015), quienes mencionan a teóricos como Roca-Cuberes (2012), Saldaña y Barriga (2010) y Donoso y Schiefelbein (2007), autores que recurren a la Teoría de la persistencia de Tinto (1975, 1997), para proponer un modelo de integración, enfatizando en la influencia de los antecedentes familiares y en la escolaridad previa sobre las intenciones y metas del estudiantado. Una vez que la persona inicia la universidad, las situaciones de los grupos primarios y educativos impactarán en los resultados académicos y en el comportamiento social; al mismo tiempo, en la manera en que afrontan los acontecimientos cotidianos en el contexto universitario, lo cual contribuye a que la persona tenga mayor posibilidad de continuar con los estudios superiores.

Por ello, se infiere que visualizar las familias como facilitadoras, es más significativo para las mujeres que para los hombres con discapacidad. Por lo tanto, se convierte en elemento interviniente en las experiencias de éxito académico de las mujeres. Hasta el momento, este resultado no se ha identificado en investigaciones involucradas con la presente temática de análisis.

Los códigos de madre como protagonista y el proceso de ajuste de la discapacidad son mayormente reconocidos por familiares mujeres de los casos 1, 2, 4, 5 y por las mujeres y los hombres con discapacidad de los casos 1, 5 y 8. Se hipotetiza que las familias se observan como parte de las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad, sin dejar de lado el transitar vivido. En relación con lo anterior, Barrientos (2013) menciona que la participación de las madres y los padres en los procesos educativos garantiza calidad y mejoramiento del rendimiento académico. Además, esa participación genera autoconfianza y acceso a la información para con el centro educativo.

De acuerdo con las líneas anteriores, Acuña, Cabrera, Medina y Lizarazo (2017), mencionan la importancia de que las madres comprendan la situación de discapacidad de sus hijos e hijas para brindar apoyos y acompañamientos necesarios en las diversas trayectorias académicas, acontecimientos que se evidencian en los resultados de esta investigación.

En los casos 1, 2, 4 y 5, las mujeres con discapacidad refirieron al código de la sobreprotección, caracterizado por la transferencia del cuidado a otras personas, la vigilancia permanente, la reproducción de la sobreprotección y la presencia de esta en los grupos fraternales. Se interpreta que las experiencias de éxito académico de las mujeres han sido mediatizadas por la sobreprotección; ellas se han visto obligadas a enfrentar y desarrollar estrategias para derribar este tipo de violencia sutil.

Domínguez y Vásquez (2016) refieren que los factores de la sobreprotección se extienden desde confundir el amor que le dan a su hijo o hija hasta facilitarles y proporcionar todo en su vida, limitándoles su autonomía y autocontrol. Quienes ejercen mayor sobreprotección son las madres, debido a que ellas se sienten culpables, tienen miedo a las críticas, mantienen sentimientos de lástima y creen que la persona con discapacidad no podría continuar sus ciclos vitales sin el apoyo de ellas, elementos impuestos por un sistema patriarcal. En la presente investigación se observó que las mujeres, a pesar de experimentar esta manifestación de violencia, continuaron con sus trayectorias académicas, de forma que deconstruyeron la situación de la discapacidad y la condición de género, mediante la actitud permanente en derribar barreras presentadas en los diferentes recorridos educativos.

A partir de la codificación abierta y axial, se evidencia que el código de proyecto de vida cuenta con mayor cantidad de citas asociadas, entre las cuales la realización personal y profesional son referidas en mayor cantidad por los hombres, los casos 1, 3 y 4 y solo el 50% de las mujeres hacen referencia a este, casos 7 y 8. Además, el atributo de proyecto de vida al servicio de otros solo es referido por una mujer y no por hombres. Por lo tanto, se hipotetiza que las mujeres aún mantienen rastros de las imposiciones patriarcales, las cuales constituyen un velo que limita las miradas hacia otros horizontes de crecimiento y mejoramiento de sus calidades de vida.

La argumentación anterior se vincula con lo destacado por Martínez (2008), quien refiere que los estudios de los cuidados en los entornos familiares se han organizado en tres ámbitos: el primero de ellos se centra en el análisis de las actividades trabajadas en el área doméstica. El segundo, se focaliza en el análisis interrelacionar entre los trabajos desarrollados en el campo doméstico-familiar y profesional. Y, finalmente, el tercero enfatiza en la especificidad de los cuidados, situación que refuerza que las mujeres continúan siendo las encargadas del cuidado de otras personas integrantes de la familia, principalmente de aquellas en situación de discapacidad y personas adultas mayores.

Por lo tanto, se presenta para ellas una sobrecarga con grandes costos emocionales y profesionales, particularmente en aquellas generaciones “pinza” (Martínez, 2008), las cuales surgen cuando las mujeres cuidan a sus padres, madres y a otras personas que requieren de apoyos permanentes, resultando en una doble exigencia para aquellas mujeres que laboran fuera de los contextos familiares y que deben tener una multipresencia.

Martínez (2008) continúa manifestando la necesidad de deconstruir la “naturalización” del ser y del deber ser de la adjudicación de los cuidados por parte de las mujeres, los cuales son confundidos con la feminidad; así como de eliminar la falacia de que los cuidados son brindados con amor, dinero, o cualquier otro intercambio de recursos materiales o simbólicos.

No obstante, la mujer interactuante en la investigación que menciona la importancia de su proyecto de vida al servicio de otros responde a las premisas imperantes del patriarcado y a las concepciones de cuidado existentes; por consiguiente, reproduce y trasciende los parámetros que caracterizan el género y la discapacidad, debido a que socialmente las mujeres con discapacidad se consideran frágiles.

En relación con el código concientización de este colectivo, las mujeres enfatizan más en la participación de actividades académicas. En cambio, los hombres no lo mencionan. De lo que se deduce que la participación no es tema de interés para los hombres, elemento correlacional con las características endógenas de las mujeres en situación de discapacidad, entre las cuales sobresalen el liderazgo y participación activista en diferentes ámbitos sociales; aspecto que también se convierte en un hito histórico de las experiencias de éxito académico.

Referencias bibliográficas

- Acuña, L., Cabrera, V., Medina, D., & Lizarazo, F. (2016). Necesidades de la familia y de la escuela en la educación de niños y niñas con discapacidad intelectual. *I+D Revista de Investigaciones*, 9(1), 126-137. <https://www.udi.edu.co/revistainvestigaciones/index.php/ID/article/view/123>
- Arvidsson, J; Staland-Nyman, C; Tideman, M. y Widén, S. (2016). *Post-school destination a study of women and men with intellectual disability and the gender-segregated swedish labor market. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(3), 217–226. Sweden. DOI: 10.1111/jppi.12157.
- Barría, C; Lucero, X; Mellam, D; Palma, O; Santana, Y; Seguel, E. y Soto, X. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de Educación Superior con discapacidad. *Universidad de Magallanes*. 44 (2), 131-158. <http://www.magallania.cl/index.php/magallania/article/view/873>
- Barrientos, P. (2013). *La participación familia-escuela en México desde un enfoque inclusivo: reflexiones sobre familia y discapacidad*. http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1570/Art_BarrientosP_LaparticipacionfamiliaescuelaenMexico_2014.pdf?sequence=1
- Bourdieu, P. (1994). "La violencia simbólica". Entrevista Pierre Bourdieu. En la enciclopedia dell escienze filoso fiche de la RAI. <http://www.emsf.rai.it/interviste.asp?d=388>
- Calvo, N; Muñoz, J. y Novo, I. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de psicología*, 31(1), 155-171. DOI: 10.6018/analesps.31.1.163631.
- Consejo Universitario Universidad de Costa Rica. (2020). *Políticas Institucionales 2021-2025*. https://documentos.cu.ucr.ac.cr/Políticas_Institucionales_2021-2025.pdf
- Crenshaw, K. (1990). Mapeo de los márgenes: interseccionalidad, políticas de identidad y violencia contra las mujeres de color. *Stan L. Revista*, 43, 1241. <http://www.uncuyo.edu.ar/transparencia/upload/crenshaw-kimberle-cartografiando-los-margenes-1.pdf>
- Domínguez, A; & Vásquez, N. (2016). La sobreprotección de los padres en el desarrollo de habilidades adaptativas en personas con discapacidad. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2016/10/Nilvia.pdf>
- Durán, E. y Durán, M. (2015). Adaptación y validez de un instrumento para la evaluación de docencia universitaria: Escala de Desempeño Docente Institucional (EDDI). *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 54(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333333042006>

Durán, E y Valdés, M. (2015). Patrones atribucionales y persistencia académica en estudiantes universitarios: validez de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G). *Revista Intercontinental De Psicología Y Educación*, 17(2), 201-221. <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=120099157&lang=es&site=ehost-live&scope=site>

Espiñeira-Bellón, E. M; Muñoz-Cantero, J. M. y Novo-Corti, I. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Estudios Sobre Educación*, (24), 103-124. <https://hdl.handle.net/10171/29566>

Erten, O. (s.f). *Facing challenges: experiences of young women with disabilities attending a Canadian university. Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(2), 101-114. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ943697.pdf>

Expósito, F; Ferres, E. y Megías, J. L. (2013). *Gender-based violence against women with visual and physical disabilities. Psicothema*, 25(1), 67-72. DOI: 10.7334/psicothema2012.83.

Granada, M; Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de Trabajo* (25), 51-59. <https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>

Gross, M. (2020). *Cuadernillo de Estrategias Docentes Inclusivas en la Docencia Universitaria*. Universidad de Costa Rica. <http://apoyandoteenlau.ucr.ac.cr/serviciosvirtualesoo/2021/CASED/EstrategiasDocentesInclusivasCuadernillo.pdf>

Heiman, T. (2006). *Social support networks, stress, sense of coherence and academic success of university students with learning disabilities. Social Psychology of Education*, 9(4), 461-478. Israel. DOI: 10.1007/s11218-006- 9007-6.

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>

Karimi, F. (2012). *Differential levels of student-related predictors of academic success in the university. The International Journal of Learning*, 18(5). https://www.researchgate.net/publication/288436662_Differential_Levels_of_Student-Internal_Predictors_of_Academic_Success_in_Daystar_University

Kennett, D; Lewis, T; Lund, E; Newbold, I; Reed, M. y Stallberg, C. (2009). *The relative effects of university success course and individualized interventions for students with learning disabilities. Higher Education Research & Development*, 28(4), 385-400. DOI: 10.1080/07294360903067013.

La Barbera, M. (2016). Interseccionalidad, un "concepto viajero": orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4(8). <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2016.8.54971>

- Lehtomäki, E; Matonya, M. y Trotta, M. (2015). *As capable as other students: tanzanian women with disabilities in higher education. International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 202-214. DOI: 10.1080/1034912X.2014.998178
- López, M. y Polo, M. (2015). *Transition to employment of university students with disabilities: factors for success. Universitas Psychologica*, 15(2), 273-286. DOI: 10.11144/Javeriana.upsy15-2.teus.
- Martínez, F. R. (2008). La discriminación múltiple, una realidad antigua, un concepto nuevo. *Revista española de derecho constitucional*, (84), 251-283. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2775864>
- Nicholas, S; Wang, J. y Zhong, Y. (2017). *Gender, childhood and adult socioeconomic inequalities in functional disability among Chinese older adults. International Journal for Equity in Health*, 6(165). <https://equityhealthj.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12939-017-0662-3>
- Ocampo, A. (2013). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la Educación Superior. *Desafíos y oportunidades*, 6(2), pp. 227-239. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5553/Inclusi%c3%b3n_de_estudiantes_en_situacion_de_discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0031846690179821
- Ocampo, A. (2016). Educación Universitaria, interseccionalidad y personas en situación de discapacidad ¿Qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y de reconocimiento? *Experiencias y desafíos sobre Educación Superior Inclusiva*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5610298>
- Opini, B. (2012). *Examining the motivations of women students with disabilities' participation in university education in Kenya. Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(1), 74- 91. DOI: 10.1080/15017419.2010.540853
- Pérez, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica* 53 <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n53/2007-7033-sine-53-00003.pdf>
- Said Rucker, P. B. T. (2011). Rol de los progenitores en el acceso a la Educación Superior. *Revista de investigación educativa*, 1(29). 157-169. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97811>
- Samudio, E. O. (2016). El acceso de las mujeres a la Educación Superior. La presencia femenina en la Universidad de los Andes. *Revista Procesos Históricos*, 77-101. <https://www.redalyc.org/pdf/200/20044209005.pdf>
- Sheppard, K; Lawrence, H; Druckemiller, W y and Kovacevich, M. (2015). *Students with intellectual disability in higher education: adult service provider perspectives. Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(2), 120–128. DOI: 10.1352/1934-9556-53.2.120.
- Universidad Estatal a Distancia. (2015) Lineamientos de política institucional 2015 – 2019. <https://www.uned.ac.cr/transparencia/images/documentos/LineamientosPoliticalInstitucional2015-2019.pdf>
- Universidad Nacional. (2019). Política Institucional para el Empleo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad: <http://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/10274>

Comunicación 9

Orientación vocacional de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. En búsqueda de nuevos espacios profesionales

Joanne Mampaso Desbrow

Directora Académica
Universidad Camilo José Cela

Míriam de los Santos López

Responsable del SAD
Universidad Camilo José Cela

Resumen

A partir del desarrollo de programas de formación específica para el empleo dirigido a jóvenes con discapacidad y su implantación efectiva en universidades a nivel nacional del programa operativo de Empleo Juvenil cofinanciado por el Fondo Social Europeo 2014-2020 se hace preciso, entre otros, considerar los posibles nuevos espacios profesionales que les son propios a los jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. Además, si se afirma que la formación de los jóvenes con discapacidad en el entorno universitario incide en su inserción laboral parece lógico realizar un acompañamiento vocacional en esta etapa educativa para que la formación profesional universitaria sea completa. Coherentemente, se debe prestar especial atención a este proceso para que la autonomía y el derecho de los estudiantes en la Educación Superior sea una realidad (Fuenmayor y Gómez, 2017).

El objetivo de este artículo es compartir las preferencias vocacionales tras el proceso de orientación vocacional en jóvenes universitarios con discapacidad intelectual tomando como referencia el cuestionario *Jobpics*. Este cuestionario permite identificar a través de sus resultados, aquellas vocaciones en las que quieren trabajar y en las que están interesados/as. Se trata de tomar el cuestionario gráfico de intereses basado en el sistema Riasec (Ferrerías Remesal, 2013) como herramienta de descubrimiento de posibles profesiones siendo una excelente herramienta visual para acompañar a jóvenes con discapacidad. Para ello se han analizado los resultados de 30 estudiantes (67% hombres y 33% mujeres) con retraso mental ligero (40%), inteligencia límite (23%) y diagnósticos asociados a otros déficits cognitivos y otras discapacidades. Tras la aplicación han profundizado en el conocimiento de profesiones como posibles vocaciones en sus seis componentes (realista, investigador, artista, social, emprendedor y convencional). Los resultados muestran como los participantes manifiestan interés por las categorías de tipo realista, artista y convencional.

Esta experiencia aboca a considerar qué otras herramientas se han de incorporar al proceso para realizar un mejor e íntegro asesoramiento vinculado a la orientación vocacional en el contexto universitario a jóvenes con discapacidad intelectual. Se concluye identificado el descubrimiento de nuevas vocaciones para que, la búsqueda de nuevos espacios profesionales sea más adaptada a sus intereses vocacionales.

Palabras clave: *Jobpics, Orientación vocacional, Jóvenes universitarios con discapacidad intelectual.*

1| Introducción

En la actualidad, nos encontramos en un momento en el que una de las funciones de los orientadores como es la orientación y asesoramiento educativo se han convertido en una verdadera encrucijada. Se sabe, que nos deberíamos centrar en la orientación laboral, una vez que el asesoramiento, en términos de orientación vocacional, se ha realizado. Así la orientación laboral, hace referencia a elegir un empleo y está orientada para que el asesorado logre formarse en el desarrollo de competencias laborales de acuerdo con las exigencias sociales actuales (Castañeda y Abel, 2005). En este punto del proceso, parece que la nueva dinámica laboral y las exigencias sociales requieren realizar orientación laboral, no solo en la empresa y con el objeto de mejorar las destrezas de nuestros empleados, parece que la dinámica académica y, por tanto, nuestro papel como orientadores en el ámbito educativo, solicita de un replanteamiento dado que las competencias asociadas a los nuevos espacios universitarios, se definen en términos de competencias y así queda decretado en la normativa legislativa vinculada. Los estudios universitarios en términos competenciales asociados a las titulaciones universitarias que cursan los estudiantes con discapacidad intelectual y por otro, la creciente demanda en términos de competencias asociadas a los puestos laborales hace que exista un mayor interés por compartir la experiencia asociada.

2| Búsqueda de nuevos espacios profesionales

Las innovaciones incorporadas a las titulaciones propias en las que, en su gran mayoría cofinanciadas por el Fondo Social Europeo y la Fundación ONCE a través del programa Operativo de Empleo Juvenil 2014-2020, en España en sus convocatorias anuales para el desarrollo de programas universitarios de formación para el empleo dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual inscritos en el sistema nacional de garantía juvenil (Programa Unidiversidad), suponen un espacio académico propicio para que las Universidades, desde sus Departamentos de Atención a la Diversidad y diversos estamentos asociados intensifiquen la búsqueda de la inclusión universitaria y laboral y tracen nuevas "rutas" de desarrollo profesional para estos jóvenes.

En la actualidad, tal y como ya apuntaban (Elias, 2012) la agenda política de las universidades españolas ha sido apaleada por la crisis económica convirtiendo el interés pedagógico en un mero asunto presupuestario. En este punto, instituciones, estudiantes y orientadores vuelven a enfrentarse a una falta de formación, documentación y herramientas para atender las demandas implícitas y explícitas que requiere el consejo orientador universitario, lo que provoca una confusión entre el descubrimiento de nuevos espacios profesionales, la formación académica y las oportunidades laborales.

En esta línea Infante (2016) describe los nuevos espacios laborales como “*posibles puestos de trabajo de mayor cualificación*”, opciones de empleo en mercados no explorados por personas con discapacidad intelectual o una mayor apertura de oportunidades de trabajo funcional en los estamentos públicos.

2.1| Estado actual: orientación vocacional para jóvenes universitarios

En la actualidad proliferan investigaciones vinculadas a la aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICS) en la orientación educativa de alumnos en sus últimos años de escolaridad post-obligatoria. Además, nos encontramos ante una nueva corriente, que trata de incluir en la orientación de nuestros estudiantes, esto es, en la orientación el uso de las TICs como medio para recoger y analizar las opciones formativas, análisis de aptitudes, intereses y motivaciones. Desde esta perspectiva son varias las opciones que encontramos en el ámbito de la orientación apoyada con las TICs (correcciones e informes a través de la red), bien porque las pruebas estandarizadas en el mercado ofrecen esta posibilidad, bien porque los orientadores estamos haciendo un esfuerzo por ajustarnos a nuestros alumnos “nativos digitales” gracias a las posibilidades que nos facilita la red.

Autores, como Cortés (2006), afirmaban que es necesario la instauración de la *tecnoética* y la realización de pruebas de evaluación temáticas para una correcta orientación. Este aspecto ha sido abordado desde diversas aplicaciones que existen hoy a disposición de los Equipos/ Departamentos de Orientación. Entre otras cabe mencionar el uso de Webs, blogs, o en las que se pretende asesorar y ayudar al alumno en su autoconocimiento (Hernando, 2009). No obstante, han sido diversos los ensayos realizados hasta el momento entorno a la aplicación de las TICs en el ámbito educativo. Cabe señalar las aportaciones de investigaciones que bajo este objetivo han pretendido dar una respuesta en el ámbito de la orientación educativa. En este sentido, se constata que la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación permite optimizar y enriquecer las actuaciones que se realizan en los centros, de manera que por un lado se es más coherente con el conocimiento y destreza que tiene el alumno en un proceso tan relevante como la toma de decisiones y, por otro, se ajusta para facilitar la información de las posibles salidas académico-profesionales (Hernando, 2009).

2.2| Orientación por y para estudiantes universitarios con discapacidad intelectual

Riesco González (2008) define el término competencias, en el ámbito universitario europeo asociado al **proceso de armonización transparente de títulos y vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes**. Por lo tanto, si nos encontramos en un enfoque por competencias en el EEEs parece razonable realizar la orientación a nuestros orientados por competencias para ello, se analiza a continuación algunas cuestiones que pudieran ayudar a comprender el análisis que se define.

Bisquerra (1996) define la orientación vocacional como la elección donde hay **tres factores**:

- Todos los individuos necesitan tener una clara comprensión de sí mismos, de sus aptitudes, intereses, ambiciones, recursos, limitaciones, etc.
- Un reconocimiento de los requerimientos y condiciones de éxito, ventajas y desventajas, recompensas oportunidades y perspectivas en diferentes líneas de trabajo.
- Auténtico razonamiento sobre la relación entre estos dos grupos.

En este punto cabe mencionar otras líneas de investigación confluentes en las que la implantación como modelo formativo, esto es, incorporar las TICs como elemento del proceso de aprendizaje son el requerimiento de los estudiantes universitarios con escaso desarrollo de la competencia digital, dado que hace que existan diferencias en el nuevo perfil del alumnado (Fombona y Mampaso, 2010). Retomamos también las experiencias realizadas por diversos autores que han tratado de determinar que no solo se trata de un ajuste a las características de nuestro alumnado, sino la necesidad de ajustarnos al tiempo en el que nos encontramos donde Internet se ha vuelto una herramienta más de servicios, búsqueda de información y, por lo tanto, también debe incorporarse como elemento informativo/evaluador/formativo del proceso de toma de decisiones académicas y profesionales. En esta línea aportaciones como la realizada por Echevarría (2005) identifica como para cada paso a realizar en el proceso de orientación académica y profesional existe un posible uso tecnológico a realizar con nuestros alumnos. En esta era de gestación de nuevos recursos para complementar información y dar una respuesta más competitiva a las demandas de los alumnos que deben de ser orientados, se considera necesario aproximarnos a un uso más cercano al alumno, porque ellos se encuentran en plena era "digital" y son nativos digitales (Castells, 2009; García, Portillo, Romo y Benito, 2007; Otero, 2009; Ovelar, Benito, Romo, 2009).

Más recientemente y coherentemente a la orientación vocacional en personas con discapacidad Fuenmayor y Gómez (2017) afirman que *"La orientación vocacional es un aspecto clave para la integración de la persona en el ámbito socio-laboral, es por esta razón que se toman en cuenta sus potencialidades"*.

A esto hay que unirle el principal tema de interés de esta comunicación que es dar respuesta a las siguientes cuestiones ¿Cómo realizar orientación profesional más acorde a las demandas de nuestros alumnos? ¿Qué herramientas se ajustan más a sus destrezas?

Para analizar esta experiencia se contó con 30 estudiantes (67% hombres y 33% mujeres) con retraso mental ligero (40%), inteligencia límite (23%) y diagnósticos asociados a otros déficits cognitivos y otras discapacidades.

Tras la revisión de la literatura científica vinculada considerando que las herramientas específicas diseñadas para jóvenes con discapacidad intelectual parecían ser las más propicias a los resultados esperados. Cabe mencionar que es precisamente el cuestionario *Jobpics* el que se ha considerado más propicio para el proceso orientador. Este cuestionario permite identificar a través de sus resultados, aquellas vocaciones en las que los estudiantes quieren trabajar y en las que están interesados/as. Se trata de tomar el cuestionario gráfico de intereses basado en el sistema Riasec (Ferrerías Remesal, 2013) como herramienta de descubrimiento de posibles profesiones siendo una excelente herramienta visual para acompañar a jóvenes con discapacidad. El objetivo es contar con una herramienta gráfica que permita acompañar a los jóvenes universitarios con discapacidad intelectual en el proceso de indagación tanto en el proceso de búsqueda profesional como continuidad académica deseada. En palabras de Bermejo (2011) *"En este sentido, el objetivo principal de 'Jobpics' es la 'rehabilitación vocacional' y su uso es especialmente apropiado en contextos como el empleo protegido, la adaptación al mercado laboral ordinario, la transición de entornos educativos a laborales, etc."* Ferrerías Remesal, Suárez García, Moreno Sarrión, Bermejo Bosch, Oltra Pastor, Svensrud, Peris Serra, (2013) afirman que en la aplicación resulta prioritario *"que los individuos realicen elecciones vocacionales congruentes con su perfil"*.

El instrumento consta de 184 ítems, de los cuales, fueron seleccionados 145. La selección se realizó en base a la eliminación de aquellos ítems que implicaban profesiones que requieren de un nivel de cualificación de estudios superiores de Grado y Postgrado. Por ello, los ítems seleccionados recogían las profesiones que engloban puestos de trabajo denominados "sin cualificación", que son aquellos trabajos en los que no son necesarios o habitualmente no se demandan tener estudios que superen la educación secundaria obligatoria.

Entre los trabajos que engloba este nivel I y que se podrían realizar sin formación o con formación mínima, se encuentran: despachar en un quiosco en la calle, operario, pintor, etc. También se encuentran dentro de este nivel los que pueden realizarse a través de cursos de formación no fuera del sistema escolar habitual, como conductor de autobús, taxista, etc.

Los puestos de nivel II, requieren un nivel de educación secundaria superior. Se trata de trabajos en los que se requieren estudios de Bachillerato, Formación Profesional o es habitual tenerlos.

Cabe destacar que en las instrucciones de aplicación del cuestionario se solicita al estudiante responder, libremente, teniendo en cuenta sus intereses y deseos. Expresamente se le pide al estudiante que responda a los ítems en base a sus intereses y deseos sin pensar en las posibles limitaciones como pueden ser contar con la titulación necesaria. Se le presentan las "tarjetas" en formato digital, favoreciendo instrucciones a las imágenes para que sean imágenes sonoras.

El cuestionario permite analizar justo con los estudiantes el resultado y poner en común sus intereses, esto nos sirve de referencia para trabajarlo en la semana de orientación vocacional.

Congruentemente los **resultados** obtenidos permiten afirmar que:

1. Tras la aplicación han profundizado en el conocimiento de profesiones como posibles vocaciones en sus seis componentes (realista, investigador, artista, social, emprendedor y convencional). Los resultados muestran como los participantes manifiestan interés por las categorías de tipo realista, artista y convencional (ver **tabla 1**).
2. Entre las profesiones más destacadas en las que los estudiantes muestran interés, se encuentran aquellas relacionadas con los perfiles administrativos y auxiliar administrativo, recepcionista, deportista profesional, operario de industria alimentaria, operario de mantenimiento, técnico de prevención de riesgos laborales, operario de almacén, operario de imprenta.
3. Entre las profesiones que no les gusta o descartan, se encuentran: dependiente de carnicería o pescadería, marinero, encuestador, grabador de datos, zapatero, taxista.
4. Los datos obtenidos por el cuestionario sirven como puntos de partida para indagar, de manera individual y/o grupal, sobre las áreas que les interesan. A través de diferentes preguntas podemos obtener qué actividades concretas le gustan a una persona asociadas a la vocación que le interesa.
5. También podría ser adecuado realizar preguntas sobre conocimientos/destrezas. Sin embargo, aquí hay que tener en cuenta que esto puede provocar que se descarten algunas opciones demasiado pronto. Por tanto, hay que considerar cuidadosamente si se deben realizar estas preguntas, especialmente en los estadios más iniciales del proceso.

Tabla 1. Componentes: realista, investigador, artista, social, emprendedor y convencional

Componentes	Descripción
<p>Realista</p> <p><i>Trabajo realista/práctico realizado en interiores o exteriores</i></p>	<p>Le gusta obtener resultados prácticos y visibles.</p> <p>Puede manejar herramientas, maquinaria y equipamiento.</p> <p>Le gusta realizar trabajos manuales/utilizar su cuerpo/trabajar con las manos.</p> <p>Tiene una buena coordinación física/es habilidoso.</p> <p>Le gusta utilizar destrezas físicas/le gustan los retos físicos.</p> <p>Instalar y reparar/construir cosas.</p> <p>Investigar mecanismos/montar cosas.</p> <p>Resolver problemas concretos.</p>
<p>Investigador</p> <p><i>Trabajo relacionado con estudios, encuestas e investigaciones. Trabajo que requiere formación teórica y unas destrezas analíticas/deductivos notables</i></p>	<p>Le gusta leer/analizar/investigar/estudiar.</p> <p>Le gusta tratar cuestiones teóricas y problemas complejos.</p> <p>Le gusta resolver problemas abstractos/está interesado en la solución intelectual de los problemas.</p> <p>Le gusta resolver problemas complejos durante períodos largos/ dedicarse a esos problemas.</p> <p>Es reflexivo/perspicaz/crítico/capaz de realizar conexiones complejas.</p> <p>Está orientado a las tareas.</p> <p>Le gusta trabajar de forma independiente/se automotiva/trabaja bajo su propia iniciativa.</p> <p>Es innovador.</p> <p>Se expresa bien/tiene un buen dominio del lenguaje.</p>
<p>Artista</p> <p><i>Vocaciones en las que la gente expresa su propia creatividad, por ejemplo, en campos como el arte y la cultura</i></p>	<p>Necesita expresar su creatividad.</p> <p>Ejercita la propia creatividad desde varios medios: compone, escribe, actúa, crea, etc.</p> <p>Le gusta hacer demostraciones/actuar.</p> <p>Le gusta decorar y diseñar.</p> <p>Le gusta conceptualizar.</p> <p>Le gusta experimentar.</p> <p>Es creativo/intuitivo/original.</p>

Componentes	Descripción
<p>Emprendedor</p> <p><i>Trabajo con proyectos y medidas que no pueden realizarse de acuerdo con una rutina; trabajo que requiere de iniciativa y acción, en el que las decisiones se toman bajo condiciones inciertas y bajo presión</i></p>	<p>Sabe convencer/superar la oposición/ejercer influencia.</p> <p>Sabe vender/tiene mentalidad para los negocios/piensa en los beneficios/es competitivo.</p> <p>Con una fuerte orientación a los objetivos/sabe conseguir los objetivos de la empresa.</p> <p>Le gusta dirigir/delegar/tomar decisiones/estar al cargo.</p> <p>Le gusta tener un estatus/le interesan las recompensas económicas/ los bienes materiales.</p> <p>Sabe exponer/hablar/debatir.</p> <p>Es emprendedor, le gusta gestionar proyectos, crear y construir cosas.</p> <p>Experto en negociaciones políticas/sabe conseguir los objetivos de la empresa.</p> <p>Es ambicioso/le gusta tomar riesgos.</p> <p>Es capaz de trabajar a un ritmo rápido/es activo.</p>
<p>Convencional</p> <p><i>Le gusta realizar y finalizar las tareas que otros han iniciado. Le gusta trabajar con datos/cifras/estadísticas y en archivos, etc. Trabajo orientado al detalle, de acuerdo con unas reglas y sistemas claros, de naturaleza económica, jurídica u organizativa</i></p>	<p>Prefiere las tareas claramente definidas.</p> <p>Le gusta trabajar de forma estructurada.</p> <p>Le gusta la previsibilidad y la estabilidad.</p> <p>Le gusta la organización jerárquica.</p> <p>Le gusta resolver problemas prácticos.</p> <p>Le gusta resolver los problemas acudiendo a las reglas.</p> <p>Le gusta reunir datos/archivar/realizar tareas informáticas/trámites.</p> <p>Le gusta procesar datos/información.</p> <p>Le gusta organizar/sistematizar.</p> <p>Persevera en el trabajo rutinario.</p>
<p>Social</p> <p><i>Trabajo de relación con la gente. Trabajo que requiere una consideración y empatía hacia los demás y un deseo de ayudarles</i></p>	<p>Saber comprender/escuchar a la gente.</p> <p>Le gusta aconsejar/guiar/instruir/enseñar.</p> <p>Le gusta cuidar a los demás/ayudarles.</p> <p>Le gusta apoyar a las personas para que sean más autónomas y sepan valorarse por sí mismas.</p> <p>Saber hablar con las personas y establecer buenas relaciones con los demás.</p> <p>Interesado/a en asuntos sociales.</p> <p>Interesado/a en el crecimiento y desarrollo personal.</p>

Tomado de Ferreras Remesal, A.; Suarez Garcia, ES.; Moreno Sarrión, L.; Bermejo Bosch, I.; Oltra Pastor, A.; Svensrud, A.; Peris Serra, JL. (2013).

3| Conclusiones

Autores como Rodríguez y Cortés Pascual (2012) y Ali y Villafe (2004) han identificado, la necesidad de desarrollar en las propuestas interventoras de orientación profesional/laboral la vinculación directa y explícita del desarrollo por competencias transversales para mejorar la empleabilidad. Nos encontramos en un momento, verdaderamente, interesante a este respecto. La necesidad de alinearnos en cuestiones de proceso y forma en la orientación por y para de los jóvenes universitarios con discapacidad supondrá aportar, calidad educativa y excelencia a un proceso que debe ser: individual, adaptable, visual y adecuado a su perfil.

Por tanto, se considera necesario compartir buenas prácticas, nuevos instrumentos de evaluación/propuestas de intervención considerando que nuestros jóvenes universitarios con discapacidad intelectual también han debido de adaptarse a nuevos entornos universitarios, sociales, sanitarios, etc. Por lo que no se conseguirán resultados óptimos si los agentes implicados (orientadores, estudiantes e instituciones) no cuentan con la información, formación y herramientas adecuadas para valorar su evolución y resultados no podrán realizar los apoyos necesarios.

Sin duda, los orientadores debemos realizar este esfuerzo, aunque existan ciertas reticencias al cambio, como afirman los estudios realizados por (Lara Treviño, 2008; Kozah, 2004; Robalino, 2005). Todos estudios comparten las dificultades que en el ámbito educativo y coinciden en afirmar que existen dificultades para entender cómo estas herramientas facilitan no solo una labor profesional, esto es, el desarrollo de su trabajo, también aportan autoaprendizaje, fomentan el desarrollo de nuevas redes sociales y permiten readaptar el proceso por la investigación – acción vinculada, naturalmente, al proceso.

No cabe duda de que los profesionales vinculados a este momento vital también tenemos que considerar en qué medida las pruebas de evaluación empleadas y, en muchas ocasiones, los medios que aplicamos para la recogida de datos son recursos válidos y ajustados. Además, se debe concluir que hay que valorar otros aspectos que se demandan y despuntan en nuestro ámbito: la orientación educativa a través de competencias. Esta situación permite realizar una reflexión concreta sobre la evaluación de los intereses profesionales, tipos de herramientas se han incorporado en el proceso y, por tanto, qué aspectos se deben de considerar en el asesoramiento vinculado a la orientación educativa en los jóvenes universitarios con discapacidad intelectual.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y Desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Castells, M. (2006). *Comunidad y poder*. Madrid: alianza editorial.
- Cortés, M.P. (2006). Un análisis de la orientación profesional desde la tecnóética educativa, *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 17(2), 181-193.
- Echevarría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC Editorial.
- Elias, L. D. (2012). ¿Qué quedó de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior? Efectos de la crisis en la universidad y panorama actual. *Tempora. Revista de Sociología de la Educación*, 71-92.
- Ferreras Remesal, A.; Suarez Garcia, ES.; Moreno Sarrión, L.; Bermejo Bosch, I.; Oltra Pastor, A.; Svensrud, A.; Peris Serra, JL. (2013). Orientación profesional a personas con discapacidad intelectual. *Revista de biomecánica*. 59:39-41. <http://hdl.handle.net/10251/38685>
- Fombona, J. y Mampaso, J. (2010). Influencia de las TICs audiovisuales en el nuevo perfil de alumnado, *Edupsykhé Revista de psicología y educación*, 9, 1, 61-83.
- Fuenmayor, D. A. y Gómez, J.C. (2017). Orientación vocacional en personas con discapacidad, *Omnia*, vol. 23, núm. 3, septiembre-diciembre, 2017, pp. 95-109.
- Hernando, A. (2009). Una WebQuest para la orientación vocacional y profesional en Bachillerato, *Comunicar*, 32(XVI), 215-221.
- Kozah, D. (2004). Los tics en el aula: el proyecto aulas en red de la ciudad de Buenos Aires, *Revista Iberoamericana* <http://www.rieoei.org/deloslectores/610Kozak.pdf> (Fecha de consulta: 20 de julio de 2010).
- Lara Treviño, J.I. (2008). Percepción de profesores de Universidad pública sobre el uso de las tecnologías de información aplicadas a la Educación, *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, 6, 123-175.
- Ovelar, R., Benito, M. y Romo, J. (2009). Nativos digitales y aprendizaje: una aproximación a la evolución de este concepto. *Revista de comunicación u nuevas tecnologías*, 12, 31-53.
- Robalino, M. (2005). Formación docente y Tics: Logros, tensiones y desafíos, *Seminario de Innovación Educativa ENLACES*, 1-8.

COMUNICACIONES PRESENTADAS

GRUPO 5

Tecnologías aplicadas a la educación inclusiva: aplicaciones, instrumentos, proyectos y experiencias



Presentación del grupo, índice de las comunicaciones que se contienen y comunicaciones presentadas.

Este grupo de trabajo abre un espacio de comunicaciones para debatir sobre el problema de la accesibilidad de las tecnologías y la transformación digital y acerca de las oportunidades que las tecnologías ofrecen para facilitar la inclusión en el espacio educativo universitario y cuyo impacto ha hecho que el aprendizaje mejore, incluyendo tecnologías nuevas e innovadoras. Se aceptan tanto proyectos propios o de grupos de investigación, así como elementos que los y las docentes han incorporado, sin dejar de lado elementos que el/la propia estudiante con discapacidad utiliza en su día a día como alternativa a la participación directa e interacción con el profesorado y servicios administrativos.

ÍNDICE Y ORDEN DE COMUNICACIONES

Nº	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
1	Víctor H. Perera, Anabel Moriña, Nieves Sánchez-Díaz, Inmaculada Orozco y Yolanda Spínola-Elias	Universidad de Sevilla	España	<i>Entornos de aprendizaje virtual para la práctica inclusiva en Educación Superior</i>
2	Suely Maciel y Guilherme Ferreira de Oliveira	São Paulo State University (Unesp/Brasil)	Brasil	<i>Medios sonoros y Audiodescripción en la ciudad: el desarrollo del App SIGA para la inclusión de personas con discapacidad visual</i>
3	Deirdre McQuillan, Susanna Nocchi, Odette Gabaudan, Ana Shalk, Anna Nicolau, Antigoni Parmaxi y Esther Hernández	Universidad Politécnica de Cartagena European University of Technology	España Irlanda	<i>Designing for inclusiveness in education projects: the case of the European University of Technology's XR Team</i>
4	Daniel Pérez Berenguer, Mathieu Kessler y María Eugenia Sánchez Vidal	Universidad Politécnica de Cartagena	España	<i>INDIe4All: plataforma de contenido digital interactivo para todos (Interactive Digital Content Platform for All)</i>

Nº	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
5	Emiliano Díez, Natividad Rodríguez, Dominika Wojcik, Ángel Fernández, Antonio Díez-Álamo, María Ángeles Alonso y M^a Jesús Sánchez-Manzano	Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca	España	<i>Asistente-Lectura-Fácil- INICO: una aplicación de ayuda para la adaptación a lectura fácil</i>
6	M. E. Macías-Gómez y J. L. Aguilera-García	Universidad Complutense de Madrid (UCM)	España	<i>La WeBlog inclUdive como recurso docente para la inclusión del alumnado universitario</i>
7	Vicente García Escrivá y José Antonio Moya Montoya	Universidad de Alicante	España	<i>Discapacidad y accesibilidad a las técnicas de comunicación audiovisual: una experiencia de inclusión en el proceso de aprendizaje práctico</i>
8	Norma Angélica Molina Padilla y Adelaida Flores Hernández	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	México	<i>Educación Sexual Integral y discapacidad: una perspectiva desde la metodología de la horizontalidad mediada por el uso de las tecnologías</i>
9	Jorge Abellán	Universidad de Castilla-La Mancha	España	<i>Barreras y facilitares de la docencia en línea de la Educación Física para alumnado con discapacidad intelectual</i>
10	Áurea Redondo Fernández, Javier Pérez Tejero y Mauro Grassi Roig	Universidad Politécnica de Madrid	España	<i>Tenis de mesa con personas con discapacidad intelectual: una propuesta didáctica desde la inclusión</i>

Comunicación 1

Entornos de aprendizaje virtual para la práctica inclusiva en Educación Superior

Víctor H. Perera

*Profesor Contratado Doctor.
Depto. de Didáctica y Organización Educativa
Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Sevilla*

Anabel Moriña

*Catedrática de Universidad.
Depto. de Didáctica y Organización Educativa
Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Sevilla*

Nieves Sánchez-Díaz

*Personal Investigador en Formación (MEC).
Depto. de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Sevilla*

Yolanda Spínola-Elias

*Profesora Titular de Universidad. Depto. de Dibujo
Facultad de Bellas Artes. Universidad de Sevilla*

1| Introducción

La realidad educativa actual está inmersa en un periodo de adaptación a la era digital (Loveless y Williamson, 2013). En la universidad, este proceso de transformación digital se está acelerando como consecuencia de un profundo cambio en la demanda de Educación Superior (Abad-Segura et al., 2020). Este movimiento, caracterizado en parte por la presencia de un perfil de estudiante más plural, diverso y heterogéneo, está teniendo en los recursos tecnológicos un papel crucial (Area, 2018). Así, una de las áreas de la actividad universitaria donde las implicaciones de las tecnologías educativas está teniendo mayor relevancia es en la docencia universitaria tradicional (Almaraz et al., 2017).

En esta última década, en las instituciones de Educación Superior, las oportunidades educativas están evolucionando más allá del entorno tradicional del aula gracias a las tecnologías educativas existentes (Chinkes y Julien, 2019). El desarrollo de nuevos entornos virtuales como herramienta complementaria a la docencia presencial (Anthony et al., 2020) y la mayor presencia en las aulas universitarias de estudiantes con discapacidad (Author et al., 2021), están cambiando el panorama de la docencia presencial. En España, el informe **UNIVERSITIC 2017: análisis de las TIC en las Universidades Españolas**, destaca que la apuesta de las universidades por los recursos tecnológicos como soporte y apoyo a la docencia ha alcanzado niveles de saturación; siendo superior al 90% los docentes que utilizan las plataformas institucionales para la formación virtual (Llorens et al., 2017).

El **Informe Horizon Report 2017** identificó como tendencia clave la combinación de la formación presencial tradicional con tecnologías innovadoras para la Educación Superior en todo el mundo (Adams Becker et al., 2017). La tecnología de los entornos virtuales de aprendizaje, esto es, los LMS - *Learning Management Systems*, es la herramienta tecnológica que ha tenido una mayor tasa de aceptación en la Educación Superior. De hecho, en España, todas las universidades tienen algún tipo de LMS que sirve de apoyo a la formación presencial o para el desarrollo de la modalidad *blended learning* (FOLTE, 2018). Aunque, el informe **TIC 360°: Transformación Digital en la Universidad** pone de relieve que los retos y responsabilidades a los que la mayoría de universidades deben enfrentarse son la formación del docente y la reformulación de contenidos para adaptarse a la digitalización (Cabrero et al., 2017).

2| Superando desafíos en el uso de plataformas tecnológicas para la diversidad

Actualmente, la mayoría de las universidades españolas están utilizando LMS como recurso para el apoyo de las clases presenciales en un esfuerzo por brindar nuevos escenarios y soluciones de aprendizaje alternativas (Rubio de Alas-Pumariño, 2020), especialmente favorables para los estudiantes con discapacidades (Perelmutter et al., 2017). Sin embargo, a

medida que el aprendizaje con recursos tecnológicos en el aula avanza como un complemento a la enseñanza presencial tradicional, las universidades y los docentes están enfrentando el desafío de promover cambios en los estudiantes (Carballo *et al.*, 2021; Eadens *et al.*, 2021), relacionados sobre todo con la aceptación y confianza en los LMS (Wang, 2014). En otro sentido, hay estudios que apuntan a que los estudiantes con discapacidad se sienten atraídos por los LMS debido a la facilidad de acceso y manejo ya que pueden establecer su propio ritmo e intensidad de aprendizaje adecuándolo a sus intereses (Coy, 2014; Kent *et al.*, 2018).

Los entornos virtuales están mejorando sus funcionalidades y la calidad de los materiales, facilitando que los estudiantes puedan adaptarse a estos nuevos ambientes de aprendizaje; sin embargo, algunos estudios han revelado que las personas con discapacidad deben eliminar barreras previas para asegurar el uso adecuado de los LMS (McManus *et al.*, 2016; Rodrigo y Tabuenca, 2020). Los desafíos que suponen estos cambios, junto a la escasa preparación de los docentes universitarios en el uso de LMS, son actualmente evidentes (Esteve-Mon *et al.*, 2020). Las universidades están teniendo dificultades para convertir estos entornos virtuales en ambientes de aprendizaje que aumenten la accesibilidad para las personas con discapacidad, por lo que se hace necesario orientar a los docentes en esta transición (Crisol-Moya *et al.*, 2020).

Actualmente, los programas de formación para docentes en enseñanza con apoyo de recursos tecnológicos se centran en los problemas de accesibilidad y no en comprender las necesidades específicas de aprendizaje de los estudiantes con discapacidades (Fichten *et al.*, 2009). En su estudio, Greer *et al.* (2014b) ponen de manifiesto que muchos de los docentes que imparten sus clases con apoyo de recursos tecnológicos tienen poca conciencia de que los LMS sean herramientas prometedoras para la educación individualizada de estudiantes con y sin discapacidades. Además, la mayoría de los docentes universitarios necesitan formación para implementar de forma efectiva la docencia individualizada e inclusiva en un entorno virtual de aprendizaje (Hsiao *et al.*, 2019; Terras *et al.*, 2020). Se hace necesario por tanto diseñar programas formativos específicos que atiendan al desarrollo profesional de los docentes para adquirir las competencias técnicas y pedagógicas que les permita integrar y utilizar convenientemente los recursos tecnológicos con estudiantes con discapacidad; y, más concretamente, saber adaptar entornos virtuales y materiales digitales para que sean accesibles (Perera y Moriña, 2019).

En definitiva, basándonos en el uso de los LMS, en este trabajo analizamos, desde la perspectiva de docentes universitarios que desarrollan prácticas inclusivas, las razones que les llevan a fomentar un aprendizaje inclusivo en los entornos virtuales, el uso que hacen de estas en sus prácticas educativas y cómo influyen las plataformas tecnológicas en el aprendizaje de los estudiantes con y sin discapacidad.

3| Método y materiales

Los resultados de este estudio forman parte de una investigación más amplia, financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, titulada **“Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado”** (EDU2016-76587-R). Este estudio se centra en conocer qué hace, cómo y por qué el profesorado universitario que desarrolla prácticas inclusivas. En este trabajo se analizan exclusivamente las acciones inclusivas de estos docentes referidas a las plataformas tecnológicas utilizadas como complemento de la docencia presencial.

4| Participantes

En este estudio participaron 119 docentes de 10 universidades presenciales públicas españolas, pertenecientes a todas las áreas de conocimiento. La elección de los docentes se basó en el cumplimiento de criterios que demostraban que habían desarrollado prácticas inclusivas, como por ejemplo, *creer en las posibilidades de todos los estudiantes; facilitar los procesos de aprendizaje; utilizar diferentes estrategias metodológicas de enseñanza; mostrar preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes; motivar a los estudiantes; mantener relaciones cercanas y favorecer las interacciones entre estudiantes o permitir que los estudiantes participen en la clase y construyan el conocimiento juntos.*

Respecto al perfil de los docentes participantes, 24 pertenecían al área de Arte y Humanidades (20,2%) (docentes identificados con P1 a P24), 14 a Ingenierías y Ciencias (11,8%) (P25 a P38), 16 a Ciencias de la Salud (13,4%) (P39 a P54), 25 a Ciencias Sociales y Jurídicas (21%) (P55 a P79), y 40 a Ciencias de la Educación (33,6%) (P80 a P119). En cuanto a las variables de género, 69 fueron hombres (58,3%) y 50 fueron mujeres (41,7%). Con relación a la edad, 108 docentes tenían entre 36 y 60 años, siete eran menores de 35 años (7,8%) y cuatro de ellos mayores de 60 años (4,4%). Respecto a la práctica docente, la mayor parte del profesorado contaba con más de diez años de experiencia docente (68,4%), siendo seis (6,2%) los profesores que tenían menos de cinco años de experiencia y 24 los que tenían entre cinco y diez años (25,4%).

5| Instrumento de recogida de datos y procedimiento

La investigación se realizó a partir de una entrevista semiestructurada e individual donde se exploraron tres cuestiones: 1) las razones para un aprendizaje inclusivo con plataformas tecnológicas; 2) los ámbitos en los que los docentes hacen uso de los LMS en sus prácticas educativas inclusivas; y 3) la influencia que las LMS tienen en el aprendizaje del alumnado, y en especial, del alumnado con discapacidad.

Las entrevistas fueron realizadas por los miembros del equipo de investigación formados previamente para dicha tarea. La mayor parte de estas entrevistas fueron realizadas cara a cara (89 docentes). Mientras que en los casos en los que no se pudo realizar la entrevista de manera presencial, se optaron medios telemáticos (videoconferencia con *Skype* y llamadas telefónicas). Las entrevistas fueron grabadas en audio y tuvieron una duración aproximada de 90 minutos.

6| Análisis de datos

La información recabada de las entrevistas fue transcrita literalmente y tratada a través del análisis de datos cualitativo mediante un sistema inductivo de categorías y códigos que permitió organizar y dar sentido a la información recogida (Miles y Huberman, 1994). En la **tabla 1** que se presenta a continuación se reflejan las categorías y códigos utilizados para el desarrollo de este estudio.

Tabla 1. Sistema de categorías, indicadores y códigos empleados

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Códigos
Plataformas tecnológicas (LMS)	Razones para su uso	Creencias del docente.	A1
		Actitudes Docentes.	A2
		Formación del Docente.	A3
	Ámbitos de uso	Apoyo al aprendizaje.	B1
		Fines pedagógicos.	B2
		Repositorio.	B3
	Influencia en la práctica inclusiva	Valoración del docente.	C1
		Aprendizaje de los alumnos.	C2
		Accesibilidad (respuesta a la diversidad).	C3
		Práctica del docente.	C4

7| Resultados

Este apartado muestra los resultados principales que surgen del discurso de los docentes sobre las razones que les llevan a un aprendizaje inclusivo con plataformas tecnológicas; el uso que hacen de estas en sus prácticas educativas inclusivas; y por último, cómo influyen las plataformas tecnológicas en el aprendizaje de los estudiantes con y sin discapacidad.

7.1| ¿Por qué un aprendizaje inclusivo con LMS?

Los docentes universitarios que desarrollaban prácticas educativas inclusivas incorporaban en sus proyectos docentes diversos medios tecnológicos, en especial los LMS. En general, los docentes tenían un buen concepto sobre la utilización de estos entornos virtuales en los procesos formativos al considerarlos recursos que facilitaban la inclusión educativa.

En cuanto a la visión que los docentes tenían sobre la relación de los estudiantes con estas tecnologías, hay quienes opinaban que su utilización era común entre los estudiantes, y que comparativamente estaban mejor preparados y tenían un mayor dominio técnico respecto de los docentes. Aunque no todos los docentes compartían que el uso de estos medios fuera necesario para lograr la inclusión, otros afirmaban que su interés radicaba en el potencial que tienen estas herramientas para responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

Pero para que lo anterior fuera una realidad y pudiera aprovecharse el potencial de estas herramientas, muchos docentes afirmaron la necesidad de mostrar una buena predisposición hacia el uso de los LMS. Se proponía, por tanto, una mejora en la formación tecnopedagógica que, a la vista de los estudiantes, ayudaría a que la figura del docente estuviera renovada y más cerca del modo en cómo se aprende hoy.

7.2| ¿Qué ámbitos de uso de los LMS generan prácticas educativas inclusivas?

Los docentes universitarios consideraron varios ámbitos de aplicación de los LMS para apoyar su docencia presencial. Así, utilizaban los LMS como un entorno de apoyo a los procesos de aprendizaje, ya que permitía: a) acceder de forma gratuita y hacer un uso directo, fácil y útil de este entorno; b) consultar materiales digitales de estudio y de diversa tipología que se podían compartir y distribuir de una forma permanente y organizada, posibilitando que los alumnos pudieran seguir la lección si se ausentaban algún día de clase; c) entregar las tareas para que fueran evaluadas; d) consultar la planificación y gestión de la asignatura (por ejemplo, conocer cuándo proponer y entregar actividades o una prueba de examen, disponer materiales o recursos del tema oral del docente, publicar los apuntes desarrollados de cada tema, etc.); e) contactar y comunicarse directamente con los compañeros clase y con los docentes.

Un segundo ámbito de uso que los docentes hacían de los LMS se dirigió a fines pedagógicos que facilitaban su labor, como por ejemplo: a) promover la participación en clase, utilizando recursos de diversa índole que se adaptaban a los diferentes estilos de aprendizaje; b) facilitar el acceso a determinados materiales, como libros digitales, para trabajar desde otros lugares diferentes al aula; c) compaginar y enriquecer estos entornos educativos con otros programas o aplicaciones, además de con otros recursos digitales que antes no existían; d) proveer de orientaciones para una actitud crítica y selectiva del tipo de fuentes digitales que se consultaban, necesaria para la calidad de los resultados esperables; e) familiarizar el recurso digital dirigido a estudiantes que pertenecían a una generación también digital, haciendo que se sintieran más atraídos y motivados por este medio; y f) crear concienciación ecológica al disminuir el uso de documentos impresos aunque algunos docentes no renunciaban al uso del servicio reprográfico para compartir los materiales o hacer exámenes escritos.

7.3) ¿Cómo influyen los LMS en el aprendizaje de los estudiantes con y sin discapacidad?

La valoración que los docentes hacían de la incidencia que los LMS tienen en el proceso formativo era generalmente positiva. No obstante, creían que su influencia no dependía de que el estudiante tuviera o no discapacidad, sino más bien de que estos medios estuvieran fundamentalmente enfocados a un buen uso didáctico y ajustados a las necesidades educativas de los estudiantes. Para ello, los docentes aludían a la necesidad de cambiar las metodologías docentes tradicionales por metodologías que integrasen a estos nuevos entornos; así como a la utilización planificada, no imprevista, de estos espacios tal que produjera un mayor interés en el alumnado.

Para los docentes, el empleo de los LMS podía influir en varios ámbitos relativos al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. Así, estos ambientes se caracterizaban por: a) proveer de espacios de trabajo adaptados para compartir y construir; b) facilitar la entrega de tareas en formato digital para su supervisión y evaluación; c) proporcionar seguridad al disponer de los materiales de estudio y recursos de apoyo con antelación; d) posibilitar el acceso a sesiones de tutorías *online* para consultas y resolución de dudas académicas; e) promover la interacción didáctica con los materiales, entre los propios estudiantes y entre el docente y el alumno permitiendo que la comunicación sea abierta y continua; y f) favorecer la ubicuidad del aprendizaje en contextos y situaciones más adecuados.

Por último, en muchas ocasiones, no obstante, los docentes indicaron que estos materiales no llegaban a cubrir, por las propias características perceptivas del estudiante, las necesidades específicas de determinadas discapacidades, como la visual. Salvo el caso de un docente que expuso que diseñaba el proyecto docente pensando en que los contenidos a desarrollar estuvieran adaptados para el alumnado con discapacidad visual, de forma que los desarrollaba para que pudieran ser vistos por cualquier alumnado, con o sin alguna necesidad educativa especial.

8| **Discusión y conclusión**

En la universidad, la educación inclusiva está siendo uno de los desafíos de mayor complejidad al que viene haciendo frente los docentes. Al igual que este, otros estudios han puesto de relieve la importancia de la figura del docente y, más concretamente, su práctica pedagógica dentro del aula, como una de las piezas clave en los procesos de inclusión educativa (Carballo et al., 2021; Moriña y Orozco, 2021). En los últimos años, los informes nacionales e internacionales sobre el proceso de transformación digital de la educación apuntan a que las universidades, y en concreto las españolas, están protagonizando un avance notable en el ámbito de la metodología docente, al incorporar de forma paulatina recursos tecnológicos que están promoviendo el tránsito de una docencia tradicional a una docencia digital, inclusiva y accesible (Comisión Europea, 2018; Rubio de Alas-Pumariño, 2020). Este estudio ha dado buena cuenta de esta realidad emergente ahondando, desde la óptica del profesorado universitario, en las condiciones que determinan el uso pedagógico que los docentes hacen de los entornos virtuales para facilitar la inclusión del alumnado.

Una primera conclusión a la que apuntan los resultados obtenidos está relacionada con la idea que comparten los docentes de considerar que la integración de los recursos tecnológicos en sus proyectos docentes es una realidad consolidada. En este sentido, y como se asegura en el informe de situación de las tecnologías educativas en las universidades (FOLTE, 2018), cabe recordar que todas las universidades participantes en la investigación contaban con LMS propias de la formación *online*, generalmente *Moodle* y *Blackboard*, que ponían a disposición del profesorado para su uso como apoyo en la docencia presencial. Una de las razones por las que, desde la perspectiva del docente, esta tecnología se ha convertido en un elemento clave en las prácticas educativas se debe a la consideración de que su uso facilita el desarrollo de prácticas inclusivas, aunque este no sea el único medio para lograrlo (Perelmutter et al., 2017).

Con respecto al ámbito competencial, diversos estudios han puesto de manifiesto las dificultades relacionadas con el empleo de los LMS por parte de los docentes (Greer et al., 2014b; Hsiao et al., 2019; Terras et al., 2020), sugiriendo la promoción de programas específicos de formación tecnopedagógica además de la mejora en la predisposición hacia el uso de estos entornos, aspectos ampliamente estudiados que han sido relacionados con el potencial de estos medios para responder a las necesidades educativas de los estudiantes (Crisol-Moya et al., 2020; Esteve-Mon et al., 2020). En un trabajo precursor a este, y pese a que en las universidades hay una amplia oferta de cursos para capacitar en el uso de los LMS, Perera y Moriña (2019) ya apuntaban la conveniencia de atender al desarrollo profesional con programas formativos que permitieran utilizar estos recursos tecnológicos con estudiantes con discapacidad.

Una de las conclusiones más relevantes que se expone en este estudio guarda relación con los ámbitos en los que los docentes utilizan las LMS para apoyar su docencia presencial. Se distinguen tres ámbitos que facilitan la labor de la actividad propia del docente que desarrolla prácticas inclusivas y que define al entorno con un fin pedagógico concreto. De un lado, el entorno como espacio accesible que contiene el material y las herramientas que sirven de apoyo a los estudiantes con y sin discapacidad; permitiendo regular el ritmo e intensidad de sus aprendizajes de acuerdo a sus intereses (Coy, 2014; Kent *et al.*, 2018). De otro lado, el entorno como espacio inclusivo para la actuación diferenciada de la actividad docente presencial, que facilita el desarrollo de procesos educativos digitales (Massengale y Vasquez, 2016). Un tercer ámbito considera el entorno como un espacio adaptado que es utilizado para almacenar y proporcionar materiales también adaptados, con los que los estudiantes mejoran significativamente en sus estudios al poder interactuar con los objetos de aprendizaje (Seale *et al.*, 2020).

Por último, en cuanto a la incidencia que tienen los LMS sobre los aprendizajes de los estudiantes, los docentes la valoran positivamente, resaltando que la influencia no depende de que el estudiante tenga o no discapacidad sino del enfoque didáctico con el que se utiliza la tecnología para ajustarse a las necesidades educativas de los estudiantes (Fichten *et al.*, 2009). Para los docentes, el ajuste a los intereses, necesidades y habilidades de cada estudiante relacionaba de manera significativa las prácticas inclusivas con el aprendizaje personalizado. Así, los docentes consideraban que la tecnología que media en la enseñanza es efectiva según el tipo de discapacidad a la que poder responder. En este sentido, los LMS no siempre son infalibles y se hace necesario emplear recursos adaptados a las necesidades específicas de cada estudiante con discapacidad y a su nivel de competencia tecnológica. Por tanto, la utilidad de estos medios tecnológicos depende, en última instancia, de que el entorno, sus materiales (Greer *et al.*, 2014a) y la enseñanza estén adaptados a las circunstancias del estudiante para optimizar sus condiciones de aprendizaje. Esto solo es posible si las políticas educativas en las universidades continúan su apuesta por la oferta de programas que velen por una formación del profesorado centrada en el diseño de proyectos docentes que sean diseñados desde el DUA y contribuyan a que la educación inclusiva pueda estar presente en los entornos virtuales.

Referencias Bibliográficas

Abad-Segura, E; González-Zamar, M-D; Infante-Moro, JC; Ruipérez García, G. (2020). *Sustainable management of digital transformation in higher education: Global research trends*. *Sustainability*, 12(5): 2107.

Adams Becker, S; Cummins, M; Davis, A; Freeman, A; Hall Giesinger, C. y Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. The New Media Consortium [Internet]. Austin, Texas: The New Media Consortium. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582134.pdf>

Almaraz, F; Machado, M; López-Esteban, C. (2017). Análisis de la transformación digital de las Instituciones de Educación Superior. Un marco de referencia teórico [Analysis of the digital transformation of Higher Education Institutions. A theoretical frame of reference]. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(1):181–202. <http://hdl.handle.net/10396/14462>

Anthony, B; Kamaludin, A; Romli, A; Raffei, A.F.M; Phon, D.N.A.L.E; Abdullah, A. y Ming, G.L. (2020). *Blended Learning Adoption and Implementation in Higher Education: A Theoretical and Systematic Review*. *Technology, Knowledge and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09477-z>

Area, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos? [Towards the digital university: where are we and where are we going?] *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2):25–30. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.21801>

Cabrero, A; Prado, A; Canca, J; Camarillo, J; Ariño, L.A. y Portela, S. (2017). TIC 360°. Transformación Digital de la Universidad [ICT 360°. Digital Transformation of the University]. [Internet]. Crue.org; https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Tendencias_TIC_2017.pdf

Carballo, R; Aguirre, A; Lopez-Gavira, R. (2021). *Social and Juridical Sciences faculty members' experiences in Spain: what to do to develop an inclusive pedagogy*. *Disability & Society*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1889980>

Center for Applied Special Technology. *The UDL Guidelines* [Internet]. Cast.org. 2020 <http://udlguidelines.cast.org>

Chinkes, E; y Julien, D. (2019). Las instituciones de Educación Superior y su rol en la era digital. La transformación digital de la universidad: ¿transformadas o transformadoras? [Higher education institutions and their role in the digital era. The digital transformation of universities: transforming or transforming?]. *Ciencia y Educación*, 3(1):21–33. <https://doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i1.pp21-33>

European Commission (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the committee of the region*. *Digital Education Action Plan 2021-2027*. Resetting education and training for the

digital age. COM/2020/624 final. Brussels [Internet]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?qid=1602778451601&uri=CELEX%3A52020DC0624>

Coy, K. (2014). *Special educators' roles as virtual teachers*. *Teaching Exceptional Children*, 46(5):110–116. <http://doi.org/10.1177/0040059914530100>

Crisol-Moya, E; Herrera-Nieves, L; Montes-Soldado, R. (2020). *Virtual Education for All: Systematic Review*. *Education in the Knowledge Society*, 21:15. <https://doi.org/10.14201/eks.20327>

Dawley, L; Rice, K. y Hinck, G. (2010). *Going virtual 2010: The status of professional development and unique needs of k-12 online teachers* [Internet]. Boise, ID: Boise State University. <http://edtech.boisestate.edu/goingvirtual/goingvirtual.htm>

Eadens, D.W; Eadens, D.M. y Lanterman, C. (2021). *Disabling injustice in the higher education classroom*. In: Mullen CA, editor. *Handbook of Social Justice Interventions in Education*. Springer, p. 1–25.

McManus, D; Dryer, R. y Henning, M. (2017). *Barriers to learning online experienced by students with a mental health disability*. *Distance educ*, 38(3):336–52. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1369348>

EDUCAUSE (2017). *Top 10 IT Issues, 2017: Foundations for Student Success*. *Educause review* [Internet]. <http://er.educause.edu/articles/2017/1/top-10-it-issues-2017-foundations-for-student-success>

Esteve-Mon, F.M; Llopis-Nebot, M.A. y Adell-Segura, J. (2020). *Digital teaching competence of university teachers: A systematic review of the literature*. *IEEE Rev Iberoam Tecnol Aprendiz*, 15(4):399–406. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>

Fichten, C; Ferraro, V; Asuncion, J; Chwojka, C; Barile, M. y Nguyen, M. (2009). *Disabilities and e-learning problems and solutions: An exploratory study*. *Educational Technology & Society*, 12(4):241–256. <https://www.learntechlib.org/p/74984>

FOLTE (2018). *Informe de situación de las tecnologías educativas en las universidades 2018*. CRUE. Universidades españolas [Internet]. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/FOLTE-Tecnolog%C3%ADas-Educativas-2018_VD.pdf

Greer, D; Rowland, A. y Smith, S. (2014a). *Critical considerations for teaching students with disabilities in online environments*. *Teaching Exceptional Children*, 46(5):79–91. <https://doi.org/10.1177/0040059914528105>

Greer, D.L; Smith, S.J. y Basham, J.D. (2014b). *Practitioners' Perceptions of Their Knowledge, Skills and Competencies in Online Teaching of Students with and without Disabilities*. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 150-165. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1134799>

Hernández Armenteros, J. y Pérez García, J.A. (2019). La Universidad Española en Cifras. Año 2018. Curso 2017/2018 [*The Spanish University in Figures. Year 2018. Academic year 2017/2018*]. Crue Universidades Españolas [Internet]. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/UEC-1718_FINAL_DIGITAL.pdf

Herrera Nieves, L; Crisol Moya, E, y Montes Soldado, R.A. (2019). MOOC on universal design for learning designed based on the UDL paradigm. *Australas J Educ Technol*, 35(6):30–47. <https://doi.org/10.14742/ajet.5532>

Hsiao, F; Burgstahler, S; Johnson, T; Nuss, D. y Doherty, M. (2019). Promoting an Accessible Learning Environment for Students with Disabilities via Faculty Development. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(1):91–99. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1217448.pdf>

Kent, M; Ellis, K. y Giles, M. (2018). Students with disabilities and eLearning in Australia: Experiences of accessibility and disclosure at Curtin university. *TechTrends*, 62(6):654–63. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0337-y>

Llorens, F; Fernández, A; Canay, J.R; Fernández, S; Rodeiro, D. y Ruzo, E. (2017). Descripción de las TI. In: Gómez J, editor. UNIVERSITIC 2017 Análisis de las TIC en las Universidades Españolas [Internet]. Crue Universidades Españolas, p. 36–73. <https://tic.crue.org/publicaciones/informe-universitic-2017>

Loveless, A. y Williamson, B. (2013). *Learning Identities in a Digital Age. Rethinking creativity, education and technology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203591161>

Massengale, L.R. y Vasquez, E. (2016). Assessing Accessibility: How Accessible are Online Courses for Students with Disabilities? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(1):69–79. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i1.19101>

Miles, M.B.; Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 2nd ed.; SAGE Publications.

Ministerio de Ciencia I y U. (2019) Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2018-2019 [Internet]. Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/Informe_Datos_Cifras_Sistema_Universitario_Espanol_2019-2020.pdf

Moriña, A. y Orozco, I. (2021). Spanish Faculty Members Speak out: Barriers and Aids for Students with Disabilities at University. *Disabil. Soc.*, 26, 159–178. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1723495>

Perelmutter, B; McGregor, K.K. y Gordon, K.R. (2017). Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis. *Comput Educ.*, 114:139–63. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.005>

- Perera, V.H. y Moriña, A. (2019). *Technological Challenges and Students with Disabilities in Higher Education*. *Exceptionality*, 27, 65–76. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1409117>
- Rodrigo, C. y Tabuenca, B. (2020). *Learning ecologies in online students with disabilities*. *Comunicar*, 28(62):53–65. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-05>
- Rubio de Alas-Pumariño, T. (2020). Análisis y retos de la transformación digital [*Analysis and challenges of digital transformation*]. In: de las Alas-Pumariño T.R. (editor), *Situación y retos de las universidades españolas ante la transformación digital* [Internet]. Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas y REDFUE. p. 27–82. https://ccsu.es/wp-content/uploads/2020/10/estudios_e_infomes_no_8_ccs_ebook.pdf
- Seale, J; Colwell, C; Coughlan, T; Heiman, T; Kaspi-Tsahor, D. y Olenik-Shemesh, D. (2020). *Dreaming in colour': disabled higher education students' perspectives on improving design practices that would enable them to benefit from their use of technologies*. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10329-7>
- Terras, K; Anderson, S. y Grave, S. (2020). *Comparing Disability Accommodations in Online Courses: A Cross-Classification*. *Journal of Educators Online*, 17(2). https://www.thejeo.com/archive/archive/2020_172/terras_anderson_gravepdf
- Wang, Y.D. (2014). *Building student trust in online learning environments*. *Distance educ.*, 35(3):345–59. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.955267>

Comunicación 2

Medios sonoros y Audiodescripción en la ciudad: el desarrollo del App SIGA para la inclusión de personas con discapacidad visual

Suely Maciel

Profesora Doctora

São Paulo State University (Unesp/Brasil)

Guilherme Ferreira de Oliveira

Estudiante de Grado en Relaciones Públicas

São Paulo State University (Unesp/Brasil)

1| Introducción

Pensar y promover la accesibilidad para la inclusión de personas con discapacidad es un deber de la sociedad, garantizado y reafirmado por la Ley de Inclusión Brasileña (LBI), Ley N° 13.146 (Brasil, 2015). En ese contexto, la extensión universitaria se presenta como una alternativa para el desarrollo de nuevos conocimientos a partir del dialogo entre la sociedad y la universidad, en busca del bienestar y de una mejor calidad de vida.

De los proyectos de la *São Paulo State University (Unesp)* de Bauru/Brasil, uno de ellos es el Biblioteca Falada, en lo cual se hace la producción de Medios Sonoros Accesibles (MSA) y Audiodescripción (AD) para personas con discapacidad visual y en el que se desarrolla investigación académica basado el los fundamentos teóricos y metodológicos del Diseño Universal y de la Accesibilidad en la Comunicación. En asociación con la ONG *Lar Escola Santa Luzia para Cegos (LESL)*, el proyecto desarrolla acciones en las cuales el audio es herramienta de inclusión (Maciel & Silva, 2017; Maciel, 2017).

En 2020, después de recibir un petición de estudiantes y profesores del LESL, el Biblioteca Falada empezó a desarrollar el "SIGA - *Guia Acessível da Cidade*" (Guía Accesible de la Ciudad), una aplicación de la cual forman parte un sistema de geolocalización y muchos archivos de audio acerca de sitios de interés de la ciudad. La app resulta de la interacción de estudiantes y profesores de la Unesp y del LESL, además de expertos en audiodescripción con discapacidad visual. Así, el SIGA tiene como intento proporcionar a las personas con discapacidad visual información histórica, de servicios y de los aspectos arquitectónicos y de estilo de edificios públicos y privados, espacios públicos y espacios abiertos de la ciudad, como plazas y parques. El objetivo principal de la aplicación es hacer accesible el entorno de la ciudad, para que los usuarios puedan mejor conocerla y moverse por ella de forma autónoma e independiente.

Además, el SIGA está alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, en particular en la reducción de las desigualdades (ODS 10), en la promoción del acceso universal, inclusivo y accesible a los espacios públicos (meta 11.7 del ODS 11 - Ciudades y comunidades sostenibles), promoviendo el acceso a la información (meta 16.10 del ODS 16 - Paz, justicia e instituciones eficaces), y promover la inclusión social, económica y política para todos. Así, este texto presenta algunas reflexiones sobre la praxis de extensión y alineación con los ODS y la presentación de la propuesta del "SIGA - *Guia Acessível da Cidade*", detallando algunas de sus principales características.

2| Extensión Universitaria y formación del conocimiento

La extensión universitaria es una actividad importante de las universidades brasileñas, especialmente por la relación inseparable Enseñanza-Investigación-Extensión garantizada por la Constitución Brasileña (Brasil, 1988). Las actividades de extensión se realizan en varias instituciones de Educación Superior, tales como cursos, programas, eventos y proyectos de corta y larga duración. Esa diversidad de formatos y posibilidades refuerza la necesidad de invertir y fomentar el debate sobre este tipo de acciones en distintas áreas del conocimiento.

Uno de los factores que se debe considerar en la extensión es la relación dialógica con la sociedad, para que se produzcan encuentros de conocimiento. Nunes & Silva (2011, p. 123) afirman que *“en la extensión universitaria hay un intercambio de conocimientos en el que la universidad también aprende de la comunidad sobre sus valores y cultura”*. En este sentido, Ferreira (2020, p. 11) agrega que *“las actividades de extensión, en gran medida, son las encargadas de incitar a la universidad a entender que no puede imaginarse como dueña de un conocimiento prefabricado que, a su criterio, se extenderá a la sociedad”*, por el contrario, el diálogo presupone que el conocimiento se producirá con el objetivo de hacer impacto tanto a la sociedad como a la universidad, en la interacción entre el conocimiento académico y el conocimiento popular/cotidiano.

Si bien la Extensión ha surgido y se ha propagado con un sesgo asistencialista (Freire, 1982), desde la década de 1980 se ha discutido más su papel transformador y apertura al aprendizaje con la realidad social en la que se inserta la universidad. Xavier (2021) explica que actualmente vivimos la cuarta generación de la Extensión, caracterizada por la participación efectiva de los segmentos sociales, no solo como agentes pasivos de la acción universitaria, sino también por la identificación de problemas y proposición de soluciones con todos los participantes en condiciones de aprendizaje. De esta manera, se reformulan los principios de extensión, según Xavier (2021, p. 162):

*Los principios buscan asegurar la **interacción dialógica** entre las dimensiones de las acciones académicas en la institución y con/en relación con los segmentos de la sociedad; **interdisciplinariedad**, entendiendo que la producción de conocimiento implica la movilización de diferentes disciplinas; **interprofesionalidad**, para asegurar los contactos educativos de los estudiantes con diferentes universos profesionales; la **inseparabilidad** entre enseñanza, investigación y extensión, para la sistematización, invención e intercambio de conocimientos; **el impacto en la educación de los estudiantes**, para la formación epistémica, teórica, técnica y ético-deontológico-crítica; y los impactos medibles para la transformación social, contribuyendo a la resolución de problemas que afectan negativamente al desarrollo.*

El aumento de las desigualdades sociales puede entenderse como resultado de la escasez de inversión y el descuido de varios servicios y áreas centrales para el desarrollo humano, por lo que las instituciones de Educación Superior no deben permanecer en su cúpula protectora (Nunes & Silva, 2011). Además, se cree que la intervención directa y el contacto con la comunidad tienen impacto en la formación de los estudiantes, con nuevos enfoques epistemológicos y críticos, generando así un mayor impacto también en la sociedad desde los propios estudiantes y futuros profesionales.

Así, la alineación de la extensión universitaria con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 se discute a continuación, no solo como un cumplimiento legislativo (Brasil, 2018) sino como una manera de asegurar la dinámica dialógica entre universidad y sociedad y la promoción de condiciones favorables para el intercambio de conocimientos (universitarios y pluriversitarios) (Xavier, 2021).

3| Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030

La Agenda 2030 fue adoptada en septiembre de 2015 por casi todos los Estados Miembros de la ONU, como resultado de un proceso global coordinado por la organización y incluido por gobiernos, sociedad civil, empresas e instituciones de investigación. Su implementación se inició en 2016 y desde entonces se han impulsado programas e iniciativas con carácter instructivo y movilizador.

Así, se proponen 17 ODS, resultado de los 8 anteriores Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), a saber: 1) Erradicación de la pobreza; 2) Hambre Cero; 3) Salud y Bienestar; 4) Educación de calidad; 5) Igualdad de género; 6) Agua potable y saneamiento; 7) Energía limpia y asequible; 8) Trabajo decente y crecimiento económico; 9) Industria, Innovación e Infraestructura; 10) Reducción de Desigualdades; 11) Ciudades y comunidades sostenibles; 12) Producción y Consumo Responsables; 13) Acción contra el cambio climático global; 14) Vida en el agua; 15) Vida terrestre; 16) Paz, Justicia e Instituciones Efectivas y 17) Alianzas y Medios de Implementación.

Tales propuestas requieren una mayor participación social en la formulación de iniciativas para alcanzar las metas que conforman los ODS. Como refuerzan Menezes & Minillo (2017, p. 3) dicha participación “[...] se explica por la necesidad de adecuar la discusión de metas y objetivos globales en iniciativas y políticas que satisfagan las necesidades y particularidades locales y que aborden directamente las demandas específicas de países y poblaciones” (Menezes y Minillo, 2017, p. 3).

Con respecto a las instituciones de Educación Superior, los ODS, cuando se articulan en logros académicos, *“pueden contribuir a un nuevo mundo posible, con la formación de egresados*

críticos, para contribuir a cambiar el mundo y superar desigualdades abismales” (Xavier, 2021, p. 166). En ese sentido, existe una fuerte relación entre los propósitos de la extensión universitaria y los de la Agenda 2030 (Cabral & Galvão, 2020; Xavier, 2021; Menezes & Minillo, 2017), ya que ambos buscan la educación crítica y el impacto social en la realidad en la que se insertan los estudiantes.

Menezes & Minillo (2017, p. 6) enfatizan que *“los proyectos de extensión, a través de sus actividades, establecen líneas de diálogo entre la academia y otros actores sociales de manera horizontal, discutiendo las formas de contribución de la comunidad científica junto con otros actores en la promoción de los ODS”*. En ese contexto, la Extensión, considerando a los sectores desatendidos y/o invisibles como agentes activos en las realidades sociales cambiantes, se alinea con la transversalidad de los temas de la Agenda 2030 y la necesidad de que las metas de los ODS sean un compromiso colectivo.

Así, dicha alianza y la promoción de actividades conjuntas *“impulsa a las universidades a reforzar la concepción dialógica de la extensión universitaria y el cumplimiento de su función social como institución pública” (Ferreira, 2020, p. 12)*. Con ello, se apuesta por pensar en Extensión como protagonista en el desarrollo de tecnologías y dispositivos sociales capaces de alcanzar las metas de los ODS y tener impactos positivos en la sociedad.

4| Propuesta metodológica para el desarrollo del SIGA

La aplicación *“SIGA - Guia Acessível da Cidade”* tiene archivos de audio y un mapa navegable como componentes centrales. Cada punto del mapa de la aplicación contiene dos audios: el primero, histórico-informativo y el segundo, la audiodescripción detallada de los sitios. La elección de las ubicaciones se realiza en conjunto con los estudiantes del LESL, y luego los equipos del Biblioteca Falada empiezan a recopilar la información necesaria para preparar los guiones. Dichos productos garantizan a las personas con discapacidad el acceso público a la información y el ejercicio de la libertad y la autonomía, principios presentes en la meta 16.10 del ODS 16 - Paz, justicia e instituciones efectivas.

En cuanto a la producción de los audios, lo audio histórico-informativo sigue los parámetros de producción de los medios sonoros (López Vigil, 2003; Maluly & Venâncio, 2018; Ortriwano, 1986) y los principios del lenguaje radiofónico (Balsebre, 2005). Mientras el proceso, se hacen revisiones a la redacción, pero también a la información. En cuanto a los guiones de audiodescripción, las normas de este tipo de traducción audiovisual accesible (Araújo & Alves, 2017) se basan en las directrices de diversas publicaciones (Naves et al, 2016; ABNT-NBR 16452) y también en los principios del texto para producciones audiofónicas, empezando por el radio. Los guiones son revisados por estudiantes, coordinadores y expertos con

discapacidad visual. Después de escritos, los textos siguen a la locución y la edición/diseño de sonido.

En fin, los productos se cuelgan en la base de datos de la aplicación. En ella, los usuarios pueden “navegar” por el mapa o buscar información por categorías predefinidas. Además, toda la aplicación se hace accesible para la navegación con un lector de pantalla, basándose en las pautas del *World Wide Web Consortium (W3C)* y de la *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG)*.

La propuesta del SIGA tiene como objetivo reducir las desigualdades en el acceso a la información y la movilidad que enfrentan las personas con discapacidad visual. Ese logro está en línea con el ODS 10 - Reducción de las desigualdades, como señalan Cabral & Galvão (2020, p. 99): *“las políticas diseñadas para alcanzar las metas de los ODS tendrán un impacto tanto en la reducción de las desigualdades como en la mejora de la calidad de vida de las personas en otros ámbitos afines”*. Además, el SIGA también tiene como objetivo garantizar acceso a los espacios públicos, de acuerdo con la meta 11.7 del ODS 17 - Ciudades y comunidades sostenibles (Cabral & Galvão, 2020).

En resumen, la dinámica de producción de materiales y la aplicación en sí, desde la definición de los puntos de interés hasta la puesta a disposición del público, sigue cuatro pasos: a) elección inicial de las ubicaciones junto con estudiantes de LESL, b) investigación histórica-informativa documental y soporte para la audiodescripción, incluidas visitas *in situ* para sacar fotografías y videos, c) producción de audio y audiodescripciones (incluidas las etapas de guión, locución y edición/diseño de sonido) y d) desarrollo y actualización de la propia aplicación y la página web desde la cual también se puede acceder a SIGA. Cada uno de ellos se detalla a continuación.

5| Etapas y resultados de producción

Una vez que la petición de acceso al entorno basada en la comunicación provino del LESL, todas las discusiones para la elaboración de la propuesta se llevaron a cabo en conjunto con los alumnos e profesores de allí. Así, se definió que inicialmente se incluirían en la aplicación los sitios más utilizados por los usuarios de LESL: las cuatro avenidas principales de la ciudad y sus alrededores. Así, con la orientación de un profesor de Historia de la Unesp, colaborador del Biblioteca Falada, se construyeron dos listados de sitios que harían parte de la aplicación.

El primero, compuesto por 35 puntos de interés, era en su mayoría edificios públicos, edificios comerciales y espacios turísticos, así como edificios históricos. Para el segundo listado, se definieron otras 40 ubicaciones, con un enfoque en establecimientos de ocio, espacios abiertos e instituciones educativas.

5.1| Audios histórico-informativos

En la construcción de los guiones histórico-informativos, es necesario que un equipo de estudiantes del proyecto busque información sobre cada sitio en documentos y, siempre que sea necesario, a través de reuniones virtuales, correos electrónicos o llamadas telefónicas a personas que la puedan proveer. Al mismo tiempo y basada en esa información juntada, otro equipo redacta los guiones.

La estructura de los guiones se basa en el lenguaje radiofónico y los parámetros de producción de los medios sonoros. Por tanto, la sencillez y la claridad son de suma importancia para que la información se entienda de forma inmediata (López Vigil, 2003). Para ello conviene utilizar periodos cortos y objetivos, en orden directo, además de evitar adjetivos y frases ambiguas. También se deben evitar las frases interpuestas que, además de poder confundir al oyente, pueden dar lugar a errores de acuerdo o interpretación. En la elaboración de los guiones del SIGA se elige el estilo de "en titulares", como una secuencia de párrafos cortos en períodos de, en promedio, dos líneas, lo que facilita el discurso y favorece la comprensión del texto (Ortriwano, 1986).

El contenido de los itinerarios se centra en la información histórica y de servicios, así como en las curiosidades sobre los lugares. Así, incluyen: fecha de construcción del espacio o edificio, contexto histórico, renovaciones y arreglos importantes, curiosidades, servicios, domicilio y horario de apertura, como se muestra en el siguiente ejemplo (**Tabla 1**). Luego, los guiones pasan por dos etapas de revisión: una por parte de los propios guionistas y la coordinación general del proyecto; otra del profesor de historia, con verificación y adición de información.

Tabla 1. Guión histórico-informativo del Zoo de Bauru

GUIÓN HISTÓRICO-INFORMATIVO	
LOC	<i>O Parque Zoológico Municipal de Bauru está localizado na Rodovia Comandante João Ribeiro de Barros, próximo ao Hospital Estadual.</i>
LOC	<i>O Zoológico foi inaugurado em VINTE E QUATRO de agosto de MIL NOVECENTOS E OITENTA e é considerado um dos melhores do Brasil.</i>
LOC	<i>Nele você poderá visitar SETECENTOS animais de CENTO E SETENTA espécies diferentes, entre aves, répteis, peixes e mamíferos.</i>
	(...)

GUIÓN HISTÓRICO-INFORMATIVO	
TEC	SOBE E DESCE BG
LOC	<i>Em agosto de 1991, o Centro de Educação Ambiental "Horácio Frederico Pyles" foi inaugurado no Zoológico para conscientizar a comunidade bauruense.</i>
LOC	<i>Ele oferece atividades como visitas monitoradas, curso de férias, cursos de aperfeiçoamento para professores e técnicos e cursos para terceira idade</i>
LOC	SOBE E DESCE BG
LOC	<i>O Zoológico está aberto para visita de Segunda a Sexta-feira, das OITO horas da manhã às QUATRO horas da tarde e aos Sábados, Domingos e Feriados, das OITO horas da manhã às CINCO horas da tarde.</i>
LOC	<i>Crianças menores de CINCO anos entram de graça e pessoas acima de SESSENTA anos pagam meio ingresso.</i>
	(...)
LOC	SOBE E DESCE BG
LOC	Sugestão de locução: <i>local aberto e bem grande, cheio de ladeiras, espaço de lazer, repleto de crianças. Locução mais rápida e animada.</i> Sugestão de BG: https://www.youtube.com/watch?v=XxlpnNEk6eY

Fuente: Biblioteca Falada, 2021.

5.2l Audiodescripción de entornos y paisajes

Hacia la audiodescripción, es importante considerar las particularidades de este tipo de Traducción Audiovisual Accesible (TAVA) (Araújo & Alves, 2017). Según Naves et al. (2016, p. 15), la Audiodescripción "es una modalidad de traducción audiovisual, de carácter inter semiótico, que tiene como objetivo hacer accesible una producción audiovisual a personas con discapacidad visual". También se considera un recurso de apoyo, ya que promueve el acceso a la información visual a través de otras señales (de lo visual hacia lo verbal).

Para el SIGA, se desarrolló un modelo de guión de audiodescripción con foco en paisajes y entornos, con aportes de la información en arquitectura. Este modelo se basa en normas y estándares de audiodescripción (Naves et al., 2016; ABNT-NBR 16452, Motta & Romeu Filho, 2010) y fue construido en colaboración por miembros del BF, personas ciegas expertas en audiodescripción y profesores del LESL.

Además de las especificidades del guión de AD, también se hace uso de algunos parámetros del texto de radio, como la elección de vocabulario, escrito en orden directo y el uso de períodos cortos (Balsebre, 2005). Todos los guiones de AD del SIGA son organizados en Introducción, Contextualización y Desarrollo.

En el paso introductorio se identifica el sitio a describir, así como su ubicación en la ciudad y vías de acceso. Lo que justifica esta secuencia es permitir al oyente crear una “imagen mental”, componiendo la espacialidad de cada elemento a partir de la información sonora. Luego, en la etapa de contextualización, se presenta un breve resumen de la disposición de los elementos en el lugar, destacando los puntos principales de las construcciones y cualquier obstáculo al movimiento, como escaleras, huecos o muros, como en el siguiente ejemplo (**Tabla 2**).

Tabla 2. Partes de la Introducción y de la Contextualización del guión de AD del Templo Tenrikyo

Trecho da introdução	Trecho da contextualização
<p><i>O Templo TENRIQUIÔ está localizado no bairro Jardim Independência, na região oeste de Bauru.</i></p> <p><i>Ele faz parte de um complexo onde há também outras construções, pátios e jardins.</i></p> <p><i>O complexo TENRIQUIÔ ocupa uma quadra inteira e a entrada principal fica na Rua Tenri, na altura da quadra quatro.</i></p> <p><i>A partir dessa entrada, ele se delimita à esquerda pela Rua Tamandaré, pela Rua Alaska, ao fundo, e à direita pela Rua Militino Martins.</i></p>	<p><i>O complexo TENRIQUIÔ é formado por duas construções térreas com salas para palestras e reuniões, uma construção de dois andares com salas de aula, o Templo, com dois andares, e a casa do primaz.</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>Um muro branco cerca todo o perímetro do complexo e nele há várias janelas e portas de garagem. A pintura não está uniforme.</i></p>

Fuente: Biblioteca Falada, 2021.

El desarrollo, por su parte, es la etapa en la que se realiza una descripción detallada, con especial atención al orden en que se disponen los elementos desde la entrada principal como punto de referencia. La “espacialidad” se utiliza como una forma de organizar la información, separando las descripciones en bloques temáticos según su ubicación.

Todas las descripciones se basan en la observación *in situ*, así como en fotos, videos y la herramienta *Google Maps*. Una vez redactada la primera versión, se envía el guión para revisión, realizada por otros dos guionistas y la coordinadora general del proyecto. En este punto se

lleva a cabo la adecuación gramatical y estilística, además de la verificación del cumplimiento de los parámetros de AD y lenguaje radiofónico. Después de las tres revisiones, el guión es evaluado por ciegos expertos en audiodescripción (o consultores-audiodescriptores).

Respecto a esta etapa de producción, se debe considerar la importancia de la consultoría para el control de calidad de la AD, además de ser fundamental para la inclusión activa de las personas con discapacidad visual en el proceso de construcción de la audiodescripción (Mianes, 2016). Tras el acuerdo de ambos, guionista y consultor, sobre el resultado del trabajo conjunto de preparación y revisión del guión, se pasa a la etapa de aprobación final de la coordinación general y, luego, a la locución del guión.

5.3| Finalización de los audios: locución y edición

La última etapa de la producción de audio se basa en las características del lenguaje radiofónico, diseñado por la integración entre códigos verbales, sonoros y musicales, más el silencio (Balsebre, 2005; López Vigil, 2003). De esta manera, los matices de voz y ritmo, en la locución, la definición de bandas sonoras y la mezcla y yuxtaposición de elementos son centrales.

En la locución de los audios histórico-informativos se deben respetar algunos parámetros: pronunciación clara de las palabras, ritmo adecuado para la comprensión de la información, entonación acorde con la puntuación, dinamización de los audios etc. A pesar de ello, se permite la "libertad interpretativa", considerando el tipo de lugar al que se refiere cada guión: un tono más relajado para la voz de un guión sobre un parque, o uno más sobrio y serio, para cementerios e iglesias.

Para la AD, las formas de locución todavía se discuten en el ámbito profesional y académico, principalmente sobre las técnicas utilizadas y los matices de interpretación y la subjetividad de la voz y el tono (Carvalho, Leão & Palmeira, 2017). En general, se elige la locución más sobria, con ritmo y entonación constantes.

La edición de los audios es el último paso antes de ponerlos a disposición del público. Inicialmente se hace la "limpieza" de los audios, con reducción de ruido. Luego, se incluyen viñetas iniciales, créditos finales y *background* (BG), para crear un ambiente sonoro y una mayor comodidad auditiva. Cada categoría de punto de interés del SIGA (edificios, parques, plazas, etc.) tiene un sendero específico para ingresar. En AD no hay BG, ya que la intención es resaltar la descripción.

5.4| Desarrollo de la App

El SIGA está disponible en la plataforma Android. Para su desarrollo se seleccionó el *framework* *Flutter* y el lenguaje *Dart*. La construcción de la aplicación también respetó las normas de

accesibilidad, en particular las *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG), que respetan específicamente el contenido disponible en la versión móvil. Así, el documento pone atención en consideraciones sobre accesibilidad basadas en tres de los principios enumerados en las directrices: lo perceptible, lo operable y lo comprensible (WCAG, 2015).

El principio del “perceptible” conlleva la necesidad de brindar alternativas textuales para que se pueda acceder al contenido en otros formatos (WCAG, 2015). Por tanto, cada punto de interés ocupa una página, organizada en una foto (cuya descripción aparece en texto alternativo), en secuencia de un texto introductorio con dirección e información resumida del lugar, y, finalmente, los dos audios (histórico-informativo y AD). (**Figura 1**). De esta forma, se puede acceder a la información en distintos formatos (audio, texto, imagen).



Bosque da Comunidade

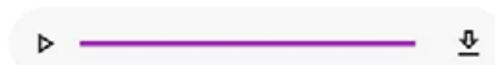
📍 Rua Araújo Leite, 29 - Vila Universitária, Bauru

Patrimônio ecológico da cidade de Bauru, o bosque possui trilhas para caminhadas, playground e academia ao ar livre.

Informações gerais



Audiodescrição



No mapa

Figura 1. Ejemplo de página de un punto de interés

Fuente: elaborado por los autores, 2021.

En el segundo principio, el “operable”, se pone atención a la interfaz de usuario de la aplicación y los componentes de navegación, como el uso de un espacio adecuado entre los elementos de la página, el uso del teclado virtual y la fácil disponibilidad de los contenidos. El principio de “comprensibilidad”, en cambio, proporciona indicaciones sobre la legibilidad de los contenidos, con especial atención a la disposición.

Antes de programar la aplicación, se crearon prototipos para cada página que contenía el diseño de todo el contenido que estaría disponible en el futuro. Los prototipos fueron evaluados por los integrantes del proyecto y sus colaboradores, pudiendo entonces programarse una primera versión, en marzo de 2021, y una segunda, en abril del mismo año.

Todas las versiones de la aplicación se compartieron en un archivo “apk”, para ser utilizado en emuladores de ordenador. Así, en mayo de 2021 se lanzó el SIGA en la *Play Store*, ya con navegación de *Google Maps*, con ubicación en tiempo real. Esta etapa aún se encuentra en desarrollo, teniendo en cuenta la complejidad de hacer accesible el mapa en sí, así como la perspectiva de nuevas evaluaciones en diferentes formatos (como grupos focales).

6| Conclusiones

La propuesta del SIGA se caracteriza por ser una importante iniciativa en la promoción de la inclusión de personas con discapacidad visual, en particular, a través de la promoción del acceso a la comunicación y la información, en este caso, en el espacio urbano. Hasta el momento, el Biblioteca Falada ha producido 75 audios histórico-informativos y 25 audiodescripciones, y otros 50 están en proceso. Además, se está estudiando el desarrollo de una versión de la aplicación para el sistema iOS y la implementación de nuevas funcionalidades para incrementar la accesibilidad del mapa.

Se pretende, en el futuro, comprender el impacto de la aplicación en la vida cotidiana de los usuarios, para que sea posible, en constante reestructuración del SIGA, alinearlos con las metas de los ODS y realmente buscar reducir las desigualdades, Asegurar el acceso a la información y a los espacios.

El proceso de mejora y crecimiento de SIGA es también una perspectiva de futuro. Por tanto, el objetivo es la búsqueda de nuevas asociaciones con el fin de expandirlo a otras ciudades o incluso servir de modelo para el desarrollo de otras iniciativas similares orientadas al desarrollo de productos dirigidos a personas con discapacidad, especialmente si resultan de la acción conjunta entre la sociedad civil y las instituciones de Educación Superior.

Referencias bibliográficas

- Araújo, V. L. S. & Alves, S. F. (2017) *Tradução Audiovisual Acessível (TAVA): Audiodescrição, Janela de Libras e Legendagem para Surdos e Ensurdidos*. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, 56(2), 305-315. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132017000200001&lng=pt&nrm=iso
- Balsebre, A. (2005). *A linguagem radiofônica*. In: E. Meditsch (Org.). *Teorias do rádio: textos e contextos*. Florianópolis: Insular.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília.
- Brasil. 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)*. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.
- Cabral, R. & Galvão, T. G. (2020). *Guia Agenda 2030: integrando ODS, Educação e Sociedade*. 1. ed. São Paulo, LM.
- Carvalho, W. J. A. C.; Leão, B. A. & Palmeira, C. T. (2017). *Locução e audiodescrição nos estudos de tradução audiovisual*. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, 56(2), 359-378. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/010318138649286277551>
- Ferreira, O. G. (2020). *A integralização da extensão nos currículos de graduação e os ODS*. In: R. Cabral & T. G. Galvão (Orgs.). *Guia Agenda 2030: integrando ODS, Educação e Sociedade*. (pp. 11-12). 1. ed. São Paulo, LM.
- Freire, P. (1982). *Extensão ou comunicação?* 6. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- López Vigil, J. I. (2003). *Manual urgente para radialistas apaixonados*. São Paulo, Paulinas.
- Maciel, S. & Silva, A. F. (2017). *Mídia Sonora como Recurso de Acessibilidade para pessoas com deficiência visual*. In: L. P. Leite, S. E. S. O. Martins & L. M. Villela (Orgs.). *Recursos de Acessibilidade aplicados ao ensino superior*. (pp. 59-72). 2. ed. ampliada e revisada. Bauru: Cultura Acadêmica.
- Maluly, L. V. B; Venâncio, R D. O. (2018). *Roteiros em Radiojornalismo*. Uberlândia: UFU.
- Menezes, H. Z. D., & Minillo, X. K. (2017). *Pesquisa e extensão como contribuição da universidade na implementação dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) no Brasil*. *Meridiano 47*, 18, 1-16.
- Mianes, F. L. (2016). *Consultoria em audiodescrição: alguns caminhos e possibilidades*. In: D. S. Carpes (Org.). *Audiodescrição: práticas e reflexões*. (pp. 10-21). 1 ed. Santa Cruz do Sul: Catarse.
- Motta, L. M. V. M. & Romeu Filho, P. (Org.) (2010). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo.

Naves, S. B. et al. (2016). *Guia para produções audiovisuais acessíveis*. Brasília: Secretaria do Audiovisual/Ministério da Cultura.

Nunes, A. L. P. F. & Silva, M. B. C. (2011). *A extensão universitária no ensino superior e a sociedade*. *Mal-Estar e Sociedade*, 7, 119-133.

Ortriwano, G. S. (1986). *A informação no rádio*. São Paulo: Summus.

World Wide Web Consortium (2015, 26 de fevereiro). *Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.1*.z 28 jun. 2021. Recuperado de <https://www.w3.org/TR/mobile-accessibility-mapping>

Xavier, J. T. P. (2021). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e Extensão Universitária: possibilidade de comunicação com os segmentos em condições de vulnerabilidade social*. In: A. Sampaio, D. R. Silva & M. E. Porém (Orgs.). *Comunicação, Inovação e Organizações*. (pp. 153-168). Salvador: EDUFBA/São Paulo: Abrapcorp.

Comunicación 3

Designing for inclusiveness in education projects: the case of the European University of Technology's XR Team

Deirdre McQuillan

Technological University Dublin
European University of Technology

Susanna Nocchi

Technological University Dublin
European University of Technology

Odette Gabaudan

Technological University Dublin
European University of Technology

Ana Schalk

Technological University Dublin
European University of Technology

Anna Nicolaou

Cyprus University of Technology
European University of Technology

Antigoni Parmaxi

Cyprus University of Technology
European University of Technology

Esther Hernández

Project participant XR Team, European University of Technology
Universidad Politécnica de Cartagena

Abstract

This paper will present the case of the XR project team within the European University of Technology (EUT+). The team is tasked with developing an extended reality (XR) virtual reality (VR) approach to help students and staff overcome language and cultural barriers in international mobility. The aim of the project ultimately is to enhance the experience of physical student mobility and to ensure international opportunities for students are more inclusive. As research on the problem is still in progress, the team found themselves constructing their own understanding of designing for inclusiveness in the project. This paper presents the case through a qualitative case study methodology involving reflective journals of project participants, a focus group discussion and documentary analysis connected to the project. The findings from the study show how the understanding of 'inclusiveness' is constructed through social interactions and consequently how designing for inclusiveness in digital projects in education is a journey influenced by evolving meanings. Our study makes important contributions to the students with disability literature and technology in education literature.

1| Introduction

Inclusive education is based on the need for educational institutions to transform their cultures and practices to ensure learning of all students, promoting their participation and seeking to eliminate the processes that lead to social exclusion (Martins, Morges and Gonçalves, 2017). Inclusion is fundamental for achieving quality education for all students and for the development of a more democratic and sustainable society (Moliner, Yazzo, Niclot and Philippot, 2019).

Diversity is valued when universities are aligned with the principles of inclusion. Inclusion recognises that all students bring things of value to the learning environment (Perera *et al.* 2019). In addition, it removes barriers linked to exclusionary practices and works proactively to respond to the needs of all learners (Gale and Mills, 2013). Inclusive practices can enrich the curriculum and the success of all students. Learning-centred approaches and Universal Design for Learning (UDL) have been shown to be effective in inclusive contexts (Larkin, Nihill and Devlin, 2014).

This paper will present the case of the XR team within the European University of Technology (EUT+) and their development of an extended reality (XR) virtual reality (VR) approach to prepare students to overcome language and cultural barriers to international mobility. The aim of the project ultimately is to add a social space dimension and to enhance the experience of physical student mobility in EUT+. The XR VR project will help EUT+ address the central issues of multilingualism and multiculturalism as the university partners form closer bonds. The challenge for the team from the outset was how to meet its objective for inclusivity in an already complex task. Starting the work of the team involved parallel issues of relationship

building and specification development. Integrating principles of universal design added to the multi layered considerations needed to meet the project specifics for functionality and the development of a shared space that would support improved and extended learning possibilities and an improved international mobility experience for all.

Adopting a constructivist approach (Hammersley, 2013), this study explores the infancy of developing an XR VR approach with inclusiveness at the heart. Constructivism requires researchers to focus on the processes that lead to the construction, constitution and character given to independent objects and the relationships between them. Events in the early part of this project focused mainly on social interactions across international institutions, interactions with experts on access and widening participation and universal design for learning, and social network interactions. The study explores how these interactions and communication led to learning and socially constructed views of inclusion and designing inclusive technological platforms.

The research design of the paper involves a qualitative single case study adopting multiple sources of data collection (Yin, 2009). Data is collected through documentary evidence, reflective participant accounts and a focus group discussion. The findings contribute to the literature on disability and digital learning. They also inform a wider understanding of inclusion when referring to the digital setting. The study also has important practical implications.

2| Literature Review

2.1| Socially constructed learning about inclusiveness in education – the educator perspective

According to Lourens and Swartz (2016), inclusivity is related to the feeling of being a welcomed member; a student who truly belongs and participates, like any other student. Teaching for inclusivity entails embedding the practices of universal design for learning in the classroom and the syllabus (Griful-Freixenet et al., 2017; Hitch, MacFarlane and Nihill, 2015).

As Gale et al. (2017) pointed out, efforts must focus on knowing more about the educational processes and actions developed by academics and their improvement, to walk towards more inclusive classrooms. Academics need to know what the university expects of them and what to do when they have students with disabilities in their classrooms (Moriña, Perera, and Carballo, 2020), yet we know little about developing training experiences on this topic.

The idea of inclusive education in research is hard to grasp. The concept is complex, broad, and ambiguous (Szumski, Smogorzewska, and Karwowski 2017). It is therefore challenging to study and to construct (Ainscow and Sandill 2010; Forlin 2010). Researchers' understandings

of the key concepts and definitions that relate to inclusive education differ between scholars and countries (Brusling and Pepin 2003). Different definitions and complex perspectives affect research on the topic, as well as the possibility of achieving inclusive education in practice (Göransson and Nilholm 2014). A vast array of interests is attached to the idea of inclusive education, and definitions of the concept differ around the world.

It is not surprising therefore that inclusive education is subjected to multiple definitions that problematise at least cross-national research on it (Hernández-Torrano, Somerton, and Helmer 2020). Several reviews within the field have contributed showing different approaches to the problem. Inclusion is associated with diversity (Burner, Nodeland, and Aamaas 2018; Devarakonda and Powlay 2016), equity (Goodwin 2012; Shaeffer 2019), equality (Eklund et al. 2012; Lundahl 2016), citizenship (McAnelly and Gaffney 2019), and the universal right to sufficient and adapted education (Gran 2017; McAnelly and Gaffney 2019). In pedagogy and special pedagogy, inclusion has been defined as a student's belonging to a professional, social and cultural community (Solli 2010).

In the social-constructionist view, researchers have studied how the individual relates to the social constructions of history and culture (Sempowicz et al. 2018). Social constructionism has been used to interpret how inclusion theories and principles relate to childhood education (Jamero 2019) and to define the conceptual framework of inclusion (Dudley-Marling and Burns 2014). It has also been used to interpret professional practices that follow the Vygotskian concept of scaffolding (Armstrong 2019; Walker and Berthelsen 2008) and social norms and tools that reflect social-interactionist approaches and social constructionism in schools (Carrington et al. 2020; Sempowicz et al. 2018).

2.2l Developing technological platforms for education

While the interplay of new forms of technology and learning is complex, recent evidence suggests that learning experience design, pedagogy, and practice with embodied and immersive learning technologies can have important effects on learning, engagement, and achievement in multiple educational settings, including formal and non-formal (Georgiou & Ioannou, 2019). Holly, Pirker, Resch, Brettschuh and Gütl (2021) elaborate on the challenging job of designing educational VR platforms to meet the expectations of educators and students.

XR in education has great potential for research and development. XR technologies can be integrated in the learning environment to allow learners to interact with critical elements in a domain without real risk; they can make the "unseen be seen" in ways that 2D media cannot. There is however a need for more research that will continue to contribute to the growing empirical literature on learning experience design, pedagogy, and practice with embodied and immersive XR technologies.

With only very recent exceptions, (e.g. Yiannoutsou, Johnson and Price, 2021) there is little evidence that studies have considered inclusive XR platform development. There are calls for research on XR learning design focused on presenting design principles for learning in XR environments that become of paramount importance as XR technologies continue to make their way into formal and informal educational settings (Ioannou, Bhagat, Johnson-Glenberg, 2021).

2.3| Developing technological platforms “for all” in education

Virtual environments are improving their functionalities and the quality of materials, making it easier for students to adapt to these new learning environments. Some studies have revealed that people with disabilities must overcome previous barriers to ensure the appropriate use however (McManus, Dryer, and Henning, 2014; Rodrigo and Tabuenca, 2020).

Universities are finding it difficult to convert these virtual environments into learning environments that increase accessibility for persons with disabilities, which makes it necessary to guide faculty members in this transition (Crisol-Moya, Herrera-Nieves, Montes-Soldado, 2020). Currently, faculty training programmes in technology-supported instruction focus on accessibility issues rather than on understanding the specific learning needs of students with disabilities (Fitchen *et al.* 2009). In their study, Greer, Smith and Basham (2014) showed that many of the faculty members who teach with the support of technological resources are poorly aware of how technological platforms can be promising tools for the individualised education of students with and without disabilities. In addition, most faculty members need training to effectively implement individualised and inclusive teaching in a virtual learning environment (Hsaio *et al.*, 2019; Carballo, Aguirre, Lopez-Gavira, 2021). Academic knowledge of how to adapt virtual environments and digital materials to make them accessible is lacking (Perera, V.H.; Moriña, 2019).

From a practical perspective, research on digital accessibility in higher education is in its early stages (Deaton, 2018). With the rise of blended learning, there is an ongoing concern about accessibility, particularly for students with disabilities (Rasmitadila *et al.*, 2020).

2.4| Universal design for learning

To use the principles of universal design for learning (UDL) allows learners to feel “a part of” rather than “apart from” their learning” (Solas, 2021). Designing a training programme based on UDL principles contributes to making education inclusive, improves accessibility without the need for environmental adaptations, and engages participants in their learning (Seale, 2020; Herrera, Crisol Moya and Montes Soldado, 2019). Universal design can help provide greater accessibility in the virtual learning environment, not only for students with disabilities but for all students (Pittman and Heiselt, 2014). Studies have shown that the improvement of

student learning increases significantly when UDL is adapted (Batanero *et al.*, 2019). However, studies focusing on accessibility do not seem to have consistently considered the design of learning materials in digital format (Iniesto, McAndrew, Minocha, Coughlan, 2016).

Although it is recognised that there is no single solution that can meet all individual needs, even when responding to the same type of disability (Brito and Dias, 2020), many materials shared are not adapted at all and thus accessibility of information among under represented groups is often quite low (Batenaro *et al.*, 2019).

Overall, the literature highlights recent interest in developing research on inclusion and higher education (see for example, Salmi and D'Addio, 2021), but knowledge and training are severely lacking (Emmers, Baeyens and Petry, 2020). There are many calls for better insight on the particular issues of inclusion and inclusive approaches such as UD and UDL.

3| Methodology

The research design of this paper involves a qualitative single case study adopting multiple sources of data collection (Yin, 2009). Data is collected through documentary evidence, reflective participant accounts and a focus group discussion.

3.1| On observation and reflection

Schon (1984: 1987) argued that valuable tacit knowledge can be gained through immersion in observational education practice. Analytic reflections may come in a variety of forms, such as: (1) brief reflective writing, known as "analytic asides"; (2) more elaborate reflections on specific events or issues, known as "commentaries"; or (3) sustained analytic "in-process memos," which are often written after completing the day's field notes (Emerson *et al.*, 2011). This study uses a series of observations and reflections as guided by Rolfe *et al.* (2001). Rolfe *et al.*'s reflective model is based upon three simple questions: What? (describe the experience); So what? (discuss what you have learnt from this experience); Now what? (identify what you need to do in the future in order to make things better and learn from the experience).

3.2| On reflexive journaling

Reflexive journaling is a process in which the researcher reflects on the outcomes of the study as well as on the research process itself. This practice can help promote self-awareness as well as maintain credibility (Smith, 1999).

3.3| On focus groups

Focus groups are an ideal research tool for studying and employing group communication in action (Davies, 2017). They hold the unique position of approximating an understanding of communication in vivo, but in a laboratory setting (Krippendorff, 2004). Focus groups allow researchers to listen to group-generated language, listen to people bounce ideas off one another and listen to how people influence each other. The use of a focus group for this study allowed for a dual purpose of collecting research data and providing a valuable reflection event for XR project team participants in their project.

3.4| Research setting and context

The XR team of EUt+ is a large project team involving 23 participants across 8 universities within the EUt+ network. The project is led by TU Dublin. EUt+ is one of the European University pilots established through the European Universities Initiative of the European Commission. Partners within EUt+ come from Bulgaria, Cyprus, France, Germany, Ireland, Latvia, Romania, Spain. The XR project started in March 2021 and focuses on a task within the EUt+ initiative aimed at developing an XR approach to supporting plurilingualism and multiculturalism through immersive technologies. The approach will support inclusive mobility across the EUt+ network. The first deliverable of the XR Team is the development of an XR VR Specification document that will support student mobility by preparing students to overcome language and cultural barriers. This paper focuses on the experiences within the first six months of the XR VR project.

3.5| Data collection

Overall reflective learning journals were collected from 6 participants. These journals reflected on social interaction events by recording details, date and place of each interaction and reflecting specifically on the questions of: what did I learn? how did I learn it? why does it matter? and what might be done in light of it? This format for the reflective journals ensured participants focused on the processes that led to the social construction of knowledge about inclusiveness in the XR project. The events covered a period of six months between March 2021 and August 2021. Overall 22 social interaction events were reflected on by 6 participants (**Table 1**).

Table 1. Participant social interactions between March and August 2021

	No of interactions	Participants
Assistive Technology for Teaching and Learning practices	2	A, D
Bilateral meetings with experts	8	D, E, F
Keynote speech on Universal Design in Higher Education	3	B, E, F
Presentation to XR Team by UD/UDL expert	2	E, F
Conference	2	E, F
Padlet discussion	2	C
Student interactions	1	C
Workshops	2	D, E

Data was also collected from the focus group discussion which was organised to last for two hours. Seven participants joined the focus group. Participants were asked to reflect on inclusiveness and designing inclusiveness into the XR VR project in the introductory part. The main part asked participants to discuss social interaction events connected to the XR project during each month from March 2021 to August 2021 from the perspective of how their knowledge about inclusiveness was constructed. Notes and documentary evidence was referred to during the focus group to guide and help participants reflect back to each month of the project. The wind down stage of the focus group reflected on the general question of when to start designing for inclusiveness in education projects influenced by participant learning and prior reflection. The focus group was recorded and transcribed.

3.6| Data analysis and Findings

Data sources were analysed according to the social interactions identified from the reflective journals, the timeline discussed in the focus group and documentary evidence. Overall we identified 5 evolutionary pieces that informed participant understanding of inclusiveness related to the design of XR VR platforms.

Piece 1: Including team members – the participant dimension

Participants identified that at the outset of the project they were concerned with overcoming linguistic inclusiveness. This involved not only working across multiple international locations, but moreover the challenge of how to translate into technical terms across this multidisciplinary and multilingual project team. This was highlighted by Participant E who reflected that:

“Sometimes I know for a fact that when the technical colleagues were talking about things I could see they were nodding to each other and I was lost - because they know what they’re talking about. So there was a kind of a micro level of inclusiveness.”

Participants described reaching ‘a wall’ at this time. Technology was an important social tool for creating a more inclusive team. Multiple participants voiced the role of Padlet *“where we constructively built our questions and our different understandings”* (Participant C) at this time.

Piece 2: Including multiculturalism and plurilingualism – the taught dimension

Once a shared communication tool (Padlet) reduced barriers, participants were asked to share their expertise through partner presentations on the know-how they could contribute to the project. By this time it was understood that the most visible objective of the project was to assist students with multicultural and plurilingual learnings. Inclusivity included cultural and lingual inclusiveness in the taught experiences for students. It was suggested that:

“the scaffolding and that group formation process, then I suppose, once we started being more comfortable with each other as well that helped to move the process along in terms of our shared vision and our understanding.” (Participant C).

Piece 3: Introducing inclusive multiculturalism and plurilingualism – the inclusive taught dimension

As knowhow and technical expertise was shared, a vision was starting to emerge about what the project would entail. The need to develop a platform that not only supported inclusive learning, but also supported inclusive mobility, was realised by the team after maybe two months. Participant C highlights how *“It started off with linguistic and cultural, but it gradually opened up the spectrum, and it started focusing on gender and also disability.”* Design approaches such as UD/UDL were introduced to project participants through bilateral meetings and through expert presentations to the project team.

Piece 4: Including everything – a practical problem

Introducing principles for inclusive learning to the project team sparked keen interest among members and encouraged some to explore and engage in other social events to build knowledge and understanding about inclusiveness and universal design. Team meetings started to interrogate how UD/UDL could be developed within the project to ensure inclusiveness from the outset. Once this was introduced, the concern to “design for all” started to become overwhelming for project participants.

“What feels overwhelming is how to cater for all these different groups and also the range of ability or disability that each one might have because thinking about what you can do, what you can access or you cannot access.” (Participant C).

Although the project team embraced the ambitions on inclusiveness and the principals of UD and UDL, tensions between the theoretical and the practical started to emerge. This was in particular because research is still very conceptual in this area. There was very little empirical evidence to rely on.

Piece 5: Technology to create human interactions

Boundaries for the project needed to be established, limited not only by capabilities and resources for the project, but also driven by user stories and more bottom up approaches. Reaching a consensus across the project team on what designing for inclusiveness in HEI technological projects means and when to start thinking about inclusiveness was realised in this time.

Table 2 highlights the journey of project participants in the development of the project.

Table 2: The construction of inclusiveness in technology projects for education

	Reflection on technology	Social interactions	Inclusiveness means ...
Piece 1	Building a common understanding around the technology to be used – figuring things out.	Meetings between project team members	Building understanding – the participant dimension.
Piece 2	Sharing technological knowhow – integrating project objectives.	Plus ... presenting technical knowhow.	Sharing knowhow – the taught dimension.

	Reflection on technology	Social interactions	Inclusiveness means ...
Piece 3	Introducing inclusiveness ambition – designing for all.	Plus ... meetings and interactions with UD/UDL and related experts on widening participation.	Aiming to design for all – the inclusive taught dimension.
Piece 4	Concern about technological boundaries, resources and capabilities.	Plus ... seeking out further social interactions to understand inclusiveness.	Setting boundaries – a practical problem.
Piece 5	Thinking about humans interacting through technology.	Plus ... creation of user stories to direct focus. Consideration of need for bottom up input.	Reaching consensus – Technology to create human interactions.

4| Discussion and Conclusion

This project team set out to develop an XR platform to support multiculturalism and multilingualism in EUt+ with inclusivity at the heart. Principles of Universal Design are considered in the design piece. Because of the lack of empirical evidence in the literature regarding the design of an inclusive XR VR platform, the team had to rely on the construction of their own understanding of inclusiveness and the embedding of UD/UDL principles into the design phase of the project. Conceptually, creating inclusive technological experiences for students energised the team, but as this paper shows it also added layers of complexity and challenges in the process.

We think about the construction of participant understanding of inclusiveness among the XR team as a jigsaw. As our understanding of inclusiveness evolved in the infancy of our project, pieces of the jigsaw were built until a consensus in understanding emerged. A key theoretical contribution of our paper is to show the wider understanding of inclusion when referring to the digital setting and the process for the construction of its meaning (**Figure 1**).

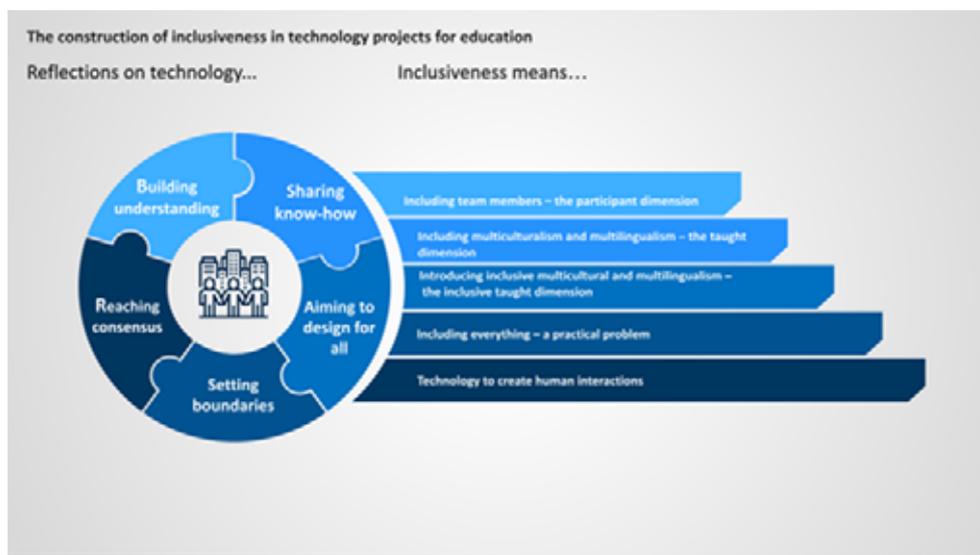


Figure 1. Piecing together the construction of inclusiveness in technology projects for education

The study identifies the process and timeline of social interactions that helped to construct project team participant's conceptualisation of inclusiveness in technological platforms in higher education. This is an evolutionary process starting with team members and a concern about technological and technical inclusiveness. It evolves then towards taught elements integrating multiculturalism and multilingualism into the experience for students. From this it moved to a student approach, recognising diversity of student populations and a desire to 'design for all'. In the final stage, inclusiveness moves from the conceptual to the practical where the importance of user stories and bottom up influences is recognised both to understand needs from the student perspective, but also to respond to those needs within capabilities and resources within the project and institutional parameters.

Our study responds to Holly *et al.* (2021) helping to elaborate how designing educational VR platforms can meet the expectations of educators and students. It also responds to problems of how materials can be adapted in technological platforms for underrepresented groups (Batenaro *et al.*, 2019). Ensuring inclusiveness in HE institutions, can help students with disabilities who might fall behind to realise their full potential (Salmi and D'Addio, 20202). According to Booth *et al.* (2002), there are three important pillars that need to be accomplished in order to establish an inclusive learning environment: inclusive culture which grounds the other two pillars, inclusive practice and inclusive policy. This study has demonstrated that an inclusive learning culture can be built bottom up through an open and collaborative plan where all views are welcome. Considering the establishment of the XR group as an inclusive learning group, we aspire to create and implement inclusive policies and recommendations for Higher Education Institutions.

Bibliographic References

- Ainscow, M., and A. Sandill. 2010. "Developing Inclusive Education Systems: the Role of Organisational Cultures and Leadership." *International Journal of Inclusive Education* 14 (4): 401–416.
- Armstrong, F. 2019. Social Constructivism and Action Research. *Action Research for Inclusive Education: Participation and democracy in Teaching and Learning*, 5.
- Batanero, C.; de-Marcos, L.; Holvikivi, J.; Hilera, J.R.; Oton, S. Effects of new supportive technologies for blind and deaf engineering students in online learning. *IEEE Trans. Educ.* 2019, 62, 270–277.
- Booth, T., M. Ainscow, K. Black-Hawkins, M. Vaughan, and L. Shaw. 2002. *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. <http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
- Brito, E.; Dias, G.P. LMS accessibility for students with disabilities: The experts' opinions. In Proceedings of the 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), Seville, Spain, 24–27 June 2020; pp. 1–5.
- Brusling, C., and B. Pepin. 2003. *Inclusion in Schools: Who is in Need of What?* In. London: SAGE Publications Sage UK.
- Burner, T., T. S. Nodeland, and Å Aamaas. 2018. *Critical Perspectives on Perceptions and Practices of Diversity in Education*.
- Carballo, R.; Aguirre, A.; Lopez-Gavira, R. Social and Juridical Sciences faculty members' experiences in Spain: What to do to develop an inclusive pedagogy. *Disabil. Soc.* 2021, 1–22.
- Carrington, S., B. Saggars, A. Webster, K. Harper-Hill, and J. Nickerson. 2020. "What Universal Design for Learning Principles, Guidelines, and Checkpoints are Evident in Educators' Descriptions of Their Practice When Supporting Students on the Autism Spectrum?" *International Journal of Educational Research* 102: 101583.
- Crisol-Moya, E.; Herrera-Nieves, L.; Montes-Soldado, R. Virtual Education for All: Systematic Review. *Educ. Knowl. Soc.* 2020, 21, 15.
- Davies, C (2017) *Focus Groups; applying communication theory through design, facilitation and analysis*. New York, Routledge.
- Deaton, P.J. *Digital Accessibility in Higher Education: A Review and Survey of Professionals*; Michigan State University: Lansing, MI, USA, 2018;
- Devarakonda, C., and L. Powlay. 2016. "Diversity and Inclusion." In *A Guide to Early Years and Primary Teaching*, edited by D Wyse and S Rogers, 185–204. London: Sage.
- Dudley-Marling, C., and M. B. Burns. 2014. "Two Perspectives on Inclusion in the United States." *Global Education Review* 1(1): 14–31.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.

Emmers, E., Baeyens, D. and Petry, K., 2020. Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), pp.139-153.

Fichten, C.; Ferraro, V.; Asuncion, J.; Chwojka, C.; Barile, M.; Nguyen, M. Disabilities and e-learning problems and solutions: An exploratory study. *Educ. Technol. Soc.* 2009, 12, 241–256.

Forlin, C. 2010. "Developing and Implementing Quality Inclusive Education in Hong Kong: Implications for Teacher Education." *Journal of Research in Special Educational Needs* 10: 177–184.

Gale, T.; Mills, M. Creating spaces in higher education for marginalised Australians: Principles for socially inclusive pedagogies. *Enhancing Learn. Soc. Sci.* 2013, 5, 7–19.

Gale, T., Mills, C., & Cross, R. (2017). Socially inclusive teaching: Belief, design, action as pedagogic work. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 345–356.

Georgiou, Y., & Ioannou, A. (2019). Embodied learning in a digital world: a Systematic review of empirical research in K-12 education. In P. Díaz, A. Ioannou, K. K. Bhagat, & M. Spector (Eds.), *Learning in a digital world: A multidisciplinary perspective on interactive technologies for formal and informal education*. Springer series: Smart Computing and Intelligence (pp. 155-177). Singapore: Springer.

Gran, B. K. 2017. "An International Framework of Children's Rights." *Annual Review of Law and Social Science* 13 (1): 79–100.

Goodwin, A. L. 2012. *Assessment for Equity and Inclusion: Embracing all our Children*. New York: Routledge.

Göransson, K., and C. Nilholm. 2014. "Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings—a Critical Analysis of Research on Inclusive Education." *European Journal of Special Needs Education* 29(3): 265–280.

Greer, D.L.; Smith, S.J.; Basham, J.D. Practitioners' Perceptions of Their Knowledge, Skills and Competencies in Online Teaching of Students with and without Disabilities. *J. Am. Acad. Spec. Educ. Prof.* 2014, 150–165.

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: Perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627–1649.

Hammersley, M. (2013). *What is Qualitative Research?* London, Bloomsbury, Academic.

Hernández-Torrano, D., M. Somerton, and J. Helmer. 2020. "Mapping Research on Inclusive Education Since Salamanca Statement: a Bibliometric Review of the Literature Over 25 Years." *International Journal of Inclusive Education*, 1–20.

- Herrera Nieves, L.; Crisol Moya, E.; Montes Soldado, R. A MOOC on universal design for learning designed based on the UDL paradigm. *Australas. J. Educ. Technol.* 2019, 35, 30–47.
- Hitch, D., Macfarlane, S., & 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.
- Holly, M., Pirker, P., Resch, S., Brettschuh, S., & Gütl, C. (2021). Designing VR experiences – Expectations for teaching and Learning in VR. *Educational Technology & Society*, 24(2), 107-119.
- Hsiao, F.; Burgstahler, S.; Johnson, T.; Nuss, D.; Doherty, M. Promoting an Accessible Learning Environment for Students with Disabilities via Faculty Development Practice Brief. *J. Postsecond. Educ. Disabil.* 2019, 32, 91–99.
- Huang, Y. (2018). Revisiting the research-teaching nexus in a managerial context: Exploring the complexity of multi-layered factors. *Higher Education Research and Development*, 37(4), 758-772. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1446418>
- Iniesto, F.; McAndrew, P.; Minocha, S.; Coughlan, T. Accessibility of MOOCs: Understanding the Provider Perspective. *J. Interact. Media Educ.* 2016, 1, 1–10.
- Ioannou, A., Bhagat, K. K., & Johnson-Glenberg, M. (2021). Learning experience design: Embodiment, gesture, and interactivity in XR. *Educational Technology & Society*, 24(2), 74-76.
- Jamero, J. L. F. 2019. "Social Constructivism and Play of Children with Autism for Inclusive Early Childhood." *International Journal of Early Childhood Special Education* 11: 2.
- Krippendorff, K. (2004) *Content Analysis; an introduction to its methodology*. (2nd ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.
- Larkin, H.; Nihill, C.; Devlin, M. Inclusive practices in academia and beyond. *Int. Perspect. High. Educ. Res.* 2014, 12, 147–171.
- Lourens, H., & Swartz, L. (2016). Experiences of visually impaired students in higher education: Bodily perspectives on inclusive education. *Disability & Society*, 31(2), 240–251.
- Massengale, L.R.; Vasquez, E. Assessing Accessibility: How Accessible are Online Courses for Students with Disabilities? *J. Sch. Teach. Learn.* 2016, 16, 69–79.
- Martins, M.E.; Morges, M.L.; Gonçalves, T. Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *Int. J. Incl. Educ.* 2017, 22, 527–542.
- McAnelly, K., and M. Gaffney. 2019. "Rights, Inclusion and Citizenship: a Good News Story About Learning in the Early Years." *International Journal of Inclusive Education* 23(10): 1081–1094.
- McManus, D.; Dryer, R.; Henning, M. Barriers to learning online experienced by students with a mental health disability. *Distance Educ.* 2017, 38, 336–352.

Moliner, O.; Yazzo, M.A.; Niclot, D.; Philippot, T. Universidad inclusiva: Percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Rev. Electrónica Investig. Educ.* 2019, 21, e20.

Moriña, A., Perera, V. H., & Carballo, R. (2020). Training needs of academics on inclusive education and disability. *SAGE Open*, 10(3).

Perera, V.H.; Moriña, A. Technological Challenges and Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality* 2019, 27, 65–76.

Pittman, C.N.; Heiselt, A.K. Increasing Accessibility: Using Universal Design Principles to Address Disability Impairments in the Online Learning Environment. *Online J. Distance Learn. Adm.* 2014, 17.

Rasmitadila, R.; Widyasari, W.; Humaira, M.A.; Tambunan, A.R.S.; Rachmadtullah, R.; Samsudin, A. Using blended learning approach (BLA) in inclusive education course: A study investigating teacher students' perception. *Int. J. Emerg. Technol. Learn.* 2020, 15, 72.

Rodrigo, C.; Tabuenca, B. Learning ecologies in online students with disabilities. *Comunicar.* 2020, 28, 53–65.

Rolfe, G., Freshwater, D., Jasper, M. (2001) *Critical reflection in nursing and the helping professions: a user's guide*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Salmi, J. and D'Addio, A., 2021. Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), pp.47-72.

Schon, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). New York: Basic books.

Sempowicz, T., J. Howard, M. Tambyah, and S. Carrington. 2018. "Identifying Obstacles and Opportunities for Inclusion in the School Curriculum for Children Adopted from Overseas: 16 A. C. RAPP AND A. CORRAL-GRANADOS Developmental and Social Constructionist Perspectives." *International Journal of Inclusive Education* 22(6): 606–621.

Shaeffer, S. 2019. "Inclusive Education: a Prerequisite for Equity and Social Justice." *Asia Pacific Education Review* 20(2): 181–192.

Seale, J.; Colwell, C.; Coughlan, T.; Heiman, T.; Kaspi-Tsahor, D.; Olenik-Shemesh, D. Dreaming in colour': Disabled higher education students' perspectives on improving design practices that would enable them to benefit from their use of technologies. *Educ. Inf. Technol.* 2020.

Smith, B. A. (1999). Ethical and methodologic benefits of using a reflexive journal in hermeneutic phenomenologic research. *Journal of Nursing Scholarship*, 31(4), 359363.

Solas (2021) UDL for FET Practitioners Guidance for Implementing Universal Design for Learning in Irish Further Education and Training. Available at: https://www.solas.ie/f/70398/x/81044b80ce/fet_practitioners-main.pdf

Solli, K.-A. 2010. Kunnskapsstatus som metodisk tilnærming i forskning om inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen-refleksjon om oppsummering av kunnskap.

Szumski, G., J. Smogorzewska, and M. Karwowski. 2017. "Academic Achievement of Students Without Special Educational Needs in Inclusive Classrooms: A Meta-Analysis." *Educational Research Review* 21: 33–54.

Walker, S., and D. Berthelsen. 2008. "Children with Autistic Spectrum Disorder in Early Childhood Education Programs: A Social Constructivist Perspective on Inclusion." *International Journal of Early Childhood* 40(1): 33–51.

Yiannoutsou, N., Johnson, R., & Price, P. (2021). Non-visual virtual reality: Considerations for the pedagogical design of embodied mathematical experiences for visually impaired children. *Educational Technology & Society*, 24(2), 151-163.

Yin, R.K. (2009) *Case Study Research: Design and Methods* (Fourth Edition). Thousand Oaks, California, Sage.

Comunicación 4

INDIe4All: plataforma de contenido digital interactivo para todos (Interactive Digital Content Platform for All)

Daniel Pérez Berenguer

Centro de Producción de Contenidos Digitales
Universidad Politécnica de Cartagena

Mathieu Kessler

Departamento de Matemática Aplicada y Estadística
Universidad Politécnica de Cartagena

María Eugenia Sánchez Vidal

Departamento de Economía de la Empresa
Universidad Politécnica de Cartagena

Resumen

Las nuevas tecnologías suponen una gran oportunidad para la transformación digital de la educación. Se están realizando grandes esfuerzos en la adquisición y/o desarrollo de plataformas y herramientas que posibiliten nuevas metodologías de aprendizaje con el objetivo de incrementar la motivación del estudiante. La pandemia del Covid-19 ha acelerado el ritmo de esta transformación. Desafortunadamente, en muchos casos los estudiantes con discapacidad corren el riesgo de quedar fuera de esta transformación, de la investigación e innovación en tecnologías educativas. Las universidades deben enfrentar el reto de una educación más inclusiva proporcionando los recursos necesarios que faciliten esta tarea a los docentes. En este sentido, la Universidad Politécnica de Cartagena ha desarrollado la plataforma INDleOpen como resultado de dos proyectos europeos Erasmus Plus KA201, INDle e INDle4All (2018-1-ES01-KA201-050924 y 2020-1-ES01-KA201-083177). Los principales resultados de INDle son un repositorio de contenido abierto y una herramienta de autor que permite producir unidades de aprendizaje interactivas de una forma sencilla. A través de un generador automático de código basado en desarrollo dirigido por modelos se transforma el contenido introducido por los docentes utilizando la herramienta de autor en unidades de aprendizaje. Nuevas funcionalidades o características son agregadas solo regenerando las unidades. En INDle4All se está trabajando en adaptar el generador con el objetivo de conseguir unidades de aprendizaje accesibles. La lectura y navegación a través de los lectores de pantalla así como el correcto funcionamiento de las actividades interactivas para personas con discapacidad visual son ya resultados de este proyecto. Además, se han incorporado nuevas características como la personalización de la visualización por parte del estudiante (por ejemplo, color de fondo, tamaño y tipo de letra) o la posibilidad de subrayar o agregar notas sobre las unidades de aprendizaje. Estas características han sido agregadas con el objetivo de atender diferentes tipos de discapacidades y necesidades educativas especiales.

1| Introducción

Las tecnologías digitales tienen un potencial enorme en educación y se están realizando grandes esfuerzos para una transformación digital de este sector que redunde en una mejora del aprendizaje. Para ello, se están desarrollando nuevas herramientas que faciliten a los educadores la adopción de nuevas metodologías docentes como la clase invertida o el aprendizaje mixto. Se persigue asimismo fomentar la creación de trayectorias personalizadas e individualizadas de aprendizaje, que tengan en cuenta los ritmos y dificultades de cada estudiante. Sobre todo, se busca conseguir la mayor implicación del educando en su proceso de aprendizaje, clave para la reducción del fracaso y abandono escolar.

La Comisión Europea ha publicado a finales de septiembre 2020 su nuevo Plan de Educación Digital para 2021-2027, en el que se proponen un conjunto de iniciativas para una educación digital de calidad, inclusiva y accesible que solo puede lograrse con la cooperación estrecha de todos los países de la UE. El organismo europeo ha reconocido que es urgente potenciar en toda la Unión Europea la educación y la formación en competencias digitales así como los recursos y las infraestructuras tecnológicas de los centros educativos para que los Estados miembros puedan recuperarse de la crisis del coronavirus y se construyan las bases para una Europa más ecológica y digital.

El Plan de Educación Digital 2021-2027 se basó en una gran consulta previa, llevada a cabo durante la crisis COVID entre agentes relevantes que sumaron más de 2.700 contribuciones. Entre las **conclusiones** de esta consulta podemos citar las siguientes:

- La necesidad de educadores competentes digitalmente para que aprovechen el potencial transformador de la tecnología en su desempeño.
- La necesidad de contenido educativo digital de alta calidad, de herramientas amigables y plataformas seguras que respeten la privacidad y cumplan con estándares éticos.
- El estado actual de las tecnologías y plataformas educativas dificultan en gran medida el acceso a personas con discapacidad. Además, es necesario una mayor formación de los profesores en materia de discapacidad y accesibilidad de los contenidos digitales para la inclusión.
- La falta de competencias digitales y los problemas de accesibilidad de familias, trabajadores, ciudadanos y profesores han dificultado en ocasiones el teletrabajo y la educación a distancia.

La tarea de producir contenidos *online* de calidad accesibles es una tarea que requiere de un gran esfuerzo para los docentes, lo que puede provocar resistencia y suponer un obstáculo. Para afrontar este problema la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT) dispone del Centro de Producción de Contenidos Digitales (CPCD), una unidad encargada de apoyar a los docentes en la creación de contenidos *online*. Este centro es el encargado de proporcionar a los docentes los recursos necesarios para esta tarea, herramientas *software* para la creación y gestión del contenido así como el personal de apoyo.

Desde su creación, el CPCD comenzó con la transformación del material docente a través de convocatorias del Vicerrectorado de Profesorado y Calidad de la UPCT. Para ello definió un proceso que comenzaba con la elaboración de un documento en el que se diseñaban las unidades de aprendizaje a partir del material proporcionado por el docente. A continuación, un equipo de desarrolladores web elaboraban el código de las unidades de aprendizaje.

Por último, se empaquetaba en el estándar SCORM y se publicaban en el aula virtual. El resultado era valorado muy positivamente por los estudiantes y docentes pero la inversión de recursos humanos impedía pasar a una escala mayor en la que pudieran beneficiarse todos los docentes. Para aliviar esta limitación, y permitir a los profesores la creación autónoma de este tipo de unidades digitales se desarrolló el ecosistema INDle que será descrito en las siguientes secciones.

2| Ecosistema INDle

El ecosistema INDle surge de la necesidad de crear un conjunto de herramientas que permitan al docente crear unidades de aprendizaje online interoperables accesibles y de calidad. Está formado por dos proyectos: INDle (2018-1-ES01-KA201-050924) e INDle4All (2020-1-ES01-KA201-083177), financiados por el programa Erasmus +, del tipo KA201, Asociaciones Estratégicas en el ámbito de la Educación Escolar, coordinados en España por el SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación).

Ambos proyectos (<http://indieproject.eu>) están liderados por la Universidad Politécnica de Cartagena, a través de su Centro de Producción de Contenidos Digitales. INDle comenzó en septiembre 2018 y finalizará a finales de 2021 e INDle4All comenzó en septiembre de 2020 y tiene una duración de tres años. La Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia es socio de ambos proyecto, así como cuatro IES de la región, tres colegios de educación primaria de Grecia, dos institutos griegos, una universidad lituana y un centro de educación para niños ciegos en Irlanda.

INDle tiene como objetivo impulsar la creación y uso de contenidos digitales educativos a través de una herramienta que permita al docente elaborar unidades de aprendizaje *online* enriquecidas de una manera sencilla. Además, desarrollar un repositorio donde los docentes puedan publicar sus unidades pudiendo ser utilizadas por otros docentes.

INDle4All se centra en hacer accesibles las unidades de aprendizaje elaboradas mediante la herramienta de autor. Las unidades de aprendizaje deberán cumplir con los estándares de accesibilidad. Para aquellos *widgets* cuyo resultado no pueda ser accesible se estudiará el uso de tecnologías alternativas como las interfaces de usuario de voz (VUI).

Los **resultados** principales de ambos proyectos son:

1. **INDleAuthor:** Herramienta de autor que permite a cualquier docente, con un poco de formación, pero sin conocimientos de programación, elaborar unidades de aprendizaje *online* enriquecidas. En la siguiente URL puede verse un vídeo de: <http://tv.upct.es/?vim=369260713>

2. **INDleMedia:** Herramienta para gestión del contenido multimedia como vídeos, audios, imágenes y documentos.
3. **INDleOpen:** Un repositorio abierto donde se pueden publicar, compartir y reutilizar las unidades de aprendizaje elaboradas con INDleAuthor (<https://indieopen.upct.es/explore>). La Consejería de Educación y Cultura promoverá el uso de INDleOpen en todos sus centros digitales a la finalización del proyecto. Se pueden encontrar un gran número de ejemplos de unidades desarrolladas con INDleAuthor en <https://indieopen.upct.es/search?type=CONTENT>.
4. Agregar el conocimiento necesario al generador de contenido (**INDleGenerator**) para elaborar unidades de aprendizaje accesibles utilizando tecnologías como la VUI cuando sea requerido.
5. Incrementar el número recursos educativos abiertos para estudiantes con discapacidades. Elaboración de unidades de aprendizaje para una educación inclusiva.

3| Principios básicos de INDle

3.1| Investigación

Se llevó a cabo una tarea de investigación en la generación de contenidos *online* enriquecidos interoperables en la que: i) Se definió una arquitectura interoperable basada en estándares y componentes para la creación de contenido, gamificación, multimedia, evaluación, despliegue y almacenamiento de eventos para analíticas de aprendizaje, ii) Se realizó un análisis de dominio sobre las herramientas de autor identificando los requisitos necesarios para nuestra herramienta, iii) Se investigó en el desarrollo de *software* dirigido por modelos aplicado a la generación de contenido *online* culminando con la definición de los metamodelos y notación para cuatro DSL (lenguaje específico del dominio) para contenido, evaluación, secuenciación y gamificación y iv) Se definió un sistema de procesamiento incremental para analíticas de aprendizaje. Los resultados se recogieron en tres artículos (Pérez-Berenguer y García-Molina, 2018 y 2019; Pérez-Berenguer *et al*, 2020) y dieron pie a la solicitud del proyecto INDle en la convocatoria del programa Erasmus + 2018.

3.2| Una herramienta de autor para dotar de autonomía a los docentes

INDleAuthor es la herramienta de autor del ecosistema INDle que permite el desarrollo de unidades de aprendizaje a través de un sencillo editor cuya interfaz gráfica puede verse en la

Figura 1.

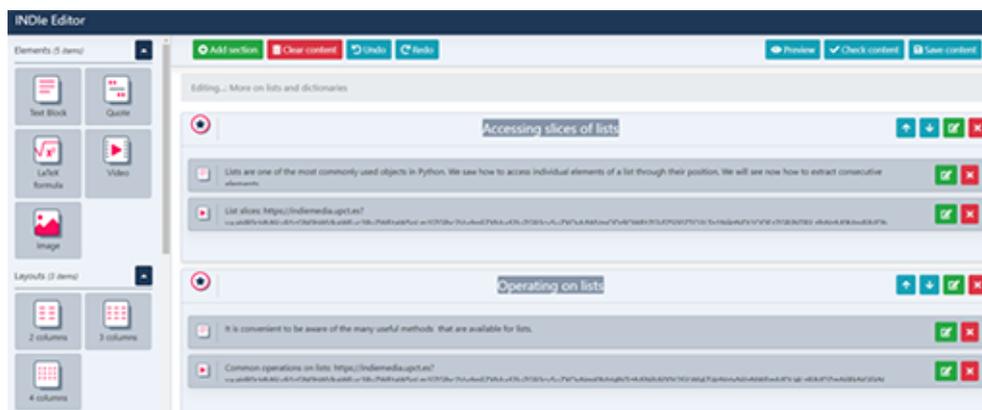


Figura 1. Editor de la herramienta de autor INDleAuthor

Este editor está organizado en un menú lateral donde se encuentran todos los *widgets* que pueden ser incorporados a las unidades de aprendizaje y una ventana principal con el contenido de la unidad. El contenido puede ser organizado en secciones y bloques de contenido. Cada sección engloba una parte del contenido y tiene un título que aparece en el menú de la unidad. Las secciones contienen bloques de contenido. A cada bloque se le puede incorporar uno o varios de los *widgets* siguientes clasificados por **categorías**:

- **Contenido:** Bloques de texto, citas, vídeos, imágenes y fórmulas de latex.
- **Columnado:** Permiten dividir cada bloque de contenido en columnas (2, 3 o 4 columnas).
- **Contenedores:** Permiten organizar el contenido en pestañas horizontales, verticales o ventanas modales. Pueden contener cualquiera de los *widgets* del resto de categorías.
- **Interactivos:** Requieren interacción por parte del estudiante y están enlazados a objetivos. Para superar el objetivo se tiene que cumplir con la lógica de la animación. Un ejemplo sería el *widget* "DragAndDrop" donde se deben emparejar las definiciones con los conceptos desplazando las correspondientes cajas. En esta categoría tenemos 11 *widgets*: vídeo interactivo, verdadero o falso, términos en audio, imagen con texto lateral, imagen con texto encima, escoger una opción, arrastrar y soltar, animación, imagen y sonido, parejas y esquema.
- **Ejercicios:** Permiten introducir preguntas para rellenar el hueco, de respuesta simple o de verdadero o falso.

En la **Figuras 2 y 3** se puede ver unidades desarrolladas a través de INDleAuthor y en las siguientes URLs se pueden acceder a varias **unidades de aprendizaje** de ejemplo:

- [Prepara Economía de la Empresa para la EBAU \(upct.es\)](http://upct.es)
- [Introducción a Visual Studio Code \(upct.es\)](http://upct.es)
- [TEMA 2. MÁS ALLÁ DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL \(upct.es\)](http://upct.es)



Figura 2. Unidad de aprendizaje “Introducción a *Visual Studio Code*”

1 Enlaza cada concepto con su definición

✓

Nivel operativo:	<input type="text"/>	Corto plazo y descendiendo hasta cas unidad o puesto de trabajo.
Nivel estratégico:	<input type="text"/>	Medio plazo, a nivel de cada departamento.
Nivel táctico:	<input type="text"/>	Largo plazo y global de la empresa.

Comprueba tus respuestas

Principales características de los objetivos en la empresa:

- Realistas y alcanzables.
- Debe existir coordinación y compatibilidad entre objetivos.
- Claridad en la formulación.
- Precisos y medibles.
- Conocidos por las personas que trabajan en la empresa.

Figura 3. Unidad de aprendizaje “Bloque 3. Organización y Dirección de la Empresa”

3.3| Un principio básico: separación del contenido y del código

INDleAuthor transforma la especificación del contenido, elaborado con facilidad por el docente a través de una interfaz amigable, en un modelo (fichero de instrucciones y comandos) conforme con los metamodelos desarrollados en Pérez-Berenguer y García-Molina (2019). Este fichero se manda al generador encargado de su transformación en código web (ficheros HTML5, JavaScript o CSS3), publicación sobre un servidor web y proporcionar al docente la URL de acceso a la unidad de aprendizaje desplegada. Este principio esencial de separación de la especificación del contenido y de las tecnologías empleadas para desarrollar el código que se genera (ver **Figura 4**) para publicarlo permite la sostenibilidad del contenido en el tiempo: si la tecnología web evoluciona, como lo hará a buen seguro en los próximos años, el esfuerzo de adaptación se centra en el generador que traduce el modelo para la generación automática de código, pero la especificación del contenido se mantiene intacta. Una vez realizada la adaptación del generador a la nueva tecnología, bastará con regenerar las unidades elaboradas tiempo atrás, para que inmediatamente se beneficien de las mejoras y cambios en la tecnología web implementada. Evitará la obsolescencia de las unidades creadas por la discontinuidad de una tecnología particular, tal como ocurre con *Flash Player* que está fuera de mantenimiento desde finales de 2020 (Adobe, 2017).

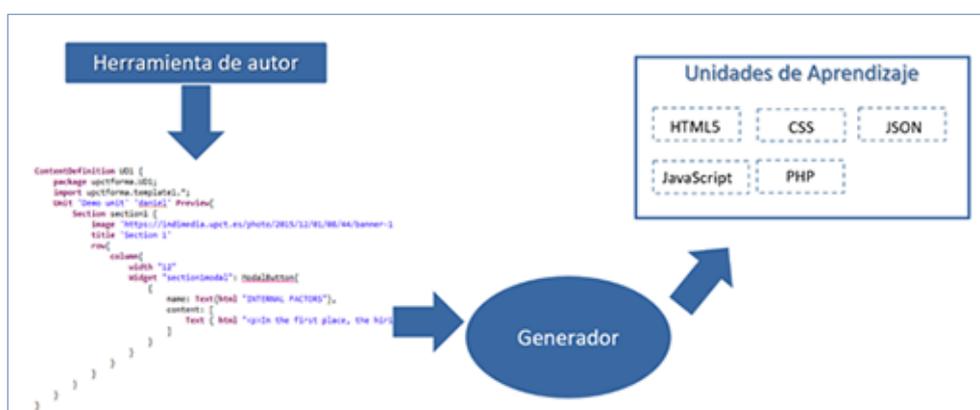


Figura 4. Esquema de generación automática de código

3.4| La interoperabilidad, clave para la colaboración y el impacto

Las unidades generadas son compatibles con el estándar LTI (*Learning Tools Interoperability*) (IMS Global Learning Consortium, s.f.). Como consecuencia, pueden ser enlazadas como herramienta externa desde cualquier plataforma o aplicación compatible con LTI, como lo son Moodle y Sakai por ejemplo. Los docentes no necesitan dar de alta a sus alumnos en los sistemas INDleOpen, puesto que toda la gestión se queda en la plataforma *e-learning* que se comunica con ellos usando los estándares LTI.

Además, está implementada la indexación de las unidades en INDleOpen utilizando *Learning Resource Exchange Thesaurus* (European Schoolnet, 2007), un vocabulario multilingüe para recursos de aprendizaje promovido por European Schoolnet, la red de 32 Ministerios Europeos de Educación basada en Bruselas. El LRE Thesaurus permite la interoperabilidad de los recursos educativos de INDleOpen con otros repositorios europeos que lo implementen también.

3.5| Compartir el contenido a través de un repositorio

INDleOpen (ver **Figura 5**) es el repositorio de contenido del proyecto INDle. INDleOpen tiene una parte pública donde se pueden acceder a todas las unidades con licencia *Creative Commons*. Permite realizar búsquedas por tipo de contenido, categoría, uso, autor, idioma o contexto educativo. Tiene una parte privada en la que una vez autenticado el docente tiene disponible las siguientes **funcionalidades**:

- Crear, modificar o eliminar unidades. Desde INDleOpen se accede a la herramienta de autor INDleAuthor.
- Categorizar la unidad, asignar un rango de edad, contexto educativo, descripción, *thumbnail* o cambiar el tema de visualización. Cada tema personaliza los colores, imágenes o la presentación de los diferentes *widgets*.
- Asignar una licencia *Creative Commons*. Al crear una unidad se hace en modo privado pero al asignar una licencia *Creative Commons* la unidad se publica en el repositorio. En función de la licencia asignada otros docentes podrán utilizarla en modo de solo lectura o copiar y modificarla agregando, eliminando o modificando su contenido.
- Acceder a los enlaces de uso público (URL pública) o enlace interoperable LTI para poder enlazar la unidad desde una plataforma de aprendizaje compatible con LTI (Moodle, Sakai, o similar).

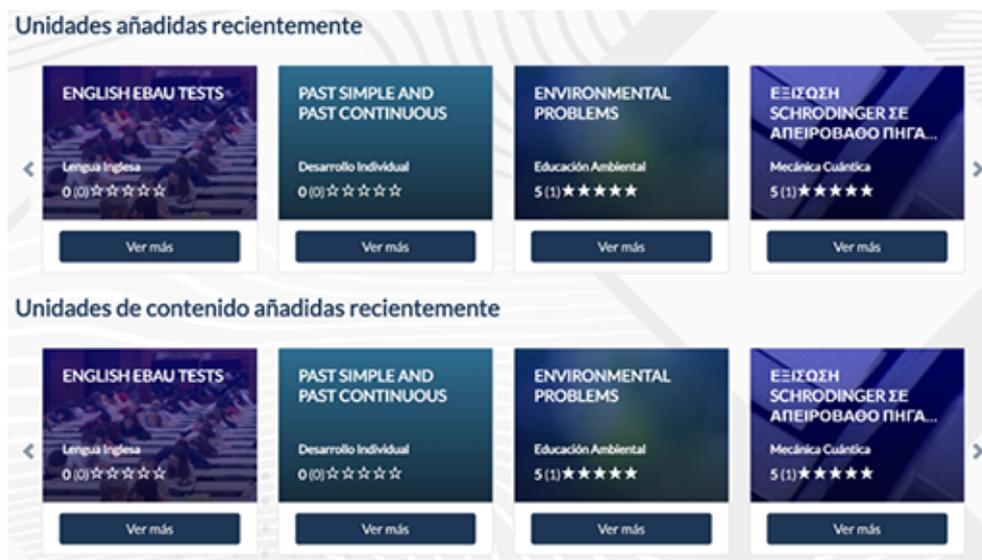


Figura 5. Repositorio de contenido INDleOpen

3.6l Monitorización del proceso de aprendizaje

INDleOpen registra todos los datos de interacción de los usuarios con las unidades, realizando un procesamiento incremental de los mismos y ofreciendo a los profesores estadísticas de aprendizaje para monitorizar el progreso de sus alumnos en las unidades, tal como se muestra en la **Figura 6**. Además cada alumno también tiene disponible un panel con indicadores de su relación con las unidades y su contenido. El tiempo empleado por cada estudiante en las diferentes unidades de aprendizaje así como los objetivos superados son ejemplos de la información que se muestra en los paneles de control.



Figura 6. Cuadro de mando de analíticas de aprendizaje de INDleOpen

3.7I Personalización de trayectorias

Una reciente incorporación a la plataforma es el editor de trayectorias, que permite al docente definir secuencias de unidades, incluyendo, si lo desea, bifurcaciones basadas en criterios de cumplimiento de objetivos de las unidades precedentes. Permite, por ejemplo, la creación de itinerarios de refuerzo, cuando los resultados en unidades anteriores lo aconsejan y da pie a trayectorias diferentes de alumnos por el conjunto de unidades. En la **Figura 7**, se puede ver un ejemplo de un curso de GIT creado con el editor de trayectorias en INDleOpen. Para crear un curso tan solo es necesario seleccionar las unidades de aprendizaje que queremos utilizar desplazándolas al editor y establecer las relaciones entre ellas.

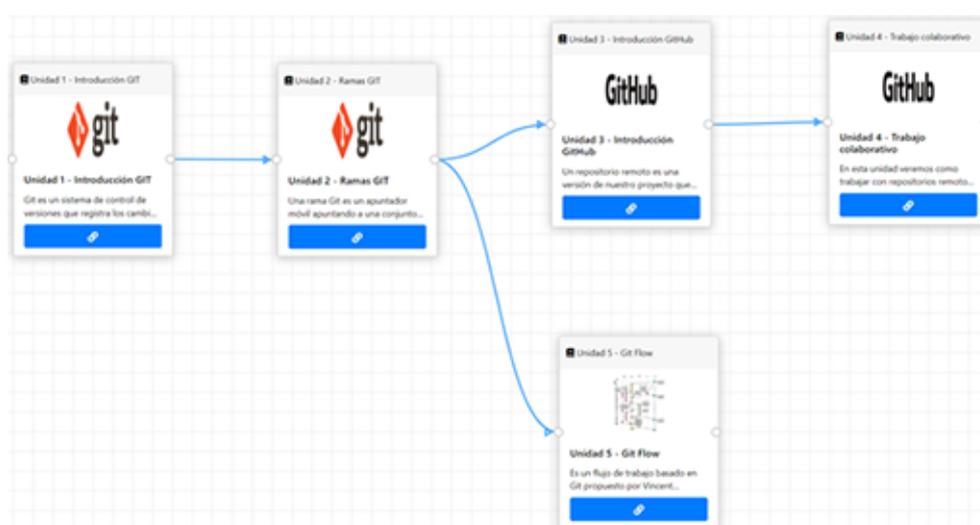


Figura 7. Curso GIT creado con el editor de trayectorias de INDleOpen

3.8I Arquitectura en computación en la nube

INDle es escalable gracias a su despliegue sobre una arquitectura basada en computación en la nube. Si el número de usuarios se incrementa significativamente es posible incrementar los recursos contratados de manera sencilla pudiendo atender la demanda recibida. Como se puede ver en el ejemplo de la **Figura 8** el *back-end* de INDle utiliza una arquitectura de microservicios con *Spring Boot*, *OAuth 2* y *JWT*. El uso de microservicios permite un desarrollo ágil y un mejor mantenimiento de la aplicación. El *front-end* está desarrollado mediante *Angular*. Gracias a la separación entre *front-end* y *back-end* nuevos proyectos se han iniciado como el desarrollo de aplicaciones móviles iOS y Android para acceso al contenido educativo mediante el *framework Flutter*. Todas las funcionalidades desarrolladas en el *back-end* son reutilizadas por las nuevas interfaces móviles.

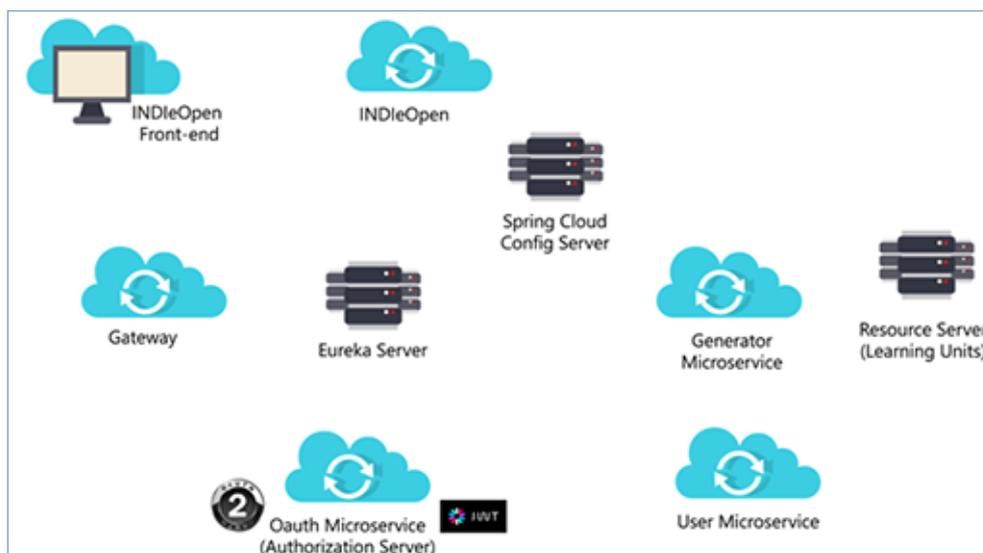


Figura 8. Arquitectura de INDleOpen

3.9| Contenido Universal

Crear contenido universal en INDle supone, por una parte, que las unidades de aprendizaje generadas cumplan con los estándares de accesibilidad para permitir leerlas y navegar con lectores de pantalla, pero también adaptar o sustituir las actividades interactivas (*drag and drop*, etc..) para que puedan ser completadas por personas con discapacidad visual utilizando tecnologías como la VUI. Por el principio de separación del contenido y del código explicado en párrafos anteriores, el esfuerzo se centra en la modificación del generador de contenido, y las unidades ya creadas se vuelven a generar a medida que se van implementando mejoras de la accesibilidad.

Para cumplir con este objetivo se realizó un análisis de las unidades de aprendizaje detectando los errores cometidos al generar automáticamente las unidades. Ejemplos de estos errores fueron la ausencia de atributo ALT (descripción de la imagen), sustituir hiperenlaces por botones en algunos *widgets* como el "*ChooseOption*" o agregar un audio como *feedback* de algunos *widgets* como "*Couples*". Además, se identificaron dos *widgets* que no eran accesibles y cuya modificación era complicada o no se podía realizar: "*DragAndDrop*" y "*Animación*". Todos los errores detectados fueron solucionados entrenando al generador automático de código y modificando la interfaz gráfica agregando algunos campos o estableciendo la obligatoriedad de otros como la descripción de las imágenes. Tras finalizar esta modificación se informó a los autores de las unidades de aprendizaje para que procedieran a regenerar sus unidades consiguiendo incorporar de forma automática todas las modificaciones realizadas. Con respecto a los dos *widgets* que no son accesibles se está investigando en el uso de la VUI con el objetivo de que el usuario pueda completar la interacción requerida. Como

ejemplo, en el *widget* "DragAndDrop", el estudiante puede ir relacionando las definiciones y conceptos utilizando como interfaz su voz.

Aunque en el proyecto europeo se planteó la discapacidad visual como el objetivo principal, desde el inicio se creó un grupo de trabajo para abarcar otros tipos de discapacidades, como la discapacidad auditiva. Con ello se pretende cumplir con los principios de inclusión plena, igualdad de oportunidades y accesibilidad establecidos en la Convención Internacional de Derechos de Personas con Discapacidad de 2006, Convención de Derechos Humanos ratificada por España. Asimismo, se pretende dar cumplimiento a la Ley General de Derechos de Personas con Discapacidad de 2013 donde se establecen como principios el diseño universal y los ajustes razonables. Adicionalmente, en un intento de dar un paso más en el proyecto educativo INDIE, se ha pretendido abordar también otras dificultades específicas de aprendizaje que no siempre tienen asociadas una discapacidad del 33% como el trastorno del espectro del autismo (TEA), el síndrome de Asperger (recientemente incluido en la clasificación DSM 5 de psiquiatría bajo la denominación de "TEA sin discapacidad intelectual asociada") o la dislexia que implica dificultades específicas de codificación del lenguaje que afecta a la lectura y comprensión lectora. Para el diseño de los materiales docentes y desarrollo tecnológico de INDIE el equipo de trabajo se ha reunido en los últimos dos años con distintas asociaciones regionales, nacionales e internacionales. De ámbito regional y nacional las asociaciones con las que se colabora son Asociación Autismo Somos Todos, Apanda (discapacidad auditiva), Fundación Once y Adixmur (dislexia y otras dificultades específicas de aprendizaje). Además, a nivel internacional es socio del proyecto *ChildVision*, el Centro Nacional de Educación para Niños Ciegos en Irlanda.

Este trabajo colaborativo es de gran importancia en INDIE permitiendo guiar al equipo técnico de desarrollo a partir del conocimiento y experiencia de los colaboradores. Así, durante las reuniones mantenidas se ha tratado de obtener información relevante sobre los ajustes necesarios que deben ser incorporados para garantizar su accesibilidad. Las sugerencias recibidas se están incorporando a un proyecto piloto de creación de materiales docentes para preparar la asignatura de Economía de la Empresa para las pruebas de acceso a la Universidad. Esto ha dado lugar a la incorporación de nuevas funcionalidades a la herramienta de autor de INDIE como las que se muestran y explican a continuación.

Así, en las **Figuras 9, 10 y 11** se pueden ver tres funcionalidades que fueron modificadas o agregadas. El estilo de las unidades de aprendizaje era establecido por el generador pero en las reuniones de trabajo pudimos darnos cuenta que no era suficiente y agregamos la posibilidad de que el estudiante pudiera cambiar los estilos de la unidad como por ejemplo el tamaño y tipo de fuente o el color de fondo, algo que facilita el estudio al alumnado con trastornos de neurodesarrollo y permite adaptar los materiales docentes al estilo individual de aprendizaje de cada estudiante.

Asimismo, la posibilidad de subrayar el contenido o agregar notas sobre el mismo fueron dos funcionalidades sugeridas por las asociaciones y agregadas a la plataforma. Estas características aunque de uso general resultan muy importantes en algunos tipos de discapacidad o necesidades específicas de aprendizaje.



Figura 9. Panel para la personalización de estilos en INDleOpen

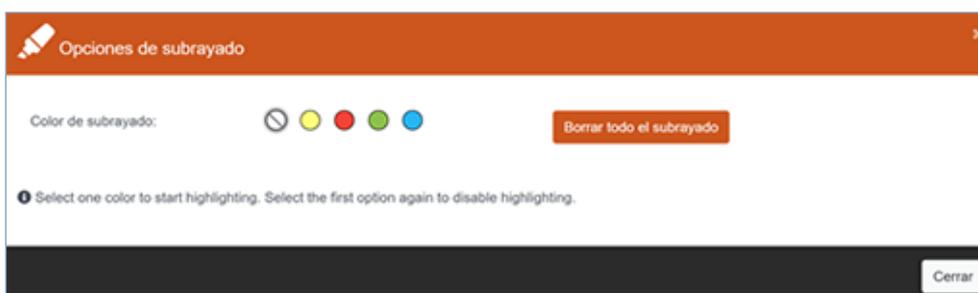


Figura 10. Panel para subrayar en INDleOpen

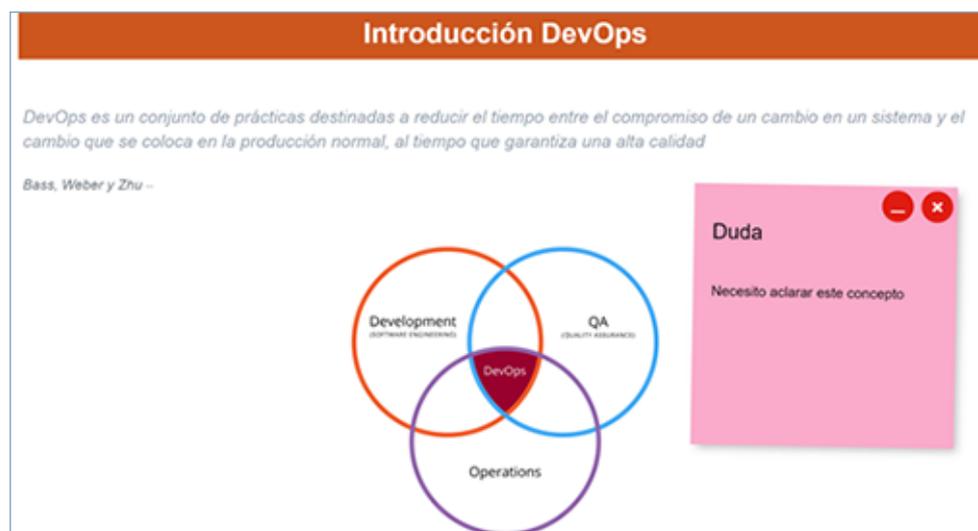


Figura 11. Nota agregada sobre una unidad INDleOpen

4| Su aplicación en la Universidad Politécnica de Cartagena

La herramienta de autor en INDle presenta una gran versatilidad: permite, por una parte, que docentes produzcan unidades con un diseño muy cuidado y un gran número de actividades interactivas como, por ejemplo, [Tecnología del Medio Ambiente](#) o [Tema 2. Más allá de la propiedad intelectual](#) y, por otra parte, permite que los profesores elaboren con gran rapidez una unidad de aprendizaje basada en varios vídeos cortos de explicación o demostración de conceptos junto con actividades de comprobación del grado de comprensión por parte de los alumnos, como, por ejemplo, [Introducción básica a Python, parte I](#). Esta versatilidad ha propiciado que las unidades elaboradas hayan sido utilizadas en distintos contextos de aprendizaje en los últimos cursos, y con mayor intensidad durante la pandemia, como apoyo a la docencia remota. En la asignatura “Gestión de los recursos humanos” de primer curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas, los profesores las están utilizando desde hace varios años con una metodología de clase invertida (Sánchez Vidal et al., 2017). Muchos otros docentes se han ido incorporando como las asignaturas “Introducción a Data Science” y “Laboratorio de Ingeniería de Software” situadas en cuarto curso de Ingeniería en Sistemas de Telecomunicaciones. En estas dos asignaturas, sirven de apoyo a la docencia semi-presencial: las unidades se proyectan y el profesor las recorre, junto con los alumnos, dando explicaciones y comentarios, los alumnos realizan las actividades interactivas durante la clase, y se corrigen en grupo.

5| Conclusión

Los dos proyectos **Erasmus + INDle** y **INDle4All** facilitan a los docentes la creación de unidades *online* interactivas de aprendizaje, para la producción de contenido educativo digital de calidad, que sean además accesibles a alumnos con discapacidad. La versatilidad y la facilidad de uso de la herramienta de autor permiten la utilización de unidades en distintas metodologías de aprendizaje, propiciando la implicación del alumnado. Además, INDleOpen se ofrece como un repositorio de recursos educativos abiertos, con la publicación de las unidades con licencias abiertas, que permitan su uso y según el caso su modificación.

6| Agradecimientos

Los autores y la comunidad INDle e INDle4All agradecen a la Comisión Europea su apuesta por la transformación digital accesible y universal de la educación en su programa Erasmus Plus y su Plan de Acción de Educación Digital, así la financiación de los proyectos INDle e INDle4 All (2018-1-ES01-KA201-050924 and 2020-1-ES01-KA201-083177).

Asimismo, nuestros agradecimientos a la Delegación Territorial de ONCE en la Región de Murcia por su apoyo tanto en la fase de elaboración de la propuesta como en el primer año del proyecto INDle4All y a las asociaciones que posteriormente se han incorporado y prestan su colaboración al proyecto como Autismo Somos Todos, Apanda y Adixmur.

Referencias bibliográficas

Adobe (25 de julio de 2017). *Flash & the Future of Interactive Content*. <https://blog.adobe.com/en/publish/2017/07/25/adobe-flash-update.html>

Comisión Europea (2020). *Plan de Educación Digital* para 2021-2027. Recuperado el 27 de mayo de 2021 de https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_es

European Schoolnet (2007). *The LRE Thesaurus*. Recuperado el 27 de mayo de 2021 de <http://lreforschools.eun.org/web/guest/lre-thesaurus>

IMS Global Learning Consortium (s.f.). *Learning Tools Interoperability (LTI)*. Recuperado el 27 de mayo de 2021 de <https://www.imsglobal.org/activity/learning-tools-interoperability>

Pérez-Berenguer, D., & García-Molina, J. (2018). *A standard-based architecture to support learning interoperability: a practical experience in gamification*. *Software: Practice and Experience*, 48(6), 1238-1268.

Pérez-Berenguer, D., & García-Molina, J. (2019). *INDleAuthor: a metamodel-based textual language for authoring educational courses*. *IEEE Access*, 7, 51396-51416.

Pérez-Berenguer, D., Kessler, M., & García-Molina, J. (2020). *A Customizable and Incremental Processing Approach for Learning Analytics*. *IEEE Access*, 8, 36350-36362.

Sánchez Vidal M. E, Cegarra Leiva, D. & Rodríguez Arnaldo, O. (2017). Una experiencia de innovación pedagógica basada en la clase inversa y en las nuevas tecnologías. Análisis de resultados de aprendizaje y satisfacción en un curso de la Universidad. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 8, 11-38 (Disponible en <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/152>).

Comunicación 5

Asistente-Lectura-Fácil-INICO: una aplicación de ayuda para la adaptación a lectura fácil

Emiliano Díez

Profesor Titular, Subdirector

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca

Natividad Rodríguez

Personal Investigador contratado

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca

Dominika Wojcik

Profesora Contratado Doctor

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca

Ángel Fernández

Catedrático de Universidad

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca

Antonio Díez-Álamo

Profesor Ayudante Doctor

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca

María Ángeles Alonso

Profesora Titular

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de La Laguna

M^a Jesús Sánchez-Manzano

Profesora Titular

Universidad de Salamanca

Resumen

La completa automatización de la adaptación a lectura fácil es, hoy por hoy, una quimera. Es más, la transformación de un contenido textual a formatos cognitivamente accesibles suele requerir de procesos complejos que implican trabajar en múltiples dimensiones así como el trabajo especializado de personas bien entrenadas y con experiencia previa suficiente y la participación de los propios usuarios destinatarios de las adaptaciones en los procesos de validación. No obstante, los avances en el procesamiento de lenguaje natural y la disponibilidad masiva de indicadores objetivos y subjetivos sobre estímulos lingüísticos pueden facilitar el desarrollo de herramientas de ayuda a los procesos de adaptación a lectura fácil. En esta comunicación se presenta la aplicación **Asistente-Lectura-Fácil-INICO (ALF-INICO)** que complementa y asiste al profesional de adaptación a la lectura fácil justo en aquellas tareas que pueden suponer una carga o dificultad excesiva o para las que no hay demasiadas herramientas disponibles. La aplicación facilita la obtención de indicadores léxicos, sintácticos y semánticos de textos escritos en castellano a partir de bases de datos actuales de estímulos lingüísticos y pictóricos con sus características léxicas objetivas y subjetivas. Además, ofrece un conjunto amplio de indicadores clásicos y de nueva creación relacionados con la lecturabilidad y con la dificultad teórica de procesamiento de los textos, así como informes personalizados señalando aspectos a mejorar en los textos según la norma UNE 153101 EX de mayo de 2018, Lectura Fácil: Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos. El prototipo se ha puesto a prueba en distintos contextos y los profesionales implicados han manifestado su utilidad como herramienta de complemento y ayuda a algunas de las tareas más comunes en la elaboración y adaptación de documentos a lectura fácil.

1| Introducción

Las "directrices para materiales de lectura fácil" de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA), definen la lectura fácil como *"una adaptación que permite una lectura y una comprensión más sencilla"*. La lectura fácil no es más que un planteamiento general sobre la accesibilidad a la información y a la comprensión de los mensajes escritos de las personas con diversidades intelectuales y de aprendizaje. En este sentido, la lectura fácil es un medio para asegurar los derechos básicos de acceso a la información por parte de aquellas personas que, por cualquier razón, no han podido alcanzar un nivel óptimo de aptitud para la comprensión lectora. Esto incluye una gran variedad de potenciales usuarios de distintos colectivos, desde el analfabetismo funcional a personas inmigrantes, pasando por un buen número de discapacidades que van acompañadas de dificultades en el ámbito lector. Y en el ámbito universitario, es de especial importancia en el desarrollo de materiales de aprendizaje en los nuevos títulos propios dirigidos a formar para el empleo a jóvenes con discapacidad intelectual, desarrollados en el programa UNIDIVERSIDAD y financiados por

la Fundación ONCE y el Programa Operativo de Empleo Juvenil del Fondo Social Europeo. En último término, y como describe la IFLA en sus directrices, *“proporcionar materiales de lectura fácil es una cuestión de democracia y accesibilidad”*.

La adaptación a lectura fácil de textos es un asunto complejo. Implica cuestiones que tienen que ver con el lenguaje y el contenido, pero también con el diseño y la maquetación o con los recursos gráficos que acompañan a los textos. En lo relativo al lenguaje, en las distintas propuestas sobre metodologías para la adaptación a lectura fácil (Arfé et al., 2018; Fajardo et al., 2013; García, 2012; *The International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA), 2010) se plantean actuaciones en distintas dimensiones de un escrito que puede implicar la reducción de la complejidad lingüística (e.g., la simplificación del léxico o del estilo) o incluso la reducción de la carga cognitiva (e.g., incremento de la coherencia y la estructura de un texto). Y en lo relativo a al diseño y maquetación, se trabaja sobre imágenes, tipografía, composición, paginación, producción o la propia impresión, entre otros. Dada la enorme variedad de factores que están implicados en un proceso de adaptación a lectura fácil es fácil imaginar que suele ser un proceso costoso en términos de tiempo y recursos y que debe realizarse, principalmente, de manera manual y con personas con un grado mínimo de experiencia y que hayan sido debidamente entrenadas. Además, los procesos de adaptación culminan con un proceso de validación que implica poner a prueba los textos producidos en situaciones reales por parte de personas que experimentan dificultades de comprensión, por ejemplo, personas con discapacidad intelectual.

Un ámbito de claro interés para la adaptación a lectura fácil es el representado por todos aquellos trabajos orientados en avanzar en la automatización de los procesos de simplificación de textos (Saggion, 2017). Sin duda, esta es una línea muy prometedora pero también es cierto que, a día de hoy, el éxito del *software* de simplificación automática de textos en castellano es muy limitado. Han de resolverse muchas cuestiones complejas antes de que los sistemas automáticos puedan ser realmente útiles (e.g., la simplificación sintáctica o la simplificación de figuras lingüísticas como las metáforas) y la participación humana en los procesos de adaptación sigue siendo imprescindible.

Teniendo en cuenta la dificultad que suponen los procesos de adaptación a lectura fácil, numerosos investigadores también han propuesto una variedad de métodos de evaluación de textos basados en algoritmos que computan distintos indicadores relacionados con aspectos lingüísticos y que pueden ayudar en la tarea de adaptar a lectura fácil (DuBay, 2004; Shardlow, 2014). Por ejemplo, se han propuesto índices de lecturabilidad, definida ésta como *“la facilidad de comprensión debida al estilo de escritura”* (Klare, 1962). Esos índices utilizan variables de distinta naturaleza (léxica, estructural) y mediante distintos tipos de cálculos (conteo de frecuencias, ratios, etc.) ofrecen indicadores globales (e.g., *Flesch Reading Ease*,

Gunning Fog Index, Coleman Liau, SMOG, Flesch-Kinkaid, etc.) que permiten identificar aquellos elementos que pueden resultar más difíciles en un texto y sobre los que se requiere una actuación especial en el proceso de adaptación (e.g., índice de diversidad de palabras, índice de complejidad numérica, índice de complejidad estructural oracional y proposicional, complejidad silábica de palabras, ratios de frecuencia léxica, control de la extensión oracional, etc.). El principal problema con este tipo de indicadores es que muchos de ellos fueron creados para ser aplicados en lenguas distintas al castellano y no son directamente utilizables con textos en nuestro idioma. Y cuando hay implementaciones, como por ejemplo el *software* INFLESZ (Barrio-Cantalejo, 2007; Barrio-Cantalejo *et al.*, 2008), éstas no están fácilmente disponibles para el usuario final o no de manera integrada con otros indicadores, o con la posibilidad de consulta de manera simple e interactiva o para usuarios de todos los sistemas operativos.

Por otra parte, algunas investigaciones han mostrado que hay otros parámetros relacionales que también podrían ayudar a definir la lecturabilidad de los textos. Por ejemplo, Flor, Klebanov, y Sheehan (Flor *et al.*, 2013) proponen el índice "*lexical tightness*", que representa el grado en que en un texto se tiende a usar palabras que están muy asociadas entre sí en el lenguaje y que los autores interpretan como una medida de la cohesión global intra-texto. Además, en los últimos años, en el campo de la psicología y la neurociencia cognitiva se han realizado numerosos estudios normativos para obtener una enorme variedad de indicadores de carácter objetivo y subjetivo respecto a estímulos lingüísticos y pictóricos. Estos nuevos indicadores podrían ayudar a mejorar el cálculo de algunos índices de lecturabilidad ya conocidos (e.g., las estimaciones de frecuencia léxica basadas en muestras de subtítulos o los indicadores de frecuencia oral) o servir como variables novedosas en la propuesta de nuevos indicadores que sean de utilidad en el proceso de adaptación a lectura fácil (e.g., Fajardo *et al.*, 2014).

2] El asistente de adaptación a lectura fácil (ALF-INICO)

El Grupo de Investigación en Memoria y Cognición, dentro del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca presentó una propuesta para resolver una necesidad tecnológica en el ámbito de las herramientas de ayuda para la adaptación a lectura fácil presentada por la Fundación ASPANIAS BURGOS en la 6ª edición concurso Desafío Universidad-Empresa 6ª. La propuesta del equipo obtuvo el Accésit Asociaciones de Interés Público 2018 y ello permitió desarrollar el prototipo que se presenta en esta comunicación.

El prototipo de solución realizada (E2R-Helper), que denominaremos en adelante como Asistente Lectura Fácil de INICO (ALF-INICO), es una aplicación Web que facilita la obtención de indicadores léxicos, sintácticos y semánticos de textos escritos en castellano (e.g., índices de lecturabilidad) a partir de bases de datos actuales de estímulos lingüísticos y pictóricos con sus características léxicas objetivas y subjetivas.

El prototipo pone a disposición de sus usuarios una herramienta especializada para la adaptación a la lectura fácil, ofreciendo distintos indicadores objetivos y subjetivos, que facilitan la obtención de información de los textos que se desea adaptar o de los textos ya adaptados. Por un lado, ALF-INICO ofrece todo tipo de indicadores de lecturabilidad clásicos y también adaptados a la lengua española (e.g., *Flesch Reading Ease*, *Gunning Fog Index*, *Coleman Liau*, *SMOG*, *Flesch-Kinkaid*) así como otros basados en propuestas más novedosas (e.g., *lexical tightness*). ALF-INICO también ofrece un conjunto amplio de indicadores relacionados con la lecturabilidad y con la dificultad que entrañan los textos: nº de palabras, nº de palabras por categoría gramatical, indicadores de longitud de palabras y frases, indicadores de frecuencia de términos y listas de términos poco frecuentes, indicadores de complejidad sintáctica, etc.

La herramienta también ofrece un informe personalizado señalando aspectos a mejorar en el texto según la norma UNE 153101 EX de mayo de 2018, Lectura Fácil: Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos. Esta norma experimental ha sido elaborada por el comité técnico CTN 153 Productos de apoyo para personas con discapacidad, cuya secretaría desempeña FENIN (Federación española de empresas de tecnología sanitaria). ALF-INICO verifica de manera automática gran parte de los aspectos relativos a los siguientes apartados de la norma UNE:

- 6.1 Pautas y recomendaciones relacionadas con la ortotipografía.
- 6.2 Pautas y recomendaciones relacionadas con el vocabulario y las expresiones.
- 6.3 Pautas y recomendaciones relacionadas con frases y oraciones.

Por el momento ALF-INICO está disponible para los potenciales usuarios a través de una aplicación Web, en modo prototipo, accesible a través de la página Web:

<https://eapoyo-inico.usal.es/asistente-lectura-facil/>

3| Conclusiones

Una versión preliminar del prototipo actual de ALF-INICO se puso a prueba durante el proceso de adaptación a la lectura fácil de la novela “No creas lo que tus ojos te dicen” (<https://sid-inico.usal.es/no-creas-lo-que-tus-ojos-te-dicen/>), en colaboración con ASPACE Castilla y León y el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. En este proceso de validación, ALF-INICO sirvió para detectar aspectos señalados por la norma UNE 153101 EX que podían ayudar a reducir la complejidad del texto. Las personas que coordinaron este proceso de validación manifestaron la utilidad de la aplicación ALF-INICO, especialmente como ayuda al proceso de verificación de aspectos que muchas veces son difíciles de detectar de modo manual y que requieren un proceso iterativo de análisis de un texto para poder ser detectados. También manifestaron la utilidad de la detección de palabras poco frecuentes o abstractas, algo que suele ser complicado de realizar de manera manual y que llevaría demasiado tiempo dentro de los procesos de adaptación.

La herramienta ALF-INICO también se ha utilizado como herramienta obtención de indicadores de textos en el contexto de una investigación sobre diferencias individuales en procesos de lectura entre personas con y sin discapacidad intelectual (Molina & Díez, 2019). Como ejemplo, en esa investigación se encontró que en textos adaptados a lectura fácil, la ratio de palabras infrecuentes en relación al total de palabras se relacionaba con el nivel de comprensión de los textos en una muestra de jóvenes con discapacidad intelectual. También se encontró una relación entre el número de pronombres y el descenso en la velocidad lectora. En general, el uso de indicadores novedosos de complejidad textual es un área de futuro desarrollo donde herramientas como ALF-INICO podrían ayudar a proponer nuevos índices de lecturabilidad basados en indicadores más complejos que los que utilizan las fórmulas disponibles. Esos indicadores podrían ayudar a desarrollar nuevas investigaciones y a mejorar la detección de partes de los textos en los que se deben reforzar los esfuerzos de simplificación.

Por último, quisiéramos destacar que ALF-INICO se plantea como una herramienta dinámica donde se irán implementando otras funcionalidades que ayuden en distintas fases de los procesos de validación a la lectura fácil. El prototipo desarrollado es solo el comienzo de una línea de trabajo que esperamos pueda tener una continuidad en el futuro próximo. También esperamos poder ir adaptando la herramienta a medida que las exigencias legales de accesibilidad cognitiva se comiencen a aplicar a las empresas de servicios públicos, la educación, la cultura, el transporte o a cualquier otro ámbito en el que la transmisión de información escrita sea importante para el uso y disfrute en igualdad de oportunidades y sin discriminación.

Referencias bibliográficas

- Arfé, B., Mason, L., & Fajardo, I. (2018). *Simplifying informational text structure for struggling readers*. *Reading and Writing*, 31(9), 2191-2210. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9785-6>
- Barrio-Cantalejo, I. (2007). *Los métodos de medición de la legibilidad y su aplicación al diseño de folletos educativos sobre salud* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Barrio-Cantalejo, I., Simón-Lorda, P., Melguizo, M., Escalona, I., Marijuán, M. I., & Hernando, P. (2008). Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes. *Anales Del Sistema Sanitario de Navarra*, 31(2). <https://doi.org/10.4321/S1137-66272008000300004>
- DuBay, W. H. (2004). *The principles of readability. Impact information*.
- Fajardo, I., Ávila, V., Ferrer, A., Tavares, G., Gómez, M., & 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. <https://doi.org/10.1111/jar.12065>
- Fajardo, I., Tavares, G., Ávila, V., & Ferrer, A. (2013). *Towards text simplification for poor readers with intellectual disability: When do connectives enhance text cohesion?* *Research in Developmental Disabilities*, 34(4), 1267-1279. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.006>
- Flor, M., Klebanov, B. B., & Sheehan, K. M. (2013). *Lexical Tightness and Text Complexity*. *Proceedings of the 2th Workshop of Natural Language Processing for Improving Textual Accessibility (NLP4ITA)*, Atlanta, Georgia.
- García, O. (2012). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Klare, G. R. (1962). *The measurement of readability*. Iowa State University Press.
- Molina, N., & Díez, E. (2019). *Estudio exploratorio sobre las dificultades de comprensión lectora en jóvenes con discapacidad intelectual y su implicación para el rendimiento lector con textos en lectura fácil*. [Trabajo Fin de Máster, Máster en Investigación en Discapacidad]. Universidad de Salamanca.
- Saggion, H. (2017). *Automatic Text Simplification*. *Synthesis Lectures on Human Language Technologies*, 10(1), 1-137. <https://doi.org/10.2200/S00700ED1V01Y201602HLT032>
- Shardlow, M. (2014). *A Survey of Automated Text Simplification*. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 4(1). <https://doi.org/10.14569/SpecialIssue.2014.040109>
- The International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2010). *Guidelines for easy-to-read materials* (N.o 120; IFLA Professional Reports). <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf>

Comunicación 6

La WeBlog inclUdive como recurso docente para la inclusión del alumnado universitario

M. E. Macías-Gómez

Docente Investigador y Codirector del Grupo de investigación ISYFDI

Universidad Complutense de Madrid (UCM)

J. L. Aguilera-García

Docente Investigador y Codirector del Grupo de investigación ISYFDI

Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Resumen

En esta comunicación se muestra el proceso de selección, organización y utilización creativa de elementos, en forma de blog, para la inclusión de estudiantes universitarios. Dentro del marco de un Proyecto de innovación docente auspiciado por el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid, 2020-2012, se elabora el blog científico **inclUdive**, en el que se propone el uso integrado de herramientas digitales orientadas a atender la diversidad del alumnado de Educación Superior, desde planteamientos inclusivos, innovadores, cohesionados y sostenibles, en el marco de la Agenda 2030 (CRUE, 2021).

Se presenta el blog **inclUdive** como un espacio abierto y de carácter científico dirigido al profesorado universitario, en torno a informaciones, orientaciones y buenas prácticas inclusivas sobre discapacidades, trastornos de salud y enfermedades crónicas frecuentes en los estudiantes universitarios. Se resalta el interés y pertinencia de la herramienta en el contexto de la actual situación de confinamiento debido a la pandemia por la Covid-19, que ha obligado a los docentes a combinar la enseñanza presencial convencional con recursos y procedimientos *online* o híbridos. Además, tras una búsqueda exhaustiva no se encontró Blog dirigido al profesorado universitario sobre necesidades educativas específicas del alumnado universitario.

Palabras clave: *Inclusión, Universidad, Colaboración, Profesorado, Herramientas online.*

1| Introducción

Las tecnologías y transformaciones digitales permiten diseñar recursos para la enseñanza superior que favorezcan la accesibilidad, y con ellos, contribuir a extender oportunidades de enseñanza y aprendizaje más equitativas e inclusivas, puesto que la digitalización permite derribar barreras de acceso a informaciones de interés y necesidad para los docentes universitarios sobre el alumnado con discapacidad, trastornos de salud y enfermedad crónica.

La Universidad atraviesa un momento de transformación, en parte como consecuencia de su lógica y necesaria adaptación al discurrir de los tiempos y en parte derivada de situaciones extraordinarias como la que se está viviendo planetariamente desde hace ya más de un año. Una nueva definición del papel de la Universidad supone cambiar los esquemas docentes tradicionales, lo que no es fácil ni inmediato, para recorrer un camino en el que ciertas maneras de entender y generar el conocimiento universitario han de transitar desde propuestas asentadas principalmente en el saber teórico hacia otras de carácter más competencial, basadas en el saber ser y hacer, acordes con los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este recorrido los medios tecnológicos juegan indudablemente un papel destacado, si bien no deja de ser cierto que la implantación de las tecnologías en

el quehacer universitario debe contar con una estrategia global que dote de coherencia a la interacción entre la tecnología y lo educativo (Gargallo, 2018).

Ya en el informe de la UNESCO (1998, 109-110), en su artículo 12 sobre *El potencial y los desafíos de la tecnología*, se anticipaba que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirían modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos, así como las posibilidades que brindan para renovar los procedimientos pedagógicos y ampliar el acceso a la Educación Superior, indicando sobre el profesorado universitario que **la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental.**

Las herramientas tecnológicas existen a disposición de la comunidad universitaria desde hace largo tiempo. No son novedad en sí mismas, pero pese a que la Universidad se preocupa de actualizarlas de forma más o menos acompañada con los avances tecnológicos que se van sucediendo, su impacto en los procedimientos y metodologías docentes no es parejo con las posibilidades que ofrecen. Su uso, aun progresivamente generalizado, se ha visto circunscrito en muchos casos a un complemento de la docencia tradicional; a un escaparate en el que mostrar ciertas competencias tecnológicas y un ánimo innovador, pero carente de una verdadera intención de transformar los esquemas metodológicos acostumbrados en una nueva base procedimental sólida y eficaz, capaz de garantizar la calidad de la enseñanza universitaria desde los nuevos planteamientos metodológicos basados en el desarrollo de competencias acordes con el EEES.

A los argumentos anteriores se añade que los avances de la ciencia y de la técnica han favorecido un mundo globalizado que basa las comunicaciones e intercambio de informaciones en el uso generalizado de las tecnologías de la comunicación (Cabero, 2006). De hecho, en la sociedad occidental, denominada sociedad de la información y del conocimiento (Castells, 2000), el manejo extensivo de la TIC es una realidad en todos los espacios sociales. Muchos servicios y recursos de uso cotidiano se ofrecen mediante las TIC, lo que está cambiando, no siempre de manera positiva, el modo de acceso de los ciudadanos a las informaciones y a las formas de comunicación con otras personas. Esta situación está llevando a situaciones de desigualdad de oportunidades en ciertos colectivos, en los que la brecha digital se añade a la brecha de desventaja social, en cuanto que la falta de competencia digital impide la participación de las personas en algunas situaciones (OCDE, 2001) que les imposibilita, entre otros, al acceso de servicios en su comunidad, en tanto que

el rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación aumenta el riesgo de que surjan disparidades entre regiones, en cuanto al acceso a la sociedad

de la información y el conocimiento. En un momento en que Europa afronta los retos crecientes de la competencia mundial en este campo, los poderes públicos a todos los niveles (comunitario, nacional, regional y local) tienen que prestar mucha atención a este riesgo. El peligro de una fractura digital en la sociedad hace todavía más acuciante que los poderes públicos hagan frente a la exclusión de la sociedad de la información. Las nuevas actividades generadas por la sociedad de la información tienden a concentrarse en unos cuantos centros urbanos, dando lugar a redes densas de alto rendimiento que solo enlazan las economías de las regiones centrales de Europa (Comisión Europea, 2002).

Ahora bien, también es importante destacar que el dominio de la competencia digital marca diferencias entre los docentes, en cuanto que, por un lado, están quienes conocen el alcance y las limitaciones de las TIC, para hacer un buen uso de ellas, y quienes utilizan los medios tecnológicos, de manera acrítica y superficial. Asimismo, la competencia digital no supone solo tener acceso a

la conexión (...) y <controlar> el manejo técnico de los paquetes de usuario final que le permiten a las personas hacer uso de la Internet. Es decir que tener conexión sin los conocimientos para usar los paquetes no es tener acceso. Si solamente se pone la conexión quienes tendrán una mayor capacidad de utilizar los equipos conectados serán las personas que por sus condiciones sociales y económicas ya conocen el manejo técnico de la Internet o que tienen el conocimiento acumulado para aprender a utilizarla fácilmente con poca instrucción. (Camacho, 2001).

Por otro lado, es necesario clarificar la falacia de que con las TIC se aprende, cuando con las TIC no se genera conocimiento, sino que solo facilita cálculos e intercambios rápidos de informaciones, necesarias, útiles y actualizadas. Generar conocimiento requiere un ejercicio de pensamiento que exige la atenta y comprometida mirada de un docente capaz de detectar aspectos falibles e incompletos, desde los que impulsar inquietudes e interrogantes que no devienen del mero acceso a la información, más bien, requieren la admiración que surge de una concentración focalizada, entre otros usos del pensamiento que se ven muy obstaculizados por el uso de las herramientas tecnológicas que llamamos TIC (Carr, 2011). muy diferente al que deriva de las posibilidades que ofrecen las TIC, incluso a veces se ve dificultada por ellas (superficiales, 2001). Las TIC resultan una herramienta útil para el acceso a la información, para la elaboración de procesos iterativos, y la realización de cálculos basados en algoritmos, presentando, a su vez, un alto potencial para secuestrar la atención y promover un uso débil de ella, por lo que entrañan también sus riesgos (Postman, 1994, Accino, 1999), y su uso en los procesos educativos, y en el ámbito universitario, debe hacerse con mucho cuidado, aunque de todo ello se advierta menos de lo necesario.

2| Método

El presente proyecto de innovación docente se ha realizado en la Universidad Complutense de Madrid, por el profesorado y colaboradores del Grupo de Investigación, interdisciplinar e interfacultativo, Innovación en la formación, selección y práctica de los docentes investigadores -ISYFDI-, validado por la UCM (GR17. Ref. 970603). En concreto, participaron en el desarrollo del proyecto, en diferentes grados de implicación, 5 docentes de la UCM; 1 docente de una universidad privada, 3 maestros de educación infantil y primaria; 3 egresados de la facultad de educación y profesionales en distintas instituciones y 1 alumna de Grado. Se consideraron los indicadores de calidad para las publicaciones electrónicas en formato weblog y los indicadores de buenas prácticas universitarias para la inclusión de alumnos universitarios.

La finalidad del proyecto fue construir un blog científico transdisciplinar y transnacional para el profesorado universitario, alojado en una plataforma académica, para difusión de orientaciones claves y recursos para la inclusión del alumnado con discapacidad, trastorno de salud y enfermedad crónica. Derivados de este objetivo se han concretado los siguientes **objetivos específicos**:

- **Objetivo específico 1:** favorecer la inclusión del alumnado universitario a través de la adaptación, divulgación e impacto de un blog científico, con informaciones, recursos y orientaciones al profesorado universitario sobre atención a la diversidad.
- **Objetivo específico 2:** rentabilizar esfuerzos y recursos, enfocados a mitigar las circunstancias limitantes para una atención personalizada al alumnado, especialmente, a aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo; limitaciones que se han puesto de manifiesto, aún con más intensidad, con la situación sanitaria provocada por la pandemia Covid-19, que, como indican García-Peñalvo y Corell (2020), ha revelado la absoluta necesidad de adaptar la Educación Superior a los recursos tecnológicos ya existentes y su uso eficiente. En el actual escenario de pandemia mundial, y ante las medidas de distanciamiento social y virtualidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la necesidad de este tipo de herramientas se ha visto muy incrementada, algo que, en consonancia con lo expuesto por Barzola-López, Suárez-Véliz y Arcos-Coba (2020), ha contribuido a una reconsideración muy detenida de su uso y aprovechamiento.
- **Objetivo específico 3:** aprovechar y utilizar, de manera integrada, los resultados de los proyectos de innovación realizados por profesorado del Grupo ISYDFI -UCM (Macías-Gómez, et al., 2014, 2017, 2019, 2020, 2021 y Aguilera-García, et al., 2020, 2021); generando recursos, hasta el momento inexistentes, dirigidos a la atención personalizada del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en la universidad.

La población beneficiaria directa de la innovación es el profesorado universitario, mientras que la población beneficiaria indirecta son los estudiantes universitarios, tanto aquellos que muestran condiciones de discapacidad, trastorno de salud o enfermedad crónica, como los que tienen un desarrollo típico.

La construcción del blog ha cuidado el cumplimiento de los rasgos que identifican a una iniciativa o proyecto innovador en educación, según la OEI (2003), como son: **originalidad, especificidad, autonomía e innovación.**

- **La originalidad** se aprecia en la manera de plantear la respuesta a las necesidades de información y orientación al profesorado universitario sobre los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, puesto que no consta publicado ningún blog con las características de **INCLUDEIVE**.
- **La especificidad** se muestra en la solución específica e imaginativa para la situación o problema concreto, del que parte el presente Proyecto.
- **La autonomía** se evidencia en cuanto que el problema detectado se ha resuelto con los recursos disponibles para la ejecución del Proyecto.
- **La innovación** se ha hecho posible a través de un trabajo sistemático y colaborativo por parte de los miembros del Equipo; en el que se ha consultado y recolectado información, consensado las soluciones y elaborado el producto final: blog **INCLUDEIVE**.

El problema que ha orientado el proyecto es la carencia de recursos específicos para el profesorado universitario sobre informaciones básicas en relación a las necesidades específicas de apoyo de los estudiantes con síndromes concretos, y orientaciones de carácter no curricular para el apoyo y el desarrollo de las materias.

Con la resolución del problema se pretende, a la vez, ofrecer un procedimiento concreto para el logro del Objetivo para el Desarrollo Sostenible 2020-2030 (UNESCO, 2015) de no dejar a nadie atrás en materia de participación, avance en la inclusión y en la promoción del aprendizaje ajustado a las características y necesidades singulares de todos y cada uno de los estudiantes universitarios.

3| Procedimiento

Los procedimientos metodológicos se basaron en el trabajo colaborativo y permiten especificar la utilidad y concretar a quiénes, cómo y para qué se beneficiarán o sacarán provecho de la innovación prevista. A la vez, la flexibilidad ha sido una característica esencial en la metodología utilizada, de carácter eminentemente cualitativo (Taylor y Bogdan, 1998). El método utilizado, en consonancia con el objetivo, ha permitido seleccionar informaciones que nos sirven de base para seguir complementándolas y actualizándolas, en lo sucesivo.

La elección del blog como medio de divulgación y sensibilización a los docentes universitarios sobre la inclusión de los estudiantes viene motivada por la sencillez, facilidad de uso y el acceso a plantillas gratuitas. Además, el blog aporta múltiples posibilidades que enriquecen los procesos formativos (Cabero, 2006), en tanto que permite la publicación instantánea de entradas y posibilita a los lectores dar retroalimentación al autor o autores (como el caso que se presenta) en forma de comentarios. Otra de las razones que impulsa el uso del blog es que permite el desarrollo para el trabajo en equipo entre los autores del blog y sus usuarios. Es por tanto una herramienta que permite tanto el trabajo personal como el colaborativo.

El diseño del Proyecto ha sido el resultado de un proceso en el que se ha integrado la selección, organización y utilización creativa de elementos sobre la inclusión de los estudiantes universitarios, con el triple propósito de favorecer la sensibilización, información y orientación dirigidas a los docentes universitarios.

Para ofrecer una respuesta integral al problema inicial se ha seguido un modelo centrado en la resolución de problemas, esto ha implicado realizar un conjunto de acciones desarrolladas de manera intencional y sistemática con el objetivo de lograr un cambio duradero que pueda ser considerado como una mejora de la situación previamente existente. El desarrollo de las acciones se ha ejecutado desde una gestión democrática y consensuada que ha permitido que todos los miembros del equipo trabajasen en pequeños grupos focales (Turney & Pocknee, 2005), a la vez que facilitaran aportes personales, enriqueciéndose la formación de todo el equipo.

Para el desarrollo de la experiencia fue necesaria la **planificación detallada de las acciones** para la construcción, mantenimiento y evaluación del blog, que se sintetizan en las siguientes:

- Establecimiento de criterios compartidos sobre el objetivo del blog.
- Elección de los temas.
- Elaboración de normas de publicación.
- Acuerdos sobre las características de las entradas y estilo estético en textos, enlaces, comentarios, elementos gráficos y multimedia, presentaciones, etc.

- Distribución de responsabilidades de las temáticas publicables entre todos los miembros del grupo de investigación.
- Evaluación continua y reajustes del blog.

La herramienta se elaboró desde una cuenta en *Google*, ligada a un correo electrónico de *Gmail*, y el trabajo siguió un **Plan de seguimiento para la coordinación**, concretando normas de funcionamiento, en relación con los siguientes aspectos:

1. Espacio y tiempo de reunión.
2. La forma de tomar decisiones.
3. La participación de otros agentes educativos.
4. La utilización y difusión del proyecto de innovación.
5. La relación con la UCM, etc.

La herramienta utiliza un recurso *Google*, ligada a un correo electrónico de *Gmail*, creado por los directores del grupo ISYFDI, y con conexión directa a la página web del Grupo y a la de la propia UCM. El tema o tópico central del blog se identifica con dos de las líneas de investigación del citado Grupo, como son: **Necesidades de apoyo educativo, inclusión del alumnado universitario** y la **Tutoría integral en la universidad**. Y está organizado en tres ejes temáticos, a los que se añaden otros recursos de interés para el profesorado sobre los asuntos tratados. Cada eje incluye contenidos, recursos y orientaciones propias de cada materia. Estos **ejes** son los siguientes:

Eje 1: Discapacidades.

Eje 2: Trastornos de salud.

Eje 3: Enfermedades crónicas.

Eje 4: Desigualdad social y cultural.

Eje 4: Desigualdades socioculturales.

La sencillez, facilidad de uso y acceso del blog, como herramienta de difusión, ha ido permitiendo incluir informaciones sintéticas y referenciadas, con rigor académico, y posibilitando revisiones permanentes. A medida que íbamos recibiendo comentarios del profesorado sobre algunos aspectos del contenido íbamos matizando y añadiendo algunas informaciones y recursos, de manera sintética y veraz, para dar respuestas a las demandas.

4| Conclusiones

Entre las conclusiones más sobresalientes, resultado del diseño, elaboración y difusión del blog **INCLUDEIVE** destaca la evidencia de que los modelos de la Educación Superior evolucionan hacia metodologías activas en las que el docente, sin perder la relevancia y necesidad de su prespecialidad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, adquiere una función distinta y pasa de ser transmisor de información a agente mediador y facilitador en la conducción del alumno hacia la generación de su propio conocimiento. Paralelamente, las formas de aprendizaje del alumno cambian también, desde planteamientos eminentemente memorísticos a otros basados en la indagación, el descubrimiento y el desarrollo de competencias.

Otra conclusión va dirigida a enfatizar que la información científica existente en la actualidad es inmensa y crece exponencialmente cada día, se encuentra en la red global y, aunque está a disposición de todos, profesorado y estudiantes, nadie puede afirmar que es conocedor de todo lo existente. Para acceder a la información son indispensables las herramientas adecuadas, competencias digitales personales, metodologías de enseñanza-aprendizaje ajustadas a la realidad tecnológica y el apoyo institucional. En este escenario la Universidad debe apostar por la innovación digital y los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, poniendo a disposición de todos los recursos adecuados; como muestra de ello aportamos el Blog **INCLUDEIVE**. No obstante, insistimos en que los procesos de formación para docentes en relación con el uso de las herramientas digitales es básico, puesto que únicamente el profesor, con formación suficiente para seguir este proceso de adaptación, podrá sacar el máximo rendimiento a sus estudiantes (Sierra y Sotelo 2010, 568).

Como tercera conclusión se destaca que los factores limitantes, como han sido los derivados de la pandemia Covid-19, pueden entorpecer la inclusión de los estudiantes universitarios, como se han puesto de manifiesto con la situación sanitaria actual, cuando se ha revelado la absoluta necesidad de adaptar la Educación Superior a los recursos tecnológicos ya existentes y su uso eficiente en una situación de crisis sobrevenida que ha exigido una adaptación urgente en un curso ya comenzado. De hecho, la situación sanitaria ha supuesto un acicate para su desarrollo y la necesidad ha implicado un uso generalizado de unos recursos que ya existían pero que, en cierto modo, eran utilizados de manera subsidiaria y complementaria. De ahí que los medios telemáticos, en los que se integra **INCLUDEIVE**, pueden facilitar enormemente la orientación y la organización de medidas inclusivas en los estudios universitarios.

Por último, resaltar la eficacia de la experiencia, que se evidencia en la cantidad, frecuencia, continuidad de uso y consultas de esta herramienta, que ha facilitado una comunicación más fluida entre docentes y estudiantes, a la vez que ha disminuido el exceso de respuestas a correos electrónicos para realizar aclaraciones que son comunes, así como respuestas de alabanza y gratitud, por parte del profesorado, sobre la utilidad de la tercera herramienta.

En definitiva, la herramienta *online* presentada evidencia su utilidad en cuanto que se ha puesto a disposición de estudiantes y profesorado, para apoyo a la docencia y al aprendizaje. Y ha tenido una magnífica acogida por parte del profesorado que agradece la iniciativa de contar con herramientas de apoyo a la docencia, enfocadas a propiciar situaciones de enseñanza y aprendizaje inclusivas, en la enseñanza superior, desde el compromiso con la equidad en las formas de vida.

Referencias bibliográficas

Accino, J. (1999). El silencio de los corderos: sobre las tecnologías de la información y la educación. *HEURESIS. Revista electrónica*, 2(3).

Aguilera-García, J. L. (2010). La tutoría en la universidad: selección, formación y práctica de los tutores: ajustes para la UCM desde el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tesis doctoral*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/10147/1/T31405.pdf>

Aguilera-García, J. L., Macías-Gómez, M. E., Rodríguez-Sánchez, M., Gil-Hernández, M. S., y Gómez Aspe, R. 2020. UNITUTOR-Proyecto de detección de necesidades y orientación de alumnos con potencial de altas capacidades en centros educativos de especial necesidad. Nº 38. Convocatoria de Proyectos Aps. 2019-2020. Delegación del Rector para la diversidad y medio ambiente. Universidad Complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es/id/eprint/62368/1/MEMORIA_APS_38.pdf

Aguilera-García, J. L., Macías-Gómez, M. E., Rodríguez-Sánchez, M. Gómez-Aspe, R. y Gordillo-Cedeño, Y. E. (2021). Unitutor - Tutoría universitaria para la estimulación, desarrollo y orientación del potencial de aprendizaje. *Proyecto nº 27*. Delegación del Rector para la diversidad y medio ambiente. Universidad Complutense de Madrid.

Barzola-López, L. H., Suárez-Véliz, M. H. y Arcos-Coba, J. A. (2020). La influencia de las TIC's en el desarrollo académico de los estudiantes universitarios en tiempos de pandemia por COVID-19. *Dominio de las Ciencias* 6(4), pp. 370-386. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1473>

Cabero, J. (2006). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw Hill.

Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.

Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.

Camacho, K. (2001). *Internet, ¿una herramienta para el cambio social? Elementos para una discusión necesaria*. [Documento electrónico] disponible en: https://www.sulabatsu.com/wp-content/uploads/2010-internet_herramienta_cambio_social.pdf

Comisión Europea (2002). *eEurope 2002: Impacto y prioridades*. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Comunicación al Consejo Europeo de primavera de

Estocolmo del 23 y 24 de marzo de 2001. /* COM/2001/0140 final */. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52001DC0140>

CRUE (2021) El compromiso de las Universidades españolas con la Agenda 2030. <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/CRUE%20Universidades%20Espa%c3%b1olas.%20Posicionamiento%20Agenda%202030.pdf>

García-Peñalvo, F. J., y Corell, A. (2020). La CoVId-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la Educación Superior? *Campus Virtuales* 9(2), pp. 83-98. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/740>

Gargallo, A. F. (2018) La integración de las TIC en los procesos educativos y organizativos. En *Educación en Revista, Curitiba, Brasil*, 34(69), p. 325-339. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57305>

González-Jiménez, F. E., Macías-Gómez, M. E., Rodríguez-Sánchez, M., García-Medina, R., y Aguilera-García, J. L. (2010). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente*. EEES. Madrid: Universitas.

Macías-Gómez, M. E. (Coord), González-Jiménez, F.E., Rodríguez-Sánchez, M., Aguilera-García, J. L., y García-Medina, R. (2013). *Selección, Formación y Práctica de los Tutores en la Universidad*. Madrid: Universitas. <https://universitas.es/wp-content/uploads/2021/03/SELECCION-Y-FORMACION.pdf>

Macías-Gómez, M. E., y Aguilera-García, J. L. (2021). Innovación en la selección, formación y práctica de los docentes investigadores (ISYFDI). En Suárez-Monzón, N. y Sevilla-Vallejo, S. *La gestión del conocimiento en el área de educación. Experiencias de grupos con impacto social*, (ed), Granada: Comares, pp.64-88

Macías-Gómez, M. E., Aguilera-García, J. L., Rodríguez-Sánchez, M., Gil-Hernández, Sánchez-Alhambra, A., Lozano-García, N., Urbina-Sánchez-Guerrero, J., Limón-Sánchez-Majano, M. P. Méndez-De-la-Calle, M., y Quinceno-Ramírez, L. Y. (2019). Diseño y validación de instrumentos para la evaluación de la competencia transversal: Fomento del compromiso con la inclusión y la equidad en el alumnado universitario. *Proyecto de Innovación Docente nº 18. Convocatoria Innova Docencia 2018-2019*. Vicerrectorado de Calidad. Universidad Complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es/id/eprint/56076/1/MemoriaFINAL_%20Proyecto68_innova_docencia2018_2019.pdf

Macías-Gómez, M. E., Aguilera-García, J. L., Rodríguez-Sánchez, M., Gil-Hernández, M. S., Gómez-Aspe, R., Sánchez-Alhambra, A., Urbina-Sánchez-Guerrero, J., Lozano-García, N., Camargo-Goyeneche, M. L., Quinceno-Ramírez, L. Y., y Limón-Sánchez-Majano, M. P. (2021). Inclusión en la universidad. Elaboración de un blog académico para apoyar la eficacia de las tutorías online. (TutorUniTic). *Proyecto de Innovación Docente nº 41*. Vicerrectorado de Calidad. Universidad Complutense de Madrid.

Macías-Gómez, M. E., Aguilera-García, J. L., Rodríguez-Sánchez, M., Gil-Hernández, M. S., Gómez-Aspe, R., Sánchez-Alhambra, A., López-Medialdea, A., Urbina-Sánchez-Guerrero, J., Lozano-García, N., Camargo-Goyeneche, M. L., Quinceno-Ramírez, L. Y., y Limón-Sánchez-Majano, M. P. y Mayo-Gavela, A. (2020). La inclusión del alumnado universitario con enfermedad crónica. Orientaciones claves para el profesorado. *Proyecto de Innovación Docente nº 50*. Universidad Complutense de Madrid. Convocatoria Innova Docencia 2019-2020. Vicerrectorado de Calidad UCM. https://eprints.ucm.es/id/eprint/61100/1/MEM_PIND50_2019_2020.pdf

Macías-Gómez, M. E.; Aguilera-García, J.L Rodríguez-Sánchez, M., Gómez-Aspe, R., Sánchez-Alhambra, A., Urbina-Sánchez-Guerrero, J., Lozano-García, N., (2021) Inclusión del alumnado universitario con discapacidad, trastorno de salud o enfermedad crónica. Elaboración de un blog científico para el profesorado universitario. *Proyecto de Innovación Docente nº 116*. Convocatoria Innova Docencia 2020-2021. Vicerrectorado de Calidad UCM https://eprints.ucm.es/id/eprint/66266/1/MEM_PIND116_2020_2021.pdf

Macías-Gómez, M. E.; Rodríguez-Sánchez, M., Aguilera-García, J.L., Gil-Hernández, S., Jiménez-González, M. I., y Villalba, C. (2014). Desarrollo de prácticas de tutoría en pequeños grupos de alumnos combinando el uso del campus virtual con la interacción personal directa. Proceso integrado en la formación específica de tutores. *Proyecto de Innovación, nº 95*. Convocatoria 2013- 2014. Vicerrectorado de Calidad. Universidad Complutense de Madrid.

Macías-Gómez, M. E., Rodríguez-Sánchez, M., Aguilera-García, J. L., Gil-Hernández, M. S., Jiménez-González, M. I., Redondo-Duarte, S. y Ferrari-Golinelli-Ferrari-Colinelli, G. (2017). Determinación de indicadores de buenas prácticas docentes en la universidad para la inclusión del alumnado con discapacidad o enfermedad crónica, en continuidad con el bachillerato. *Proyecto de innovación nº 149*. Vicerrectorado de Calidad. Universidad Complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es/44056/1/MemoriaFINAL149_2016.pdf

OCDE (2001). *Schooling for tomorrow. Learning to bridge the digital divide*. París: OECD.

Postman, N. (1994). *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Galaxia Gutenberg.

Sierra, J. y Sotelo, J. (Coord.) (2010). *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación*. Fragua.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 4ª reimpresión. Barcelona: Paidós.

Turney, L., & Pocknee, C. (2005). *Virtual focus groups: New frontiers in research*. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(2), 32-43. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940690500400203>

UNESCO (1999). *Nuevas tecnologías de la información y educación de adultos*. Hamburg: Instituto de la UNESCO para la Educación.

Comunicación 7

Discapacidad y accesibilidad a las técnicas de comunicación audiovisual: una experiencia de inclusión en el proceso de aprendizaje práctico

Vicente García Escrivá

*Profesor Contratado Doctor y Subdirector de Departamento
Universidad de Alicante*

José Antonio Moya Montoya

*Profesor Ayudante Doctor. Departamento de Comunicación
y Psicología Social
Universidad de Alicante*

Resumen

La presencia de estudiantes con alguna discapacidad en el grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Alicante plantea unos retos y oportunidades para la docencia que son comunes a otras titulaciones universitarias. Sin embargo, dicho grado cuenta con un grupo de asignaturas del ámbito de la comunicación audiovisual que tienen unas características muy particulares, ya que implican el manejo intensivo de equipos y herramientas audiovisuales de tipo profesional, tales como cámaras, micrófonos o programas informáticos de posproducción. En el contexto de la asignatura obligatoria “Técnicas de comunicación audiovisual”, hemos llevado a cabo una experiencia para mejorar la accesibilidad en el proceso de aprendizaje práctico de un estudiante con una discapacidad motora severa. Gracias a las acciones emprendidas, el estudiante ha completado con éxito la totalidad de los ejercicios prácticos programados en la asignatura, integrándose en los equipos de trabajo y adquiriendo las competencias profesionales tratadas en esta materia.

1| Introducción

Aunque siguen existiendo muchos prejuicios y dificultades para conseguir una verdadera inclusión (Viñarás-Abad et al., 2021), en nuestro caso de estudio nos encontramos ante una forma de exclusión motivada por aspectos técnicos, que tiene también consecuencias para el futuro laboral de estudiantes con alguna discapacidad como profesionales de la comunicación, un colectivo que reclama la normalización de su situación, más allá de la accesibilidad, apostando por la plena inclusión (Rodríguez et al., 2021). En este sentido se orientan claramente dos de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030¹⁵⁴ que en el año 2015 aprobaron todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas, y en cuya consecución los medios de comunicación juegan un papel esencial en la aplicación de prácticas de valor (Rodríguez et al., 2021). El ODS núm. 4 propone “*garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*”; mientras que el ODS núm. 10 propone “*reducir la desigualdad en los países y entre ellos*”. El ODS núm. 10 se refiere de forma explícita a la discapacidad como uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta para reducir las desigualdades. El Plan de Acción del Gobierno de España (2018, p. 48) propone para la materialización de estas voluntades que se empiece por la búsqueda de soluciones realmente integradoras. Como recoge la Agenda 2030, en el centro de las acciones debe ponerse a las personas, bajo el lema de “no dejar a nadie atrás”.

Centrándonos en la integración e inclusión educativa en el campo de la comunicación, nos encontramos con el gran número de tipos y posibilidades formativas que existen para los diferentes perfiles profesionales de este ámbito. Viñarás-Abad et al. (2021, p. 4) indican que

154 <http://www.exteriores.gob.es/portal/es/politicaexteriorcooperacion/agenda2030/Paginas/Inicio.aspx>

“la propia Universidad establece esta versatilidad, con tres grados diferentes o incluso cuatro: Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Digital.” Las mismas autoras también se refieren a la formación profesional, señalando que son numerosos los títulos asociados a la disciplina, “a lo que habría que añadir profesiones ligadas al diseño, marketing, sonido, imagen, producción, y en los últimos años, por ejemplo, todas aquellas fruto del desarrollo tecnológico.” Así pues, estamos ante un conjunto de profesiones ligadas a la comunicación que plantean retos en la formación e integración de personas con alguna discapacidad.

Por otra parte, desde hace relativamente poco tiempo, se ha abierto un debate muy pertinente en torno al concepto mismo de accesibilidad a los medios audiovisuales (véase, por ejemplo, Greco, 2018). Autores como Romero-Fresco (2018) han planteado que, más allá del mero acceso al contenido audiovisual, es necesario abordar la problemática del acceso a la creación de contenido por parte de personas con distintas discapacidades, en lo que se ha dado en llamar *Accessible Filmmaking* (o producción audiovisual accesible). En este sentido, merece la pena destacar algunas experiencias inspiradoras como *Accessible Film Project* (Dangerfield, 2017) o *Digital collaborative making* (Fernandez, 2021), desarrolladas en el Reino Unido y en los Estados Unidos respectivamente, en las que se han puesto en práctica reflexiones y alternativas innovadoras ante los obstáculos de personas con distintas discapacidades a la hora de acceder a la creación audiovisual. Este debate sobre la accesibilidad se orienta hacia dos facetas diferenciadas, pero que en cierto modo pueden resultar complementarias. Por un lado, la aportación de personas con discapacidades al desarrollo de una verdadera accesibilidad a los contenidos audiovisuales desde el momento mismo de su creación (y no *a posteriori*, como suele ser habitual); y, por otro, el papel protagonista de estas mismas personas en la propia creación audiovisual, es decir, en el rol que pueden desempeñar como agentes activos de la creación de contenidos audiovisuales.

2| Contextualización

La asignatura “Técnicas de comunicación audiovisual” se imparte en segundo curso del grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Alicante. Se trata de una materia obligatoria con un alto contenido práctico cuyo objetivo es dotar a los y las estudiantes de las capacidades técnicas necesarias tanto para su futuro desarrollo profesional en el terreno de la comunicación como para afrontar con solvencia otras asignaturas del ámbito audiovisual que se imparten en cursos posteriores del grado: las obligatorias “Narrativa audiovisual aplicada a la publicidad” y “Producción y realización en medios audiovisuales”, y las optativas “Fotografía publicitaria” y “Postproducción audiovisual en publicidad”.

Durante el curso 2018-2019, el Centro de Apoyo al Estudiante (CAE)¹⁵⁵ de la Universidad de Alicante solicitó a los profesores de la asignatura la adaptación curricular de la misma para un alumno con una discapacidad motora severa. Como consecuencia de dicha discapacidad, el estudiante se desplazaba en silla de ruedas eléctrica y disponía de una movilidad y una coordinación muy reducida en brazos y manos. En el informe de adaptación curricular se recogían las lógicas acciones de apoyo en el aula, tales como garantizar la accesibilidad de los espacios docentes, permitir entradas y salidas del estudiante durante la clase, proporcionar documentos electrónicos accesibles previamente a la impartición de la clase, así como facilitar el uso de productos y recursos de apoyo en el aula (en concreto, un ordenador portátil provisto de un programa de reconocimiento de voz). En cuanto a las adaptaciones en las pruebas de evaluación, entre otros aspectos, se señalaba la necesidad de ampliar el tiempo de los exámenes, adaptar las pruebas de evaluación en formato electrónico accesible, ofrecer distintas modalidades de exámenes y flexibilizar los plazos de las actividades de evaluación. Sin embargo, es importante destacar que en este apartado se apuntaba la conveniencia de ofrecer un sistema de evaluación alternativa si fuera necesario. En este sentido, se preveía que el estudiante tendría dificultades para integrarse en grupos de trabajo o para realizar determinados trabajos de campo y que, por ello, el alumno podría solicitar realizar las prácticas de modo individual, así como la adaptación de los trabajos prácticos que presentaran dificultades por sus limitaciones de movilidad. Lo cierto es que las expectativas en este terreno eran más bien bajas por parte del propio alumno.

En principio, la solución más sencilla consistía en sustituir las prácticas de laboratorio por otros trabajos que para su ejecución requiriesen únicamente el uso del ordenador, ya que la discapacidad que presentaba el alumno parecía imposibilitar el manejo de una cámara tipo DSLR -que es el instrumento de base para este tipo de prácticas- dado el grado de precisión manual requerido para ajustar los controles del equipo. Una consecuencia derivada de esta "solución", además de obviar gran parte de las competencias propias de la materia, habría sido la inevitable exclusión del alumno de los grupos de prácticas, privándolo de la interacción con sus compañeros y del acceso a los espacios de trabajo, tanto en exteriores como en los estudios de grabación.

Ante esta situación, y tras una reflexión conjunta entre el alumno, los docentes y otros estudiantes del grupo, nos planteamos una alternativa que hiciera posible el manejo de una cámara DSLR para la grabación de vídeo, toma de fotografías y registro de sonido, utilizando software de control remoto manejado a través de la pantalla táctil del teléfono móvil mediante una aplicación preexistente. La elevada motivación del estudiante, con una edad por encima de la media de la titulación y con la experiencia de haber cursado otro grado universitario, ha sido decisiva para experimentar con los equipos y comprobar su eficacia para los fines

155 <https://web.ua.es/es/cae/centro-de-apoyo-al-estudiante.html>

propuestos. De acuerdo con Viñarás-Abad *et al.* (2021, p. 13), estamos convencidos de que *“la normalización es la clave de la inclusión”* y es imprescindible *“ver más allá de la discapacidad para ver a la persona y dejar que demuestre su desempeño en un sector tan vital para la sociedad como es el de la comunicación.”*

3| Materiales y método

La alternativa finalmente adoptada ha sido la utilización de una aplicación desarrollada por la marca Canon para usuarios en general, pero que ha resultado de enorme utilidad en nuestro caso. Esta herramienta permite vincular una cámara con un dispositivo móvil mediante conexión inalámbrica *Bluetooth* del tipo BLE (tecnología *Bluetooth* de bajo consumo energético) lo cual hace posible la transferencia de imágenes, la captura de visión directa remota, así como el manejo desde la pantalla táctil del dispositivo de las principales funciones de la cámara vinculada: distancia focal, enfoque y control de exposición, entre otras. A diferencia de los mandos de la cámara, la precisión manual requerida por la pantalla táctil del dispositivo móvil resulta compatible con la discapacidad del estudiante.

La cámara utilizada es el modelo EOS 200D de Canon. Se trata de un equipo que cumple bien las necesidades docentes porque mantiene una adecuada relación coste/prestaciones, un aspecto importante si tenemos en cuenta que son necesarias varias unidades para realizar los programas de prácticas en grupos reducidos de dos o tres estudiantes. El grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Alicante dispone de diez unidades de este modelo, a las que hay que sumar otras cinco del modelo EOS 250D, una variante mejorada del primero. Todas las cámaras están equipadas con un objetivo de focal variable de 18-55 mm, intercambiable con otras dos ópticas, una de focal fija de 50 mm y un segundo zoom de 75-300 mm. El peso aproximado del equipo en cada una de sus tres posibles configuraciones no supera los 500 g. Estas cámaras incorporan un sensor CMOS de 24,2 megapíxeles de resolución, que proporciona una calidad de vídeo Full HD y 4K para las dos versiones respectivamente, y permite trabajar con sensibilidades muy altas, por encima de 25000 ISO para fotografía y de 12000 ISO para vídeo.

Algunas características técnicas del equipo han resultado significativamente útiles para nuestro caso, como el sistema de enfoque manual desde cualquier punto de la pantalla del dispositivo móvil asociado, o la medición de la luz mediante el mismo sistema, lo que permite al alumno trabajar la parte expresiva a fondo, con pleno control de la profundidad de campo o de la medición puntual, sin tener que recurrir a los automatismos, lo que implicaría renunciar a una parte fundamental del proceso de aprendizaje. El *software* que permite el control de la cámara desde el *smartphone* del alumno es la aplicación *Camera Connect*, desarrollada por Canon y disponible para dispositivos iOS y Android.

El método para el desarrollo de las actividades prácticas se ha desarrollado siguiendo el mismo esquema de trabajo en equipo, de dos o tres personas, implantado en la asignatura y recogido en su Guía Docente¹⁵⁶. En el caso que nos ocupa, uno de los miembros del equipo es el encargado de colocar la cámara en el trípode y desplazarla en las diferentes posiciones para resolver el ejercicio correspondiente. A partir de este momento, tanto el visionado como el control de las funciones se centraliza en el propio dispositivo del alumno. De esta forma se consigue la plena integración en el equipo de trabajo, e incluso mejora la actividad del grupo dado que la pantalla del teléfono facilita el visionado conjunto y la toma de decisiones.

En cuanto a la parte de los trabajos prácticos que se realizan mediante ordenador, como la selección y clasificación de imágenes y su archivo en repositorios en la nube como *Flickr*, nos encontramos con la imposibilidad de usar un ratón convencional por parte del alumno. Sin embargo, el estudiante sí que puede usar con la suficiente precisión un ratón de tipo *trackball*, por lo que se apostó por esta solución, eligiendo un modelo bastante sencillo, el *Logitech TrackMan Marble*, que cumplió holgadamente las necesidades.

Por lo que respecta a la escritura de textos (títulos, nombres de archivos, descripciones y aclaraciones técnicas de los trabajos realizados), ante la dificultad del alumno para manejar un teclado convencional, se optó por el empleo del programa de reconocimiento de voz *Dragon Naturally Speaking* de la compañía Nuance, en su edición *Premium*, en español, que permite al estudiante incorporar todo tipo de caracteres o textos. El programa lo proporciona el CAE de la Universidad de Alicante, bajo licencia educativa y sin coste para el alumno, de manera que el estudiante puede usarlo en cualquiera de las materias que está cursando.

Finalmente, se aprovechó la oportunidad para revisar los accesos a algunas instalaciones técnicas utilizadas en las sesiones prácticas, lo que sirvió para mejorarlas adaptándolas a las normativas y necesidades presentes. De forma concreta, se colocó una rampa doble para superar fácilmente con silla de ruedas el marco inferior de la puerta insonorizada que da acceso al plató de televisión. Este espacio, por sus propias características, es diáfano y de suelo liso, por lo que no requiere de adaptaciones para personas con movilidad reducida.

4| Resultados

El uso del dispositivo móvil habitual del estudiante con discapacidad para manejar los controles de una cámara DSLR mediante conexión *Bluetooth* ha permitido su participación plena en las prácticas de la asignatura "Técnicas de comunicación audiovisual". De este modo, el alumno no solo ha desarrollado conceptualmente los ejercicios de fotografía y vídeo, sino que durante las sesiones prácticas ha podido ajustar y experimentar los parámetros técnicos en cada

156 <https://cvnet.cpd.ua.es/Guia-Docente/GuiaDocente/Index?wlengua=es&wcodasi=22518&scaca=2018-19>

toma. El manejo y dominio de estos parámetros es importante porque supone la posibilidad de obtener resultados expresivos, objetivo principal de la asignatura. Así, el control de la profundidad de campo para experimentar el efecto *bokeh* o los reencuadres por desenfoque permiten entender todo el potencial de las imágenes, más allá del mero control técnico. Del mismo modo, el control de los parámetros de obturación, relacionados con la percepción del movimiento, permiten al alumnado expresar el dinamismo o la acción mediante imágenes fotográficas. Todas estas cuestiones han sido exploradas y resueltas con solvencia por nuestro estudiante y se han superado las barreras técnicas iniciales para el manejo de una cámara DSLR, equipo que puede ser considerado fundamental tanto en la práctica docente como en el ejercicio profesional.

En el siguiente vídeo que hemos elaborado se recoge una muestra de la experiencia referida, así como una reflexión sobre la misma por parte del estudiante:

<https://www.youtube.com/watch?v=dOvp71uelkw>

5| Conclusiones

Gracias a soluciones imaginativas, sin apenas coste, que reutilizan las herramientas ya existentes para facilitar el manejo de equipos audiovisuales a estudiantes con movilidad reducida, hemos conseguido que un estudiante con una discapacidad motora severa haya seguido con normalidad una asignatura con un alto contenido de prácticas con equipos e instalaciones audiovisuales. Con la normalización de este tipo de actividades, mediante una adaptación realizada a la medida de las circunstancias y necesidades de cada caso, las personas con movilidad reducida pasan de ser alumnos dependientes o excluidos a estudiantes con plena capacidad para desarrollar sus habilidades, recursos y potencialidades (Viñarás-Abad *et al.*, 2021). La sensibilización del profesorado es fundamental para aprovechar la gran cantidad de aplicaciones y recursos digitales disponibles que permiten superar dificultades impensables hace unos años. Los procesos de socialización de las personas con discapacidad, como indican Viñarás-Abad *et al.* (2021), se inician en la familia, pero se fortalecen o reconfiguran en la escuela y, por extensión, en la universidad. A este colectivo de docentes y alumnado les corresponde participar en el proceso y disfrutar con la superación de los retos que plantea. En las sociedades actuales, el sistema educativo es mucho más que una herramienta para impartir conocimiento, es un agente clave de socialización y, por lo tanto, un *“elemento fundamental para facilitar la inclusión social adaptada, productiva, relevante, significativa, realizada en sociedad”* (Huete, 2017, p. 94).

La experiencia que hemos llevado a cabo es aplicable a otras asignaturas y a otros grados que incluyan actividades prácticas de grabación de vídeo, toma de fotografías o captura de

sonido. El esfuerzo que se precisa para implantar la técnica es mínimo y solo requiere prestar atención a que el equipo a emplear incorpore conexión inalámbrica y un *software* de control remoto, algo que ya es habitual en casi todas las marcas y fabricantes.

En el presente curso 2021-2022, el alumno protagonista de esta experiencia está cursando la asignatura "Narrativa audiovisual aplicada a la publicidad", materia obligatoria que se imparte en el tercer curso del grado. La parte práctica de esta materia requiere, además de la grabación de material con la cámara, la edición y el montaje de vídeo y audio con programas avanzados de posproducción como *Final Cut Pro X* o *DaVinci Resolve 17*. La adaptación prevista se realizará incorporando a las herramientas convencionales el ratón *trackball* y el programa de reconocimiento de voz que ya han sido probados con éxito. En un futuro cercano, este mismo alumno cursará la asignatura obligatoria "Producción y realización en medios audiovisuales", e incluso se podría dar el caso de que cursara la optativa "Postproducción audiovisual en publicidad", en la que, además de los programas citados, se utilizan otros de complejidad considerable como *Adobe After Effects*. De esta forma, si el resultado es el esperado, podríamos hablar de una adaptación curricular completa para un alumno con discapacidad motora a las asignaturas de comunicación audiovisual con alto contenido práctico.

Referencias bibliográficas

Dangerfield, K. (2017, March 31). *Accessible Film Project: Mentors, equipment, sight and sound* [Blog post]. Recuperado de: <https://blog.sense.org.uk/2017/03/accessible-film-project-mentors-equipment-sight-and-sound/>

Greco, G.M. (2018). *The nature of accessibility studies*. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 205-232.

Huete, A. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa en España. *Panorama Social*, 26, 93-108. Recuperado de: <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART21855/huete.pdf>

Fernandez, S. (2021). *Making space in higher education: disability, digital technology, and the inclusive prospect of digital collaborative making*. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1375-1390. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1610806>

Gobierno de España (2018). *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Recuperado de: <https://tinyurl.com/3rwwuc4x>

Rodríguez, L., Viñarás, M., & Sierra, J. (2021). La discapacidad en el sector audiovisual, contenidos inclusivos y empleabilidad: el caso de RTVE y Atresmedia (2019). En Gomes, J. (Coord.) *Audiovisual e Industrias Criativas. Presente e Futuro* (pp. 29-44). Madrid. McGraw-Hill/Interamericana.

Romero-Fresco, P. (2018). *In support of a wide notion of media accessibility: Access to content and access to creation*. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 187-204.

Trampuz, J., & Cedeño, G. (2020). Comunicación inclusiva: una corresponsabilidad de medios, periodistas y actores. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(2), 122-135. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2383>

Viñarás-Abad, M., Vázquez-Barrio, T., & Sánchez-Valle, M. (2021). Situación de las personas con discapacidad en el sector de la Comunicación en España: aspectos laborales, profesionales y académicos. *Profesional de la Información*, 30(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.02>

Comunicación 8

Educación Sexual Integral y discapacidad: una perspectiva desde la metodología de la horizontalidad mediada por el uso de las tecnologías

Norma Angélica Molina Padilla

*Estudiante de Doctorado en Investigación e
Innovación Educativa*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Adelaida Flores Hernández

Directora de la Tesis y Coordinadora del Programa

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

“El problema de la sexualidad no está relacionado con sus capacidades, limitaciones, grados de déficit o nivel de lesión, sino con los prohibicionismos externos que juzgan a estas sexualidades como “ilegítimas”.

Silvina, Peirano. Fragmentos de “Cuadernos para la Divertad 1. Sexualidad y Diversidad Funcional

1| El contexto de la investigación

El proceso de investigación ha pasado por momentos inesperados, particularmente, por las incertidumbres del contexto de emergencia sanitaria, que nos ha cambiado radicalmente la manera en cómo nos relacionamos con el mundo. Evidentemente, lo que atañe al campo educativo, en todas sus formas, también se vio afectado. Ello, da cuenta de que la investigación jamás será un proceso abstracto, lineal, e inmaculado entre teorías que buscan dar respuestas a realidades complejas, por el contrario, las realidades son las que dan pauta a estos procesos. De tal manera que los objetivos que se persiguen son comprender, explicar, cambiar y de forma más ambiciosa transformar el mundo educativo.

Desde ese escenario, dentro del programa de doctorado en Investigación e Innovación Educativa inscrito en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se desarrolla esta tesis que ha tenido por objetivo diseñar una propuesta de Educación Sexual Integral por medio del diseño de intervención en diálogo con las teorías críticas. El programa consta de una serie de fases que abonan a la construcción de la tesis. Estos avances guardan relación con cada uno de los objetivos particulares presentados en el protocolo de investigación. En ese tenor, les compartimos los adelantos de la construcción metodológica de la propuesta, tomando en cuenta, todos los cambios que tuvieron que realizarse para poder alcanzar el objetivo principal de la tesis.

Cabe señalar que la ruta metodológica estaba pensada y planeada para realizarse en un entorno presencial, esto incluye cada una de las fases del modelo de intervención (Rinaudo y Donolo 2010), sin embargo, se tuvo que recurrir al uso de las tecnologías para poder alcanzar los objetivos.

2| Por qué desde la discapacidad Intelectual y la Educación Superior

En el contexto mexicano, no existe como tal un programa destinado a la educación sexual integral en las instituciones de Educación Superior. Generalmente, estos contenidos son propios de la educación básica; la cual es gestionada por el Estado. De tal manera, que pensar en un contenido específico en este nivel educativo es prácticamente nulo. Sin embargo, esto no quiere decir que algunas instituciones no generen propuestas que abonen a dicha educación, sobre todo, desde los planteamientos que fomentan el desarrollo humano integral; tal como dicta el artículo 7° de la Ley General de Educación Superior, en la fracción VI:

“El combate y modalidad a todo tipo de discriminación y violencia, con especial énfasis en las que se ejerce contra las niñas y las mujeres, las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, y la promoción del cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres”.

A partir de lo anterior, algunas de las formas en cómo las universidades han incorporado a sus programas contenidos relacionados a las sexualidades desde el marco de lo integral, ha sido por medio de talleres, conferencias, seminarios, entre otros. Muchos de ellos en respuesta de las demandas realizadas por la comunidad universitaria debido a la alta violencia de género que se presenta en las Instituciones de Educación Superior (Varela, 2020). Siguiendo lo anterior, según datos del INEGI (2020) las mujeres con mayor propensión a experimentar violencia por cualquier agresor a lo largo de la vida son aquellas que residen en áreas urbanas (69,3%), de edades entre 25 y 34 años (70,1%), con nivel de escolaridad superior (72,6%).

No obstante, estos datos deberán ser analizados de manera más puntual, debido a que según la ENADIS (2017) las personas con discapacidad son el grupo que presenta la mayor brecha en el acceso a todos los niveles educativos, seguido por las poblaciones indígenas, de tal forma que quienes acceden a la Educación Superior son un grupo muy reducido dominado por hombres. Este dato, se pudo confirmar al momento de construir el diálogo con las personas que colaboran con el proyecto; dejando visible que la inclusión de personas con discapacidad, sobre todo intelectual en las instituciones de Educación Superior es prácticamente nula.

Cabe destacar que, en el Estado Mexicano, la Educación Superior es considerada un derecho humano. Ello se afianza con la reforma del 2019 al artículo 3° constitucional que dicta que la Educación Superior será obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Sin embargo, existe poca información estadística que, dé cuenta quiénes son las personas con discapacidad en términos de género, tipo de discapacidad, entre otras condiciones, que logran llegar hasta este nivel educativo. En ese sentido, según el *Diagnóstico: la atención a la discapacidad en Educación Superior desde la perspectiva de derechos humanos. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México*, realizado por el PUDH en 2016, existe una

falta de articulación sobre qué se está haciendo en términos de investigación, docencia y accesibilidad dentro de la misma universidad. Ello da cuenta de que la discapacidad es una de las grandes deudas históricas, por lo tanto, es hasta apenas que las universidades la han tomado como una categoría importante, no solo en términos de accesibilidad, también lo relacionado con la investigación, la docencia, y la misma vida universitaria.

3| La creación de la propuesta

Como se ha señalado líneas arriba, esta propuesta se apoya del enfoque del diseño de intervención, pero también se encuentra en diálogo con la metodología de la horizontalidad (Corona y Kaltmeier 2012); es decir, éstas no se encuentran separadas. Siguiendo a Rinaudo y Donolo (2010) el diseño de intervención, no solo se reduce a la elaboración y prueba, sino que también se ponen en tensión los modelos teóricos desde los cuales se han construido, de tal forma que, el diseño es su concreción teórica. A partir de lo anterior, el diseño consta de 3 etapas: preparación del diseño, etapa de implementación y análisis retrospectivo. Cabe señalar que este enfoque no es lineal, es decir, que no se trata de ir completando fases de manera progresiva, por el contrario, nos encontramos ante una metodología circular, que nos regresa a cada fase en caso de ser necesario. Por lo tanto, los diseños no están acabados, sino que estos deben analizarse en entornos reales e irse modificando en función de las mismas necesidades de la comunidad dialogante.

Ahora, la metodología de la horizontalidad se sostiene desde tres principios: la horizontalidad, la reciprocidad y la dialogicidad. El dialogo horizontal es el centro de la investigación para la producción de conocimiento. En ese marco, Corona y Kaltmeier (2012) apuntan que la voz está determinada por quien la escucha, en un diálogo en donde los sujetos toman turnos como hablante y oyente. Sin embargo, esto no quiere decir que el diálogo no esté atravesado por el ejercicio del poder, donde ciertas voces se imponen sobre otras. Para evitar caer en ello, los autores plantean como una condición para indagar, estar muy conscientes de la afirmación horizontal del proceso.

De la misma manera, afirman que el lenguaje se expresa en varios registros, más allá de la oralidad, es decir, pueden ser afectivos, corporales o artísticos, pero también existen los indecibles, los que quedan fuera del marco del diálogo racional. Y las metodologías horizontales buscan hacer espacio a los "indecibles" por medio de otras formas de comunicación y diálogo. Los sonidos del cuerpo también son formas de diálogo. En concordancia con ello, Butler (2020) sostiene que *"es en lo corporal donde tiene lugar el sufrimiento político, y de que es por medio de la acción encarnada como los desposeídos hacen saber que existen, que todavía existen, con todas las exigencias propias de la existencia viva"* (p. 48). De esta manera, el sonido que emite el cuerpo es una muestra de hacerse presente, de resistir, de estar.

4| Las divergencias del proceso y la multiplicidad de las voces

Como se ha señalado al inicio de este escrito, el diseño de la propuesta fue pensada para crearse dentro de un entorno presencial siguiendo la ruta metodológica expresada anteriormente, sobre todo, por las implicaciones que tiene el cuerpo con la manera en cómo se relaciona con el mundo. Es decir, el cuerpo se escribe constantemente en función de las relaciones de poder. De esta manera Torrras (2007) afirma que el cuerpo es un devenir y sostiene que *“más que tener un cuerpo o ser un cuerpo, nos convertimos en un cuerpo y lo negociamos, en un proceso entrecruzado con nuestro devenir sujetos, esto es individuos, ciertamente, pero dentro de unas coordenadas que nos hacen identificables, reconocibles, a la vez que nos sujetan a sus determinaciones de ser, estar, parecer o devenir”* (p. 20).

Todo ello, nos lleva a hacer lecturas del cuerpo desde el contexto mexicano, donde hablar de educación sexual integral resulta en una serie de confrontaciones políticas, morales, culturales, bastante complejas. Por ello, no sorprende las múltiples protestas que ha generado la supuesta ideología de género en contra de la educación sexual (Díaz, 2016), en el continente americano; la cual, según sus detractores, pretenden proteger la supuesta familia natural, reproduciendo discursos de normalización desde lecturas binarias del cuerpo; tales como: hombre/mujer; capaz/incapaz; natural/antinatural, entre otras. También es importante destacar que estas inconformidades están puestas en la niñez; es decir, uno de los argumentos de las familias es *“a mis hijos los educo yo”* *“con los niños, no”*, de la misma manera, los señalamientos son en contra de algunos contenidos que se han intentado difundir por parte de la Secretaría de Educación Pública. Esto es relevante, porque nuestra propuesta está pensada para personas adultas que cursan, la Educación Superior, pero con la narrativa de la discapacidad intelectual atravesada en el cuerpo.

La misma inercia del contexto pandémico nos llevó a migrar al entorno virtual, al menos en lo que respecta la primera fase del diseño. Esta fase consistió en definir las metas de aprendizaje, describir las condiciones iniciales, definir las intenciones teóricas y desarrollar el diseño instructivo. Desde las intenciones teóricas se recuperó el análisis realizado por Brogna (2006) en relación con los sujetos de la discapacidad. A partir de ello, ella señala las diferencias conceptuales entre condición, situación y posición de la discapacidad, lo que nos permitió saber que la situación siempre es en relación con otro. En otras palabras, las familias, las personas que cuidan y acompañan, también son el sujeto de la discapacidad.

En consecuencia, en esta fase, generamos el diálogo por medio de entrevistas con la comunidad de Construyendo Puentes. Construyendo Puentes es un programa que pertenece a CAPYS, una organización de la sociedad civil que en vinculación con las universidades y otras organizaciones de la sociedad civil ha generado espacios dentro de las instituciones, para personas con discapacidad intelectual. Estos espacios, tienen como objetivo sumar

esfuerzos para que las y los jóvenes experimenten el tránsito en espacios universitarios desde el paradigma de la filosofía de la vida independiente.

La vinculación se ha generado con universidades privadas. No obstante, es hasta recientemente, que se inserta el programa en la facultad de psicología de la UNAM. Es con ellas y ellos con quienes generamos el diálogo. Este primer diálogo se realizó de manera virtual por medio de *Skype* con coordinadoras, docentes, compañeras y compañeros de aprendizaje que forman parte del programa. Como resultado de este diálogo, se fue co-creando el diseño de la propuesta.

De estos diálogos se *desprendió* la idea de generar una propuesta mediada por tecnología y, a través de la redacción de casos en forma de viñetas que nos permitiera dialogar con la comunidad y conocer sus experiencias, situaciones, dolores, silencios, con relación a su derecho a ejercer una sexualidad libre, plural, digna y justa. En ese tenor, se generaron encuentros con amigos que tienen diagnóstico de discapacidad, gracias a ellos pudimos crear la narrativa de los casos. Cabe señalar que dentro del primer diálogo realizado con la comunidad de Construyendo Puentes, el juego de roles y los cuentos tomaron un lugar importante como recurso de aprendizaje.

La narrativa de los casos debía contener las categorías base de nuestra propuesta, además de traducirla al formato de la lectura fácil. Entendiendo que este diseño, no debe verse como falto de profundidad, por el contrario, se trata de hacer común situaciones complejas. En ese sentido y de manera colaborativa creamos dos casos. El primero aborda la relación de una pareja de mujeres y cómo la familia se vuelve clave para que ellas pudieran ejercer su derecho a elegir con quien estar. Asimismo, se cruza con aspectos que tienen que ver con el cuerpo, su funcionamiento, desde una perspectiva plural fuera del marco de lecturas que tienden a la norma.

El otro caso aborda situaciones que tienen que ver con los encuentros sexuales fuera de la genitalidad, incluyendo, el deseo, el consentimiento, el dolor. Dentro de este caso, también se narra la historia de una mujer joven, usuaria de silla de ruedas, que vive su sexualidad de manera plena, pero con apoyos y cuidados.

Estas historias, tuvieron que materializarse por medio de ilustraciones que permitieran mejorar la experiencia de la lectura fácil. También, nuestros personajes responden a situaciones propias de la cotidianidad del contexto mexicano. Entonces, con el apoyo de la ilustradora se digitalizaron a los personajes que dieron vida al sitio "Abrasar el mundo. Por una educación sexual integral pluralmente ética" creado por medio de la plataforma *Wix*. No obstante, no solo se trató de la creación de la historia, *porque* dentro de cada historia se desprenden una serie de actividades que detonaban el diálogo.

Posterior a la creación del sitio, éste se validó con expertos en el diseño de espacios virtuales de aprendizaje y expertos en educación sexual integral. Ello incluyó su mirada desde sus

propias experiencias y saberes. En consecuencia, el sitio tuvo nuevas modificaciones, con respecto a estos nuevos aportes que en términos de la metodología de la horizontalidad estaríamos hablando de un nuevo tercer texto.

Para la participación de los sujetos de la discapacidad se generó un diálogo con Construyendo Puentes y la asociación civil: CALI. CALI está ubicada en el estado de Querétaro, que de manera similar a CAPYS trabajan desde un enfoque de derechos humanos, la inclusión de personas con discapacidad intelectual.

Como bien sabemos el uso de las plataformas como *zoom* se disparó de manera impresionante; acortando distancias, generando diálogos, encuentros, desencuentros, sabores nuevos, que, si bien ya existían, no eran considerados como la primera opción. CALI de manera muy generosa, nos abrió las puertas para generar el diálogo con su comunidad. Es importante señalar que, desde esta relación de horizontalidad, los diálogos se dan a manera de colaboración, por lo tanto, la comunidad de CALI, se encuentran en la condición de personas colaboradoras de esta propuesta de investigación. Todo este transitar dio cuenta de la ausencia de jóvenes con discapacidad intelectual dentro de las universidades. Si bien, desde las organizaciones de la sociedad civil, se han hecho esfuerzos, esta tarea le corresponde a las Instituciones de Educación Superior en articulación con el Estado.

Los encuentros con CALI fueron dos, de los cuales, se desprendió una riqueza impresionante de aportes por parte de las y los colaboradores, porque estuvieron presentes, no solo las y los jóvenes; también sus familias desbordaron el lenguaje. En el primer encuentro, se generó el contacto con la navegación del sitio, y la identificación con la narrativa de los casos. Como se ya se mencionó, estas narrativas estaban en sincronía con actividades que detonaban el diálogo. Es importante señalar que la navegación del sitio no es una actividad que se realice en soledad, sobre todo, porque se buscaba generar el diálogo horizontal para continuar co-creando el diseño.

El segundo encuentro, tuvo la participación de las familias y cuidadores. En ese encuentro el diálogo por parte de las y los jóvenes se centró en sus aportaciones sobre la experiencia de formar parte del sitio, es decir, cómo lo sintieron, si les gustaron la narrativa de los casos, qué le cambiarían, y si los recursos fueron los adecuados para ellas y ellos. En el caso de las familias, el diálogo se inclinó hacia aspectos vinculados a las cargas morales que atraviesa la educación sexual y los caminos difíciles que han tenido que transitar debido a la ausencia de programas como estos.

Todo ello nos lleva a sostener que la educación sexual integral es una responsabilidad colectiva y que en términos de derechos humanos; es nuestro deber generarla, crearla, sostenerla. Por lo tanto, la colaboración es clave para garantizarla, a manera de una relación de interdependencias, pero que no solo se centra en quien encarna la condición de discapacidad, sino que dentro de esa interrelación nos construimos mutuamente.

Finalmente, en estos momentos, nos encontramos realizando microciclos de análisis, con los diálogos generados con la comunidad, y con ello podemos presentar, el último tercer texto; es decir: la propuesta de educación sexual integral. Sin embargo, es importante señalar que jamás estará concluida, por lo tanto, deberá estar en constante revisión desde la polifonía de las voces que la integran.

Referencias bibliográficas

Brogna, P. (2006). La discapacidad ¿una obra escrita por los actores de reparto?, Tesis de Maestría, FCPy S- UNAM.

Brogna y Rosales. (2016). *Diagnóstico: la atención en la Educación Superior desde la perspectiva de derechos humanos. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México*. UNAM: México.

Butler, J. (2020). Sin miedo: Formas de resistencia a la violencia de hoy. Taurus.

Corona, S y Kaltmeier. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Gedisha: México.

Díaz, A. (2017). La contienda por los contenidos de educación sexual: repertorios discursivos y políticos utilizados por actores en México del siglo XXI. *Debate Feminista*, núm. 53, pp. 70-88.

ENADIS. (2017). *Encuesta Nacional sobre discriminación 2017. Prontuario de resultados*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017_resultados.pdf

INEGI. (2020). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/Violencia2020_Nal.pdf

Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de educación a distancia*, (22).

Torras, M. (2007). *Cuerpo e identidad. Estudios de género y sexualidad I*. Ediciones UAB: Barcelona.

Varela, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El caso de la Universidad Autónoma de Guanajuato. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, núm. 6, pp. 1-38.

Leyes

Artículo 7°. Diario Oficial de la Federación, México 20 de abril del 2021. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021

Comunicación 9

Barreras y facilitares de la docencia en línea de la Educación Física para alumnado con discapacidad intelectual

Jorge Abellán

Profesor Contratado Doctor Interino
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

El presente trabajo relata una experiencia en la formación universitaria de un grupo de nueve personas con discapacidad intelectual, su profesor de Educación Física y su psicóloga de apoyo. Durante el confinamiento debido a la pandemia por COVID-19, la docencia de Educación Física pasó a ser virtual. Los contenidos se adaptaron hacia un trabajo de realización de malabares. Durante cinco semanas los alumnos debían realizar una tarea durante la semana y grabarse, para después comentarla en grupo durante la clase presencial, que se realizaba por videoconferencia. Se analizaron las barreras y facilitadores de esta experiencia a través de un enfoque cualitativo. Se realizaron video reflexiones de los alumnos, dos entrevistas con familiares y una charla entre la psicóloga y el profesor. Los resultados indicaron que las principales barreras para la consecución del objetivo final tienen que ver con la incompetencia aprendida de los participantes y con la dificultad de la tarea en los niveles más avanzados. Entre los facilitadores destacan la motivación de los participantes y especialmente el apoyo de sus familias. De manera que la implicación familiar en un contexto de docencia en línea se considera fundamental para que el alumnado con discapacidad intelectual no abandone la práctica. Finalmente se discuten las implicaciones prácticas que esta experiencia puede tener en futuros escenarios de docencia virtual para personas con discapacidad intelectual.

Palabras clave: COVID-19, Malabares, Diversidad.

1| Introducción

El 13 de marzo de 2020 la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) interrumpió toda su actividad presencial debido a la pandemia producida por el COVID-19. Miles de estudiantes tuvieron que pasar forzosamente de la docencia presencial a la docencia en línea. Por su naturaleza práctica, la Educación Física (EF) fue una de las asignaturas más afectadas en este paso a la docencia virtual.

El tiempo de confinamiento y su impacto en la enseñanza de la EF ha sido abordada en numerosos trabajos de investigación recientes, como por ejemplo en Baena-Morales, López-Morales y García-Taibo (2021), Sierra-Díaz, González-Villora, Toledo-Guijarro y Bermejo-Collada (2021) o Hall y Ochoa-Martínez (2020). En la mayoría de los casos los trabajos se han centrado en recoger testimonios del profesorado de EF sobre la experiencia de docencia en línea, como por ejemplo el trabajo de González-Rivas, Gastélum-Cuadras, Velducea, González y Domínguez (2021). Hortigüela-Alcalá, Hernando-Garijo y Pérez-Pueyo (2021) recogieron las experiencias de profesores de diferentes niveles educativos, que están de acuerdo en las implicaciones negativas del paso a la docencia virtual y se reconocen con limitaciones a la hora de desempeñar su función docente. También existen los trabajos centrados en exponer una

serie de consideraciones metodológicas para llevar a cabo la docencia en línea con el mayor éxito posible. En este sentido, destacamos las recomendaciones del Consejo COLEF (2020).

Los trabajos centrados en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en EF durante el confinamiento son más limitados. Ng, Klavina, Ferreira, Barrett, Pozeriene y Reina (2021) comprobaron que los profesores de EF adaptada mostraron bajos niveles de competencia tecnológica para llevar a cabo la docencia en línea con éxito. Roldán y Reina (2021) reportan que la utilización de estrategias docentes que fomentan la participación en el aula ha conseguido que los estudiantes de ciencias del deporte que tuvieron que recibir docencia de EF adaptada no muestren valores más bajos de autoeficacia de atención al alumnado con discapacidad en las clases de EF al compararlos con sus compañeros que habían recibido dicha docencia de manera presencial.

Este trabajo relata la experiencia de un grupo de estudiantes con discapacidad intelectual (DI) matriculados en el programa Incluye e inserta UCLM, de su profesor de EF y de su tutora de apoyo, durante el periodo en que la asignatura de EF de dicho programa pasó a realizarse en línea, con todos los participantes confinados en sus domicilios. En este sentido se trata de una oportunidad única de explorar las percepciones de todos los agentes implicados en este programa en una situación excepcional. Desde nuestro conocimiento no existen trabajos que hayan explorado la docencia en línea de la EF en alumnado con DI.

Por lo tanto, el objetivo del trabajo es analizar las barreras y los facilitadores de la práctica de la EF en línea para el alumnado con DI. En concreto, este trabajo trata de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo han percibido la experiencia el alumnado con DI, sus familias, su profesor y su tutora?

2| Método

2.1| Participantes y contexto

El programa de docencia en línea de EF fue llevado a cabo por nueve personas con DI (rango=18-27 años) de los cuales seis eran chicas y tres chicos. Todos los participantes eran alumnos del programa Incluye e Inserta UCLM de la Universidad de Castilla-La Mancha. Además, también participaron el propio docente de EF y la tutora del programa. Como informantes externos se contó con la participación de dos familiares, padre y madre de dos de los alumnos del programa.

Incluye e inserta UCLM es un programa formativo que facilita el empleo y la inclusión universitaria de jóvenes con DI, inscritos en el sistema Nacional de Garantía Juvenil. Este programa forma parte de los proyectos financiados por la Fundación ONCE. Estos programas

surgen de la necesidad de adoptar proyectos y acciones dirigidas a promover la inclusión plena de personas con discapacidad en la sociedad, basándose en los principios que promueven la Responsabilidad Social Corporativa. Dentro del programa formativo los alumnos reciben una asignatura de EF, en cuyo contexto se sitúa la experiencia presentada.

2.2| Programa

Se diseñó un programa de EF con el objetivo de trabajar los malabares, utilizando para ello un video de apoyo en el que se desglosaba su aprendizaje en 10 tareas distintas (Cortés, 2016). Después de la presentación del video de cada semana los alumnos debían practicar en casa, grabarse y enviar al profesor el resultado. Después, en clase virtual el profesor presentaba todos los videos, comentaba los aspectos positivos y los aspectos a mejorar y después planteaba la tarea para la siguiente semana. Tanto la tutora como el profesor de EF se incorporaron también a la clase como alumnos, de manera que también compartían sus avances con el resto del alumnado durante las clases en línea. En la **tabla 1** se muestra un resumen del programa de aprendizaje de los malabares.

Tabla 1. Resumen del programa en línea de enseñanza de los malabares

Sesión	Tareas	Pelotas	Objetivos
0			
02/04/20	Presentación del programa.	-	Exponer el programa al alumnado. Explicar como acceder al video y el proceso de entrega de las tareas.
1			
16/04/20	1. Doble columna alterna. 2. Doble arco simultaneo.	Dos.	Iniciar al alumnado al manejo de las pelotas de malabares.
2			
23/04/20	3. Doble arco alterno. 4. Doble arco alterno, tocando el pie. 5. Tirar por detrás y recoger con la otra mano.	Dos (4) y una (5).	Desarrollar la coordinación óculo-manual.

Sesión	Tareas	Pelotas	Objetivos
3			
30/04/20	6. Doble columna con una mano. 7. Doble columna con pelotas describiendo círculos.	Dos.	Afianzar el desarrollo de tareas con dos pelotas.
4			
11/05/20	8. Doble columna con pelotas describiendo círculos con mano no dominante. 9. Ciclo básico.	Dos (8) y tres (9).	Comenzar a introducir la tercera pelota.
5			
18/05/20	10. Varios ciclos.	Tres.	Ser capaz de realizar el ciclo completo de malabares.

Nota. El video utilizado se puede consultar en https://www.youtube.com/watch?v=HTyIO_MlhhE&t=48s

Después de presentar cada uno de los videos enviados se mostraba al alumnado una tabla a modo de retroalimentación sobre el lugar en el que se encontraban dentro del proceso de enseñanza de los malabares, en dicha tabla se uso el siguiente código de colores: verde (superado), amarillo (intentado) y rojo (no intentado). Después de la segunda sesión se incorporó la posibilidad de recuperar un ejercicio entregado, pero no conseguido inventando un nuevo ejercicio, a esa posibilidad se le otorgó el color azul.

2.3| Instrumentos de evaluación

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa de estudio de caso, que ya había sido utilizado en experiencias únicas de EF, como la presentada por Martos-García y Valencia-Peris (2016). Para el que se utilizaron los siguientes **instrumentos**:

- **Video-reflexiones de los alumnos:** con el objetivo de conocer la percepción del alumnado, al final del programa se grabaron respondiendo a un guion inicial que previamente había sido establecido por el profesor de EF. Algunas de las preguntas

incluidas fueron las siguientes: *¿Qué pensaste cuando os expliqué lo que teníais que hacer? ¿Qué te ha parecido la experiencia trabajando malabares? ¿Qué ha sido lo más fácil? ¿Y lo más difícil? ¿Qué has aprendido? ¿Cuánto tiempo has practicado? ¿Crees que habrías mejorado más si hubieras dedicado más tiempo a practicar?* Debido al carácter voluntario de la entrega de estas video-reflexiones solamente cuatro de los alumnos finalmente realizaron dicho envío. La media de los videos fue de 3 minutos.

- **Entrevista con la tutora:** para conocer la percepción de la tutora, presente durante todas las clases en línea, se realizó una entrevista, que acabo siendo una charla entre ambos profesionales de 35 minutos de duración, en la que se reflexionaba sobre dicha experiencia. Algunas de las cuestiones iniciales fueron las siguientes: *¿Qué te pareció la elección del contenido? ¿Crees que han practicado suficiente? ¿Ha sido la adecuada la metodología?*
- **Entrevistas con familiares:** con la idea de explorar la percepción de las familias, se realizaron dos entrevistas, con un padre (17:55 minutos) y una madre (16:02 minutos) de alumnos del programa. Algunas de las preguntas realizadas fueron: *¿Cuál fue tu idea inicial al ver la tarea? ¿Cuál crees que fue la idea de tu hijo/a? ¿Cómo has visto la progresión de los contenidos? ¿Crees que se adaptaban a las características de tu hijo/a?*

2.4l Análisis y confiabilidad

Esta investigación utiliza una perspectiva narrativa. Una vez que se obtuvieron los datos para el estudio se procedió a transcribir, clasificar e interpretar estos datos, a través de los cuales se determinaron los temas que organizaron el contenido. De esta manera, se puede comprender de una forma más clara lo que se ha contado. Para conseguir los objetivos propuestos, se llevaron a cabo dos tipos de análisis. En un primer análisis se partió de un análisis deductivo que dividió los fragmentos de texto en dos categorías: barreras y facilitadores de la experiencia. A partir de ese primer análisis se realizó un análisis inductivo para tratar de profundizar en las categorías iniciales, generando los subtemas que se presentan en el apartado de resultados. Se utilizó como apoyo el programa de análisis cualitativo *ATLAS.ti Cloud*.

En relación con la consistencia de los hallazgos, se realizó una triangulación por instrumentos (Flick, 2014) en la que el mismo caso se analizó a partir de tres diferentes instrumentos de análisis, intentando obtener la percepción de todos los participantes en la experiencia.

3| Resultados

Para una mejor comprensión de los resultados, se presentan agrupados en los siguientes temas: Barreras y facilitares de un programa de docencia en línea de EF para personas con discapacidad intelectual. Los nombres propios utilizados corresponden a seudónimos del alumnado participante, mientras que el resto de las personas aparece identificado por su rol, profesor, tutora, madre o padre.

3.1| Barreras

La primera impresión se ha detectado como una barrera fundamental, destaca por todos los participantes, la **dificultad** de la realización de los malabares. Por ejemplo, Alberto comenta: *"me ha parecido un poco difícil y me cuesta muchísimo"*, también la tutora indica: *"es cierto que los últimos ejercicios eran difíciles y contando con la coordinación que tienen ellos..."*. El propio profesor de EF reconoce una limitación a la hora de haber diseñado la actividad sin haber consultado con la tutora: *"no te consulté sobre la [dificultad de la] tarea"*. En un momento de la charla, el profesor de EF comenta con la tutora: *"mi objetivo era seguir el diseño universal del aprendizaje ... que tú sabes más que yo de eso, no sé si lo conseguí"*, a lo que la tutora responde: *"sí que lo veo adaptado para ellos" aunque recordando la primera vez que vio el video completo termina afirmando que pensó "casi seguro que a muchos de ellos no les iba a salir"*.

A esta dificultad percibida se añade que muchos de los alumnos han mostrado incompetencia motriz aprendida, en palabras del profesor de EF: *"yo es que tengo la sensación (...) de que algunos estaban tan convencidos de que no iban a conseguirlo que ni siquiera lo intentaban..."* a lo que la tutora añade: *"claro, Antia por ejemplo o Inés"*.

Además, parece que la propia sesión inicial, que servía de **presentación de las tareas**, en la que se visualizó el video completo transmitió al alumnado la idea de que la tarea era muy compleja, como indica el padre de Juan: *"yo al ver los 10 ejercicios de malabares, yo sabía que el niño no iba a llegar a hacer los 10"*. Como sugerencia para futuras investigaciones la tutora indica:

"a lo mejor hubiese sido mejor para ellos ver solo los tres primeros ejercicios del video primero, e ir poniendo cada semana los ejercicios que iban a intentar porque si no la dificultad de los últimos ejercicios dices madre mía si eso es difícilísimo y sin embargo si ven los tres primeros como que se motivan más... porque estos chicos se frustran con nada".

Puede que algunos de los alumnos, a pesar de haberlo explicado, no comprendieran que debían seguir avanzando con las tareas, ya que como relata la tutora: *"por ejemplo, Pepe*

cada semana hacía desde el primero otra vez... y Antia igual... entonces no sé si eso lo llegaban a entender... que esta semana tocaba 1, 2 y 3, la otra 4 y 5”.

Esta dificultad percibida ha hecho aparecer algunos sentimientos de **frustración**, el padre de Juan relata: *“él se frustraba de partida siempre, en todos los ejercicios”*, a partir de ese sentimiento se observa como el apoyo de los familiares (recogido en el apartado de facilitadores) es fundamental para la perseverancia en las tareas, el padre de Juan comenta como planteaba la realización de las tareas, cuando le decía a su hijo: *“por favor vamos a intentarlo, y a la décima intentona el niño yo veía que progresaba, entonces ese progreso final que yo detecté en él fue lo que yo grabé y lo que os mandé”*.

La frustración puede estar relacionada con el **tiempo de práctica**, identificado como un factor clave a la hora de conseguir el éxito. La mayoría de los alumnos destacan que no han practicado lo suficiente: *“[he practicado] poco porque era muy difícil”* (Alberto) y todos están de acuerdo en que habrían logrado mejores resultados si hubieran practicado más, tan solo Luisa cuenta que ha practicado *“todos los días”*. La percepción de la tutora es la siguiente: *“creo que algunos sí que han practicado, no mucho... pero algo sí... pero la mayoría no, la mayoría lo ha hecho en el momento del video...”*

En cada una de las clases el profesor compartía con todos los videos de la tarea semanal, y aunque inicialmente esa idea trataba de facilitar su proceso de aprendizaje muchos de los alumnos no miraban ni escuchaban las indicaciones debido a la **vergüenza**. La tutora relata: *“algunos como Manuela, les da mucha vergüenza y entonces las indicaciones no te puede prestar atención porque en ese momento de vergüenza... y otros están en ver más los fallos de los demás, más que en los suyos”*.

3.2| Facilitadores

El principal facilitador detectado ha sido el **apoyo familiar**, por ejemplo, la madre de Luisa cuenta que: *“yo he pensado siempre que ella puede hacer muchas más cosas de las que puede hacer”*, lo que manifiesta una actitud positiva que se trasmite en el tiempo dedicado a ayudar a sus hijos en la realización de las tareas. Además, relata: *“nosotros la hemos acompañado en las prácticas”*, y como muestra pone un ejemplo concreto de ese proceso de acompañamiento familiar durante el programa de aprendizaje de los malabares:

“Cada día un rato por la mañana, otro por la tarde, pero es lo que te digo, ahí chocaba el mal genio que a veces se pone, pero por eso al no ver ella que logra esos objetivos... pues se frustra, le da rabia y desiste, entonces para eso estamos nosotros ahí, para apoyarla y que no se rinda tan fácil, que continúe con la práctica porque lo primeros los logró muy bien, pero otros... entonces le dijimos pues esto es practicar y luego cuando lo logro pues una satisfacción”.

También la naturaleza de los malabares, como **actividad lúdica**, ha ayudado a que el alumnado se mostrase participativo. Por ejemplo, Luisa, al ser preguntada por lo primero que pensó cuando le explicaron la tarea respondió: *“divertida”*.

Otro de los aspectos comentados ha sido la **participación conjunta del profesor de EF** y la tutora, lo que parece que ha ayudado al alumnado a sentirse más acompañado durante el proceso. Los motivos los explica el profesor de EF: *“no me quería poner yo de video de ejemplo (...) porque no me quería poner en un nivel superior de yo sé hacer esto y os voy a enseñar... si no que estamos juntos en el camino”*. La tutora completa la información: *“yo creo que eso les motiva, que los profesores también lo hagan y lo intenten... Y ver que también que los profesores también se equivocan porque también se nos caían las pelotas”*. A lo que el profesor de EF añade: *“una de las cosas que empecé a hacer a partir del segundo video es que me ponía fallando”*, con el objetivo de que el alumnado observará que todos podían fallar, solamente había que intentarlo.

Por último, inicialmente algunos alumnos estaban preocupados por no conseguir las tareas, como por ejemplo indicaba Paco en la sesión 0: *“si esto no me sale voy a suspender”*. Este hecho llevo al profesor de EF a dejar claro la importancia de la **evaluación del proceso** lo que fue destacado como un aspecto muy positivo por la tutora: *“a medida que ellos han visto que tú les valorabas el esfuerzo ha conseguido motivarlos y sí que han terminado entendiendo que no iban a suspender si se han esforzado”*. Este aspecto también ha supuesto un cambio en los familiares. Relata la tutora que al principio el padre de Juan hablaba con ella diciendo *“pero como les mandan esto, no les va a salir”*, lo que encaja con las propias declaraciones del padre en su entrevista: *“la primera impresión fue que no va a poder”*. Sin embargo, la utilización del código de colores y la posibilidad de recuperar las tareas inventando unas nuevas también ha tenido un calado en este familiar, como termina relatando la tutora:

“cuando empezaste con lo de los colores yo se lo mandaba al padre también para que viera que, aunque no le salía su hijo era de los que mejor iba... Entonces yo ahí también he visto un cambio de actitud en el padre...”

4| **Discusión y conclusiones**

El objetivo de este trabajo era conocer las barreras y facilitadores, de un grupo de alumnos con DI, al desarrollar un programa en línea de EF debido al confinamiento por el COVID-19. Los resultados indican que existen un conjunto de aspectos que han dificultado el éxito del aprendizaje de los malabares, entre los que destacan la propia dificultad de la tarea (los malabares), su presentación, la frustración que en ocasiones les generaba no conseguir el éxito, el escaso tiempo de práctica y la vergüenza que les impedía recibir las correcciones

del profesor. Entre los aspectos que han ayudado al éxito, encuadrados como facilitadores, se puede destacar el apoyo familiar, las características lúdicas de la tarea y la evaluación del proceso y no del producto.

Los sentimientos iniciales de frustración y de que no iban a ser capaces de realizar las tareas están relacionados con la idea de que las personas con DI suelen presentar incompetencia motriz aprendida, algo ya destacado en el trabajo de Molina y Beltrán (2007). Respecto a los facilitadores, cabe decir que, en un contexto de confinamiento domiciliario, el apoyo educativo se equipara al apoyo familiar, por lo que aquellos alumnos con un apoyo familiar intenso han conseguido desarrollar el programa con más éxito que aquellos que no disponían de dicho apoyo. En este sentido, ya en el mundo del deporte para personas con DI se había destacado el apoyo familiar como un importante facilitador de la práctica deportiva (Abellán y Januário, 2017). Este apoyo familiar también está relacionado con la calidad de vida en este colectivo (Córdoba-Andrade, Salamanca-Duque y Mora-Anto, 2019).

En conclusión, podemos identificar el camino exitoso de aprendizaje virtual de EF en personas con DI como aquel caracterizado por un proceso en compañía de sus familias, que han actuado como apoyo, con contenidos lúdicos y con una evaluación formativa centrada en el proceso y valorando el esfuerzo y la implicación de las tareas. Por lo que se sugiere incorporar estas recomendaciones en futuros programas de docencia en línea de EF para personas con DI.

Referencias bibliográficas

- Abellán, J. y Januário, N. (2017). Barreras, facilitadores y motivos de la práctica deportiva de deportistas con discapacidad intelectual. *Psychology, Society & Education*, 9(3), 419-431. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.1023>
- Baena-Morales, S., López-Morales, J. y García-Taibo, O. (2021). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19. *Retos*, 39, 388-395.
- Córdoba-Andrade, L., Salamanca-Duque, L.M., y Mora-Anto, A. (2019). Calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y múltiple de 4 a 21 años de edad. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 13(2), 79-93. <https://doi.org/10.21500/19002386.4014>
- Consejo COLEF (2020). Recomendaciones docentes para una educación física escolar segura y responsable ante la «nueva normalidad». minimización de riesgos de contagio de la Covid-19 en las clases de EF para el curso 2020-2021. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 81-93.
- Cortés, V. (18 de octubre de 2016). *10 ejercicios de iniciación malabares* [archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=HTyIO_MlhhE&t=48s

- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa* (Vol. 8). Ediciones Morata.
- González-Rivas, R.A., Gastélum-Cuadras, G., Velducea, W., González, J.B. y Domínguez, S. (2021). Análisis de la experiencia docente en clases de Educación Física durante el confinamiento por COVID-19 en México. *Retos*, 42, 1-11
- Hall, J. A. y Ochoa-Martínez, P. Y. (2020). Enseñanza virtual en educación física en primaria en México y la pandemia por COVID-19. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 21(2), 1-7. <http://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.4>
- Hortigüela-Alcalá, D., Garijo, A. H. y Pérez-Pueyo, Á. (2021). La Educación Física en el contexto COVID-19. Un relato de profesores de diferentes etapas educativas. *Retos*, 41, 764-774.
- Martos-García, D. y Valencia-Peris, A. (2016). Osteogénesis imperfecta y educación física: Un caso inédito de inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 42(1), 159-175.
- Molina, J.P. y Beltrán, V.J. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en Educación física: El caso de un alumno con discapacidad intelectual. *European Journal of Human Movement*, 19, 165-190.
- Ng, K., Klavina, A., Ferreira, J.P., Barrett, U., Pozeriene, J. y Reina, R. (2021). *Teachers' preparedness to deliver remote adapted physical education from different european perspectives: updates to the european standards in adapted physical activity*. *European Journal of Special Needs Education*, 36. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872848>
- Roldan, A. y Reina, R. (2021). *Are Self-Efficacy Gains of University Students in Adapted Physical Activity Influenced by Online Teaching Derived From the COVID-19 Pandemic?* *Frontiers in Psychology*, 12, 1034. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.654157>
- Sierra-Díaz, J., González-Víllora, S., Toledo-Guijarro, J. A. y Bermejo-Collada, C. (2021). Reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Física durante la pandemia por COVID-19. Un caso real. *Retos*, 41, 866-878.

Comunicación 10

Tenis de mesa con personas con discapacidad intelectual: una propuesta didáctica desde la inclusión

Áurea Redondo Fernández

Graduada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF),
Universidad Politécnica de Madrid

Javier Pérez Tejero

Profesor titular de universidad, Director de la Cátedra
“Fundación Sanitas” de Estudios sobre Deporte Inclusivo
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF),
Universidad Politécnica de Madrid

Mauro Grassi Roig

Investigador predoctoral, Cátedra “Fundación Sanitas”
de Estudios sobre Deporte Inclusivo
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF),
Universidad Politécnica de Madrid

Sumario: 1| Marco teórico 1.1| La discapacidad intelectual (DI): concepto y tipos 1.2| La práctica deportiva con personas con DI 1.3| El tenis de mesa para personas con DI en España 1.4| Programa Deporte Inclusivo en la Escuela (DIE) 2| Objetivos 3| Material y métodos 3.1| Diseño de la propuesta 3.2| Procedimiento 3.3| Participantes 3.4| Instrumentos 4| Resultados 5| Discusión y Conclusiones

1| Marco teórico

1.1| La discapacidad intelectual: concepto y tipos

Las personas con discapacidad intelectual (DI) a menudo se encuentran con dificultades para entender y comprender el entorno, y estas complicaciones aumentan a medida que los entornos presentan mayor complejidad. Para la solución de este problema surgió la accesibilidad cognitiva, que pretende que los productos, bienes y entornos sean entendidos por todo el mundo independientemente de su capacidad cognitiva.

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2011) (*American Association of Intellectual and Developmental Disabilities*; AAIDD por sus siglas en inglés) define la DI como un estado individual caracterizado por presentar limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, tal y como se manifiesta en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, y por ser originada antes de los 18 años.

Tipos de discapacidad intelectual:

Actualmente, la DI se gradúa en cuatro niveles, los cuales suelen venir determinados por un examen que proporciona el Cociente Intelectual (CI) de cada persona. Una vez obtenidos los resultados de este test nos encontramos los siguientes **4 subgrupos** (*American Psychiatric Association*, 2013):

1. **Leve:** es aquel comprendido entre un CI de 50 y 70. Aproximadamente un 85% de las personas con discapacidad intelectual se encuentra en este nivel. Las personas en este grupo tienen un ligero atraso en las capacidades de aprendizaje y una leve afectación en el ámbito motor o sensorial.
2. **Moderado:** comprende un CI entre 35 y 50. Este grupo se caracteriza por una afectación mayor que el grupo anterior. Pueden tener autonomía personal en su propio cuidado y desplazamiento, pero suelen necesitar ayuda cuando los procesos de aprendizaje son más complejos.

3. **Grave:** aquellos con un CI comprendido entre 20 y 35. Las personas que se encuentran en este grupo suelen precisar de ayuda y supervisión. A ello se le puede añadir daño a nivel neurológico. El proceso de aprendizaje se ve afectado en cuanto a la duración del mismo, necesitando más tiempo para asimilar los conceptos.
4. **Profundo:** en este grupo se encuentran aquellas personas con un CI inferior a 20. Es el grupo menos frecuente. Presentan grandes afectaciones a nivel motor, sensorial y comunicativo. A pesar de estas afectaciones en muchas ocasiones, aunque precisen de ayuda, pueden realizar actividades de la vida cotidiana y participar en diferentes actividades de una manera satisfactoria.

1.21 La práctica deportiva con personas con discapacidad intelectual

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), elaboró la actual Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y de la Salud (CIF), concibiendo la salud desde el enfoque biopsicosocial, para conseguir una visión coherente que entendiera el bienestar del individuo como una interacción entre la condición de salud y los factores contextuales.

La **Figura 1** muestra la interacción entre los componentes que según la CIF condicionan el estado de salud de un individuo. Entre ellos destacan los “factores ambientales” que son ajenos a la persona, como la interacción de otros individuos con él mismo, la explicación y/o realización de las tareas o actividades y los recursos o variantes utilizados para conseguir una práctica comprensible y que puedan llevar a cabo todas las personas tengan o no una discapacidad.

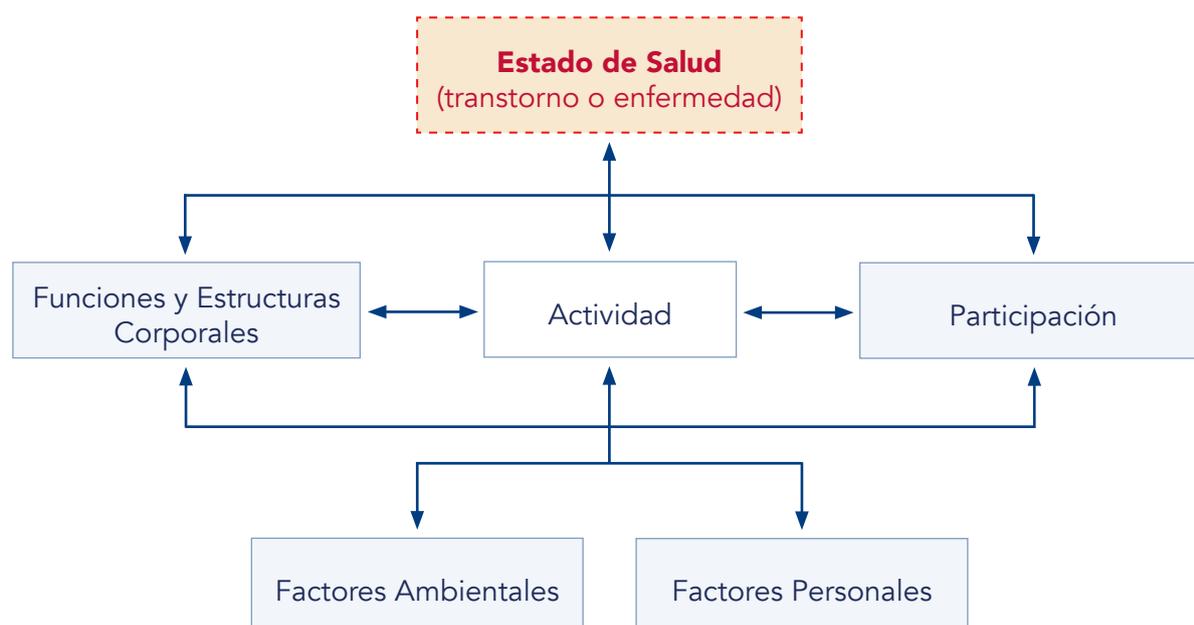


Figura 1. Interacciones entre los componentes de la CIF (OMS, 2001)

En relación a esto, sabemos que la práctica deportiva aporta múltiples beneficios tanto a los practicantes como a los profesionales que imparten las actividades. Dentro de los principales beneficios para los deportistas, encontramos un mayor sentido de aceptación, aumento de la motivación, más oportunidades de práctica y un menor aislamiento. En cuanto a los beneficios para los profesionales, destacan un cambio de perspectiva profesional, valoración de las diferentes capacidades de los alumnos, un incremento de estrategias de intervención y variantes y una mayor sensibilización (Reina y Roldán, 2018).

A pesar de los beneficios mencionados, las personas con algún tipo de discapacidad encuentran muchos problemas a la hora de realizar deporte, ya que hay muchas barreras tanto en accesibilidad a los centros deportivos como problemas a la hora de apuntarse en algún club o grupo. Este último cada vez va siendo más aceptado gracias a todas las labores de igualdad e inclusión que existen hoy en día por parte de diferentes organismos oficiales que permiten la divulgación de la información necesaria para concienciar a las personas sobre la igualdad (Reina y Roldán, 2018).

Profundizando en las posibilidades de práctica deportiva de las personas con discapacidad, como menciona Leardy (2018), se encuentran **tres grandes grupos**:

1. **Deporte paralímpico:** hace referencia a los deportes que estén incluidos en el programa oficial de los Juegos Paralímpicos. En la vertiente menos estricta del término, podemos incluir en este grupo a todas aquellas personas con discapacidad que practican deporte, sobre todo si es de competición.
2. **Deporte adaptado:** según Reina (2010), el deporte adaptado es aquella modalidad deportiva que se adapta al colectivo de personas con discapacidad, ya sea porque se han realizado una serie de adaptaciones y/o modificaciones para facilitar la práctica de aquellos, o porque la propia estructura del deporte permite su práctica.
3. **Deporte Inclusivo:** es, según Pérez-Tejero y Ocete (2018), aquel que pueden practicar de forma conjunta las personas con y sin discapacidad, ajustándose a las posibilidades de los practicantes y manteniendo el objetivo de la especialidad deportiva que se trate.

Uno de los principales objetivos del deporte inclusivo es lograr la sensibilización por parte del colectivo de personas sin discapacidad, ya sea a través de la práctica o de un modelo más teórico. Con esta inclusión también puede ser posible la comunicación con las familias sobre este proceso, dando así una visibilidad mayor en el ámbito global y no solo en el propio centro educativo o deportivo. Como hacen referencia Pérez-Tejero y Ocete (2018), las actividades físicas y deportivas, se muestran como una herramienta facilitadora de la inclusión social de personas con discapacidad, y más concretamente de los procesos de socialización.

Es de gran importancia mencionar que, a diferencia de la mayoría de los deportes convencionales, las actividades deportivas inclusivas no solo buscan el objetivo de rendimiento o competición. Estas actividades, ya sea de una forma directa o indirecta, conllevan para la persona con discapacidad una mayor motivación hacia la socialización (Block, Klavina y Flint, 2007). Esta socialización, en la mayoría de las ocasiones, contribuye a un mayor desarrollo para la persona, tenga discapacidad o no, permitiendo un aumento de la confianza personal que puede desencadenar en una mejora en la realización de las actividades, contribuyendo así a la realización personal.

Una vez comentada la práctica inclusiva y algunas de las medidas y beneficios que conlleva, podemos ver cómo en el ámbito real de la competición, y en el caso del deporte objeto de este trabajo, el tenis de mesa con personas con DI, no siempre se cumplen esas condiciones óptimas de mejora que hemos visto anteriormente. Según un estudio realizado por Abellán y Fernández-Bustos (2018), que analizaba la inclusión en federaciones unideportivas (en este caso, de tenis de mesa) de los deportistas con DI y el efecto de esta inclusión en los campeonatos de España de tenis de mesa, se pudo observar que no se estaba consiguiendo el objetivo previsto. Antes de tener en cuenta la inclusión, los campeonatos de España de tenis de mesa para personas con DI corrían a cargo de la Federación Española de Deportes para Personas con Discapacidad Intelectual (FEDDI). Esta federación tenía en cuenta medidas específicas necesarias para las personas con DI, con las que, seguramente, la Real Federación Española de Tenis de Mesa (RFETM) no contó. Es probablemente por esto último por lo que la participación de deportistas con DI tuvo un descenso drástico a partir del periodo, denominado por Abellán y Fernández-Bustos (2018), "post-inclusión".

1.3l El tenis de mesa en España: papel de la DI

El tenis de mesa forma parte de las tres únicas modalidades deportivas para discapacidad intelectual en los juegos paralímpicos junto con el atletismo y la natación. La inclusión del tenis de mesa en el programa paralímpico se produjo en los primeros Juegos, los de Roma 1960, siendo así uno de los pocos deportes en los que la modalidad paralímpica fue antes que la modalidad olímpica, concretamente 28 años antes. El máximo representante del movimiento Paralímpico lo encontramos bajo el Comité Paralímpico Internacional (IPC). Los deportes para personas con discapacidad intelectual a nivel internacional están representados por "World Intellectual Impairment Sport" (VIRTUS).

En 2018, el número de licencias de tenis de mesa de personas con discapacidad en España era de un total de 87, siendo 85 hombres y 2 mujeres. Teniendo en cuenta que el número de licencias total en la Federación Española de Tenis de Mesa en 2018 era de 8.692, solo el 1,01% corresponde a personas con discapacidad (Pérez-Tejero y Ocete, 2018). Estos datos sugieren que hay una falta de accesibilidad a la competición para las personas con discapacidad, como ya afirmaban Abellán y Fernández-Bustos (2018). Todo ello unido a la falta de promoción por

parte de la federación y a la escasa formación específica recibida por parte de entrenadores y clubes, hace que las personas con discapacidad no puedan tener todas las oportunidades para poder competir en este deporte.

Clasificación funcional:

En el tenis de mesa paralímpico los deportistas se agrupan en once clases, en función de su grado y tipo de discapacidad. Las clases 1 a 10 engloban a jugadores con discapacidad física o parálisis cerebral, siendo los de la 1 los más afectados y los de la 10 los más leves. Los jugadores de las clases 1 a 5, compiten en silla de ruedas, mientras que los de la 6 a 10 lo hacen de pie. La clase 11 está destinada a los deportistas con discapacidad intelectual (Paralímpicos, 2020). Actualmente, en competiciones tanto a nivel nacional como internacional, en cuanto a la discapacidad intelectual, un jugador elegible que puede competir es aquel que presenta un CI menor o igual a 75, limitaciones en la conducta adaptativa y una edad de aparición de la discapacidad antes de los 18 años (ITTF, 2020). A nivel nacional compiten tanto hombres como mujeres en la misma categoría, ya que el número de participantes femenino es muy bajo. A nivel internacional, se dividen en las dos categorías: masculino y femenino.

Es interesante mencionar otras iniciativas como los Campeonatos de España de tenis de mesa en edad escolar por selecciones autonómicas. En el año 2018 se hicieron estos campeonatos de una manera inclusiva por primera vez. Los equipos constaban de tres jugadores, como es habitual, pero esta vez en vez de estar separados por género los integrantes debían ser un deportista masculino, una deportista femenina y un deportista con discapacidad (Sanitas, 2020). Esta iniciativa se ha realizado en otras siete federaciones más a nivel nacional con gran éxito, permitiendo visibilizar la inclusión deportiva en competición oficial, si bien el reto es promover esta inclusión en los contextos de iniciación deportiva y en la educación física escolar.

Consideraciones metodológicas en la AFD con personas con DI:

La práctica del tenis de mesa tiene múltiples beneficios como, por ejemplo, la mejora de la velocidad de reacción, ya que es un deporte muy rápido, la coordinación ojo-mano, la concentración y la memoria.

La práctica deportiva se modifica y adapta dependiendo de las posibilidades del alumno, priorizando la participación activa junto con el resto de estudiantes, llevando a cabo las necesarias modificaciones o adaptaciones (Ríos, 2003). Entre las **consideraciones metodológicas** que el docente/entrenador/técnico en la iniciación deportiva debe tener en cuenta con personas con discapacidad intelectual, destacan:

- El lenguaje debe de ser fácil y conciso evitando que la comunicación tenga segundas intenciones.

- Plantear tareas progresivas de lo más sencillo a lo más complejo.
- Establecer rutinas en las sesiones (calentamiento, tareas, descansos, estiramiento y reflexión final).
- Ayudarse de explicaciones demostrativas en las tareas.
- Establecer objetivos alcanzables para todos los alumnos. Pueden ser objetivos diferentes para cada alumno en función de su nivel, pero siempre deben de estar encaminados a su éxito.

Uno de los materiales más utilizados en tenis de mesa para hacer los ejercicios más accesibles son los globos. Estos proporcionan más tiempo de reacción para el alumno, ya que ralentiza la velocidad del ejercicio. También se pueden utilizar pelotas de gomaespuma, que sería un paso intermedio entre la pelota de tenis de mesa y el globo.

Gracias a un estudio realizado por Van Biesen y colaboradores (2016), sabemos que la diferencia en el dominio táctico entre jugadores con y sin discapacidad se atribuye en parte a la visualización espacial y al tiempo de reacción simple. Estas habilidades pueden ser trabajadas de una manera más sencilla realizando adaptaciones en el material como las anteriormente comentadas.

1.4| Programa Deporte Inclusivo en la Escuela (DIE)

El programa Deporte Inclusivo en la Escuela (DIE) es un proyecto pionero, surgido en el curso 2012-2013, que pretende fomentar la práctica deportiva inclusiva en la población escolar, dar a conocer a los usuarios la gran variedad de deportes adaptados y paralímpicos y concienciar a los participantes sobre la realidad de las personas con discapacidad (Pérez-Tejero, Barba, García, Ocete y Coterón, 2013). Actualmente es parte del programa formativo de la Consejería de Juventud y Deportes de la Comunidad de Madrid y está apoyado por el acontecimiento de especial interés público "Deporte inclusivo" de la Fundación Deporte Joven – Consejo Superior de Deportes. Está compuesto por varios recursos y acciones didácticas que están orientadas a alumnos del último ciclo de primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos superiores y también a su equipo docente, entrenadores y formadores deportivos, técnicos y deportistas que se están iniciando en alguna de las modalidades comprendidas dentro de este programa.

Aunque el planteamiento de este programa está principalmente orientado al ámbito educativo, también se puede extrapolar a clubes deportivos, federaciones, asociaciones, etc. Según sus autores, el DIE es una herramienta práctica de trabajo y de formación, actualización y acercamiento al deporte adaptado e inclusivo.

Para la implementación en los centros de este programa se llevan a cabo **cuatro acciones principales** (DIE, 2020):

1. **Jornada Paralímpica:** en la que un deportista paralímpico acude al centro para contarle a los alumnos sus experiencias, así como que los alumnos le cuenten sus inquietudes, y posteriormente se realiza una jornada práctica deportiva inclusiva.
2. **Préstamo y donación de material adaptado:** balones de *Goalball* y fútbol 5, o sillas de ruedas, entre otros.
3. **Recursos didácticos:** para facilitar la labor del profesor, en la plataforma DIE se encuentran todos los documentos necesarios para llevar a cabo dicha labor. Estos documentos pueden ser vídeos formativos, vídeos de ejemplo de las tareas, ficha para el alumno y el profesor, un cuestionario para trabajar los contenidos aprendidos y una sopa de letras para poder también evaluar dichos contenidos, pero de una forma más entretenida. La parte principal de este apartado reside en las diversas tareas que se proporcionan de cada deporte, en los que podemos ver una evolución de tres niveles: iniciación, progresión y especialización.
4. **Evento final del programa DIE "Juegos Inclusivos Escolares":** este consiste en unas Jornadas inclusivas en las que participan los centros que hayan sido más activos en este programa. Se trata de la unión de varios centros en un mismo recinto para la realización de actividades del programa de una manera más lúdica y promoviendo la socialización y la participación de todos los estudiantes.

El programa DIE cuenta con 33 modalidades deportivas. Cada uno de estos deportes tiene varios grupos en función de la discapacidad que atienda. En la mayoría de ellos podemos distinguir discapacidad física y discapacidad intelectual. También hay deportes específicos como el *Goalball* para personas con discapacidad visual o deportes para personas con discapacidad auditiva. Dentro de los deportes inclusivos con discapacidad intelectual encontramos los siguientes: bádminton, baloncesto, *floorball*, gimnasia rítmica, hockey, lucha y natación.

2| Objetivos

El objetivo principal de este trabajo fue diseñar una propuesta didáctica de tenis de mesa inclusivo con personas con discapacidad intelectual para incluir dentro del programa DIE y, tras su desarrollo, conocer la opinión de entrenadores y profesores de Educación Física acerca de dicha propuesta, así como sus recomendaciones para mejorarla.

3| Material y métodos

3.1| Diseño de la propuesta

Esta propuesta está formada por varios materiales didácticos: 25 tareas de tenis de mesa ordenadas por niveles de dificultad: iniciación (5 tareas), progresión (10 tareas) y especialización (10 tareas). En la **Figura 2** se muestra un ejemplo:

Nombre: Los diez toques	
Duración: 5 minutos.	
Componentes: Actitudinal 1; Conceptual 1.	
Materiales: 20 palas de tenis de mesa, 20 pelotas, 20 globos (si fuera necesario).	
Descripción: Se trata de dar 10 toques sin que la pelota caiga al suelo. Este ejercicio ayudará al alumnado a coger confianza con el material.	
Variantes: Para hacerlo más fácil, en vez de una pelota de tenis de mesa se puede utilizar un globo (este es más fácil de manejar y ralentiza los movimientos). Por el contrario, para aumentar la dificultad se pueden alternar los toques y en vez de hacer 10 seguidos con la goma roja y 10 con la negra, se pueden hacer 2 con cada una o 1 con cada una (aún más difícil).	
	Objetivo: Familiarizarse con el material básico de tenis de mesa (pala y pelota). Dar 10 toques con la pala y la pelota. Primero con la goma roja y luego con la goma negra (derecha y revés).

Figura 2. Ejemplo de tarea de tenis de mesa con personas con DI

- **Ficha para el profesorado:** es una ficha que contiene información sobre la historia del tenis de mesa, clasificación funcional, materiales, reglas y aspectos a tener en cuenta a la hora de hacer la actividad inclusiva con personas con discapacidad intelectual. También incluye enlaces a vídeos de interés relacionados con el tenis de mesa.
- **Ficha para el alumnado:** esta se asemeja a la ficha del profesorado, pero es menos extensa, ya que contiene menos información. Cabe destacar que se ha creado una modalidad de esta ficha para el alumnado en Lectura Fácil, pensando en los alumnos con discapacidad intelectual y/u otras dificultades de comprensión lectora, para así facilitar la lectura y que sea una ficha accesible y fácil de comprender para todos los alumnos.

- **Sopa de letras:** es una herramienta que acompaña a todos los deportes que conforman el programa DIE, y con ella se busca el aprendizaje de contenidos de una manera más entretenida mediante el juego. Esta esconde palabras relacionadas con el tenis de mesa y la DI.

Es recomendable seguir un orden por niveles de dificultad para asegurar así una práctica divertida y saludable para los alumnos y evitar llegar a la frustración. Para seguir esa progresión en la dificultad, comenzaremos con ejercicios más sencillos (iniciación), fuera de la mesa, que consistan en la familiarización con el material y el manejo de la pala y la pelota, así como una mayor focalización en el agarre y las diferentes partes de la raqueta. Seguidamente, se harán ejercicios que consistan en una mejora del equilibrio de la pelota sobre la pala y diferentes ejercicios que promuevan la coordinación óculo-manual (progresión y especialización).

3.2| Procedimiento

Uno de los objetivos del presente trabajo es conocer la opinión de entrenadores y técnicos de tenis de mesa y profesores de educación física sobre la propuesta de tenis de mesa inclusivo con personas con discapacidad intelectual. Para ello, se creó una encuesta para poder enviársela a dichas personas de manera *online*. Esta encuesta fue creada a través de la plataforma *SurveyMonkey*[®], y enviada a la RFETM por la Cátedra “Fundación Sanitas” de Estudios sobre Deporte Inclusivo (CEDI, entidad responsable del programa), mediante un correo electrónico. Además, el cuestionario fue difundido entre nuestros contactos del tenis de mesa que cumplieran los requisitos de participación, los cuales eran: ser un club/entrenador federado en la RFETM o profesor de EF, preferiblemente con experiencia en el ámbito de la discapacidad intelectual o que haya tratado con algún alumno con DI. Dicho correo contenía un fichero PDF adjunto con toda la propuesta didáctica (25 tareas, ficha del profesor, ficha del alumno, sopa de letras y cuestionario de evaluación) y dos enlaces: uno al vídeo explicativo “Tenis de mesa inclusivo” del programa DIE (el cual se encontraba también dentro del PDF adjunto), y otro a la propia encuesta. El correo indicaba la necesidad de conocer la opinión de entrenadores y técnicos, así como la fecha límite de recogida de datos, y fue enviado el día 10 de diciembre de 2020 y la fecha límite para contestar la encuesta fue el 21 de diciembre de 2020.

3.3| Participantes

Ante la situación actual que vivimos con la pandemia mundial COVID-19, surgen dificultades para poner en práctica la propuesta diseñada, en centros educativos y escuelas deportivas, como se venía haciendo con las otras modalidades deportivas ofrecidas por el programa DIE. Es por esto, por lo que la parte presencial de la propuesta no pudo realizarse, por lo que decidimos centrarnos en el diseño de la propuesta y su evaluación a partir de los resultados obtenidos en las encuestas. Así, los participantes serían los entrenadores y técnicos de tenis de

mesa y los profesores de educación física que la han contestado. Así, se obtuvo respuesta de 32 personas, siendo 28 entrenadores/técnicos de tenis de mesa y 4 profesores de educación física. La media de edad fue de $29,84 \pm 11,68$, oscilando entre los 18 y los 55 años, siendo la media de años de experiencia con el tenis de mesa de $10,9 \pm 8,14$.

3.4| Instrumentos

Para la recogida de la opinión de entrenadores y profesores sobre la propuesta, se creó una encuesta/cuestionario *ad hoc*. Este cuestionario era anónimo. Primero se preguntaba la edad y los años de experiencia y, a continuación, estaba dividido en dos partes. Por un lado, se valoraba primero la adecuación de la propuesta didáctica, y, por otro lado, se pedía una valoración personal sobre la misma. La primera parte sobre la adecuación de la propuesta constaba de 13 preguntas, y la segunda parte sobre valoración personal tenía 10, siendo así 23 preguntas en total.

Las preguntas fueron realizadas en forma de escala tipo Likert de cuatro posibilidades, siendo 1 "totalmente en desacuerdo" y 4 "totalmente de acuerdo". Las primeras 13 preguntas, consistían en la valoración general de los elementos de la propuesta, así como la utilidad de cada uno de ellos (tareas, imágenes, ficha del profesor, ficha del alumnado, sopa de letras y vídeo explicativo). Las siguientes 10 preguntas sobre valoración personal buscaban conocer la opinión del encuestado sobre la comunicación en las tareas, la participación, la iniciación y la sensibilización, entre otras. Finalmente, había una casilla en la que los participantes podían expresar algo que quisieran añadir, y una vez pasada esta casilla, en último lugar se encontraba una pregunta con una escala del 1 al 10 para valorar de manera general la propuesta (donde 1 significó pobre y 10, excelente).

Para procesar los datos obtenidos en las encuestas se utilizó el programa Microsoft Excel, así como para realizar los cálculos necesarios como la media y la desviación estándar en los apartados en los que eran necesarios.

4| Resultados

En este apartado se presentan los resultados detallados de cada una de las preguntas, analizando la media de las respuestas y su desviación estándar, así como las reflexiones de algunos de los participantes, recogidas en la pregunta "indique o comente algo que quiera añadir".

Como podemos observar en la **Tabla 1**, se encuentran detalladas las valoraciones de cada ítem del apartado de "adecuación de la propuesta" mostrando la media de las respuestas y la desviación estándar. La media de las valoraciones se encuentra entre 3,5 y 3,87, siendo la peor valorada la duración de las tareas y la mejor valorada los objetivos de la propuesta. En

este apartado, ninguno de los ítems ha sido valorado con la puntuación mínima y ocho de los 13 ítems han sido valorados con las puntuaciones más altas, entre 3 y 4 puntos. Cabe destacar que la media de las respuestas está siempre por encima de 3, y eso es algo muy positivo, que será comentado más adelante en el apartado de conclusiones. También, la media más baja, correspondiente a 3,5 puntos, sigue siendo una valoración bastante alta, casi llegando a la máxima puntuación.

Tabla 1. Valoración de la adecuación de la propuesta

Adecuación de la propuesta didáctica			
Número	Pregunta	Media	Desviación estándar
1	Objetivos de la propuesta.	3,87	±0,33
2	Contenidos propuestos.	3,78	±0,42
3	Recursos.	3,68	±0,47
4	Consideraciones previas.	3,65	±0,48
5	Objetivos de las tareas.	3,71	±0,45
6	Descripción de las tareas.	3,62	±0,49
7	Duración de las tareas.	3,5	±0,62
8	Imágenes de las tareas.	3,65	±0,48
9	Utilidad de las variantes de las tareas.	3,68	±0,53
10	Utilidad y formato de la ficha del profesor.	3,68	±0,47
11	Utilidad y formato de la ficha del alumno.	3,62	±0,55
12	Utilidad y formato de la sopa de letras.	3,56	±0,66
13	Utilidad y formato del vídeo explicativo.	3,71	±0,52

La **Tabla 2** muestra la media y la desviación estándar de los 10 ítems incluidos en la valoración personal de los participantes. Se puede observar que la media de las respuestas se encuentra entre 3,46 y 3,78, siendo la vivenciación y la comunicación de las tareas las valoradas con menos puntuación y “Las tareas propuestas pueden ayudar a *enganchar* a más personas con discapacidad intelectual a la práctica del tenis de mesa” fue el ítem mejor puntuado de este apartado.

Por último, para finalizar este apartado de resultados, quedaría analizar la última pregunta del cuestionario: “De manera global, valore de 1 a 10 la propuesta didáctica siendo 1 “muy pobre” y 10 “excelente””. La media de las valoraciones de los 32 sujetos es de un 9,16 sobre 10. Este resultado nos parece más que satisfactorio, sintiendo que la propuesta está bien encaminada hacia las necesidades de los entrenadores y de los profesores de EF que usen el tenis de mesa en contextos inclusivos con personas con discapacidad intelectual.

Tabla 2. Valoración personal de la propuesta

Valoración personal de la propuesta			
Número	Pregunta	Media	Desviación estándar
1	<i>La vivenciación de la situación real de las personas con discapacidad intelectual a través de las tareas es adecuada.</i>	3,46	±0,76
2	<i>La comunicación a lo largo de las tareas es efectiva y no plantea problemas.</i>	3,46	±0,67
3	<i>Las tareas propuestas son adecuadas para la participación activa de alumnos CON discapacidad intelectual en clase Educación Física.</i>	3,56	±0,56
4	<i>Las tareas propuestas son adecuadas para la participación activa de alumnos SIN discapacidad intelectual en clase Educación.</i>	3,71	±0,52
5	<i>Las tareas propuestas son adecuadas para la iniciación deportiva de personas con discapacidad intelectual.</i>	3,62	±0,55
6	<i>Las tareas propuestas pueden ayudar a “enganchar” a más personas con discapacidad intelectual a la práctica del tenis de mesa.</i>	3,78	±0,42

Valoración personal de la propuesta			
Número	Pregunta	Media	Desviación estándar
7	<i>La utilización adecuada de los recursos permite concienciar sobre la situación de personas con discapacidad intelectual en el tenis de mesa.</i>	3,68	±0,47
8	<i>Las tareas están planteadas correctamente.</i>	3,68	±0,47
9	<i>Las tareas se relacionan adecuadamente con el deporte para discapacidad intelectual.</i>	3,65	±0,54
10	<i>Las tareas sensibilizan al alumnado hacia la práctica deportiva inclusiva con personas con discapacidad intelectual.</i>	3,68	±0,69

5| Discusión y conclusiones

Hoy en día, hay muy pocos estudios relacionados con tenis de mesa y discapacidad, y con este trabajo, se busca seguir investigando y ampliando el campo de conocimiento para hacer el tenis de mesa más conocido y accesible para todos, especialmente en la discapacidad intelectual y en formato inclusivo. Es por ello que se ha creado esta propuesta, formada por 25 tareas, ficha para profesorado y alumnado, sopa de letras y cuestionario. En base a lo estudiado por Abellán y Fernández-Bustos (2018) sobre la falta de oportunidades en el tenis de mesa para personas con DI, podemos encontrar una vía facilitadora para intentar mejorar este problema. La propuesta incluida en este trabajo se puede distribuir a las diferentes federaciones autonómicas para que estas puedan promover y acercar este deporte a las personas con DI y, así, poder aumentar el número de practicantes de este deporte, facilitar y eliminar las barreras presentes y aumentar así los niveles de participación. También sería interesante, a partir de este trabajo, comenzar un proyecto de formación para los entrenadores/técnicos de tenis de mesa y para profesores de EF, que les aportara conocimientos en tenis de mesa y discapacidad, para así aumentar las posibilidades de éxito si un alumno con DI decide apuntarse a esta actividad.

Por otro lado, el programa DIE permite que diferentes centros educativos, así como escuelas deportivas, tengan un soporte donde puedan conocer diferentes actividades que les permitan hacer los diferentes deportes de una manera inclusiva. En este caso, en el tenis de mesa, hay una gran desinformación acerca de la discapacidad, y solo unos pocos clubes en España conocen lo que es dirigir la tarea a una persona con discapacidad. Esta falta de conocimiento en la metodología adecuada se ve disminuida gracias a plataformas como la del DIE, que

facilita todo tipo de materiales para que entrenadores y profesores puedan llevar a cabo diferentes tareas con personas con discapacidad.

Finalmente, ya conocemos los beneficios que aporta el deporte inclusivo en las personas tengan o no discapacidad. Por ello es interesante concluir que el programa DI permite un acercamiento a los contenidos de diferentes deportes, en este caso el tenis de mesa, y este puede ser el comienzo de una etapa de transición hacia la inclusión total de las personas con discapacidad intelectual en el tenis de mesa.

Referencias bibliográficas

AAIDD. (2011). Discapacidad intelectual. *Definición, clasificación y sistemas de apoyo social*. Primera Edición. Madrid: Alianza Editorial.

Abellán, J., & Fernández-Bustos, J. G. (2018). Inclusión de los deportistas con discapacidad intelectual en federaciones unideportivas y su efecto en la participación en campeonatos nacionales. El caso del tenis de mesa. *Revista iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(1), 71-77.

American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Quinta edición. Barcelona: Panamericana.

Block, M. Klavina, A. Flint, W. (2007). *Including Students with Severe, Multiple Disabilities in General Physical Education*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(3), 29-32.

Campeonatos de España en edad escolar 2018 - Sanitas. (2020). Recuperado el 16 de noviembre de 2020, de <https://corporativo.sanitas.es/fundacion-sanitas/deporteinclusivo/campeonatos-de-espana-en-edad-escolar-2018>

Deporte Inclusivo en la Escuela. (2020). Recuperado el 30 de octubre de 2020, de <http://deporteinclusivoescuela.com>

Deportes por discapacidad | Paralímpicos. (2020). Recuperado el 30 de octubre de 2020, de <https://www.paralimpicos.es/clasificacion/deportes>

ITTF Para Table Tennis Classification. (2020). Recuperado el 12 de noviembre de 2020, de <http://ipttc.org/classification/documents.htm>

Leardy, L. (2018). Cuestiones terminológicas referidas al deporte de personas con discapacidad. En Leardy, L., Mendoza, N., Reina, R., Sanz, D., Pérez-Tejero, J. (Coords) *El Libro Blanco del Deporte para Personas con Discapacidad en España*. Madrid: Comité Paralímpico Español, Fundación Once y Comité Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad. 21-26. ISBN: 978-84-16668-69-4.

Mendoza, N. Sanz, D. Reina, R. (2018). Las personas con discapacidad y el deporte en España. Introducción general. En Leardy, L., Mendoza, N., Reina, R., Sanz, D., Pérez-Tejero, J. (Coords) *El Libro Blanco del Deporte para Personas con Discapacidad en España*. Madrid: Comité

Paralímpico Español, Fundación Once y Comité Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad. 13-20. ISBN: 978-84-16668-69-4.

Organización Mundial de la Salud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMERSO). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Madrid. ISBN 84-8446-034-7.

Ocete, C. Pérez-Tejero, J. (2016). Influencia de la práctica deportiva inclusiva en las personas con discapacidad. En Segura, J. (Coord.); *Psicología aplicada al deporte adaptado*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya. 169-179.

Pérez-Tejero, J., Barba, M., García, L., Ocete, C., Coterón, J. (2013). *Deporte Inclusivo en la Escuela*. Madrid. Universidad Politécnica de Madrid, Fundación Sanitas, Psysport.

Pérez-Tejero, J. y Ocete, C. (2018). Personas con discapacidad y práctica deportiva en España. En Leardy, L., Mendoza, N., Reina, R., Sanz, D., Pérez-Tejero, J. (Coords) *El Libro Blanco del Deporte para Personas con Discapacidad en España*. Madrid: Comité Paralímpico Español, Fundación Once y Comité Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad. 55-77. ISBN: 978-84-16668-69-4.

Reina, R. (2010). *La actividad física y deporte adaptado ante el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Sevilla: Wanceulen.

Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona. Ed. Paidotribo.

Roldán, A. Reina, R. (2018). Deporte escolar y universitario en las personas con discapacidad. En Leardy, L., Mendoza, N., Reina, R., Sanz, D., Pérez-Tejero, J. (Coords) *El Libro Blanco del Deporte para Personas con Discapacidad en España*. Madrid: Comité Paralímpico Español, Fundación Once y Comité Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad. 181-210. ISBN: 978-84-16668-69-4.

Sanz D., Palencia I., Reina R., Leardy L. (2018). Deporte base y deporte de competición en personas con discapacidad en España. En Leardy, L., Mendoza, N., Reina, R., Sanz, D., Pérez-Tejero, J. (Coords) *El Libro Blanco del Deporte para Personas con Discapacidad en España*. Madrid: Comité Paralímpico Español, Fundación Once y Comité Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad. 211-241. ISBN: 978- 84-16668-69-4.

Tenis de mesa I Paralímpicos. (2020). Recuperado el 29 de octubre de 2020, de <https://www.paralimpicos.es/deportes-paralimpicos/tenis-de-mesa>

Thorne, C., Ramírez, M., Claux, M., & Arbulú, M. (2020). *La Escala de Inteligencia para Niños de Wechsler y las variantes socio-culturales*. Recuperado el 12 de noviembre de 2020, de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4551>

Van Biesen, D. Mactavish, J. Kerremans, J. Vanlandewijck, YC. (2016). *Cognitive Predictors of Performance in Well-Trained Table Tennis Players With Intellectual Disability*. *Adapt Phys Activ Q.* 33(4). 324-337. DOI: 10.1123/APAQ.2015-0122.

COMUNICACIONES PRESENTADAS

GRUPO 6

Programas universitarios para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual



Presentación del grupo, índice de las comunicaciones que se contienen y comunicaciones presentadas.

Está demostrado que la formación de personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario en competencias profesionales generales, contando con una titulación emitida por una Universidad, incide positivamente en su inserción laboral, además de mejorar su autonomía y formación académica. Las comunicaciones que se reciban en este grupo de trabajo, deberán abordar propuestas, investigaciones y buenas prácticas de formación universitaria dirigida a jóvenes con discapacidad intelectual, que facilitan una formación integral y personalizada para que puedan participar en la comunidad en igualdad de condiciones que las demás personas. El objetivo de este debate es avanzar en el conocimiento de proyectos, experiencias e ideas que permitan garantizar el derecho de las personas con discapacidad intelectual a la Educación Superior.

ÍNDICE Y ORDEN DE COMUNICACIONES

Nº	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
1	Marta Martins de Oliveira, Aline dos Santos Moreira de Carvalho y Pedro Carlos Pereira	Columbia Del Paraguay University	Paraguay	<i>College Programs to Include Students with Intellectual Disabilities</i>
2	Rosa Mª Díaz Jiménez, Mª Dolores Yerga Míguez y Mª de las Mercedes Serrato Calero	Universidad Pablo de Olavide Sevilla Universidad de Huelva	España	<i>Violencias en el itinerario educativo del estudiantado con discapacidad intelectual desde la perspectiva de las familias</i>
3	Susana Delgado Catalán y Eva Sotomayor Morales	Universidad de Jaén	España	<i>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</i>

Nº	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
4	Alba Vila, Ana Laura Villar, Claudia Suárez, Verónica Alfonso, María Jesús Movilla y Thais Pousada	Universidade da Coruña	España	<i>Movilidad e intercambios: Experiencias para la participación de estudiantes con discapacidad cognitiva</i>
5	Ana Belén Sánchez-García, José Ángel Gallego González, José Lorenzo García Sánchez, Rocío Galache Iglesias y Víctor Tejedor Hernández	Universidad de Salamanca Universidad Católica de Ávila	España	<i>UniverUSAL: la universidad inclusiva</i>
6	Marina Romeo, María Honrubia y Esther Sánchez	Universidad de Barcelona	España	<i>Experiencia formativa de la Universidad de Barcelona dirigida a personas con discapacidad intelectual: Curso experto en Atención a Usuarios, Ciudadanos y Clientes</i>
7	María Tabuenca Bengoa y Laura González-Díez	Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities	España	<i>El aprendizaje de la tipografía en el entorno urbano: "Safari Tipográfico" como actividad inclusiva en los Grados de Comunicación de la USP-CEU</i>
8	Elvira Carpintero Molina, Cristina Bel Fenellós, Elena Estrada Rollon y Silvia Beunza García	Universidad Complutense de Madrid (UCM)	España	<i>Un programa en la universidad para jóvenes con discapacidad. El Programa Accede</i>

Nº	Nombre	Universidad	País	Título de la comunicación
9	Inmaculada Sánchez-Márquez y Rosa María Díaz Jiménez	Universidad Pablo de Olavide Sevilla	España	<i>Autoconocimiento y empoderamiento del alumnado universitario con discapacidad intelectual a través del arte y la creatividad: una experiencia de innovación en la Universidad Pablo de Olavide</i>
10	Juana Morcillo Moreno y Carmen Mª Fajardo Martínez	Universidad de Castilla-La Mancha	España	<i>Digitalización y empleabilidad: una oportunidad para las personas con discapacidad intelectual</i>
11	Joana Calero Plaza, Francesc Bañuls Lapuerta, Margarita Cañadas Pérez, Gabriel Martínez Rico, Carlos Pérez Campos, Francisco Tomás Aguirre, Eva Martínez Fornes, Mª del Carmen Lacarcel Navalón, Montserrat Medina Pérez, Sergio Senabre Badenes, Sara Anaya Roda, Arantxa Garrigues Esteve-Marí y Paula Dominguez Navarro	Campus Capacitas-UCV Universidad católica de valencia "San Vicente Mártir" Fundación Asindown	España	<i>Formación para la inclusión socio-laboral de personas con discapacidad intelectual en un contexto universitario</i>

Comunicación 1

College Programs to Include Students with Intellectual Disabilities

Marta Martins de Oliveira

Master's student in Educational Sciences at Columbia Del Paraguay University/Instituto IDEIA-Brasil and Professor at the Public Network of Vargem Alta - ES/Brazil
Columbia Del Paraguay University

Aline dos Santos Moreira de Carvalho

Master's student in Educational Sciences at Columbia Del Paraguay University/Instituto IDEIA-Brasil and Professor at the Public Network of Saquarema-RJ/Brazil
Columbia Del Paraguay University

Pedro Carlos Pereira

Adjunct Professor at the Federal Rural University of Rio de Janeiro/ Brazil and Collaborating Professor at the Postgraduate Program at Columbia Del Paraguay University/Instituto IDEIA-Brasil
Columbia Del Paraguay University

Abstract

The purpose of this work is to create a program aimed at the inclusion of young people with intellectual disabilities to university, this program will be proposed within the law of the federal constitution, will be formed by a specialized team, which will offer a partnership with schools high school and universities as the program's objective will be to monitor the transition of these young people from high school to university, the program aims to provide attitudes, learning experience, principles and values, aiming at the quality of social and professional life of young people with Intellectual Disabilities, the program aims to monitor the development of these young people, inserting them into society, knowing that not all of them will be able to enter the job market. The requirements of the program are: preparation of secondary schools and universities, as well as adequate transportation, training of professionals, from administrative to pedagogical, with quarterly training with extension courses for teachers of the Specialized Educational Service, regular classroom teachers and pedagogues, physical space of the educational institution, adequate teaching materials, supply of technologies.

Everyone has the right to education, the inclusive school is a school for everyone and a human preparation for the exercise of citizenship and qualification for the job market.

Keywords: *Intellectual Disability, Inclusion, Higher Education, Pedagogy, Psychopedagogy.*

1| Introduction

Through the evolution of the educational process, which became an instrument of social inclusion, guaranteed by the Federal Constitution, Brazil, 1988 and the Law of Guidelines and Bases for National Education, Brazil, 1996, among others, a relevant issue in debates on inclusion which guides the particularities of the educational process of people with Intellectual Disabilities (I.D.), especially regarding entry, permanence and completion in this stage of Education.

Knowing that few people with I.I. are able to enter, remain and complete higher education and due to the need to better explore the theme, joining knowledge from different areas, the study is justified by the need for multiprofessional intervention measures that contribute to promoting the inclusion of this population.

In this sense, the study aims to analyze the aspects of inclusion in higher education for students with I.D. To this end, it aims to present Intellectual Disability (concepts, diagnosis and challenges); highlight inclusive national legislation; characterize inclusion and higher education as well as the challenges of this issue, expose the educational system of the municipality

of vargem Alta as well as the Municipal Education Plan and present the multidisciplinary intervention proposal created by the authors of this study.

2| Theoretical framework

2.1| Intellectual Disability

Disability is a term currently used by health professionals and educators, but used generically by common sense.

According to the World Health Organization (WHO, 2007 apud TEED, 2012), disability refers to the human biological aspect, to define the absence or dysfunction of natural structures such as anatomical, physiological or psychic.

The Guatemalan convention, internalized to the Brazilian Constitution by Decree No. 3956/2001, in its article 1 defines disability as [...] *“a physical, mental or sensory restriction, of a permanent or transitory nature, which limits the ability to exercise a or more essential activities of daily life, caused or aggravated by the economic and social environment”*. This definition ratifies disability as a situation. (SEESP/ SEED/ MEC, AEE Mental Disability, 2007 apud TEED, 2012, p. 19).

Returning to previous concepts, according to the CIDID (International Classification of Disabilities, Disability and Handicaps), 1989, disability, disability and handicaps were conceptualized respectively as follows:

Disability - loss or abnormality of psychological, physiological or anatomical structure or function, temporary or permanent. These include the occurrence of an anomaly, defect or loss of a limb, organ, tissue or any other structure of the body, including mental functions.

Disability - restriction, resulting from a disability, of the ability to perform an activity considered normal for human beings.

Disadvantages- harm to the individual, resulting from a disability or incapacity, which limits or prevents the performance of roles according to age, sex, social and cultural factors. (CIDID, 1989 apud TEED, 2012, p.19).

Other definitions of impairment, impairment and disability come from the World Health Organization (WHO). So, for WHO:

Impairment is any decrease or abnormality in anatomical, physical or psychological structure or functions;

Disability is any restriction or inability (resulting from impairment) to perform an activity within the range of human beings;

Impediment is an individual disadvantage, resulting from impairment or disability, which limits or compromises performance considered normal, having to be analyzed in light of age, gender and social and cultural factors. (WHO, 2007 apud TEED, 2012, p.20).

In 1995, there were questions about the concept of disability used until then, arguing that this concept should be linked to other factors such as social, cultural and educational. According to Coll et al. (1995, p. 12, apud TEED, 2012, p. 20).

Disability is not a category with stable clinical profiles, being established as a function of educational response. The educational system can, therefore, intervene to favor the development and learning of students with some "deficit" characteristics. (COLL et al., 1995, p. 12, apud TEED, 2012, p. 20).

In the view of Westmacott (1996 apud TEED, 2012), the medical model, mistakenly, works to mold people with disabilities so that they become part of society's standard, but he adds that "[...] It is clear that sometimes people with disabilities need physical or medical support, but it is important that this meets their needs and gives them greater control over their lives". (SASSAKI, 1999, p. 30, apud TEED, 2012, p. 21).

As far as Intellectual Disability is concerned, it was difficult to classify it until a few decades ago, disability has already been named mentally retarded, exceptional, retarded, disabled. Currently, the existing doubt is in differentiating Mental Disability from Intellectual Disability. However, according to reformulations in important documents, the correct term to be used is "person with disability" (any type of disability) and cognitive impairment is "person with intellectual disability" (TEED, 2012), despite authors (PAN, 2008 apud TEED, 2012) alert to the fact that common sense does not correctly use the terms according to their meanings.

According to PAN (2008 apud TEED 2012), the evolution acquired in the interpretation of the term I.D. is noted, attributing new meanings as someone who has an individual and dynamic way of thinking, which should be stimulated until reaching the maximum particular level of progress through interactions throughout of the process.

Vasconcellos (2004 apud TEED, 2021) states that the I.D. affects 1% of the population and has been characterized by a reduction in the Intellectual Quotient (IQ), that is, cognitive development which generates a slower development of speech, neuropsychomotor and other skills.

Regarding the diagnosis, this is multifactorial, involving social, educational, behavioral, biomedical aspects, among others.

The diagnosis of mental disability is the responsibility of physicians and clinical psychologists, carried out in offices, hospitals, rehabilitation centers and clinics. Interdisciplinary teams from educational institutions also do this. (CARVALHO et al., 2003 apud TEED, 2012).

In parallel, DSM-V defines I.D. as an intellectual developmental disorder, initiated along with the individual's development. In this sense, the criteria must be fulfilled as follows:

A. Deficits in intellectual functions such as reasoning, problem solving, planning, abstract thinking, judgment, academic learning and learning from experience, confirmed both by clinical assessment and by standardized and individualized intelligence tests.

B. Deficits in adaptive functions that result in failure to meet developmental and sociocultural standards in relation to personal independence and social responsibility. Without continued support, adaptation deficits limit functioning in one or more daily activities.

C. Onset of intellectual and adaptive deficits during the developmental period. (CARVALHO, 2017, p. 7).

For Carvalho (2017), criterion A comprises working memory, verbal comprehension, perceptive and quantitative reasoning, abstract thinking and cognitive efficiency; criterion B comprises domains of adaptive-conceptual, social and practical functioning (impaired, requiring support for development in places such as school, work, home or community); and criterion C referring to recognizing the deficits of the other criteria.

According to Pan (2008 apud TEED, 2012), the diagnosis is necessary, because through it, the individual receives benefits and social security assistance, granting legal protection as well as access to quotas in higher education and job vacancies.

Regarding the causes, these are diverse and may include genetic, congenital or acquired. The UN classifies the causes of I.D. as follows:



Source: (HONORA; FRIZANCO, 2008 apud CARVALHO, 2017).

After the diagnosis of Intellectual Disability, it is necessary to determine the degree: if mild, moderate, severe (prevalence of 6 in every 1,000 cases) and profound.

According to Honora and Frizanco (2008 apud TEED; 2012), the needs of individuals with I.D. they vary in four specific areas: motor area –difficulties in coordination and manipulation (mild); cognitive– students have difficulties in paying attention, understanding more abstract concepts, memory, problem solving and generalization (slower pace than other students); communication –present difficulty in relating; socio-educational– divergence between chronological and mental age (relevance of inclusion for better development, obeying the chronological age).

Honora and Frizanco (2008 apud TED, 2012) state:

There are no ready-made “recipes” for working with students both with intellectual disabilities, or those with another disability, as well as those without disabilities. We must keep in mind that each student is one and that their potential must be taken into account, always. (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 107, apud TEED, 2012, p. 29).

2.2| Inclusive national legislation

The development of the education process for people with disabilities began in Europe, but in an assistencialist and segregating nature. Students were destined for special schools or institutions that were limited to trying to adapt them to the established model of normality. (Dupin; Silva, 2020).

In Brazil, care for people with disabilities began during the empire, with the creation of two institutions, the Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant) and the Instituto dos Deaf Mudos (National Institute for the Education of the Deaf, INES) (Miranda 2008) apud SANTOS; VIEIRA, online). However, in 1988, the Federal Constitution ensures that education is a fundamental right for everyone, also establishing a commitment to offer specialized educational services to people with disabilities.

Among the legislation that deals with the subject, we can highlight the Law of Guidelines and Bases for National Education, Law No. 9,394/96, the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), the National Guidelines for Special Education in Basic Education (Resolution CNE/CEB No. 2, of September 11, 2001), Law No. 13.146/15, which institutes the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities and the Law of Support for Persons with Autism (Law No. 12764 /12). (SANTOS; VIEIRA, online).

In 1996, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN), law n° 9.394/96, establishes a system equivalent to inclusive education, in chapter V, section of Special Education:

Curricula, methods, techniques, educational resources and organization, specific to meet your needs for those who cannot reach the level required to complete elementary school, due to their deficiencies [...], teachers with appropriate specialization in level high school or higher, for specialized care, as well as regular education teachers trained for the integration of these students in the common classes, aiming at their effective integration into life in society [...] equal access to the benefits of supplementary social programs available for the respective level of regular education (BRASIL, 1996, p. 19-20 apud SANTOS; VIEIRA, online).

Brazil, aiming at inclusive education, created the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education, ordinance No. 555/2007, extended by ordinance 948/2007, *“aims to ensure the school inclusion of students with disabilities, global health disorders. development and high skills [...]”* (BRASIL, 2008, p.15 apud SANTOS; VIEIRA, online).

The document on the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008) continues to guide:

[...] access to regular education, with learning and continuity at the highest levels of education; transversality of the special education modality to higher education; offering specialized educational services; training of teachers for educational assistance and other education professionals for inclusion; family and community participation; accessibility in transport, furniture, communications and information. (BRASIL, 2008, p. 15 apud SANTOS; VIEIRA, online).

In 2015, Law No. 13,146/15 was approved, which supports and supports inclusive actions. The Brazilian Law of Inclusion of Persons with Disabilities (Statute of Persons with Disabilities) aims at equality and the exercise of their rights.

Regarding the right to education, Article 28 of the Law clarifies that it is the responsibility of the government to ensure, create, develop, implement, encourage, monitor and evaluate issues related to inclusive actions.

In this sense, some exhibitions of the article are highlighted:

[...] II - improvement of educational systems, aiming to guarantee conditions of access, permanence, participation and learning, through the offer of accessibility resources that eliminate barriers and promote inclusion;

III - pedagogical project that institutionalizes specialized educational assistance, as well as other services and reasonable adaptations, to meet the characteristics of students

with disabilities and ensure their full access to the curriculum on equal terms, promoting the achievement and exercise of their autonomy ; [...].

VI – research aimed at the development of new pedagogical methods and techniques, teaching materials, equipment and assistive technology resources; [...].

IX - adoption of support measures that favor the development of linguistic, cultural, vocational and professional aspects, taking into account the abilities and interests of students with disabilities; [...].

XVIII - intersectorial articulation in the implementation of public policies (BRASIL, 13.146/15 apud SANTOS; VIEIRA, online).

Given the legislative apparatus, it can be said that the movement in defense of inclusion comprises actions in various aspects (cultural, pedagogical, social and political) observing the right to education through which the student can participate, learn, socialize, without excluding differences . Inclusive education is based on Human Rights (equality and justice). (NATIONAL POLICY ON SPECIAL EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION, 2008 apud TEED, 2012).

In the face of SEESP/ SEED/ MEC (2010 apud TEED, 2012) the school is inclusive when it uses new practices aimed at equity, participation and progress for all.

[According to the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), Specialized Educational Service is a service that "...] 34 identifies, develops and organizes pedagogical and accessibility resources that eliminate barriers to full participation of students, considering their specific needs" (SEESP/ SEED/ MEC, p.17, 2010 apud TEED, 2012, p. 34).

The AEE complements and/or supplements the student's education, aiming at his/her autonomy in and out of school, constituting a mandatory offer by the education systems. It is preferably held in common schools, in a physical space called the Multifunctional Resource Room. Therefore, it is an integral part of the school's pedagogical political project. (SEESP/ SEED/ MEC, p. 17, 2010 apud TEED, 2012, p. 34).

2.3) Inclusion and higher education: challenges and difficulties

The movement regarding school inclusion in Basic Education through the subsidy of laws and decrees such as the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities has reached a higher level, with an expressive demand on the part of people with disabilities for the right to enter and remain at university , causing ideological and practical changes pedagogical.

According to Moreira, Bolsanello and Seger (2011 apud POKER; VALENTIN; GARLA, 2018), higher education needs to incorporate the requirements regarding students with special needs:

People with disabilities, who were traditionally spectators, now enter the scene, taking their turn and voice. They are reaching higher education, albeit timidly, but demanding new attitudes from managers, teachers, students and the person with disabilities. The concern with guaranteeing their rights, which are not only of access, but also of permanence and achievement of academic success, has increased. (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014, p. 32, apud POKER; VALENTOM; GARLA, 2018, online).

Research on access and permanence of people with intellectual disabilities in higher education focuses on higher education being a right for all that enables the subject to social inclusion, through the continuity of education aimed at professionalization. (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2011 apud AGUIAR; SILVA; SANTOS, 2017).

Pedagogically worked social interactions in places of learning create contexts that demystify intellectual disability, demonstrating that it must be understood as a social phenomenon as proposed by Vygotsky (1995).

For Vygotsky (1995, p. 17, apud AGUIAR; SILVA; SANTOS, 2017, online) *“cultural development is the main sphere in which it is possible to compensate for the deficiency”*.

However, higher education faces some challenges in receiving and keeping students with intellectual disabilities. According to Semionato (2011 apud AGUIAR; SILVA; SANTOS, 2017), the great challenge is ideological: deconstruction of the idea that the intellectually disabled person is someone inefficient. Admission possibilities must be built as well as curriculum adaptations.

Sousa, Caixeta and Santos (2011 apud AGUIAR; SILVA; SANTOS, 2017) state that the entry of this population into higher education is a necessary condition for them to advance in psychosocial development with a view to professional training.

Add Moreira, Bolsanello and Seger (2011, p. 141, apud POKER; VALENTIN; GARLA, 2018, online):

... an inclusive university is only possible in the search for change that eliminates all kinds of barriers, deconstructing segregating and excluding concepts, prejudices and concepts.

The challenges for the admission and permanence of people with disabilities in higher education include pedagogical resources, pedagogical practices, multiplication of information for the

community, training and instruction for teachers, as well as institutional support. (POKER; VALENTIN; GARLA, 2018).

Another challenge exposed is the academic certification of students with intellectual disabilities. According to Szymanski, Iacono and Pellizzetti (2009), this is already a problem faced in the years prior to this level of education that the legislation points out.

The provisions of Art. 59, II, of LDB No. 9394/06, with respect to terminality, provide for Elementary Education certification for students with "severe mental or multiple disabilities" who have not appropriated reading, writing and calculus, such as basis for new learning - as stipulated in Art. 32 of the LDB. This certification would occur through the issuance of differentiated academic records (IACONO, 2004 apud SZYMANSKI; IACONO; PELLIZZETTI, 2009, online).

According to the authors, terminality in higher education implies great concerns for teachers, returning to issues of other aspects also discussed in previous educational segments such as: objectives, contents, methodology and assessment. (SZYMANSKI; IACONO; PELLIZZETTI, 2009).

Despite major challenges, it should be noted that the inclusion of students with intellectual disabilities in higher education, as well as their permanence, is a challenging historical-cultural moment and a complex task that should generate attitudes aimed at eliminating barriers to the participation of these individuals in the social sphere (POKER; VALENTIN; GARLA, 2018).

2.4| The municipality of Vargem Alta/ES: Brief history and educational guidelines (Municipal Education Plan)

According to the municipality of Vargem Alta,

The creation of the Municipality of Vargem Alta is linked to the history of the Municipality of Cachoeiro de Itapemirim. The colonization of this municipality occurred with the arrival of Italian immigrants in the second half of the 19th century, at the time of the Second Empire (D. Pedro II).

The main factor that motivated the colonization of the region was the promise of land donation, endowed with an appropriate climate for the adaptation of European immigrants.

The Portuguese settled in the region, on farms where slave labor was used to provide services. (VARGEM HIGH, 2015).

The general aspects of the municipality include: estimated population (2014): 20,944 inhabitants; Area: 413,631 km²; Demographic Density (inhabitant/km²): 46.25; Health Units: 8 units; Municipal Schools: 23 units; State Schools: 3 units; Private Schools: 2 units.

Regarding Education, according to the city hall (2015), Vargem Alta has been implementing policies and, in particular, educational policies, which aim to meet the needs of society in general. Currently, the municipality has enabled the development of the educational process, through several educational institutions as described: 15 educational units for Early Childhood Education; Elementary School has 16 educational establishments, with 10 Elementary Schools in the Rural Area, Unidoscentes and Pluridocentes and 06 Elementary Schools, in the urban area. (VARGEM HIGH, 2015).

The city has a Municipal Education Plan, which is valid for ten years from the date of publication, that is, 2025.

The objectives of the Education Plan highlighted in the official document are: 1) To guarantee children, youth and adults good conditions of access and permanence in the modalities of Kindergarten and Elementary School; 2) Ensure effective student learning, involving the domain of socio-cognitive-affective and cultural; 3) Promote the performance of a democratic school management; 4) Ensure adequacy of the school curriculum according to local specificities; 5) Valuing education professionals from the Municipal Teaching Network, investing in their training and in improving salary conditions; 6) Strengthen the relationship between school and family; 7) Valuing rural education with incentives to improve access and permanence in school; 8) Implement mechanisms to develop actions aimed at diversity; 9) Ensuring school attendance for students who are the target audience from Inclusive Education to High School, including Youth and Adult Education, respecting their needs and specificities.

About High School, the following diagnosis was made:

According to the National Education Plan, the reduced access of the Brazilian population to secondary education is worrying, although statistics show that demand has been increasing every year.

The municipality of Vargem Alta currently has three institutions that offer Secondary Education, which is the responsibility of the state level, as established by the Federal Constitution and LDB No. 9.394/96, and 2 private schools, one of which is a College pole. Distance. There is a need for young people to enter the labor market earlier and earlier.

According to Constitutional Amendment No. 14, as well as the National Education Guidelines and Bases Law 9,394/96, the responsibility, maintenance and development of secondary education is the responsibility of the States.

Today, the most suitable offer would be the regular modalities and EJA – Youth and Adult Education, since many adults feel the need to return to their studies. However, difficulties prevent them from doing so, because the vast majority of students need to work. (VARGEM HIGH, 2015).

The data survey found that, of the total number of inclusive people of school age in the municipality, a small number has access to schooling. This fact can be justified by the lack of information of many families about the inclusion laws.

The city points out that:

In 2008, the Multidisciplinary Educational Support Program was implemented, with a team of professionals (Coordinator, Speech-Language Pathologist and Psychopedagogue) installed in the Municipal Department of Education, who are responsible for advising the included students, in addition to providing the resources and materials provided by the MEC. (VARGEM HIGH, 2015).

In regards to Higher Education, the report makes the following diagnosis:

Among the many problems faced by Brazilian society, Espírito Santo and Vargem-Altense, the rate of young people with low education is considerable, which directly reflects on the insertion in the labor market. In this way, Higher Education constitutes a strategic factor for positioning the region, as well as the country, in the generation of wealth through the domain of knowledge. The municipality of Vargem Alta, because it is located in a rural region, is still in an underprivileged situation in relation to Higher Education, as a large part of the population that completed high school is not attending this segment of education. (VARGEM HIGH, 2015).

2.5I Multiprofessional proposal

“Learning is more than acquiring the ability to think; it’s acquiring a lot of specialized skills to think about various things.” (VYGOTSKY, 1991, p. 55, apud TEED, 2012, p. 34).

Velasques (2001 apud TEED, 2012) states that learning is the instrument by which values, knowledge and behavior are achieved or changed because they are products of experience and training. Interpretations depend on different learning theories.

“The Piagetian theory points to the exchange of the organism with the environment through action, physical and mental. Intelligence is then defined as a dynamic process of action performed between object and subject.” (PAN, 2008, p. 67, apud TEED, 2012, p. 35).

According to Piaget, human beings, at birth, have only the biological conditions necessary to build their intelligence. For Piaget, we also inherited the intellectual functioning, that is, the way in which the subject, when establishing exchanges with the environment in which he lives, builds knowledge. (MANTOAN, 1989, p. 129, apud TEED, 2021, p. 35).

Given the context of including students with Intellectual Disabilities in Higher Education and observing the diagnosis of special education in the city of Vargem Alta, ES, the authors of this study propose the composition of a multidisciplinary team whose main objective will be:

Monitor the learning process of students with I.D. in high school for transition from this to higher education.

For such, it proposes differentiated learning experiences, acquisition of principles and values through social interaction and perspectives on professional opportunities.

The primary team will be composed of teachers, pedagogues and psychopedagogues, who, together, will constitute a multiprofessional multiplier team qualified to teach extension courses, quarterly, for teaching assistants and teachers of the Specialized Educational Service and every six months for teachers in regular classrooms (who serve students with DI), using the physical space of the educational institution, appropriate teaching materials and technologies, which will enable the teaching staff and teaching staff of the institutions to assist students with Intellectual Disabilities in the inclusive process in higher education.

Beauchclair (2009 apud CARVALHO, 2017) states that psychopedagogy is an area of interdisciplinary knowledge that makes use of the integration and synthesis of different disciplines such as psychology, philosophy, pedagogy, neurology, among others, to better understand the main difficulties in the learning process, acting with prophylactic and therapeutic measures.

According to Dornelles and Watzlawick (2016, online), *“the pedagogue is the professional who will show educators how to act together with this cultural, social and cognitive diversity”*.

Memory is the acquisition, formation and conservation of information. Acquisition is also called learning only if it “records” what has been learned, recall is also called memories. We only remember what was learned. (IZQUIERDO, 2002. p. 9, apud BORGES, 2016, online).

Therefore, the authors' proposal is for a multidisciplinary team that, in fact, will act in interventions in the educational process of students with Intellectual Disabilities enrolled in High School so that they have access to and remain in Higher Education, acquiring scientific knowledge and living experiences so that the inclusive process actually take place.

3| Final considerations

The inclusive process of students with Intellectual Disabilities in higher education presents several challenges that need to be analyzed. In this perspective, the study elucidated about intellectual disability, including diagnosis, concepts and challenges, presented the current legislation on inclusive education as well as the relationship between higher education and inclusion, presented the educational diagnosis of the city of Vargem Alta, and, mainly, the multidisciplinary team program created by the authors to be a primary multiplier team of intervention in the presenting context, starting in the city of Vargem Alta.

Bibliographic references

CAIXETA, Juliana Eugenia. *et al.* Intellectually disabled people, why aren't they at Universities? Qualitative Research in Education. Salvador, 2017. Available at: file:///C:/Users/User/Downloads/1384-Texto%20Artigo-5406-1-10-20170702%20(1).pdf. Accessed on: September 12, 2021.

CARVALHO, Jessica Vanessa Silva de. Psychopedagogical intervention in the face of intellectual disability: a case study. PDF João Pessoa, 2017. Available at: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15526/1/JVSC01122017.pdf>. Accessed on: September 12, 2021.

DORNELLES, Jaqueline Antonelli; WATZLAWICK, Jaqueline Aparecida de Arruda. The intervention of the pedagogue in the training of teachers for the inclusion of students with intellectual disabilities. PDE notebooks. Vol. 1, 2016. Available at: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_unicentro_jaquelineantonelibaptistadornelles.pdf. Accessed on: September 12, 2021.

DUPIN, Aline Aparecida da Silva Quintã. SILVA, Michele Oliveira da. Special Education and Brazilian Legislation: literature review. Scientia Vitae. Special edition. Vol 10. No. 29. p. 65. 2020. Available at: <http://revistafpsr.com/v10n297690.pdf>. Accessed on September 10, 2021.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Psychol. Esc. Educ., Vol. 22, 2018. Available at <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/?lang=pt>. Accessed on: September 12, 2021.

SZYMANSKI, María Lída Sica; IACONO, Jane Peruzo; PELLIZZETT Ivete Goinski. Intellectual disability and inclusion in higher education: new challenges. Available at: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/135.pdf>. Accessed on September 12, 2021.

Comunicación 2

Violencias en el itinerario educativo del estudiantado con discapacidad intelectual desde la perspectiva de las familias

Rosa M^a Díaz Jiménez

*Directora Académica del DEU Formación para el empleo y
la vida autónoma de personas con discapacidad intelectual /
Profesora titular*

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

M^a Dolores Yerga Míguez

*Coordinadora del DEU Formación para el empleo y la
vida autónoma de personas con discapacidad intelectual /
Doctoranda en CC. Sociales*

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

M^a de las Mercedes Serrato Calero

*Profesora Sustituta Interina / Doctoranda en CC. Sociales
Universidad de Huelva / Universidad Pablo de Olavide, Sevilla*

Resumen

Para garantizar el derecho de las personas con discapacidad intelectual en la Educación Superior es necesario abordar las complejas realidades que les han acompañado a lo largo de su itinerario académico.

Son diversas las violencias a las que han tenido que hacer frente, tanto el alumnado como su principal fuente de apoyo: las familias.

Se parte del objetivo de conocer las violencias a las que ha hecho frente el alumnado con discapacidad intelectual desde la voz de sus familias.

En la presente comunicación se expone un estudio de casos de familiares y/o representantes legales del estudiantado con discapacidad intelectual de la III edición del Título Propio de Formación para el empleo y la vida autónoma (FEVIDA), del curso 2019-2020.

Se analizan los discursos de tres talleres grupales a lo largo del curso con los temas: inicio en la vida universitaria, apoyo a la autonomía y puentes al futuro. En estos talleres se analizan las referencias a las violencias. Para el análisis se parte del modelo planteado por Corona Aguilar (2015) sobre las violencias contra las mujeres con diversidad funcional física: violencias simbólicas, violencias estructurales y violencias institucionales. Este análisis nos permite concretar las desigualdades por dominación masculina, por falta de accesibilidad a una vida digna y las propias desigualdades por desequilibrio de poderes.

Así pues, dar voz a las familias en el entorno universitario permite concretar posibles líneas de actuación futuras, no solo en lo referido a la Educación Superior sino a niveles previos que necesitan ser repensados.

1| Marco conceptual

Se presenta una experiencia analítica desarrollada durante el curso 2019-2020 con las familias del estudiantado en el Título Propio de Formación para el empleo y la vida autónoma de personas con discapacidad intelectual (FEVIDA). Este título de extensión universitaria, financiado por la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo, desarrollado en la Universidad Pablo de Olavide, tiene como objetivo proporcionar formación universitaria a jóvenes con discapacidad intelectual, dotares de habilidades para aumentar su posibilidad de inserción laboral accediendo a empleos con apoyos, así como proporcionar experiencias y de normalización dentro del campus y facilitar una forma integral y personalizada para que puedan participar como miembros de pleno derecho en su comunidad. Lo conforman materias funcionales, humanísticas y profesionales que se aglutinan en 30 créditos. Además, existen

actividades complementarias como una semana de inmersión comunitaria en la residencia universitaria Flora Tristán, la asistencia a asignaturas de grado de distintas facultades y otras que fomenten su inclusión en la comunidad universitaria.

El trabajo grupal con las familias a modo de acompañamiento se plantea como necesario prácticamente desde los inicios del programa ya que los cambios que suscita en el alumnado se reflejan en las familias y personas con las que conviven. Este trabajo grupal con las familias de personas con discapacidad intelectual ha sido analizado desde la intervención en instituciones especializadas y desde la investigación (Díaz-Jiménez, 2003; Díaz-Jiménez, 2017), como estrategias de apoyo a la autonomía (Luthra y Sottie, 2019; Letscher, *et al.*, 2019) o como espacios grupales que potenciarían el conocimiento y el contacto con otras familias estableciendo así un lugar para compartir necesidades, dudas y preocupaciones (González *et al.*, 2015).

Trabajar con las familias de personas con discapacidad en la universidad sigue siendo un terreno inexplorado, motivado por la escasa presencia de personas con discapacidad intelectual en la Educación Superior y la escasa relación de esta con las familias del alumnado, en general. Con la incorporación de programas especializados para personas con discapacidad intelectual la institución universitaria se ve obligada a escuchar sus necesidades, más partiendo, como se parte, de una metodología basada en el aprendizaje centrado en la persona (Yerga, Díaz y Sánchez, 2021). Y es en estos contextos, en el escuchar a alumnado y familias, donde se observan distintas situaciones de violencia que han confrontado a lo largo del itinerario académico hasta llegar ahí.

Diferentes estudios apuntan que las personas con discapacidad con “víctimas fáciles” (CERMI, 2018) o que la necesidad de apoyo para realizar determinadas actividades aumenta su vulnerabilidad a la atención personal invasiva y los abusos (UNESCO citado en CERMI, 2018). Además, según los testimonios de las personas con discapacidad que han confrontado acoso escolar, su aspecto físico ha influenciado negativamente (Calmaestra, 2016) además de otras características diferenciadoras (ANAR, 2018).

La violencia junto a entornos inaccesibles cognitivamente, llevan a las familias a llegar con rasgos de desesperanza y necesidad de comprensión.

Para analizar estas violencias a lo largo del itinerario académico se parte del esquema planteado por Corona Aguilar (2015) sobre las violencias contra las mujeres con diversidad funcional física: violencias simbólicas, violencias estructurales y violencias institucionales. Este análisis nos permite concretar las desigualdades por dominación masculina, por falta de accesibilidad a una vida digna y las propias desigualdades por desequilibrio de poderes desde distintos espacios vitales entre los que se encuentran las familias lo que permitirá abordar otro tipo de violencias.

2| Conclusiones

El trabajo grupal con las familias desde la institución universitaria ha sido escaso por el poco protagonismo de estas en dicha etapa académica. Es también determinante la limitada presencia de personas con discapacidad intelectual en las universidades. Con el aumento de programas especializados para estas personas se ha observado la necesidad de implementar un acompañamiento con las familias por su relevante apoyo durante las distintas etapas escolares.

Por otro lado, las distintas violencias con las que han podido convivir las personas con discapacidad intelectual suponen un condicionamiento en su realidad académica (Yerga, Ramírez y Díaz, 2021).

Por lo general los resultados arrojan la presencia de las distintas violencias planteadas por Corona Aguilar (2016) contando con una mayor frecuencia la violencia simbólica e institucional. La perpetración de esas violencias viene dada desde distintos ámbitos, ya sea la institución, el sistema sociopolítico o las familias. Si bien, con el análisis de las violencias simbólicas en el contexto familiar no se pretende señalar a las familias pues el propio análisis muestra una alta densidad de citas, pero centradas en casos particulares y muy en relación al grupo de trabajo 2 que es previo a una semana de convivencia autónoma que en muchas ocasiones es la primera vez que enfrentan esta situación.

Se observa que en grupo de trabajo 3 las referencias a violencias son casi inexistentes, posiblemente por tratarse ya de un grupo que se conoce y ya ha explicitado distintas situaciones que han podido suponer violencias. Además, esta última sesión viene condicionado por desarrollarse de manera *online* durante el confinamiento y en él se expresa mayoritariamente cómo se ha hecho frente a la enseñanza *online* y el agradecimiento por parte de las familias en la propia evaluación final del programa.

Referencias bibliográficas

- Calmaestra, J. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y cyberbullying en la infancia. Save the children*. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- CERMI (2018). *Guía para prevenir el acoso escolar por razón de discapacidad*. https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/novedades/Gu%C3%ADa%20de%20Acoso_0.pdf
- Corona Aguilar, A. (2015). *“No estamos locas, sabemos lo que queremos”: los procesos participativos de las mujeres con diversidad funcional física en Andalucía*. [Tesis Doctoral] <http://hdl.handle.net/10433/2181>
- Díaz-Jiménez, R. (2017) Ser y hacer. Trabajo social con personas con discapacidad intelectual. Aproximación a la intervención en centros especializados. *RTS: Revista de treball social*, 211, 128-141.
- Díaz-Jiménez, R.M. (2003) *Personas con discapacidad: una aproximación al trabajo social*. Sevilla: Aconcagua Libros.
- Fundación ANAR (2018). *Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según los afectados (III)*. Recuperado de <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2018/09/III-Estudio-sobre-acoso-escolar-y-cyberbullying-seg%C3%BAn-los-afectados.pdf>
- González, A. F., Centeno, D. M., Rueda, N. M., García, J. R. O., & Peral, M. V. (2015) Calidad de vida familiar: marco de referencia, evaluación e intervención. *Siglo Cero*, 46, 2, 7-29. <https://doi.org/10.14201/scero2015462729>
- Letscher, S., Jolicoeur, E., Point, M., Milot, É., Beaupré, P., & Julien-Gauthier, F. (2019) *Obstacles et facilitateurs à l'inclusion et à la participation sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles*. *Revue des sciences de l'éducation*, 45, 2, 1-26. <https://dx.doi.org/10.7202/1067531ar>
- Luthra, R., & Sottie, C. (2019) *Young adults with intellectual disability who are not in employment, education, or daily activities: Family situation and its relation to occupational status*. *Cogent Social Sciences*, 5, 1, 1622484. <https://dx.doi.org/10.1080/23311886.2019.1622484>
- Yerga-Míguez, M. D., Ramírez-Morera, M., & Díaz-Jiménez, R. M. (2021). La excelencia académica de mujeres con discapacidad visual en la Universidad: aportes de la teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83). <https://doi.org/10.17227/rce.num83-10797>
- Yerga-Míguez, M.D., Díaz-Jiménez, R.M. & Sánchez-Márquez, I. (2021) Diversidad funcional cognitiva en la Educación Superior. Hacia modelos de inclusión en grados universitarios. En V. Pérez de Guzmán y T. Terrón Caro. *Educación para construir sociedades más inclusivas. Retos y claves de futuro*. (pp. 133-150) Narceas.

Comunicación 3

*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*

Susana Delgado Catalán

*Personal Investigador Pre-doctoral
Universidad de Jaén*

Eva Sotomayor Morales

*Profesora titular
Universidad de Jaén*

Resumen

Introducción: Las aportaciones científicas respecto a la inclusión de personas con Discapacidad Intelectual Leve (DIL) dentro del contexto universitario son escasas y recientes. Autores como por Izuzquiza, Egido y Cerrillo (2013), Borland y James (1999) y Geztel (2008), han centrado su trabajo en la evaluación de estándares académicos orientados a posibilitar la inclusión en el contexto universitario y la posterior reincorporación de las personas con discapacidad intelectual en el mercado laboral.

Este estudio desde un enfoque ecológico, plantea evidenciar otros aspectos que no solo benefician forma directa a las personas con DI, sino a toda la comunidad universitaria contribuyendo a su evolución hacia el modelo de una universidad inclusiva.

Objetivo: Evaluar los efectos de la interacción entre estudiantes con DIL en la comunidad universitaria respecto al imaginario que tiene esta última, sobre la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual leve.

Se pretende realizar un análisis comparado de los resultados obtenidos, según el perfil de la muestra participante en el estudio.

Método: Este estudio utilizó un diseño cuasiexperimental con medidas repetidas pretest-postest. La muestra estaba compuesta por estudiantes universitarios de diferentes Grados y Titulaciones Oficiales de la Universidad de Jaén, seleccionada por muestreo secuencial. A los distintos grupos se les aplica la escala INICO-FEAPS, ya que la escala recoge aspectos importantes de la calidad de vida de una persona (bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos).

Resultados: Tras el análisis estadístico, se muestran diferencias respecto al imaginario que la población universitaria tiene respecto a la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual leve (DIL), arrojando argumentos empíricos favorables a la inclusión de personas con DIL, dentro del contexto universitario.

Palabras clave: *Discapacidad Intelectual Leve, Clases inclusivas, Contexto universitario, Calidad de vida.*

1| Introducción

El derecho a la educación y los distintos modelos que se han implementado para garantizar la universalidad de la misma, ha sido una constante en la lucha de la humanidad sido una lucha y una conquista de la humanidad. La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su art. 26¹⁵⁷, consagra el derecho a la educación como un el principio y derecho y derecho material derivado del derecho a la igualdad, ya que la igualdad de oportunidades en la educación garantiza la igualdad para el desarrollo pleno en la vida de todas las personas.

En el caso de las personas con discapacidad, el enfoque conceptual sobre la educación ha condicionado la forma en que los distintos sistemas político-administrativos han provisto de recursos educativos a las distintas sociedades.

Desde una perspectiva ecológica y siguiendo la premisa de Shalock (2018, p. 9) aplicada al contexto concreto del sistema educativo, las personas con discapacidad generan **oportunidades** ejerciendo una influencia notoria sobre el macro sistema, el cual ha de proveer con **recursos** al anterior para garantizar la retroalimentación positiva entre ambos.

Se puede constatar que, durante la Antigüedad Clásica y la Edad Media, el modelo social de la "Prescindencia" (Palacios, 2008), debido a su creencia del origen demoníaco o el castigo divino como origen de la discapacidad, solo dejaba como recursos posibles, la eliminación física de los recién nacidos o bien la opción de sobrevivir gracias a la caridad o la beneficencia. En este momento, la respuesta social se limitaba a políticas de reclusión y la creación de los primeros asilos y albergues. De esta época es impensable encontrar indicios del sistema de escolarización de las personas con discapacidad.

No sería hasta el siglo XVIII, cuando comenzaron las primeras experiencias educativas de las personas con discapacidad. En esta época destacan las iniciativas orientadas a la integración en el contexto educativo de personas con discapacidad sensorial.

Este estudio parte de una exhaustiva revisión bibliográfica en referencia a las investigaciones recientes centradas en analizar el panorama internacional en el que se encuentra la realización de estudios posobligatorios por parte de personas con discapacidad intelectual y las experiencias realizadas dentro del contexto de las universidades inclusivas a nivel europeo e internacional. Se partió de los siguientes **descriptores de búsqueda** especificados en la **tabla 1**.

157 Asamblea General de la ONU. (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos" (217 [III] A). Paris. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights>

Tabla 1. Descriptores de búsqueda

Descriptores		
Idiomas		
	English	Español
Dimensión: Calidad de vida	<i>Material well-being.</i> <i>Personal development.</i> <i>Physical well-being.</i> <i>Rights.</i> <i>Self-determination.</i> <i>Social inclusion.</i>	Bienestar material. Desarrollo personal. Bienestar físico. Derechos. Autodeterminación. Inclusión social.
Dimensión: Inclusión universitaria de personas con DI	<i>Intellectual disability.</i> <i>Post compulsory studies.</i> <i>Educational inclusion.</i> <i>Inclusive Universities.</i>	Discapacidad intelectual. Estudios pos obligatorios. Inclusión educativa. Universidades inclusivas.

Esta investigación consiste en la aplicación voluntaria al alumnado que participa en las Clases Inclusivas. El mismo cuestionario se aplica antes de tener interacción alguna con personas con discapacidad intelectual y después de la experiencia de compartir clases universitarias.

Las Clases Inclusivas, son las sesiones de formación en las que el alumnado de UniverDI participa en las clases de los distintos Títulos Universitarios (Grado, Máster) u otro tipo de formación impartida en la Universidad de Jaén, junto con el alumnado normotípico matriculado en las mismas.

En estas clases los/as alumnos/as de UniverDI, participan de la sesión docente al igual que el resto del alumnado, lo que coincide con los criterios de la educación inclusiva propuestos por Staimback y Staimback (1999):

- Se establece una filosofía de la educación, que valora positivamente la diversidad y respetan los principios de igualdad y justicia.
- En cada una de las experiencias inclusivas se pretende crear un equipo homogéneo, integrando el alumnado, el profesorado, personal técnico y los recursos para atender las necesidades que puedan surgir, adaptar el currículum y solucionar las dificultades del alumnado.

- Se utilizan estrategias flexibles y las adaptaciones necesarias para adaptar los contenidos al alumnado en lugar de que estos se adapten al currículum preestablecido.

“Muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan la comunidad se centran en el modo de organizarse, de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados y apoyados, y en las que cada uno apoya a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas” (Stainback, Stainback y Jackson, 1999. p. 23).

2| Objetivo

Evaluar los efectos de la interacción entre estudiantes con DI en la comunidad universitaria, respecto a la opinión que tiene esta última, sobre la calidad de vida de las personas con DI.

3| Método

Este estudio utilizó un diseño cuasiexperimental con medidas repetidas pretest-postest. La muestra estaba compuesta por estudiantes universitarios de diferentes Grados y Titulaciones Oficiales de la Universidad de Jaén, seleccionada por muestreo secuencial.

Siendo la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en la comunidad universitaria una de las líneas de esta universidad, se han organizado clases inclusivas en las que participa el alumnado del Programa Unidiversidad, y alumnado de diferentes disciplinas universitarias y estudios de posgrado oficiales de la misma.

A los distintos grupos se le aplica la escala INICO-FEAPS antes de saber que van a compartir una clase (Clase Inclusiva), evitando así, el efecto *Hawthorne*. Al finalizar la clase se les vuelve a aplicar la escala, *post hoc*. La escala consta de 72 ítems que recogen aspectos importantes de la calidad de vida de una persona (bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos) y que pueden ser contestados con cuatro opciones de respuesta (nunca, algunas veces, frecuentemente y siempre).

4| Descripción de la herramienta de análisis

El modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2007) plantea la utilización de resultados personales multidimensionales. Es un instrumento cuyo origen se encuentra en la Escala Integral (Verdugo, Gómez, Arias y Schalock, 2009), pero que mejora tanto su contenido, así como su utilidad y propiedades psicométricas.

La escala consta de 72 ítems enunciados en tercera persona que recogen aspectos importantes de la vida de una persona y que pueden ser contestados con cuatro opciones de respuesta (nunca, algunas veces, frecuentemente y siempre).

Las dimensiones de calidad de vida propuestas en el modelo son: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. A su vez, las dimensiones se hacen operativas, mediante indicadores centrales que se definen como *"percepciones, conductas o condiciones específicas de las dimensiones de calidad de vida que reflejan el bienestar de una persona"* (Schalock y Verdugo, 2003, p. 34).



Ilustración 1. Dimensiones

Fuente: Tomado y adaptado de Verdugo, M. A., et al. (2013). p. 18.

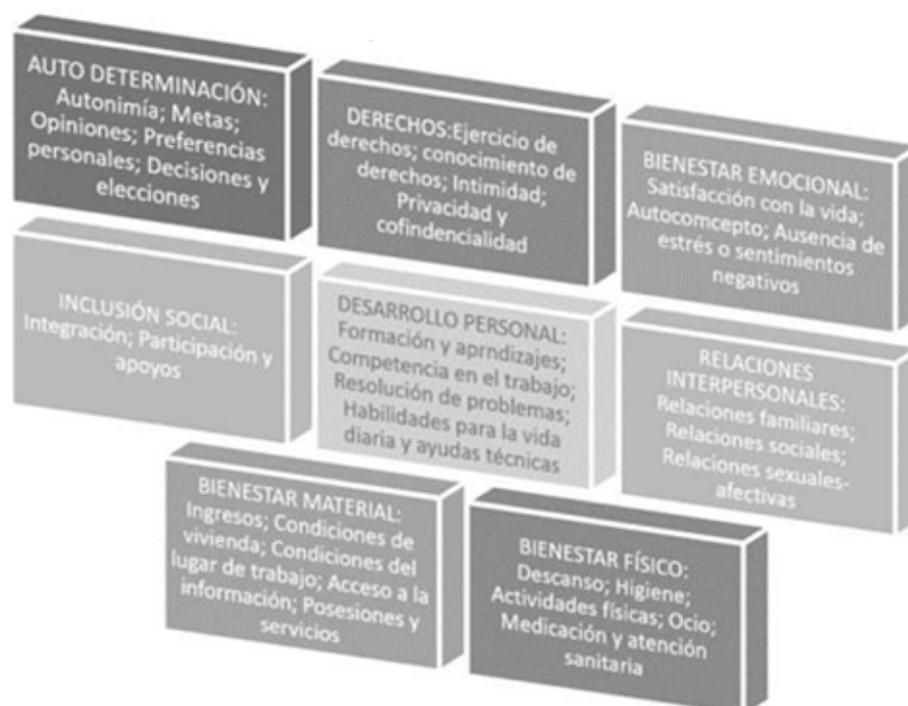


Ilustración 2. Indicadores de las Dimensiones

Fuente: Tomado y adaptado de Verdugo, M. A., et al. (2013). p. 18.

5| Análisis estadístico

Se utiliza la prueba de normalidad para determinar la distribución normal de la muestra, debido a que el resultado aporta una distribución no normal de la muestra, se utilizarán pruebas estadísticas no paramétricas para calcular las puntuaciones medias y la desviación típica como descriptivos del análisis estadístico de datos.

6| Resultados

En primer lugar, es necesario tener en cuenta que este estudio está en curso actualmente.

Pero en una primera fase del análisis se aprecia una mejora generalizada de las puntuaciones obtenidas en el Post-test.

Igualmente ocurre cuando realizamos el análisis de las dimensiones según la variable sexo, la edad y los estudios que está cursando la muestra de estudiantes universitarios. No obstante, la obtención de resultados está actualmente en proceso de análisis.

7| Conclusiones y discusión

Es importante destacar que la presencia de personas con discapacidad intelectual, influye de forma positiva respecto a la imagen que los estudiantes universitarios tienen sobre este colectivo.

Con este estudio se pretende demostrar el impacto positivo producido por la interacción del alumnado normotípico y las personas con discapacidad intelectual, respecto a los estereotipos sobre las mismas.

Con este estudio, se pretende aportar argumentos empíricos, a favor de la inclusión de personas con DI dentro del contexto universitario. El hecho de compartir espacios académicos contribuye de forma directa, a la mejora de la percepción de la comunidad universitaria respecto a la calidad de vida de las personas con DI, asegurando una universidad inclusiva, tolerante y sensibilizada.

Más allá de la obtención de resultados empíricos en este estudio a favor de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario, se persigue como fin transformador, un cambio real en el camino de la inclusión educativa. Se pretende contribuir, al actual cambio social de modelo sociológico, respecto al paradigma de la discapacidad intelectual, partiendo de que las universidades son el epicentro de formación de las personas que en un futuro, pondrán en práctica profesionalmente, tantos sus conocimientos en las diversas disciplinas estudiadas como

en los valores adquiridos durante todo su proceso de formación académica, por ende, facilitar la inclusión socio laboral de las personas con discapacidad intelectual.

Referencias bibliográficas

Borland, J. y James, S. (1999). *The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. Disability & Society, 14(1), 85-101.*

Getzel, E. E. (2008). *Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: Incorporating key strategies and supports on campus. Exceptionality, 16(4), 207-219.*

Izuzquiza, D., Egado, M. I., y Cerrillo, M. D. R. (2013). Diez años de formación para el empleo de personas con discapacidad intelectual en la universidad: balance y perspectivas. *Revista iberoamericana de educación.*

ONU (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en: www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

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.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2002/2003). *Quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation [Traducido al castellano por M. A. Verdugo y C. Jenaro. Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Madrid: Alianza], p. 34.

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 224, 21-36.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: NARCEA.

Stainback, S., Stainback, W. y Jackson H. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback, (Ed). *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.

Verdugo, M. A., Gómez, L. E., Arias, B., Santamaría, M., Clavero, D., & Tamarit, J. (2013). Evaluación de la calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales o del desarrollo: La escala Inico-Feaps. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 44(247), 6-20, p. 18.

Comunicación 4

Movilidad e intercambios: Experiencias para la participación de estudiantes con discapacidad cognitiva

Alba Vila

*Profesora del Programa Espazo Compartido
Universidade da Coruña*

Ana Laura Villar

*Profesora del Programa Espazo Compartido
Universidade da Coruña*

Claudia Suárez

*Profesora del Programa Espazo Compartido
Universidade da Coruña*

Verónica Alfonso

*Profesora del Programa Espazo Compartido
Universidade da Coruña*

María Jesús Movilla

*Vicerrectora del Campus de Ferrol y Responsabilidad Social
Universidade da Coruña*

Thais Pousada

*Directora académica del Programa Espazo Compartido
Universidade da Coruña*

Resumen

Espazo Compartido es un título propio de la Universidade da Coruña (UDC) cuyo objetivo es la formación en habilidades personales, sociales y competencias básicas, para la empleabilidad y fomento de la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad cognitiva. Como objetivo secundario, el título pretende lograr una inclusión real, fomentando su participación en actividades de extensión universitaria. Así, se presenta la experiencia obtenida en los cursos 2019/2020 y 2020/2021 de intercambios interuniversitarios de ámbito nacional e internacional. Es una propuesta innovadora en la que los estudiantes participaron en actividades formativas y de ocio con sus homólogos afines de la Universidad de Granada (UGR) y la Universidad de Costa Rica (PROIN).

En el curso 2019/2020, el intercambio fue presencial, entre Espazo Compartido (UDC) y el Diploma de formación en inclusión social y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual (UGR). Durante los viajes se compartieron tanto clases y conocimientos, como actividades de ocio de ambas universidades. En el 2020/2021, y debido a las restricciones de movilidad por la Pandemia Covid-19, se realizó de forma virtual, con un trabajo síncrono y asíncrono entre los dos grupos durante el mes de marzo. Se centró en el conocimiento e intercambio de información de los diplomas, preparación y planificación de un viaje a la ciudad del programa homólogo y en la propuesta de un plan de ocio.

También durante este curso se realizó un intercambio internacional virtual con la Universidad de Costa Rica (PROIN), incluyendo varias conexiones síncronas entre alumnos de ambas titulaciones, así como la participación en el programa de radio de la universidad costarricense.

Estas experiencias, de carácter presencial y virtual, tuvieron un impacto muy positivo para todos los participantes. El intercambio y contacto con personas de otras regiones, culturas y contextos es fundamental para complementar la formación en habilidades de las personas con discapacidad intelectual.

1| Introducción

La participación del alumnado con discapacidad en la Universidad ha tenido un crecimiento exponencial en los últimos 20 años, condicionado por las mejoras aplicadas en materia de accesibilidad, en los recursos disponibles y en el aumento de las acciones de sensibilización dirigidas a la inclusión universitaria (Fundación Universia, 2018). Este aumento se hace más evidente en la enseñanza universitaria no presencial que en la presencial, debido a la mejor accesibilidad en el acceso a la información y a los recursos disponibles para atender al estudiantado con discapacidad. En concreto, si se realiza un análisis más específico según el tipo de discapacidad, el 26,5% corresponde a la participación de las personas con algún

tipo de discapacidad psicosocial, intelectual, o del desarrollo (Fundación Universia, 2018), de entre todos los estudiantes con discapacidad en la universidad española. A pesar de estas mejoras en números, no cabe duda de que las personas con discapacidad siguen percibiendo importantes situaciones de discriminación en el ámbito educativo y existiendo también una clara diferencia en el máximo nivel de estudios alcanzados por este grupo en comparación con jóvenes sin discapacidad de edades similares. Todo ello deriva en una reducción importante de sus posibilidades para la inclusión laboral (Díaz Garolera *et al.*, 2019).

Por otra parte, es importante tener en consideración la inflexibilidad del sistema educativo ordinario para acoger a los estudiantes con discapacidad intelectual una vez que han concluido sus estudios obligatorios, por lo que el acceso a ciclos formativos, bachillerato o entornos universitarios suele permanecer en segundo plano. Todo ello, condiciona finalmente la dificultad que experimentan estas personas en su proceso vital y, en concreto, en las etapas de transición a la vida adulta. Por tanto, y con base al cumplimiento de los derechos de educación, inclusión social y participación ciudadana, es necesario que diferentes agentes sociopolíticos y las propias entidades educativas trabajen en una misma línea y empiecen a definir una metodología y prácticas educativas que faciliten dicha inclusión (Díaz Garolera *et al.*, 2019).

En este sentido, y como línea prioritaria de sus acciones de Responsabilidad Social, la Universidade da Coruña (UDC) ha promovido el programa Espazo Compartido, reconocido como título propio de dicha institución. Este programa se define como un curso específico de formación en habilidades personales, sociales y competencias básicas, para la empleabilidad y el fomento de la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad cognitiva (Universidade da Coruña, 2018).

Su origen se remonta al año 2013, naciendo con el principal objetivo, ofrecer una oportunidad de formación universitaria a colectivos que no pueden acceder a los cauces de formación ordinarios, debido a las importantes barreras de acceso al sistema educativo y su falta de flexibilidad.

Durante dos cursos académicos, los estudiantes del programa, personas con discapacidad intelectual menores de 30 años, reciben una formación teórico práctica (con un total de 1.800 horas lectivas), que les permite adquirir las competencias clave para el acceso futuro a un puesto de trabajo en el mercado ordinario. Como última instancia, se pretende que los estudiantes del programa puedan ir construyendo su autoimagen positiva y configurando un proyecto de vida que les permita desarrollarse de manera autónoma (Universidade da Coruña, 2018). El programa pertenece institucionalmente al Vicerrectorado del Campus de Ferrol y Responsabilidad Social, y recibe el apoyo de Fundación ONCE, de Santander Universidades para su desarrollo, contando también con la contribución del Consello Social de la UDC.

Este programa forma parte de la Red Unidiversidad, que pretende ser una unión y punto de encuentro entre las universidades con Programas para Personas con Discapacidad Cognitiva (Síndrome de Down. Revista Vida Adulta, 2019). Actualmente (curso 2021/2022) ha iniciado su formación la V promoción del programa, contando con 17 estudiantes que acuden de forma presencial a sus clases en la ETS de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.

Con cada curso, y con el objetivo de mejora continua, el programa se plantea nuevos retos, incluyendo cambios importantes en el manejo de la información de forma digital, para mejorar las competencias del alumnado desde el primer momento en el que se inicien en el programa. Así también, las experiencias y actividades fuera de las aulas son fundamentales para consolidar los conocimientos y aprendizajes vinculados al programa Espazo Compartido. Los estudiantes se sienten parte de un grupo dinámico, en el que pueden tomar sus propias decisiones y adquirir rutinas y responsabilidades, que serán fundamentales en su futuro puesto de trabajo.

Por ello, el desarrollo de experiencias de movilidad, tanto nacional como internacional, es un desafío motivante, tanto para los estudiantes como para el equipo de profesoras y de coordinación.

2| Objetivos

El **principal objetivo** de esta comunicación es presentar la experiencia obtenida en los cursos 2019/2020 y 2020/2021 de intercambios interuniversitarios de ámbito nacional e internacional del título propio Espazo Compartido.

El desarrollo de esta iniciativa de movilidad pretendía los siguientes objetivos de cara a los propios participantes del programa:

- Fomentar el intercambio y encuentro entre estudiantes y docentes de programas específicos de formación universitaria para personas con discapacidad intelectual.
- Proporcionar experiencias de participación, aprendizaje y cohesión grupal.
- Mejorar las habilidades de comunicación, solución de problemas, gestión de recursos y autonomía personal de los estudiantes de Espazo Compartido.
- Promover espacios que promuevan la interculturalidad con el fin de fomentar el diálogo y el acercamiento entre culturas.
- Enriquecer el proceso formativo desarrollado en el programa, ofreciendo oportunidades para la consolidación de competencias laborales.

3| Metodología y desarrollo

Se parte de la base de una metodología participativa, en la que los propios estudiantes son los que toman sus propias decisiones sobre el desarrollo de las acciones de movilidad.

Así, a continuación, se exponen las diferentes **actividades de planificación y organización** de las experiencias realizadas que permitieron consolidar los intercambios presenciales y virtuales que se expondrán en el apartado de resultados.

- **Contacto con las universidades de destino:** En España, el intercambio se realizó con la Universidad de Granada (UGR). A nivel internacional, se establecieron relaciones con la Universidad de Costa Rica (UCR).
- **Intercambio presencial:**
 - Elaboración del itinerario de viaje, gestión del transporte, alojamiento y manutención.
 - Elaboración de un programa de actividades formativas y culturales para la recepción de los estudiantes visitantes en la UDC.
 - Búsqueda de recursos para el desarrollo del viaje.
- **Intercambios virtuales:**
 - Reuniones de coordinación entre las profesoras y las directoras académicas, tanto del programa de la UGR como de la UCR.
 - Definición de las actividades a realizar durante los encuentros virtuales de los estudiantes.
 - Selección y ajuste de la plataforma *online* más adecuada para la realización de los intercambios por videollamada.
 - Preparación de las sesiones por parte del equipo de cada programa: En el caso del intercambio nacional, durante el mes de marzo se programaron varias sesiones grupales de trabajo (todos los miércoles), en las que cada equipo se encargaba de realizar una tarea concreta (programa de clases, de actividades, y búsqueda de recursos para el posible viaje). En el caso de la Universidad de Costa Rica, los estudiantes del programa Espazo Compartido fueron invitados a participar en el programa de Radio de dicha institución "Somos parte de la U", por lo que las sesiones previas fueron trabajando en la elaboración de las respuestas a las preguntas planteadas en la entrevista.

El encuentro presencial se desarrolló en el mes de febrero de 2020 (UGR), mientras que los encuentros virtuales se realizaron durante marzo (UGR) y abril (UCR) de 2021.

El número de participantes de ambas experiencias, se circunscribe a los propios estudiantes del programa. En ambos cursos fueron los mismos 14 alumnos, junto con 15 personas de la UGR en cada curso (30 en total) y 7 del programa PROIN.

Además, también se puede contemplar al propio equipo docente y de coordinación del programa como participantes de los intercambios, ya que la participación en este proyecto repercute directamente en su trabajo docente, de gestión y en el aprendizaje personal derivado de la experiencia.

4| Resultados

En este apartado se exponen los resultados de las diferentes experiencias de intercambio realizadas, según lo comentado anteriormente.

4.1| Intercambio nacional presencial. Curso 2021/2020

Este primer encuentro ha surgido a raíz de las actividades comunes de la Red UniDiversidad y de los contactos positivos entre diferentes universidades que comparten programas similares.

Los estudiantes del Programa Espazo Compartido de la UDC pudieron convivir e intercambiar experiencias con sus respectivos compañeros/as de la Universidad de Granada (Diploma en formación en inclusión social y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual) (Universidad de Granada, 2021).

La semana previa al intercambio se realizó un primer contacto entre los estudiantes a través de *Skype*, que les sirvió para conocerse y empezar a planificar las actividades que se realizarían en ambas ciudades. En la semana del 10 al 14 de febrero de 2021, tres estudiantes de Espazo Compartido, acompañados por dos profesoras viajaron a Granada y pudieron conocer el programa de formación, participar en diferentes clases y descubrir los encantos de la ciudad granadina. El programa de actividades que se llevó a cabo se muestra en la **Figura 1**.

La semana siguiente (entre el 17 y 20 de febrero), todos los estudiantes del programa Espazo Compartido recibieron en Coruña a tres estudiantes de la Universidad de Granada, combinando las actividades académicas con el ocio en la ciudad herculina (**Figura 2**).

Domingo, 9 febrero	Lunes, 10 de febrero	Martes, 11 de febrero	Miércoles, 12 de febrero	Jueves, 13 de febrero	Viernes, 14 de febrero
	<p>MAÑANA 9.30-11.30 Sesión: Nos conocemos con María Castaño y María Fernández</p> <p>12.00-14.00 Visita: SEPE (Servicio Público de Empleo Estatal) con Sara Guindo y Pompeyo Ortega</p> <p>TARDE</p> <p>Libre (abierta a propuestas de los y las estudiantes)</p>	<p>MAÑANA 9.30-11.30 Sesión: el despido con Sara Guindo y Pompeyo Ortega</p> <p>12.00-14.00 Sesión: calidad de vida con María Castaño y Marina Alcaín</p> <p>TARDE</p> <p>(abierta a propuestas de los y las estudiantes)</p>	<p>MAÑANA 9.30-11.30 Sesión: la entrevista de trabajo con M.^a Ángeles Martínez</p> <p>12.00-14.00 Sesión: los superpoderes de la atención y la memoria con María Fernández y Juan de Dios Fernández Gálvez</p> <p>TARDE 17.00 h. Freetour: Paseo por el Barrio del Realejo guiado por jóvenes de la Asociación GranaDown</p>	<p>MAÑANA 9.30-11.30 Sesión: la entrevista de trabajo con M.^a Ángeles Martínez</p> <p>12.00-14.00 Sesión: grabación de la entrevista de trabajo con Miguel Gea y Humbelina Ortega</p> <p>TARDE 17.00 h. Actividad: RELAX – UGR - DOG con estudiantes de la UGR con y sin discapacidad</p> <p>Despedida</p>	<p>Libre (abierta a propuestas de los y las estudiantes)</p> <p>TARDE 17.35 h.</p> <p>Salida de jóvenes de la UDC a A Coruña.</p>
<p>NOCHE 21.50 h.</p>  <p>Llegada de jóvenes de la UDC a Granada.</p>					

Figura 1. Programa de actividades realizado en la visita a la UGR

Domingo, 16 febrero	Lunes, 17 de febrero	Martes, 18 de febrero	Miércoles, 19 de febrero	Jueves, 20 de febrero
<p>TARDE 13.35 h.</p>  <p>Llegada de jóvenes de la UGR a Coruña.</p> <p>Check-in en residencia</p> <p>Tarde libre.</p>	<p>MAÑANA 9.00-11.00 Presentación Espazo Compartido y conocimiento mutuo con Claudia, Ana y Alba</p> <p>11.00 – 11:30 DESCANSO</p> <p>11.30-13.00 Sesión: Habilidades Sociales con Claudia y Ana</p> <p>13.00 - 14:00 Conocimiento del Campus de Elviña. Visita guiada con estudiantes de Espazo Compartido</p> <p>TARDE Libre</p>	<p>MAÑANA 9.00-10.30 Sesión 1: Competencias profesionales con Alba y Claudia</p> <p>Possible visita a Consello Social de estudiantes de Granada</p> <p>10.30 – 11:00 DESCANSO</p> <p>11.00-12.30 Sesión 2: Competencias profesionales con Alba y Claudia</p> <p>12.40-14.00 Sesión 3: Habilidades sociales con Claudia y Alba</p> <p>TARDE 17.00 h. Visita turística guiada por Coruña: Paseo Marítimo y Torre de Hércules con Claudia y Alba</p>	<p>MAÑANA 9.00-10.30 Sesión 1: Matemáticas para la vida diaria con Ana y Verónica</p> <p>10:30 – 11:00 DESCANSO</p> <p>11.00-12:45 Sesión 2: Habilidades comunicativas con Verónica y Ana</p> <p>13:00 Skype con U. Granada</p> <p>TARDE 17.30 h. Visita turística por Coruña: María Pita, Parrote y zona de la Marina con Ana y Verónica</p>	<p>MAÑANA 9.00-9:30 Checkout en residencia.</p> <p>10:00 – 11:30 Visita al Campus Universitario de Riazor. Presentación de UDC Saudable, con Sergio Santos y Thais Pousada.</p> <p>11:30 Recogida en CU Riazor por transporte para desplazamiento al aeropuerto de A Coruña.</p> 

Figura 2. Programa de actividades en la Universidade da Coruña

La experiencia resultó motivante, interesante y muy beneficiosa para todas las partes implicadas, por lo que se decidió continuar con la propuesta y programar para el siguiente curso un encuentro de similares características.

4.2I Interchangeo nacional virtual. Curso 2021/2022

Durante el curso 2020/2021, y debido a las restricciones de movilidad derivadas de la pandemia, no se pudo desarrollar una experiencia de intercambio de forma presencial. No obstante, se adaptó el formato para que los estudiantes pudieran mantener el contacto y participar activamente en la experiencia, fomentando el trabajo colaborativo entre estudiantes. Nuevamente, se realizó con el equipo de docentes y estudiantes de la UGR. Para matizar, es necesario indicar que los estudiantes del programa Espazo Compartido se encontraban en

su segundo año de formación, mientras que los de la universidad granadina constituían un grupo distinto al del curso anterior, ya que su título propio solo cuenta con un año académico.

En esta ocasión, se estableció un contacto *online* continuo con los estudiantes y profesoras de los dos programas. La plataforma elegida para estos encuentros fue *GoogleMeet*. A través de varias sesiones de trabajo virtual colaborativo (síncrono y asíncrono) cada semana durante el mes de marzo, los alumnos de ambos títulos se coordinaron para trasladar conocimiento e intercambio de información sobre varios aspectos relacionados con un **intercambio real**:

- **Información sobre cada programa:** Los estudiantes prepararon su propia presentación para ofrecer a sus compañeros en la que mostraban las características de la formación teórica, práctica y de actividades de extensión universitaria realizadas en sus respectivos títulos.
- **Preparación y planificación de un viaje a la ciudad del programa homólogo:** Los estudiantes debían realizar una búsqueda sobre los recursos y opciones de viaje y alojamiento para Coruña o Granada, así como el cálculo económico de los costes que supondría.
- **Propuesta de un plan de ocio:** En este caso, los alumnos se encargaron de preparar un programa de actividades culturales o de esparcimiento que ofrecer a sus compañeros en el momento de su visita a Coruña o Granada.

4.3| Intercambio internacional virtual. Curso 2021/2022

El pasado curso se realizó, por primera vez, un intercambio internacional virtual con la Universidad de Costa Rica (PROIN). En este caso, y tras varias reuniones entre las coordinaciones y equipo de profesoras de ambos programas, se planteó un intercambio virtual durante dos sesiones *online*, a través de la plataforma *Zoom*. Uno de los factores a tener en consideración para su desarrollo fue la diferencia horaria entre España y Costa Rica, por lo que las videollamadas se programaron en horario de tarde.

Durante el mes de abril de 2021, se realizó un primer encuentro que tenía como objetivo que los estudiantes de ambos programas se conociesen, intercambiaran impresiones y reflexionaran sobre la diferencias y similitudes culturales que hay entre los dos países. En el segundo encuentro, los estudiantes de Espazo Compartido participaron en el programa de radio que PROIN gestiona y desarrolla "Somos parte de la U" (Universidad de Costa Rica, 2021). Previamente, adelantaron las preguntas que podrían realizar durante la entrevista, y los estudiantes de la UDC fueron preparando, tanto las respuestas como el orden de intervención. A pesar de la nerviosa expectación por participar en este programa, grabado y emitido de forma posterior, la experiencia fue gratificante para ambos grupos, destacando el valor del intercambio social y cultural, que ha permitido conocer las características de la vida diaria y formación de estudiantes a ambos lados del océano Atlántico.

Por último y por extensión, cabe mencionar a los beneficiarios indirectos de estas propuestas, incluyendo a los familiares de los estudiantes, así como a toda la comunidad universitaria globalmente, ya que estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios son partícipes de estas experiencias de inclusión universitaria. Todo ello contribuye a su crecimiento personal y profesional, y consolida sus habilidades para la vida.

5| Líneas futuras de acción

Considerando el éxito obtenido durante ambos cursos, tanto a nivel presencial como virtual, nacional e internacional, se plantea la consolidación de un programa de movilidad estable. Con vistas a un futuro con menores restricciones, éste se desarrollará no solo a nivel nacional, sino también dando el salto a la experiencia internacional presencial.

Así, se pretende continuar con los intercambios con otros programas similares en España para la formación de personas con discapacidad intelectual, de la Universidad de Granada, Universidad de Girona y/o Universidad de Cantabria. Además, se plantea incorporar una experiencia internacional presencial con Portugal (en el Segundo curso del título, 2022/2023), a través de la *Escola Superior de Educação e Ciências Sociais del Politécnico* de Leiria, unida a la continuación del intercambio virtual con el programa de Costa Rica (PROIN).

Para el desarrollo de estas experiencias presenciales es importante poner en valor la dotación de recursos humanos, materiales y económicos, por lo que la coordinación del programa y el Vicerrectorado del Campus de Ferrol y Responsabilidad Social ya han dado los pasos para conseguir un apoyo específico para el Programa de movilidad nacional e internacional en Espazo Compartido.

6| Conclusiones

Los programas de movilidad son una realidad y un aliciente para cualquier estudiante universitario, que le permite no solo mejorar en sus competencias académicas, sino también las habilidades para la vida, las transversales, las idiomáticas y las oportunidades de participación y exploración de contextos diferentes.

Estas experiencias no deberían estar vetadas para las personas con discapacidad intelectual, si hablamos en términos de inclusión e igualdad.

En este texto se han presentado los resultados de diferentes experiencias de intercambio y movilidad de los estudiantes de Espazo Compartido de la UDC, ofreciéndose como una propuesta innovadora, en la que los estudiantes participaron en actividades formativas y de

ocio con sus homólogos afines de la Universidad de Granada (UGR) y la Universidad de Costa Rica (PROIN).

Estas experiencias, presencial y virtualmente, han tenido un impacto muy positivo para todos los participantes. El intercambio y contacto con personas de otras regiones, culturas y contextos es fundamental para complementar la formación en habilidades de las personas con discapacidad intelectual. El fin último, a nivel institucional, pretende ser la consolidación del programa Espazo Compartido de la Universidade da Coruña, tanto a nivel nacional como internacional, constituyéndolo como un referente en la inclusión real y formación de las personas con discapacidad intelectual.

A partir de este primer paso, se hace un llamamiento a la participación de otras entidades universitarias de España para sumar en este movimiento, teniendo en consideración que “*una educación es inclusiva cuando construye entornos y comunidades inclusivas*” (Plena Inclusión España, 2017).

Referencias bibliográficas

Díaz Garolera, G., Pallisera, M., Fullana Noell, J., Vilà Suñé, M., Puyalto, C., Castro Belmonte, M., & Rey, A. (2019). Educación, inclusión social y participación ciudadana de las personas con discapacidad intelectual: desafíos en el marco de la Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad. In Universidad de Girona (Ed.), *Educación y compromiso social* (pp. 38–49).

Fundación Universia. (2018). *IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*.

Plena Inclusión España. (2017). *Posicionamiento de Plena inclusión sobre la educación inclusiva Versión Lectura Fácil*.

Síndrome de Down. Revista Vida Adulta. (2019). *Universidades Para la Discapacidad I Síndrome de Down Revista Vida Adulta*. <https://www.sindromedownvidaadulta.org/no31-febrero-2019/articulos-no31-vida-adulta/universidades-espanolas-para-personas-con-discapacidad-intelectual>

Universidad de Costa Rica. (2021). *Programa de radio – PROIN*. <http://www.proin.ucr.ac.cr/programa-de-radio>

Universidad de Granada. (2021). *Diploma en formación en inclusión social y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual*. https://escuelaposgrado.ugr.es/static/EP_Management/*/showCard/18/D/039

Universidade da Coruña. (2018). *Programa Espazo Compartido*. <https://www.udc.es/es/cufie/ADI/EspazoCompartido>

Comunicación 5

UniverUSAL: la universidad inclusiva

Ana Belén Sánchez-García

*Directora del Servicio de Asuntos Sociales y P.D.
SAS-Universidad de Salamanca, INICO-Universidad de Salamanca*

José Ángel Gallego González

*Técnico en Discapacidad del Servicio de Asuntos Sociales
SAS-Universidad de Salamanca*

José Lorenzo García Sánchez

*Técnico en Discapacidad del Servicio de Asuntos Sociales
SAS-Universidad de Salamanca*

Rocío Galache Iglesias

*Técnico en Discapacidad del Servicio de Asuntos Sociales
SAS-Universidad de Salamanca*

Víctor Tejedor Hernández

*Director del Máster Universitario en Psicología General Sanitaria
Universidad Católica de Ávila*

Resumen

Históricamente, las personas con discapacidad han tenido importantes dificultades para acceder a la universidad. Por este motivo, la Universidad de Salamanca, en colaboración con el Ayuntamiento, la Diputación de Salamanca y la Mesa de Promoción de la Salud, ha creado e impulsado el programa **UniverUSAL: la universidad inclusiva**. Este proyecto pionero promueve la creación de una universidad inclusiva para el estudiantado, con un formato accesible que pretende acercar los estudios universitarios a las personas con discapacidad intelectual y con problemas de salud mental, dando acceso a materias de distinta índole que les permitan capacitarse en su vida diaria. En la actualidad, el programa se encuentra en su primera edición, implementada durante el curso académico 2018/2019, por lo que se realizan evaluaciones semanales del rendimiento y aceptación de las actividades docentes, de cara a la introducción de los cambios oportunos que permitan un mejor aprovechamiento de la actividad docente. Muchos estudios han evaluado programas inclusivos dentro de la universidad; pero en realidad se constata la existencia de pocos datos relacionados con la satisfacción de estos estudiantes. Así pues, el objetivo de este estudio fue indagar sobre los niveles de satisfacción de los estudiantes que realizaron el programa. Sobre una muestra de 242 estudiantes y en base a una metodología de corte cuantitativo se aplicó un cuestionario como instrumento de recogida de la información y se realizó un análisis descriptivo. Los resultados indican que la satisfacción de los estudiantes con el programa es muy alta.

Palabras clave: *UniverUSAL, Discapacidad intelectual, Salud mental, Universidad inclusiva.*

1| Introducción

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) estableció como objetivo primordial que ninguna persona podía quedar excluida del sistema general de educación por motivos de discapacidad.

El concepto “educación inclusiva” valora la atención a la diversidad como un elemento enriquecedor en el ámbito educativo. El modelo inclusivo favorece no solo al alumno, sino a todos los integrantes de la comunidad educativa, en tanto que a todos ellos se les da un lugar dentro de la organización reconociendo el derecho a la educación de todas las personas (Convención sobre los Derechos del Niño, en la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO en 2008, en el informe de la OCDE en 2007).

Teniendo en cuenta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención Internacional y el concepto de educación inclusiva, el Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca en colaboración con la Diputación, el Ayuntamiento de Salamanca,

y las entidades que forman la Mesa de Promoción de la Salud en Discapacidad Intelectual y Salud Mental (Ariadna, ASPACE, Asperger, ASPORDES, Down Salamanca, Salud Mental Salamanca- AFEMC, Fundación AFIM, INSOLAMIS y Aspar-La Besana) tuvieron la iniciativa de crear el programa UniverUSAL.

1.1) ¿Qué es el programa UniverUSAL: la universidad inclusiva?

Es un programa de desarrollo científico, cultural y social que busca la inclusión en la universidad de las personas con discapacidad intelectual, con problemas de salud mental y/o con otras discapacidades, a través de un proyecto de crecimiento personal basado en la idea de aprendizaje para todos.

Actualmente, el proyecto cuenta con más de 240 participantes, los cuales disfrutan de una experiencia de inmersión en la comunidad universitaria y en los servicios que la Universidad de Salamanca pone a su disposición, pudiendo vivir una experiencia única que no hubiese sido posible sin la existencia de UniverUSAL. El programa viene desarrollándose desde el curso académico 2020-2021 y ha ampliado su programación en las provincias y capitales de Salamanca, Ávila y Zamora, lugares donde tiene sede la propia universidad.

El alumnado se divide en dos grupos, en función de las necesidades de apoyo de los participantes: un primer grupo está compuesto por personas con discapacidad intelectual con mayores necesidades de apoyo, a las que se les facilita un transporte adaptado y acompañamiento de personal de apoyo; mientras, el segundo grupo está compuesto por personas con un mayor nivel de autonomía, habitualmente problemas de salud mental y discapacidad intelectual con menores necesidades de apoyo.

1.2) Objetivos del programa

Los objetivos principales del programa son: i) acercar a las personas con discapacidad intelectual y problemas de salud mental a la cultura y la ciencia como vehículos de expresión de experiencias y conocimientos; ii) promover la plena participación en el espacio de Educación Superior que ofrece la universidad a las personas que, por su discapacidad intelectual y/o problemas de salud mental, no podrían acceder por las vías oficiales previstas ; iii) hacer de la Universidad de Salamanca un espacio plenamente inclusivo y de apoyo a la diversidad.

1.3) Características y módulos formativos del programa

UniverUSAL consta de dos cursos académicos con materias troncales obligatorias, seminarios y talleres prácticos mensuales en formato de clases participativas. La formación es impartida por profesorado universitario en horario de tarde y con grupos reducidos. Este personal docente adapta la metodología en función del grupo al que se dirigen, aunque también se realizan clases comunes en las que la metodología es la misma.

A continuación, en las **Tablas 1 y 2**, se muestran las **clases programadas** durante los dos cursos académicos llevados a cabo dentro del programa UniverUSAL.

Tabla 1. Módulos formativos del primer curso del programa UniverUSAL

PRIMER CURSO	
<p>MÓDULO 1: Ciencias de la Vida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nutrición y actividad física. - Ocio y Tiempo libre. - Prevención de adicciones. - Bienestar emocional. - Procesos de duelo. - Determinantes Sociales de Salud. - Vida Independiente. - Afectividad y sexualidad. 	<p>MÓDULO 2: Grandes Obras y Autores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grandes autores de la Música. - Grandes autores de la Filosofía. - Grandes personas de la Historia. - Grandes autores de la Literatura. - Grandes autores del Arte. - Religión. - Cine y televisión.
MASTER CLASS	
<ul style="list-style-type: none"> - Paseos Saludables. - Cocina. - Anillamiento de pájaros. - Arte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevas Tecnologías. - Baile. - Audiovisuales. - Adiestramiento Canino.

Tabla 2. Módulos formativos del segundo curso del programa UniverUSAL

SEGUNDO CURSO	
<p>MÓDULO 1: Cultura General</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociología. - Familia. - Género e Igualdad. - Ciudadanía y política. - Ciencia y tecnología. - Ayudas derechos y deberes. - Competencias pre-laborales. - Prestaciones sociales. 	<p>MÓDULO 2: Medio Ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> - El fenómeno de la migración. - La buena costumbre del reciclaje. - La ciudad y la salud. - Voluntariado. - Mundo mascotas. - Planeta Verde. - Accesibilidad Universal.

SEGUNDO CURSO	
MASTER CLASS	
<ul style="list-style-type: none"> - Neurociencia. - Radio. - Economía para la Vida Diaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de conflictos. - Taller de Lengua de Signos. - Fotografía.

1.4| Selección del alumnado

La Mesa de Promoción de la Salud se reunió para establecer el procedimiento de selección del alumnado de UniverUSAL. Se determinó que el número máximo de alumnos sería de 30 y que las entidades realizarían la selección en función de su volumen de personas beneficiarias y de la motivación de las mismas. En la selección se valoró la habilidad de escucha activa como único requisito para la participación.

1.5| Propuesta de estudio

Muchos estudios han evaluado programas inclusivos dentro de la universidad; pero en realidad constatamos la existencia de pocos datos relacionados con la satisfacción de estos estudiantes. Así pues, la propuesta de este estudio fue indagar sobre los niveles de satisfacción de los estudiantes que realizaron el programa.

2| Método

2.1| Objetivos

Este trabajo se dirige a: (1) realizar una descripción sociodemográfica y definición de características de los asistentes al programa y (2) evaluar los niveles de satisfacción con respecto a diferentes sesiones docentes dentro del programa.

2.2| Contexto

El periodo de estudio se extendió durante dos años a lo largo de los cuales se han evaluado las características y satisfacción de los estudiantes en el programa. Se presentan a continuación los resultados de evaluación de los siguientes talleres por sede en la cual se desarrolla el programa con la salvedad de que el análisis de la sede de Zamora se efectúa solo sobre este último curso porque se incorporó más tarde al programa:

Salamanca: S1 (Hábitos Saludables); S2 (Ocio y Tiempo Libre); S3 (Historia); S4 (*Master Class* sobre la plataforma virtual de la USAL); S5 (Cine y TV); S6 (Procesos de duelo); S7 (*Master Class* Nuevas Tecnologías); S8 (Sexualidad y Afectividad); S9 (Determinantes Sociales de Salud); S10 (Música); S11 (Arte); S12 (Literatura); S13 (Vida Independiente); S14 (*Master Class* Paseo por el Arte); S15 (Cuerpos de Seguridad); S16 (Religión); S17 (Filosofía); S18 (Bienestar emocional); S19 (*Master Class* Paseo Saludable); S20 (*Master Class* Baile); S21 (Prevención de adicciones); S22 (Insectos).

Zamora: Z1 (Educación vial para una movilidad segura); Z2 (Arte en Zamora); Z3 (La onda para comunicarnos); Z4 (Psicología); Z5 (Discapacidad e inclusión); Z6 (Sexualidad y Afectividad); Z7 (Economía bancaria y Seguros); Z8 (Elaboración de productos manufacturados) Z9 (Artes Escénicas).

Ávila: A1 (Páginas web); A2 (Sexualidad); A3 (Vida independiente); A4 (Satélites de Observación de la tierra); A5 (Ciencia Política); A6 (Educación para la Salud); A7 (Historia de la Ingeniería); A8 (Energía del futuro); A9 (Tecnología inclusiva); A10 (El derecho y la justicia); A11 (Historia del Arte); A13 (*Mindfulness*),

2.3| Muestra

Participaron en el estudio un total de 242 estudiantes con distintas discapacidades, con un rango de edad de entre 18 y 64 años, siendo la edad media de aproximadamente 40 años, ($X=40,33$; $DS=14,33$). Por sexo predominan los varones (60%). El alumnado estaba compuesto por personas con discapacidad intelectual y/o problemas de salud mental, algunos de ellos también tenían asociadas otras discapacidades y la gran mayoría tenía los estudios obligatorios, pero otros poseían titulaciones universitarias (6,67%). Respecto al profesorado, está compuesto por un total de veintitrés participantes ($N=23$), teniendo un mayor porcentaje de participación en género femenino (65,21%). El rango de edad de los participantes fue de 36-58 años ($X=47,68$). Tanto el profesorado como los expertos pertenecen a todas las ramas de la educación, es decir, arte y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales, ingeniería y arquitectura, y por último de ciencias sociales y jurídicas. Todo el personal que ha impartido clases en UniverUSAL son profesores en la universidad de Salamanca o trabaja en el Ayuntamiento o en la Diputación.

2.4| Análisis de datos

Se realizó un análisis estadístico descriptivo, a través de las técnicas estadísticas pertinentes: análisis exploratorio de datos y análisis descriptivo (frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión, análisis de gráficos). Como técnica de investigación se utilizó la encuesta y como instrumento, el cuestionario. El fichero de datos se ha tratado con el programa estadístico SPSS versión 25.

En el programa se han realizado evaluaciones semanales. Dichas evaluaciones comprenden tanto al alumnado como al profesorado, con el objetivo de eliminar sesgos y lograr la mayor objetividad posible en los datos. El cuestionario fue previamente adaptado para que todo el alumnado pudiera realizarlos de manera independiente y poder reflejar su grado de satisfacción respecto a la formación recibida de una manera más libre. Contiene 31 ítems con diferentes dimensiones, la primera trata de recabar información sobre variables socio-demográficas y contiene 20 ítems de los cuales se extraen datos relacionados con su discapacidad, datos previos, lugar de residencia, datos familiares y otras cuestiones que pretende lograr un perfil del alumnado del proyecto. A esta dimensión se une una dimensión de satisfacción con el programa con 11 ítems que valora el grado de bienestar de los estudiantes respecto a la docencia. Las respuestas a cada ítem se formulan en escala Likert (1 Poquísimo/4 Muchísimo).

3| Resultados

Los datos extraídos de los cuestionarios nos muestran que el grado de satisfacción del alumnado de UniverUSAL ha sido muy alto. La **Tabla 3** y **Figura 1** se muestra las medias de satisfacción con la docencia.

Tabla 3. Medidas de satisfacción con la actividad formativa

	n	Satisfacción	Expectativas	Entorno	Relaciones entre participantes	Profesorado	Repetir experiencia
A1	28	3,89	3,85	3,81	3,74	3,89	3,48
A2	16	3,53	3,2	3,53	3,3	3,67	3,2
A3	16	3,67	3,2	3,4	3,67	3,73	3,27
A4	28	3,68	3,46	3,71	3,71	3,74	3,36
A5	22	3,65	3,35	3,65	3,61	3,7	3,3
A6	26	3,77	3,65	3,73	3,62	3,77	3,65
A7	26	3,65	3,38	3,58	3,46	3,62	3,38
A8	26	3,65	3,56	3,58	3,43	3,5	3,35
A9	23	3,52	3,3	3,43	3,52	3,57	3,35

	n	Satisfacción	Expectativas	Entorno	Relaciones entre participantes	Profesorado	Repetir experiencia
A10	12	3,33	3,17	3,5	3,33	3,33	3,17
A11	10	3,81	3,78	3,78	3,89	3,89	3,89
A12	27	3,8	3,89	3,8	3,8	3,85	3,68
Z1	21	3,3	3,05	3,35	3,4	3,55	3,05
Z2	18	3,72	3,56	3,61	3,72	3,78	3,72
Z3	19	3,53	3,42	3,58	3,68	3,63	3,42
Z4	19	3,47	3	3,38	3,53	3,53	3,32
Z5	18	3,33	3,28	3,67	3,56	3,5	3,33
Z6	15	3,4	3,4	3,6	3,53	3,73	3,33
Z7	16	3,31	3,13	3,75	3,56	3,56	3,06
Z8	10	3,8	3,6	3,8	3,8	3,8	3,8
Z9	15	3,88	3,69	3,81	3,75	3,88	3,81
S1	27	3,59	2,93	3,62	3,52	3,56	3,07
S2	18	3,83	2,61	3,72	3,67	3,78	2,61
S3	19	3,53	2,89	3,58	3,53	3,58	2,79
S4	24	3,67	2,67	3,33	3,42	3,33	3,04
S5	23	3,65	3,09	3,74	3,78	3,48	3,48
S6	23	3,35	3,17	3,39	3,48	3,48	3
S7	15	3,47	2,73	3,87	3,73	3,47	3,4
S8	25	3,68	3,68	3,68	3,64	3,64	3,46
S9	25	3,58	3,08	3,69	3,46	3,73	3,38
S10	21	3	2,86	3,19	3,14	3,33	2,9

	n	Satisfacción	Expectativas	Entorno	Relaciones entre participantes	Profesorado	Repetir experiencia
S11	30	3,6	3,37	3,77	3,57	3,8	3,57
S12	29	3,45	3,24	3,59	3,48	3,41	3,1
S13	27	3,52	3,56	3,56	3,67	3,67	3,26
S14	19	3,47	3,42	3,45	3,45	3,42	3,37
S15	13	3,69	3,54	3,62	3,54	3,62	3,46
S16	24	3,45	3,17	3,24	3,24	3,55	3,1
S17	24	3,12	2,92	3,46	3,42	3,46	2,92
S18	29	3,72	3,59	3,72	3,72	3,79	3,79
S19	8	3,76	3,61	3,61	3,61	3,67	3,78
S20	26	3,92	3,69	3,81	3,73	3,81	3,77
S21	21	3,95	3,95	4	4	4	3,66

Nota: el nombre que corresponde a cada código de la docencia evaluada (primera columna de la tabla) se encuentra en la descripción de contexto.

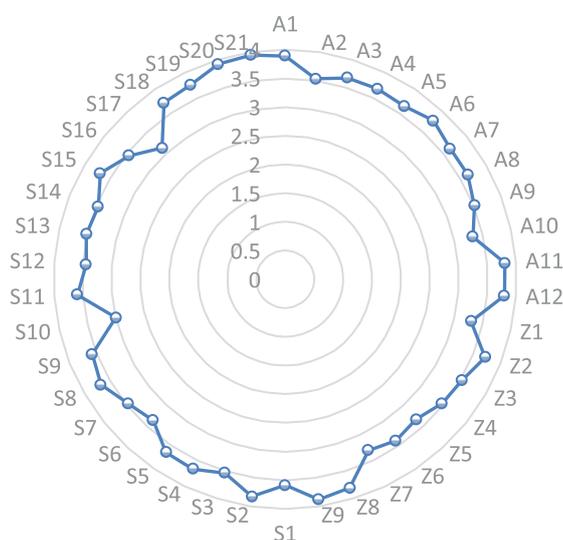


Figura 1. Representación gráfica de las puntuaciones medias en relación a la satisfacción con el programa en todas las sedes donde se desarrolla

4| Conclusión

Las conclusiones trasladadas por el equipo de trabajo que conforma el programa UniverUSAL destacan el gran impacto social causado en el ámbito universitario, institucional y asociativo de la ciudad de Salamanca, debido en gran medida a la colaboración ejercida entre los distintos agentes sociales, comunitarios y universitarios, a la gran difusión realizada y, fundamentalmente, a la gran implicación de los participantes en el proyecto, que son la razón principal de su existencia y de su posible continuidad en futuras ediciones.

En cuanto al nivel de satisfacción de los usuarios se puede comprobar que es muy satisfactorio tal y como se observa en la **tabla 3** y **gráfico 1**.

Comunicación 6

Experiencia formativa de la Universidad de Barcelona dirigida a personas con discapacidad intelectual: Curso experto en Atención a Usuarios, Ciudadanos y Clientes

Marina Romeo

Doctora. Profesora Titular y Directora de la Cátedra UB-Fundación ADECCO para la integración laboral de personas con discapacidad directora del curso experto en Atención a Usuarios, Ciudadanos y Clientes

Universidad de Barcelona

María Honrubia

Profesora Titular de escuela universitaria. Profesora y Responsable de Mentoría en el curso experto en Atención a Usuarios, Ciudadanos y Clientes

Universidad de Barcelona

Esther Sánchez

Doctora. Directora de ASAD SL. Profesora y Responsable de Mentoría en el curso experto en Atención a Usuarios, Ciudadanos y Clientes

Universidad de Barcelona

Esta comunicación tiene por objetivo presentar la experiencia formativa dirigida a personas con discapacidad intelectual, desarrollada en el marco de la Cátedra Universidad de Barcelona-FA para la Integración Laboral de Personas con Discapacidad, en el curso académico 2020-2021.

Esta formación, que en la actualidad se halla en la tercera edición, está financiada por el Fondo Social Europeo, en el Programa Operativo de Empleo Juvenil 2014-2020, en el marco de la Convocatoria para el Desarrollo de Programas Universitarios de Formación para el empleo dirigidas a jóvenes universitarios con discapacidad intelectual inscritos en el Sistema de Garantía Juvenil (ONCE).

El curso experto en Atención a Usuarios, Ciudadanos y Clientes es una formación que pretende dotar a los estudiantes, por un lado, de competencias específicas, esto es, de aquellos conocimientos y habilidades requeridas para el desempeño efectivo de la actividad laboral en el ámbito de la atención a usuarios, ciudadanos y clientes. Por otro lado, desarrolla competencias transversales relativas al conjunto de habilidades sociales, emocionales, afectivas y sexuales, en aras de facilitarles las estrategias necesarias para mantener interacciones satisfactorias, así como una sexualidad placentera y saludable.

Desde este último aspecto, resulta del todo relevante señalar que el currículum formativo incorpora dos asignaturas cuyos contenidos tienen la finalidad de alcanzar las competencias transversales expuestas. Las asignaturas son **Procesos de interacción social** y **Gestión de emociones, afectividad y sexualidad**, ambas integradas en la Materia Formación en Educación, habilidades sociales, emocionales y entrenamiento cognitivo y de 2 créditos ECTS cada una de ellas. En la **Tabla 1** se detallan los contenidos y objetivos docentes propuestos en cada una de ellas.

Tabla 1. Contenidos y objetivos de las asignaturas *Procesos de Interacción Social* y *Gestión de emociones, afectividad y sexualidad*

Asignatura	Contenidos	Objetivos
Procesos de Interacción Social	Relaciones personales. Relaciones en el ámbito laboral. La pareja. Consentimiento y privacidad. Toma de decisiones. El secreto. Decir "no" y límites. Redes sociales.	Integrar y reforzar conductas que favorezcan las relaciones. Establecer relaciones proactivas y positivas dentro del aula. Extrapolar lo que se aprende en clase al espacio público, social y laboral. Diferenciar relaciones saludables de las tóxicas. Identificar la relación de pareja.

Asignatura	Contenidos	Objetivos
Gestión de emociones, afectividad y sexualidad	<p>Fisiología, Anatomía y funciones del aparato genital.</p> <p>Órganos sexuales y el sexo.</p> <p>Sexualidad saludable.</p> <p>Diversidad sexual. Identidad y orientación sexual.</p> <p>Embarazo y parto.</p> <p>Infecciones de transmisión sexual (ITS) y Planificación Familiar. Métodos.</p> <p>Actividad sexual saludable y tóxica. Relaciones íntimas.</p> <p>Buenas prácticas en actividad sexual.</p> <p>Abuso sexual, acoso y ciberacoso.</p> <p>(Intervención de los Mossos d'Esquadra de la Generalitat).</p>	<p>Exponer las creencias, mitos, tabús y conocimientos sobre la sexualidad.</p> <p>Diferenciar entre sexualidad y conducta o actividad sexual.</p> <p>Distinguir sexualidad, sexo y género.</p> <p>Identidad y orientación sexual.</p> <p>Cuidar el cuerpo y hábitos de higiene.</p> <p>Definir los órganos sexuales y su función.</p> <p>Explicar la fecundación, embarazo y parto.</p> <p>Describir los métodos anticonceptivos y la prevención de ITS.</p> <p>Identificar la violencia de género.</p> <p>Prevenir el abuso sexual.</p> <p>Detectar y denunciar el acoso sexual y el ciberacoso.</p>

Estas asignaturas son las primeras que se imparten en el curso dado que, además de los contenidos descritos en la **Tabla 1**, tienen como objetivo establecer las bases y normas de convivencia que regirán el curso. Para ello, tal y como puede verse en la **Figura 1**, se promueven diferentes valores y conductas, en aras de facilitar un clima relacional favorable en el aula que resulte generalizable a todos los espacios de interacción, no solo a los utilizados durante la formación académica, sino que sean extrapolables a todos los ámbitos en los que participan nuestros estudiantes.

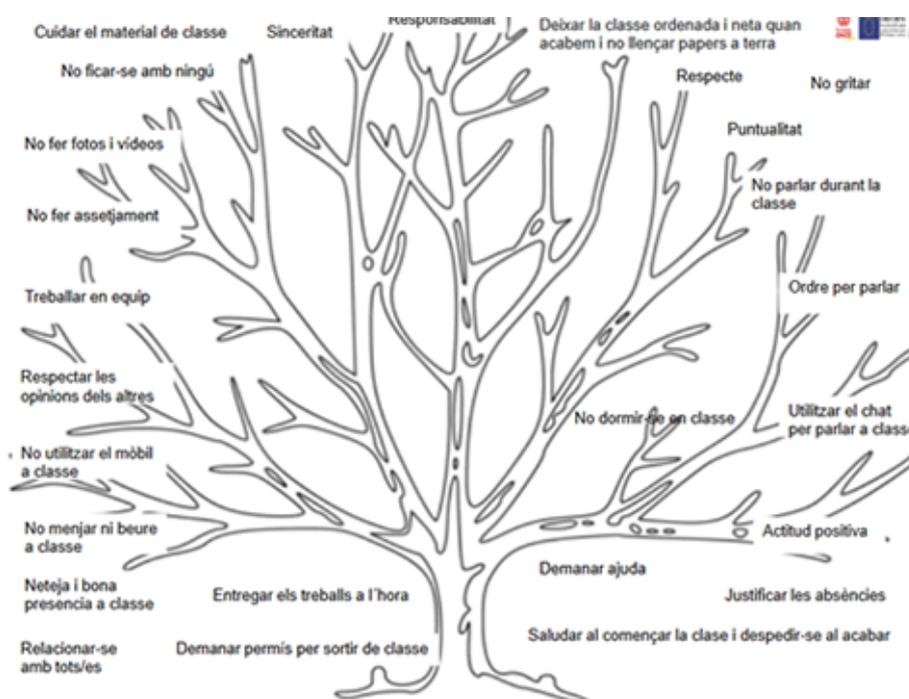


Figura 1. Normas de clase

Adicionalmente cabe señalar que, partiendo de los principios de inclusión básicos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) redactados en la Agenda 2020-2030, específicamente en el ODS 4 relativo a garantizar el acceso a la educación inclusiva y equitativa el colectivo con discapacidad, se nos sugiere del todo necesario la educación afectivo sexual y las relaciones interpersonales, dado que el derecho a disfrutar de un vida afectivo-sexual plena es un derecho de estas personas del que nadie debe privarles.

Así, por un lado, la asignatura Procesos de interacción social les ayuda a iniciar y establecer una relación de pareja, además de entender sus diferentes tipos y lo qué es y lo qué no es una relación de pareja. La asignatura de Gestión de emociones, afectividad y sexualidad, plantea la necesidad de que las personas con discapacidad intelectual aprendan a conocerse, aceptarse y a estar satisfechas con su sexualidad, a través de la adquisición del conocimiento sobre el funcionamiento de su cuerpo y las señales que emite, la gestión de emociones e interacciones íntimas consigo mismo/a y con otras personas, las estrategias que les permita la detección, reconocimiento y actuación ante conductas relacionales e íntimas tóxicas, posibles situaciones de abuso sexual o maltrato, y de esta forma potenciar su autoestima e independencia.

La metodología docente de ambas asignaturas se fundamenta, por un lado, en los principios del Diseño Universal Aplicado a la Instrucción (DUI), garantizando que el lenguaje resulta inclusivo de lectura fácil, con escritura sencilla, clara y entendible, desarrollando dinámicas

encaminadas a mantener la atención y la participación de los/as estudiantes, con actividades y ejercicios de rápida y fácil realización. Por otro lado, destacar la fundamentación en el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984). Esta metodología docente permite a los alumnos adquirir nuevos conocimientos, promoviéndoles un rol activo, fomentándoles la autonomía, la responsabilidad, la inclusión y la cooperación. Además, señalar que el desarrollo de las sesiones docentes han requerido que el profesorado remaricara las ideas clave y repitiera los conceptos básicos, además de posibilitar espacios para el descanso del alumnado, con la finalidad de mantener su interés y atención.

Ambas asignaturas han utilizado diversos recursos didácticos cómo documentos, fichas de actividades, tareas para casa, vídeos y materiales específicos suministrados por el Servicio de los *Mossos d'Esquadra* y editados por la Generalitat a tal efecto (**Figura 2**).



Figura 2. Sesión impartida por los *Mossos d'Esquadra* (Edición 2019-2020 y 2020-2021)

Es importante destacar la elevada participación, voluntariedad y motivación de los/las estudiantes, a la vez que han mostrado a lo largo de las dos ediciones impartidas, una actitud de agradecimiento y reconocimiento de la importancia de estas asignaturas y de su aprendizaje, verbalizada y registrada en las encuestas de valoración cumplimentadas por el alumnado.

“Per a mi ha estat una experiència personal i professional molt positiva i en la que en tot moment, me he sentit acompanyada i segura”.

Además, como parte integral del curso de formación se ha diseñado un plan de acción tutorial, y un programa de mentoría entre iguales (*peer mentoring*), en el marco de una actividad de Aprendizaje y Servicio (ApS).

El **plan de acción tutorial** se concibe como un proceso de acompañamiento del alumnado a lo largo de todo el proceso formativo, y tiene por **objetivo**:

1. Facilitar la incorporación del alumno a la “vida universitaria”.
2. Ayudarles a que puedan aprovechar los recursos e infraestructuras que le ofrece la universidad.
3. Ayudarles a mejorar su rendimiento académico.
4. Ayudarles en su plan de carrera, facilitándoles así su inserción profesional.

Cada estudiante cuenta con una profesora de la Universidad de Barcelona que es su tutora de referencia. Su función es brindar al alumnado una atención personalizada ajustada a las circunstancias, necesidades y características que le permita asentar las bases de su aprendizaje a lo largo del tiempo. El papel de las tutoras, ejercido por docentes de la Universidad de Barcelona, se ve complementado por un programa de Aprendizaje Servicio (ApS) de *peer mentoring*.

El ApS está dirigido a estudiantes de grado y máster de distintas áreas de conocimiento (educación, trabajo social, educación social, psicología, y enfermería) que desarrollan el rol de mentores del alumnado con discapacidad intelectual, acompañándolos de forma individualizada y haciéndoles sentir miembros de la comunidad universitaria de pleno derecho. El equipo de *peer mentors* está coordinado por dos profesoras responsables últimas de todo el proceso de mentoría.

Las principales funciones de las profesoras responsables del proceso de mentoría son, por un lado, acompañar a los estudiantes con discapacidad en su proceso de desarrollo personal y plan de carrera; y por otro, la supervisión de los *peer mentors*. En este sentido, son las responsables de la selección y asignación de los mentores a sus *mentees*, tras el análisis de las características de unos y otros.

Además, de ser las responsables y formadoras de los fundamentos conceptuales y prácticos de la mentoría y del proyecto formativo. La duración del curso es de 12 horas y cuenta con el reconocimiento de 1 crédito de libre elección por parte del *Servei d'Atenció a Estudiants* (SAE).

La formación de los *peer mentors* sigue las pautas de Hillier, Goldstein, Tornatore, Byrne, Ryan y Johnson (2018), e incluye los tópicos y temas siguientes (**Tabla 2**):

Tabla 2. 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 <i>mentor</i> . Mantener el compromiso. Puntualidad y fiabilidad. Expectativas de los <i>mentees</i> .
Límites	Ámbito de actuación del <i>mentor</i> . Métodos de comunicación adecuados. Lugares de reunión. Amigo vs. <i>mentor</i> ; 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.

La función de los estudiantes de ApS, en su rol de *peer mentors*, es la de favorecer el sentido de pertenencia de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria, al tiempo que promover la satisfacción y el compromiso de los estudiantes con discapacidad intelectual, con la actividad formativa, así como con el conjunto de actividades extraacadémicas que se desarrollan.

Entre tales actividades cabe señalar que el curso se diseñó para que, una vez por semana (los jueves), los alumnos comieran en el campus con sus *peer mentors*, facilitándose así espacios de interacción social con el resto de alumnos y alumnas del Campus Mundet. Durante el periodo de confinamiento, dada la imposibilidad del contacto físico, se estableció un calendario de encuentros virtuales y/o telefónicos, dependiendo de la infraestructura del alumnado.

La evaluación del alumnado y de los *peer mentors* se realiza a partir del desarrollo de sesiones de apreciación. Estas tienen por objeto generar espacios de reflexión para compartir sus percepciones en relación a los aspectos de gestión, dirección y administración del curso, así como sus aprendizajes, motivaciones y dificultades.

1| Campus Virtual

Todos los alumnos acceden al campus virtual del curso en Moodle (**Figura 3**), donde están disponibles todos los materiales docentes organizados por materias antes del inicio de la actividad académica.

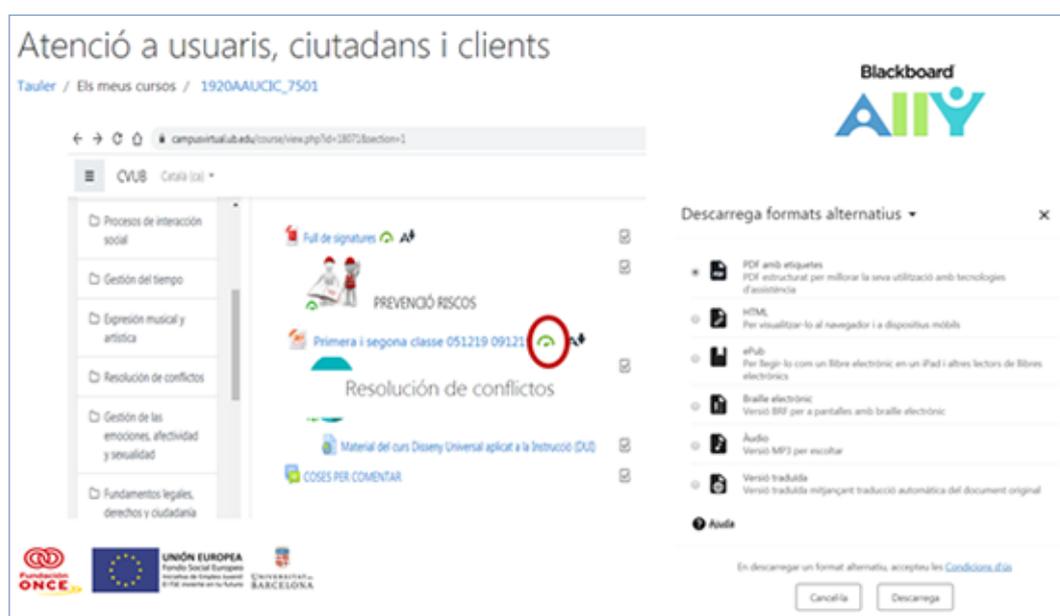


Figura 3. Campus Virtual

Este campus cuenta con tecnología *Blackboard-Ally*, que incluye dos herramientas que garantizan la accesibilidad para todos: un sistema de evaluación del grado de accesibilidad de los materiales disponibles en el campus virtual y una herramienta de descarga de materiales en formatos alternativos (html, epub, Braille electrónico, audio, *Beeline reader* de lectura fácil en pantalla, y versión con traducción automática).

El campus *Moodle* dispone además de herramientas que facilitan el contacto y la interacción entre el alumnado de forma no presencial, como el chat o el sistema de docencia en línea *BB- Collaborate*, *Teams* y *Zoom*, herramientas que hemos utilizado durante la primera y segunda edición del programa, y que han resultado valoradas muy positivamente por docentes, alumnos y familiares.

En cuanto al desarrollo de los contenidos docentes, este curso cuenta con una experta en accesibilidad digital de la Universidad de Barcelona, que es la encargada, por un lado, de impartir unas sesiones formativas y de sensibilización a todo el profesorado del programa sobre los principios del Diseño Universal aplicado a la Instrucción (DUI) y sobre la redacción de textos en lenguaje llano o lectura fácil. Además, es la encargada de garantizar que los materiales se redacten siguiendo los principios de lenguaje claro o lectura fácil.

En este punto cabe señalar que esta experiencia supone todo un reto para el equipo docente, configurado por profesores y profesoras de diversos ámbitos de conocimiento de la Universidad de Barcelona, como: Psicología, Enfermería, Derecho, Educación, Economía y Empresa, Matemáticas e Informática; que si bien la mayoría forman parte de Grupos de Innovación Docente, en ningún caso han tenido experiencia docente con este colectivo. De ahí que resulte del todo relevante poder contar con el soporte y asesoramiento en DUI.

2| **Lego Serious Play®**

Una herramienta formativa que hemos puesto en práctica con nuestros alumnos es el *Lego Serious Play®*, en el marco de la asignatura Emprendimiento (**Figura 4**). Esta asignatura tiene por objeto facilitar el despliegue de las competencias emprendedoras en el alumnado a partir de un entorno lúdico. El equipo docente encargado de impartir esta asignatura consideró relevante la utilización de esta, dado que resulta una *“técnica que mejora la resolución de problemas en grupo. Mediante la utilización de las habilidades visuales, auditivas y cinestésicas esta técnica empodera al alumnado, al requerir que estos aprendan a partir de escuchar a los propios compañeros”*. (<https://www.entropiacreatividad.com/metodologia-lego-serious-play/>). Lo que representa, en nuestra opinión, un destacado valor añadido, ya que facilita la reflexión, la comunicación y la resolución de problemas, competencias que consideramos clave a desarrollar en nuestro alumnado. Cabe señalar que todos los alumnos han mostrado una plena participación en las actividades de clase y un alto nivel de implicación en las tareas, además de expresar su satisfacción por los conocimientos y habilidades adquiridos, así como por la metodología docente empleada.



Figura 4. Actividad alumnado *Lego Serious Play*®

Para finalizar señalar que una experiencia como la presentada pone de relieve la implicación de la comunidad universitaria en la integración del colectivo de personas con discapacidad intelectual. Así mismo, permite contribuir a la capacitación del colectivo para emprender un proyecto empresarial en el futuro, para lograr su plena integración en el mercado laboral y el tejido social.

Referencias bibliográficas

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ.

UNESCO (2016). *Training Tools or Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Génova: International Bureau of Education-UNESCO.

Comunicación 7

El aprendizaje de la tipografía en el entorno urbano: "Safari Tipográfico" como actividad inclusiva en los Grados de Comunicación de la USP-CEU¹⁵⁸

María Tabuenca Bengoa

*Profesora Colaboradora Doctora de
Comunicación Audiovisual y Publicidad
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities*

Laura González-Díez

*Doctora y Titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad
e Investigadora principal del grupo consolidado ICOIDI
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities*

¹⁵⁸ Esta iniciativa de innovación docente se ha realizado al amparo del grupo de investigación ICOIDI (Investigación en Comunicación a través de la Imagen y el Diseño) con alumnos de los Grados en Periodismo, Comunicación Audiovisual, Comunicación Digital y Publicidad y Relaciones Públicas, de la Universidad San Pablo-CEU y los alumnos del Título Propio en Consultor de Accesibilidad Universal, dirigido a estudiantes de diversidad funcional, impartido en la Escuela Politécnica de la USP-CEU en colaboración con la Fundación Juan XXIII-Roncalli, y financiado por la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo.

El propósito principal de esta propuesta es dar a conocer una actividad de tipo inclusivo desarrollada en la Universidad San Pablo-CEU, donde han participado de forma conjunta y coordinada alumnos del Título Propio de Consultor de Accesibilidad Universal (en adelante TPCAU) y estudiantes de los diferentes Grados de Comunicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación. Dicha iniciativa se vincula a la asignatura «Fundamentos de Arte y Diseño» —impartida en dichos grados— y al módulo «Análisis y Adaptación de Textos» del Título Propio mencionado, financiado por la ONCE y el Fondo Social Europeo desde su puesta en marcha en el curso académico 2018/2019.

Desde entonces, en cada edición, se han formado en la Universidad San Pablo-CEU como Consultores de Accesibilidad Universal quince estudiantes con discapacidad cognitiva y lo han hecho como técnicos capaces de detectar problemas de accesibilidad, tanto en entornos físicos como digitales, así como en la adaptación de textos en cualquier entorno, tras lo que proceden a elaborar un informe que acompañe al del profesional experto.

Si bien estos estudiantes siguen un itinerario académico específico, el 45% de sus clases las recibieron, conjuntamente, con alumnos de grado y posgrado de la Universidad. En este sentido, cabe señalar que el TPCAU consta de **45 créditos repartidos en tres módulos** específicos de accesibilidad (entorno físico, entorno digital y adaptación de textos), un módulo transversal de valores y habilidades sociales, y un módulo de Prácticas en Empresa.

En total, los alumnos reciben 360 horas de clase, repartidas del modo siguiente:

- El **40%** corresponde a sesiones específicas para los estudiantes del TPCAU, impartidas por un profesor experto en accesibilidad universal, que será el formador de referencia para los estudiantes.
- El **15%** procede de sesiones específicas para estos, en este caso impartidas por profesores de distintos grados y posgrados de la USP-CEU, expertos en aspectos concretos de cada uno de los módulos. Estas sesiones son aprovechadas por los docentes para incorporar las actividades inclusivas.
- El **45%** restante, corresponde a sesiones inclusivas con estudiantes de grado o de posgrado de la Universidad. Para los coordinadores¹⁵⁹ del TPCAU, estas actividades constituyen una de las claves del éxito de este título propio, ya que cada una puede ser considerada como una acción innovadora que contribuye a la normalización en la sociedad de los estudiantes con discapacidad. Es precisamente aquí donde se incluye nuestra propuesta, que pretende fomentar que los estudiantes lleguen a comprender el

¹⁵⁹ Los coordinadores del TPCAU son los doctores Federico de Isidro Gordejuela, Guadalupe Cantarero García y M^a Concepción Pérez Gutiérrez, pertenecientes al Departamento de Arquitectura y Diseño de la Escuela Politécnica superior de la USP-CEU.

significado de uno de los elementos esenciales en el diseño gráfico: la tipografía, y lo hagan de forma lúdica, de manera inclusiva y trabajando en grupo.

1| Breve aproximación a la tipografía

La tipografía, como dice Martin Solomon, es *“el arte de producir letras, números, símbolos y formas con la ayuda del conocimiento de los elementos, los principios y los atributos esenciales del diseño”*, siendo, por tanto, uno de los elementos esenciales en cualquier proceso comunicativo (Solomon, 1988, p. 8).

Si acudimos a los diccionarios, ‘tipografía’ hace referencia al *“arte de imprimir”* (RAE) y al *“sistema de composición e impresión que se ha mantenido en el tiempo más de quinientos años”* o *“arte de confeccionar impresos”* (María Moliner). No obstante, el consenso más generalizado sobre la tipografía es el que la vincula a las letras, con las palabras, con el texto; y este es, precisamente, el arranque para considerar la tipografía como el concepto clave de la comunicación visual (Martín y Mas, 2001, p. 17). Para Gamonal *“la tipografía es la representación gráfica del lenguaje a través de la escritura formalizada y estandarizada. Como disciplina se encarga del estudio y clasificación de familias o tipos de letras, así como del diseño de esos caracteres y su composición para formar un texto”* (Gamonal, 2005, p. 79). Gálvez indica que *“la tipografía —como oficio— se preocupa por estudiar todas manifestación de las letras y los signos (...)”* (Gálvez, 2019, p. 17) mientras que para Fioravanti es un *“término que se aplica a todo el ciclo de utilización estética de los caracteres”* (Fioravanti, 1988, p. 56). Por su parte, Satué considera que, junto a la imagen y el color, es uno de los lenguajes con los que se expresa el diseño gráfico (Satué, 2007, p.13).

Por ello, saber escoger la tipografía correcta es esencial en la construcción eficaz de cualquier diseño gráfico y de cualquier mensaje impreso o digital, por lo que es una disciplina transversal presente en todos los grados de Comunicación.

Actualmente, la tecnología ha propiciado que el proceso de selección y producción tipográfica sea más *“sencillo”* y que se deje la construcción intelectual en un segundo plano. Como recogen Navarro et al. *“el alumno escoge una tipografía entre las disponibles, y muchas veces se limita a un ‘me gusta’ o ‘queda bien’, sin comprender todo lo que hay detrás de la elección de una tipografía”* (Navarro et al., 2021, p. 403).

Por otro lado, la ciudad es una densa sopa de letras por cuyas calles caminamos leyendo a cada paso, en carteles de las fachadas, en anuncios de autobuses o en rótulos de comercios, pero solemos prestar más atención a lo que dicen las palabras (el contenido) que a cómo lo dice (la forma). La tipografía tiene mucho que enseñar en la capital. Es un lugar lleno de rótulos, carteles y señales que albergan un ecosistema muy variado de tipografías y letras.

Es más, podemos considerar que *“la rotulación y la tipografía plasmada a pie de calle es capaz de conferir una identidad propia a cualquier entorno urbano, ya sea calle, plaza o barrio. Los viales se erigen en verdaderos escaparates de la vida ciudadana y son un reflejo de la vitalidad de las urbes. En ellas, los rótulos desempeñan un papel esencial porque la hacen más comprensible y accesible a quienes la viven y visitan. Pero estos también pueden contribuir a generar singularidades paisajísticas que determinan la personalidad de la ciudad”* (González-Díez y Tabuenca Bengoa, 2018, p. 176).

Además, muchas de ellas están a punto de perderse para siempre, a no ser que salgamos a su rescate “capturándolas” con nuestras cámaras y archivándolas. Por estos motivos, decidimos embarcarnos en un “safari tipográfico” por el *Barrio de las Letras*, uno de los lugares donde mejores avistamientos pueden realizarse en la ciudad de Madrid. Organizamos el safari por estas calles, por su carácter histórico y por la gran concentración de manifestaciones tipográficas que ofrecen.

En definitiva, con la iniciativa que aquí se plantea, los participantes podrán poner su atención en los mensajes que reciben desde el entorno urbano y tomar conciencia de las múltiples representaciones tipográficas que se pueden hallar en la ciudad.

2| Objetivos

Son varios los objetivos de esta propuesta, y abarcan desde la concienciación de la importancia del uso de una buena tipografía, hasta el estímulo por el paseo contemplativo y su disfrute. En definitiva, lo que pretendemos con ella es:

1. Concienciar a los alumnos que cursan grados relacionados con la Comunicación, de la importancia de la tipografía como atributo básico del diseño gráfico y su potencial como instrumento eficaz de comunicación, con independencia del soporte utilizado.
2. Desarrollar una actividad inclusiva conjunta entre alumnos de diferentes grados de Comunicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación y los del Título Propio de Consultor en Accesibilidad Universal de la Escuela Politécnica Superior, que puedan poner en común conocimientos de diferentes áreas de la comunicación.
3. Apreciar la riqueza y variedad tipográfica de la ciudad a través de una actividad lúdica.
4. Fomentar el uso de las TIC en la docencia y en el aprendizaje.
5. Conseguir que el alumno entre dentro de un proceso de concentración de estar en el momento presente, el aquí y el ahora con el foco de atención en la práctica propuesta, mirando a su alrededor cuando pasea.

3| Metodología

Para llevar a cabo esta iniciativa, dado que pretende favorecer una experiencia de aprendizaje y de investigación relacionada con la fundamentación disciplinar de las artes y el diseño, se ha adoptado la metodología de la Investigación Basada en las Artes (IBA o ABR: *Arts Based Research*)¹⁶⁰, en la que la utilización de elementos artísticos y estéticos, de un lado, y el empleo de imágenes, de otro, resulta esencial.

Esta propuesta de innovación docente, orientada a realizar de forma activa una aproximación a la tipografía en el entorno urbano —donde la ciudad adquiere protagonismo como entorno de aprendizaje— ha constado de dos sesiones, ambas inclusivas: una primera llevada a cabo en las aulas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la USP-CEU y una segunda que tuvo lugar en el *Barrio de las Letras de Madrid*.

La primera consistió en una clase teórico-práctica, en la que participaron alumnos de la asignatura de primer curso «Fundamentos de Arte y Diseño», impartida en todos los Grados de Comunicación, donde los estudiantes aprendieron a reconocer las partes y los atributos esenciales que dan forma a las letras y la clasificación de las diferentes familias tipográficas (romanas, egipcias, palo seco, decorativas y de escritura).

Después, en una segunda sesión, se realizó un recorrido por diferentes calles seleccionadas de la ciudad de Madrid (*Barrio de las Letras*), en la que los alumnos a lo largo del paseo tenían que ir fotografiando con ayuda de sus cámaras o *smartphones* —o incluso palpando— distintas manifestaciones tipográficas (letras, números, signos o símbolos) intentando reconocer lo aprendido en el aula y desentrañar la historia que cuenta cada letra.

Hablamos de “safari” porque de lo que se trata es de “cazar” letras y descubrir distintas plasmaciones tipográficas por el centro de Madrid, procedentes de carteles, inscripciones en monumentos o fachadas, mobiliario urbano, anuncios, rótulos de comercios, señalética, etc. en distintos soportes, ya sea, papel, piedra, madera, metal o cristal. Todo ello con el fin de crear un pequeño archivo tipográfico digital con el que poder experimentar, jugar, compartir y crear a partir de él.

La idea era buscar o identificar la tipografía más sorprendente, más novedosa, más rompedora o, simplemente, la tipografía que habitualmente pasa inadvertida. La actividad inclusiva propuesta se convierte así en una oportunidad de observación de las letras que nos rodean en nuestro entorno y poder analizar su evolución, adaptación al paso del tiempo y a las necesidades de la ciudadanía.

¹⁶⁰ Método de investigación cualitativa caracterizada por utilizar elementos artísticos y estéticos que busca otras maneras de mirar y representar la experiencia, persiguiendo el realce de perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados y trata de desvelar aquello de lo que no se habla (Barone y Eisner, 2006; Hernández, 2008).

4| Instrumentos y recursos utilizados

Los recursos utilizados para la primera sesión (taller teórico-práctico en las aulas de la universidad) consistieron en unas presentaciones de tipo teórico descriptivo con las que ilustrar las peculiaridades de cada clasificación tipográfica, así como un material didáctico creado *ad hoc*, a modo de juego, con el que dinamizar y experimentar con las diferentes familias tipográficas, viendo sus partes, sus características, sus connotaciones y sus posibles empleos en casos prácticos concretos.

Para la sesión propia del “safari tipográfico” se diseñó un mapa de situación, que determinaba el itinerario a seguir por el *Barrio de las Letras* madrileño, en busca de números, signos, símbolos o letras sobre diferentes soportes, con el fin de hacer una “captura tipográfica” apoyándose en el sentido que mejor ayude a cada individuo (vista o tacto). Por otro lado, a modo de apoyo para esta sesión, se elaboraron específicamente unos letreros identificativos de las diferentes clasificaciones tipográficas, vistas y estudiadas durante la primera sesión, con los que poder ir ilustrando y reconociendo cada letra, número o signo concreto capturado, según se fueran presentando a lo largo del recorrido callejero.

Así mismo, para poder llevar cabo la labor de recopilación de los diferentes rótulos, ejemplos y letras “cazadas”, era necesario que cada participante contara con una cámara fotográfica o teléfono móvil con el que poder capturar, almacenar o difundir las imágenes.

5| Utilidad de la experiencia para la universidad

Como ya hemos reflejado al comienzo, esta experiencia forma parte de un proyecto conjunto entre la Universidad San Pablo-CEU y la Fundación Juan XXIII Roncalli, financiado por la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo. Dicha colaboración permite que personas con capacidades psicomotrices y sensoriales especiales puedan cursar unos estudios universitarios de especialización en un entorno inclusivo en el que convivan con otros estudiantes con y sin discapacidad

A partir de la iniciativa que presentamos, se pretende incorporar a las clases relacionadas con el Diseño Gráfico a alumnos con habilidades diferentes y que compartan así sesiones teórico-prácticas del curso académico reglado con los estudiantes de los diferentes Grados de Comunicación, impartidos en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación, así como actividades complementarias a lo recogido en la Guía Docente de las asignatura que acoge dicha acción («Fundamentos de Arte y Diseño»).

Los beneficios para la comunidad universitaria de actividades como esta son evidentes. La convivencia con personas de diversidad funciona nos ha ayudado a todos (docentes, discentes y personal de administración y servicios) a superar prejuicios. Además, la experiencia ha contribuido a cumplir uno de los objetivos de la institución: “Ser más CEU”, proponiendo

un ámbito común de actividades transversales e inclusivas en las que se ha implicado toda la Comunidad Universitaria. Además, iniciativas como la aquí propuesta, han hecho posible que el TPCAU haya contribuido también a aportar beneficios para la sociedad, pues favorece la normalización de la discapacidad cognitiva y la diversidad funcional, con lo que se cumple uno de los objetivos marcados por la ONU en 2015 en la **Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible**, “una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás” (ONU, 2015). Se trata del objetivo número 4: **Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.**

6| Resultados y conclusiones

Con este proyecto, los participantes hemos podido detenernos a captar los mensajes que recibimos desde el entorno urbano y las representaciones tipográficas que en él se hallan, desde un punto de vista más consciente en lo que a la gráfica se refiere. El resultado ha sido una actividad de tipo inclusivo en la que se ha recurrido al arte y al diseño como fuentes de conocimiento e inspiración, pero también como recurso educativo que, además de favorecer el disfrute del paseo por parte de los participantes, puede servir para rescatar el patrimonio gráfico de la ciudad.

Los documentos fotográficos obtenidos durante el “paseo-safari” han dado como resultado un pequeño archivo tipográfico colaborativo que ha servido, además, para que los participantes hayan podido, posteriormente, experimentar, jugar y crear con las letras “capturadas”.

Desde el punto de vista colaborativo, entre los alumnos se puede confirmar un trabajo en equipo, del que se deduce que este tipo de actividades ponen en valor las diversas capacidades que existen entre las personas.

Además, la experiencia ha permitido a los alumnos adquirir una mayor habilidad a la hora de diferenciar y clasificar las familias tipográficas, así como reconocer y distinguir las partes de las letras, sus connotaciones y posibles aplicaciones según la necesidad de cada proyecto. Los propios alumnos participantes han manifestado, tras la celebración de la actividad, que gracias al “safari” y a los ejercicios realizados en el aula se hace mucho más sencillo el entendimiento e interiorización del significado de la tipografía y su aplicación a casos concretos.

Por otro lado, esta colaboración entre distintas facultades de la Universidad San Pablo-CEU (Humanidades y Ciencias de la Comunicación, de un lado, y Arquitectura, de otro), permite que personas con capacidades psicomotrices y sensoriales especiales puedan cursar unos estudios universitarios de especialización en un entorno inclusivo en el que convivan con estudiantes con y sin discapacidad, lo que es sin duda enriquecedor en su formación integral. Como han manifestado los propios alumnos al término de esta actividad, la aportación de estos talleres ha ido más allá del aprendizaje curricular o académico; ya que la aplicación de

lo aprendido no se limita a lo profesional, al tratarse de comunicación, que es, como hemos dicho desde el comienzo, un área transversal, pero también porque les ha enseñado a mirar a su alrededor de otro modo y a hacerlo de forma colaborativa.

En definitiva, esta actividad ha resultado una experiencia memorable que ha permitido convivir durante dos intensas jornadas de trabajo cooperativo a estudiantes con capacidades psicomotrices y sensoriales diferentes, en un entorno inclusivo, al tiempo que han podido concebir la ciudad como un espacio apto para el aprendizaje, mientras tomaban conciencia de la importancia de la tipografía en el entorno urbano. Y lo han hecho, no solo desde una perspectiva intelectual, sino también sensorial y emocional.

Referencias bibliográficas

Barone, T. y Eisner, E. (2006) *Arts-Based Educational Research*. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research* (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA.

Fioravanti, G. (1988). *Diseño y reproducción*. Barcelona: Gustavo Gili.

Gálvez, F. (2019): *Hacer y componer: una introducción a la tipografía*. Santiago de Chile: Ediciones UC.

Gamonal, R. (2005). Tipo/retórica. Una aproximación a la retórica tipográfica. *Revista ICONO14. Revista Científica De Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 3(1), pp. 75-97. <https://doi.org/10.7195/ri14.v3i1.430>

González-Díez, L. y Tabuenca, M. (2018). "Innovación y tipografía: un paseo por el madrileño Barrio de las Letras". En Cantalapiedra Nieto et al. (coords.). *Formulaciones docentes novedosas* (pp. 175-186). Madrid: Ediciones Pirámide.

Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Revista Educatio Siglo XXI*, n.º 26. pp. 85-118.

Martín, J. L. y Mas, M. (2009). *Manual de tipografía: del plomo a la era digital*. Valencia: Campgraphic.

Navarro, N.; González-Díez, L. y Tabuenca, M. (2021). "El aprendizaje activo de la tipografía en el entorno urbano: safari de letras como propuesta de innovación docente en los Grados de Comunicación". En Cáceres Taladriz et al. (coords.). *Aplicaciones de las plataformas de enseñanza virtual a la Educación Superior* (pp. 401-414). Madrid: Dykinson.

ONU (2015). *Agenda 2030 sobre desarrollo sostenible*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

Satué, E. (2007). *Arte en la tipografía y tipografía en el arte. Compendio de tipografía artística*. Madrid: Ediciones Siruela.

Solomon, M. (1988). *El arte de la tipografía*. Madrid: Tellus.

■ **Comunicación 8**

Un programa en la universidad para jóvenes con discapacidad. El Programa Accede

Elvira Carpintero Molina

*Directora del programa Accede.
Profesora del Departamento de Investigación y Psicología en
Educación. Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid*

Cristina Bel Fenellós

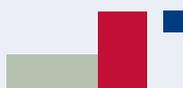
*Coordinadora del programa Accede.
Profesora del Departamento de Investigación y Psicología en
Educación. Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid*

Elena Estrada Rollon

*Profesora del programa Accede.
Profesora del Departamento de Investigación y Psicología en
Educación. Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid*

Silvia Beunza García

*Profesora del programa Accede.
Estudiante de Doctorado de la Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid*



1| Introducción

El programa Accede es un título propio de la Universidad Complutense de Madrid (en adelante UCM), en la modalidad de Diploma de Formación Permanente, con la denominación de **Técnico auxiliar en evaluación de entornos inclusivos. Programa Accede**. Este título es el resultado de un proyecto cuyo objeto es el desarrollo de un programa de formación para el empleo y la inclusión universitaria de jóvenes con discapacidad intelectual (en adelante DI) en el entorno de la Complutense. Este proyecto responde a las características previstas en el programa UNIDIVERSIDAD, concretamente a las establecidas en su "IV Convocatoria para el desarrollo de programas universitarios de formación para el empleo dirigido a jóvenes con DI inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil."

El diseño del programa nace con una doble intención, por un lado, favorecer la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual (en adelante PDI) a través de una formación inclusiva en la universidad, y, por otro lado, construir una universidad que sea inclusiva dados los grandes beneficios que este tipo de acciones presenta y que se han podido observar en otras experiencias previas como en Causton-Theoharis *et al.* (2009), Izuzquiza *et al.* (2013), Castillo-Reche y Suárez-Lantarón (2020) o Feely *et al.* (2021), entre otros.

Esta doble intención tiene como consecuencia que toda la propuesta formativa se centre en la inclusión en la vida universitaria, pasando a ser esta un fin en sí misma, tanto a nivel académico como en las actividades de carácter social y laboral. Hecho que se ha podido observar en la primera edición del programa, donde, durante el curso 2020-2021, a pesar de las limitaciones derivadas de la pandemia, se llevaron a cabo diversas actividades junto con otros estudiantes, con y sin discapacidad, de la UCM.

2| La inclusión de personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario

La educación es uno de los pilares básicos a nivel mundial, lo que hace que siempre sea objeto de mejora y atención. En la actualidad, podemos observar los grandes avances que ha habido en este campo donde se ha pasado de una metodología de enseñanza tradicional basada en clases magistrales en las que el profesor imparte la lección y los alumnos escuchan pasivos, a que los centros educativos y profesionales traten de emplear metodologías activas e innovadoras con el fin de motivar a los alumnos y lograr así que el aprendizaje sea lo más significativo y autónomo posible (Ortiz-Colón *et al.*, 2018).

Pese a estos grandes avances, sigue habiendo aspectos en el ámbito educativo que precisan una mejora, sobre todo en las cuestiones relacionadas con el acceso a la educación, concretamente con el hecho de proporcionar una educación de calidad para todos al

existir aún colectivos en riesgo de exclusión social que no tienen las mismas oportunidades educativas que el resto.

Esta cuestión es tan preocupante que se encuentra recogida como uno de los objetivos de desarrollo sostenible para el 2030 establecidos por la UNESCO. Concretamente, el cuarto objetivo de la agenda 2030 propone lograr una educación que sea inclusiva, equitativa y de calidad; así como promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas las personas. Para su logro, las Naciones Unidas establecen metas más concretas, dentro de las cuales, en la 4.5, observamos cómo se hace explícito lo mencionado anteriormente:

“De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (Moran, s.f.).

Centrándonos en este objetivo, se puede observar cómo nombra a varios colectivos vulnerables, dentro de los cuales se encuentran las personas con discapacidad siendo el grupo de PDI las que mayores discrepancias a nivel educativo presentan con respecto al resto de la sociedad. Este hecho se hace especialmente visible tras la etapa escolar, donde las posibilidades de continuar con su formación académica se ven muy limitadas, afirmación que comparten autores como Custodio et al. (2020), Izuzquiza y Rodríguez (2016), o el propio ministro de Universidades, Manuel Castells, que reconoció esa exclusión que sufren las PDI a la hora de acceder a la Educación Superior (Servimedia, 2021) o Martínez-Pujalte y Bochicchio (2019), cuando reafirman esta cuestión y van más allá señalando el ámbito laboral como otro de los ámbitos en los que este colectivo tiene especiales dificultades de acceso con respecto al resto de la sociedad. Asimismo, Garay-Cordovil (2015) hace hincapié en el hecho de que los espacios como las universidades o centros de formación profesional no son accesibles para este colectivo y, por ende, se suele optar por buscarles un trabajo sin tener en cuenta sus deseos, posibilidades, intereses o elecciones, en definitiva, se tiende a vulnerar sus derechos ya que: *“la formación prelaboral respetando su vocación, deseos y preferencias, es un derecho de las personas con discapacidad y una condición que posibilita su autodeterminación”* (Garay-Cordovil, 2015, p. 122).

Como se puede observar, existe un claro vacío entre la formación reglada y las demandas del mercado laboral dada la escasa oferta de programas formativos posteriores a la educación obligatoria, y que no solo produce una clara desventaja en las personas jóvenes con DI en la búsqueda de su primer empleo, sino que también afecta a las posibilidades de reciclaje y actualización para posteriores opciones laborales. Dicha falta de oportunidades no queda limitada al entorno laboral, sino que inevitablemente se asocia a otras áreas del desarrollo personal esenciales para una vida autónoma.

Esta problemática ha estado principalmente cubierta, en la medida de sus posibilidades, por asociaciones y/o entidades de carácter social que desarrollan esta formación en habilidades para la inserción laboral, bien con un enfoque generalista, bien vinculada a caminos posteriores como centros ocupacionales o centros especiales de empleo. Pero, en 2004, la Universidad Autónoma de Madrid decidió tomar partida en esta cuestión y creó el programa PROMENTOR, primer programa de formación para el empleo en España dirigido a PDI que se desarrolla en un ámbito universitario, persiguiendo así la inclusión, tanto educativa como laboral, del colectivo de PDI. Gracias a esta propuesta, como recogen Martínez-Pujalte y Bochicchio (2019), se fomentó el desarrollo de propuestas similares, lo que llevó a que en 2017 la Fundación ONCE junto con el Fondo Social Europeo, en el marco de la Iniciativa de Empleo Juvenil, presentase la I convocatoria de ayudas públicas para aquellas universidades que quisieran llevar a cabo este tipo de programas.

En consecuencia, y afortunadamente, son cada vez más las universidades que de forma privada o con apoyos como los que se ofrecen en convocatorias como la anteriormente mencionada, impulsan programas para favorecer la inserción sociolaboral de las PDI ya que la mayoría de estos presentan características comunes dirigidas a una formación general en herramientas básicas para la búsqueda de empleo.

Asimismo, estas propuestas van dirigidas a hacer de la universidad un espacio excelente no solo por su docencia e investigación, sino también por su inclusión. La inclusión es un proceso continuo hacia un estado de reconocimiento personal y de convivencia entre personas y entornos diferentes. Citando a Miguel Ángel Verdugo en el evento “Transformando las Universidades en un Entorno Inclusivo para Personas con Discapacidad Intelectual” del proyecto TUT4IND, la inclusión social y educativa requiere un cambio cultural, cambio que se ha de llevar a cabo de manera activa y consciente por parte de todos los ciudadanos y que debe ser, como señalaba Raymond Williams, una acción orientada por los valores que deben estar presentes en cada uno de los planos que afectan a las personas, desde familiares, otras personas o profesionales hasta las organizaciones y administraciones (Evento «Transformando las Universidades en un Entorno Inclusivo para Personas con Discapacidad Intelectual», 2021).

Por lo que, cuando se habla de una universidad inclusiva, como señala Izuzquiza et al. (2018), se hace referencia a un lugar:

“sin restricciones ni barreras, universal, en la que es posible acceder a los estudios por cualquier persona, con las adaptaciones necesarias en cada caso. En ella, se aprovecha la diversidad de la comunidad universitaria aprovechando en sentido positivo las capacidades de todas las personas, generando espacios de formación y crecimiento académico, personal y social libre y normalizador. El acceso en una universidad inclusiva es universal para todos los servicios en igualdad de condiciones, y la participación de todos sus integrantes es igualitaria.” (Izuzquiza et al., 2018, p. 45).

Por todo ello, se puede afirmar que las prácticas educativas inclusivas contribuyen a mejorar las competencias genéricas de todo el alumnado vinculadas, principalmente, al trabajo en equipo colaborativo, las relaciones respetuosas y, en consecuencia, la convivencia y la cohesión social.

3| El Programa Accede

Volviendo la mirada a la introducción, el programa Accede se diseña bajo un itinerario formativo especializado que busca dotar al estudiante de conocimientos, herramientas y habilidades específicas para ser evaluadores en accesibilidad. Concretamente, la formación específica se centra en la evaluación de entornos, a fin de determinar si es posible orientarse y manejarse en estos espacios de forma autónoma; la evaluación de documentos, centrada en la adaptación a lectura fácil; y tecnológica, concretamente webs y aplicaciones, enfocado a determinar si estas son intuitivas y si su diseño y contenido es accesible para todas las personas.

Por consiguiente, el planteamiento de este perfil específico pretende ser un valor añadido que favorezca el acceso al mercado laboral de las PDI. Si bien se trata de un reto, esta especialización busca responder a una necesidad y a una obligación tal y como se recoge en el artículo 5 del 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). Sin duda, se trata de las personas con mayor capacidad para responder a esta necesaria mirada y realizar así de manera efectiva el análisis, la evaluación y la propuesta.

En particular, en el contexto de la UCM, esta formación se vincula tanto con una evaluación específica de sus propios entornos, como con acciones prácticas esencialmente vinculadas con los servicios de atención al cliente interno y externo de la propia universidad. En este sentido, se favorece como meta prioritaria el diseño de un itinerario de especialización para la evaluación e intervención en accesibilidad de entornos, de modo que el diseño inclusivo para todas las personas se incorpore en todos los servicios.

Para ello, la Universidad Complutense cuenta con la implicación del equipo rectoral y, específicamente, el apoyo del Vicerrectorado de Cultura, Deporte y Extensión Universitaria, Unidad de Gestión de Actividades Deportivas y el apoyo de la dirección de Bibliotecas que coordina las 28 bibliotecas universitarias junto con la Biblioteca Histórica Marqués de Valdecilla y la Biblioteca María Zambrano. En realidad, se trata de ahondar en esta relación que ya parte de puestos de estudio adaptados en diferentes centros universitarios con programas específicos, fruto de la colaboración con la ONCE. Además, otros servicios específicos de

la UCM, tales como la Oficina de Prácticas y Empresas, el Departamento de Estudios e Imagen Corporativa, la Cátedra ONCE-Tiflotecnología, la Unidad de Igualdad, la Delegación de Cultura Preventiva, la Oficina de Divulgación Científica, y las propias Facultades y su profesorado, muestran el apoyo al programa.

3.1| *Objetivos del Programa Accede*

Como se ha comentado anteriormente, el programa Accede tiene como objetivo general incrementar la empleabilidad de los jóvenes con DI a través de un programa formativo especializado desarrollado en un entorno universitario, favoreciendo así su inclusión en dicho ámbito y el mutuo enriquecimiento con la comunidad universitaria.

Para fomentar la empleabilidad, el programa busca desarrollar habilidades y competencias técnicas en accesibilidad de entornos sociales, culturales y educativos que mejoren la accesibilidad para todas las personas.

Desde este planteamiento, se podría concretar los siguientes **objetivos específicos** que el proyecto busca conseguir, siendo estos los siguientes:

- Dotar a los jóvenes con DI de herramientas fundamentales, tanto personales como técnicas, para mejorar su empleabilidad y, por tanto, incrementar su éxito en la búsqueda y consecución de empleo.
- Favorecer la inserción laboral de las PDI en puestos de trabajo específicos relacionados con la evaluación e intervención de entornos accesibles e inclusivos.
- Incluir a los jóvenes con discapacidad en el espacio universitario (académico, cultural, de ocio y laboral) de modo que se sientan parte efectiva y afectiva del mismo.
- Sensibilizar y transformar el entorno universitario como elemento diferenciador de inclusión socioeducativa.
- Adaptar los entornos universitarios para garantizar la accesibilidad universal de toda la comunidad, instalaciones y servicios.
- Fomentar el respeto, la participación y la convivencia basada en la diversidad de toda la comunidad Complutense.

La consecución de estos objetivos implica trabajar en ejes de acción de clara interdependencia positiva con la comunidad universitaria.

3.2| Características diferenciales del programa

A continuación, se va a ahondar en las características del programa que diferencian Accede con respecto a otros programas de formación para el empleo que también se desarrollan en entornos universitarios.

3.2.1. Ubicación

Con respecto a la ubicación, pese a que la formación se realizara principalmente en la Facultad de Educación de la UCM, varias actividades formativas se llevaron a cabo en otras Facultades y Servicios de la universidad, tanto del campus de Moncloa como de Somosaguas, concretamente en los centros de Derecho, Informática, Odontología y Trabajo Social, en las distintas bibliotecas de la universidad, en el Edificio de Estudiantes y el Rectorado, entre otras dependencias.

Esta diversidad de ubicaciones es un aspecto relevante para fomentar la autonomía e independencia de los estudiantes y favorecer experiencias inclusivas en distintos centros de la Complutense.

3.2.2. Profesorado

Con respecto al profesorado, además de las cuatro profesoras encargadas de impartir la formación durante todo el programa, Accede contó con la participación de otros docentes de la Complutense, tanto de la Facultad de Educación como de otras Facultades, como la de Odontología, Derecho, Medicina, Psicología, Informática y Trabajo social. Todos estos profesionales cuentan con experiencia práctica en el ámbito de la DI.

Asimismo, y a fin de garantizar el correcto funcionamiento y coherencia del programa, se creó una Comisión de Calidad y Seguimiento que se reunía bimensualmente para responder a las necesidades surgidas.

Por último, el programa contó con apoyo de otro personal externo que colaboró en el desarrollo e implementación. En concreto tres tituladas del Máster de Salud, Integración y Discapacidad de la UCM y una titulada Máster de Educación Especial de la misma universidad.

3.2.3. Proyecto académico-formativo

En lo que respecta a los módulos formativos, Accede cuenta con cuatro comunes a los demás programas, siendo estos: el correspondiente a la vida universitaria, el de competencias personales, el de competencias profesionales generales y *prácticum*.

Además de estos, el programa cuenta con uno específico que lo diferencia del resto, recogido este en la siguiente **tabla**:

Tabla 1. Modulo específico del Programa Accede

Módulo	Objetivo	Asignaturas
Competencias profesionales específicas	Dotar de herramientas para la evaluación e intervención de entornos inclusivos, profundizando en elementos de accesibilidad tecnológica, entornos inclusivos y materiales accesibles.	El módulo se estructura en 3 asignaturas: 1. Entornos accesibles. 2. Materiales accesibles. 3. Accesibilidad tecnológica.

3.2.4. Prácticum

El *prácticum* es uno de los elementos clave del éxito del programa formativo pues constituye la ocasión adecuada para aplicar los contenidos aprendidos en el resto de las materias y ser capaz de transferir los conocimientos adquiridos a una situación laboral real.

Como se ha indicado en el apartado anterior, al igual que el resto de los programas, se trata de un módulo específico que, en el caso de Accede, se desarrollaba de lunes a jueves ya que el viernes, se destinaba a la supervisión del trabajo final y tutoría de las prácticas. De esta forma, los estudiantes acudían a sus centros de prácticas cuatro días por semana, manteniendo el vínculo con sus compañeros de grupo y tutores, lo que permitía compartir experiencias, analizar posibles dificultades, considerar los avances con respecto a los objetivos individuales que se marcaba cada alumno semanalmente, consultar dudas y avanzar en el Trabajo Final de Programa.

Dicho Trabajo Fin de Programa (TFP) trataba de un trabajo individualizado de observación, análisis y evaluación de un espacio, entorno, material o aplicación del centro donde se encontraban de prácticas. Para ello, cada estudiante, en función de las características de su centro, seleccionaba dos de los tres elementos a evaluar. Dicho trabajo tenía el objetivo de que los alumnos aplicasen los conocimientos específicos del programa Accede en entornos reales y de forma autónoma.

Por último, otro elemento diferenciador en el *prácticum* fue el entorno donde los alumnos desarrollaron sus prácticas ya que, aunque muchos de ellos acudieron a distintos servicios y centros de la propia UCM, como las Bibliotecas de María Zambrano, Educación, Medicina, Geografía e Historia o Psicología, el Servicio de Orientación Universitaria de la Facultad de

Educación, la Unidad de Gestión de Actividades Deportivas UCM, la Oficina de Prácticas y Empleo, la Unidad de Diversidad y la Cátedra de Tiflotecnología; otros llevaron a cabo este módulo en otros centros ajenos a la Complutense que se ajustaban a sus gustos, formación previa e intereses como fueron el obrador “culto al pan”, “Guaudería”, la sede del grupo Proeduca UNIR o una residencia de ancianos.

3.2.5. Clases inclusivas

La inclusión efectiva es uno de los objetivos transversales del programa. Para ello, el diseño de asignaturas inclusivas, compartidas con estudiantes sin discapacidad, es un elemento de impulso y un reto tanto para el profesorado como para el alumnado participante, que incide específicamente en el objetivo de una universidad, y por tanto una sociedad, más inclusiva.

En el curso 2020-2021, se llevó a cabo un proyecto en común con estudiantes de tercer curso del doble grado de Educación Infantil-Pedagogía, en el cual los alumnos de Accede se reunieron con los alumnos de grado a fin de llevar a cabo la adaptación a lectura fácil de un material que, de forma consensuada, todos eligieran. Tras esta tarea, cada grupo debía presentar al resto su trabajo y las conclusiones de este.

Asimismo, las sesiones teórico-prácticas se combinaron con otras actividades inclusivas y visitas prácticas a otros centros y servicios de la UCM, donde se compartió espacio con otros grupos de estudiantes lo que favoreció las relaciones entre estudiantes de distintos grupos de estudios.

3.2.6. Metodología

La metodología de trabajo pone como elemento esencial del programa la inclusión, de modo que cualquier acción que se lleve a cabo tendrá que ir validada por la asunción de este elemento, buscando acciones de convivencia entre todos los miembros de la comunidad universitaria. Este planteamiento, fundamentado en el aprendizaje cooperativo, permitirá el apoyo entre todos los estudiantes, con distintas capacidades, así como el aprendizaje mutuo. Entre las distintas metodologías específicas se destacan las empleadas en la **Figura 1**.

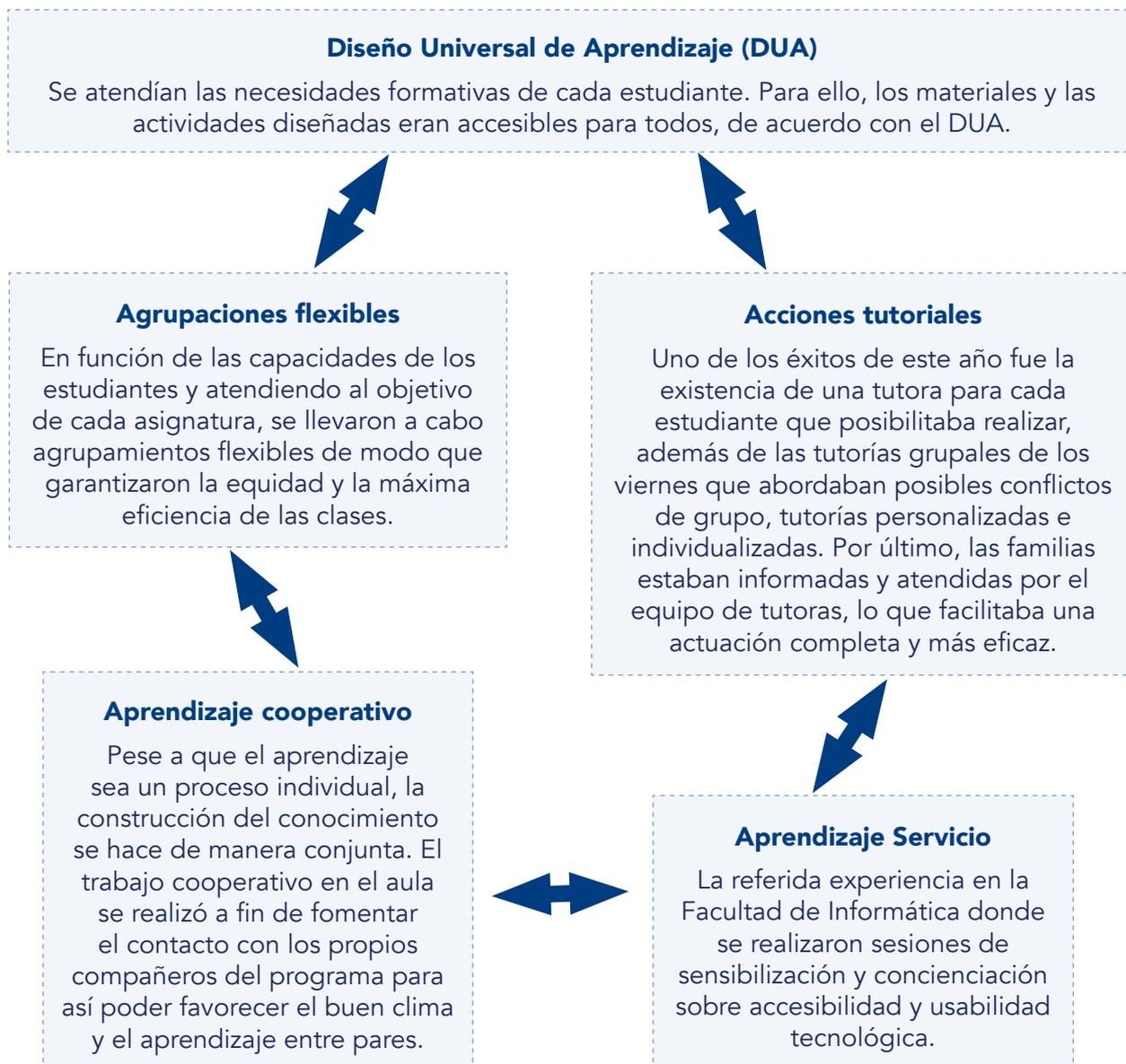


Figura 1. Metodologías empleadas en el programa Accede

Junto con las actividades formativas realizadas en el aula, el programa contó con otras como seminarios de formación impartidos por especialistas, concretamente contamos con un taller realizado por un experto en Accesibilidad Universal y Diseño para todos, de 100x100 Accesible, en el que se habló sobre accesibilidad de edificios y se recorrió la propia facultad atendiendo a estas cuestiones. También se llevó a cabo un taller sobre procedimientos adaptados para PDI ante situaciones judiciales realizado por un profesor de Psicología y fundador de la Unidad de Atención a Víctimas con Discapacidad Intelectual de la Complutense. Asimismo, en la Facultad de Informática, los alumnos tuvieron que evaluar la accesibilidad de una aplicación de traducción de textos en pictogramas, realizada en la propia Facultad de Informática de

la UCM, así como un taller Tiflológico que abordó el conocimiento y manejo de material tiflológico, dentro de las actividades que desarrolla la Cátedra de Tiflotecnología. Otro taller fue impartido por una enfermera del Colegio de Educación Especial Estudio-3, que realizó una formación en materia de salud y sexualidad. Por otro lado, de la mano de una experta en prevención de riesgos, recibieron un taller que iba dirigido a formar a los alumnos en seguridad y salud en el trabajo. También se llevó a cabo una sesión sobre los distintos portales de búsqueda de empleo para PDI y se dio de alta a los alumnos en dichos portales a fin de dotarles y guiarles en la búsqueda activa de empleo.

Por último, cabe señalar que también se visitó el museo de Informática de la Facultad de Informática de la UCM; así como se evaluó la accesibilidad cognitiva de varias facultades y edificios de la propia universidad.

3.2.7. Evaluación

El proceso de evaluación fue constante y continuo, y se centró en dos aspectos diferenciados: la evaluación de los estudiantes y la evaluación del programa.

La evaluación de los estudiantes se caracterizaba por ser continua, procesual y personalizada. El programa se inició tras la evaluación psicopedagógica del alumnado por lo que se conocían sus aptitudes de partida y las expectativas sobre la formación y futuro laboral. Junto con la valoración individual de las actividades realizadas durante el desarrollo de las materias, al finalizar cada módulo, se evaluaba la adquisición de las competencias y contenidos trabajados, dando un mayor peso a las competencias personales y relacionales que predicen una mejora de las competencias sociolaborales generales y específicas del programa Accede.

Por otro lado, en la evaluación del programa se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores: satisfacción de los estudiantes con el mismo, satisfacción de los estudiantes con las prácticas, satisfacción de las familias, satisfacción de los tutores de los centros de prácticas. El objetivo de todos estos indicadores, y en el cual nos encontramos trabajando actualmente, es elaborar un informe valorativo teniendo en cuenta la consecución de los objetivos planteados, el análisis de los recursos materiales y humanos participantes; los aspectos organizativos (distribución horaria, espacios, distribución temporal de las actividades, etc.); el grado de satisfacción de los estudiantes, participantes, Servicios y Facultades, Empresas y Asociaciones colaboradoras en las prácticas; y el grado de empleabilidad de los estudiantes. Todo ello servirá para sintetizar los puntos fuertes y débiles, así como algunas propuestas de mejora del programa para su continuidad.

4| Conclusiones y líneas futuras

La evaluación del programa ha llevado a identificar aspectos del programa positivos y que se han de mantener de cara a próximas ediciones, cuestiones que deben ser mejoradas, así como elementos nuevos a fin de mejorar cada vez más en el desarrollo del programa.

Con respecto a las primeras cuestiones mencionadas, es decir, aquellos aspectos positivos y beneficiosos para el programa, destacan los elementos relacionados con la formación específica ya que, además de aportar un carácter diferenciador, dota de unos conocimientos y habilidades que consideramos que tienen un gran papel a la hora de facilitar la vida a las PDI y que les permite ser más autónomos e independientes. Asimismo, este año hemos podido observar los beneficios de realizar una tutoría grupal donde los alumnos expongan quejas, sugerencias, dudas y cualquier otra cuestión, que ayudaba a que los alumnos pusieran en práctica y trabajasen aquellas competencias generales y sociales del programa y que consideramos necesarias, y que guardan estrecha relación, con el ámbito laboral ya que ayudan a crear un buen clima de trabajo y a relacionarse con los compañeros, por todo ello las tutorías se han de mantener. También se va a tratar de mantener todas las actividades formativas que se han realizado este primer año, e incluso se hará por aumentarlas, tratando que los alumnos sean quienes se desplacen por los distintos espacios de la UCM a fin de fomentar la autonomía, desplazamiento e inclusión universitaria. Por último, otro aspecto que mantendremos será que, durante el periodo de prácticas, se reserve un día para realizar las tutorías con las profesoras del programa, para avanzar en el trabajo final de prácticas, así como compartir las experiencias con otros compañeros.

Por otro lado, aquellas cuestiones susceptibles de mejora son: la distribución de los módulos, dado que esta primera edición del programa se centró en las competencias generales, lo que provocó que los aparatos de formación más específicos contasen con menos horas para desarrollarse; asimismo, se pretende fomentar las clases inclusivas, algo que la pandemia dificultó, pero que, dada la experiencia tan positiva que se tuvo este curso, se tratará de potenciar; por último, la personalización de las prácticas, es otra de las cuestiones a mejorar dado que en la primera edición un 30-40% de los alumnos pudieron tener unas prácticas que se ajustaban a su trayectoria formativa y a sus intereses, porcentaje que se tratará de aumentar.

Por último, a lo largo del desarrollo del programa fueron surgiendo algunas ideas que consideramos beneficiosas y que pretendemos introducir en la II edición del programa *Accede*, **ideas** como las que se encuentran recogidas a continuación:

1. **Portfolio:** Herramienta que se utilizará a lo largo del proceso y que será un portfolio vocacional supervisado por la tutora de cada alumno. Al inicio de las prácticas, la tutoría se centrará en el diseño personalizado que oriente el itinerario de prácticas individual, tomando decisiones sobre las competencias específicas a desarrollar.

- Informe Final Individual:** Al finalizar el curso, se realizará un informe individual de cada estudiante en el que se recoja su evolución y aprendizaje, así como las competencias logradas que orienten su inserción laboral. La evaluación positiva de las competencias del programa, validadas por la comisión de seguimiento, serán necesarias para la consecución del título por la UCM.
- Mayor participación en la vida universitaria:** A fin de hacer a los alumnos más partícipes en la vida universitaria se les incluirá en los medios de difusión de noticias, cursos, seminarios, etc., relacionadas con la UCM, así como se les informará e introducirá en las actividades, tanto académicas como no académicas, para alumnos universitarios.
- Compartir experiencias:** Se ha considerado que sería una experiencia muy positiva que los alumnos del programa puedan llevar a cabo proyectos con alumnos de otros centros universitarios, así como que conozcan, relacionen y compartan experiencias con otros compañeros que se encuentren realizando otros programas de formación para el empleo en otras universidades.

En definitiva, la primera edición del programa Accede ha sido una experiencia muy grata de la cual se ha podido obtener numerosos beneficios y experiencias positivas, tanto para los alumnos del programa como para las familias, profesionales que han formado parte y toda la comunidad universitaria. También, este primer año ha ayudado a identificar aquellos aspectos beneficiosos, que precisan mejorar o con los que no cuenta el programa y que consideramos que, dadas las necesidades, intereses y demandas observadas por parte de los alumnos, resultarían muy positivas y mejorarían la experiencia y satisfacción con el programa.

Referencias bibliográficas

Castillo-Reche, I. S. y Suárez-Lantarón, B. (2020). Una experiencia inclusiva de aprendizaje cooperativo: Fomentando habilidades para el empleo en la universidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 51. <https://gredos.usal.es/handle/10366/143779>

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.

Custodio, N. F., Moreno-Rodríguez, R., y López-Bastías, J.-L. (2020). Investigación en formación universitaria y habilidades socioemocionales dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(1), 48-58. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.5791>

Evento «Transformando las Universidades en un Entorno Inclusivo para Personas con Discapacidad Intelectual», (2021) (testimonio de M. A. Verdugo).

Feely, M., Iriarte, E. G., Adams, C., Johns, R., Magee, C., Mooney, S., Murray, A., Turley, M. y Yap, M. L. (2021). *Journeys from discomfort to comfort: How do university students experience being taught and assessed by adults with intellectual disabilities?* *Disability & Society*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874301>

Garay-Cordovil, A. (2015). Orientación Profesional en personas con discapacidad intelectual: De la etapa escolar a la vida adulta. En *¿Cómo orientar profesionalmente a tu hijo? Manual práctico para padres* (pp. 116-127). Universidad Pontificia Comillas. <http://orientaratuhiijo.com/orientacion-profesional-en-personas-con-discapacidad-intelectual-de-la-etapa-escolar-a-la-vida-adulta/>

Izuzquiza, D., Egido Gálvez, I. y Cerrillo Martín, R. (2013). Diez años de formación para el empleo de personas con discapacidad intelectual en la universidad: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 127-138. <https://doi.org/10.35362/rie630505>

Izuzquiza, D., Castro, Y. y Cabrera, A. (2018). *Informe de Resumen de Resultados. Evaluación de Programas de Formación Profesional en Contextos Universitarios Inclusivos* (N.o 4). Fundación ONCE y PRODIS.

Izuzquiza, D., y Rodríguez, P. (2016). *Inclusion of People with Intellectual Disabilities in University. Results of the Promotor Program* (UAM-PRODIS, SPAIN). *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 47(4), 27-43.

Martínez-Pujalte, A. y Bochicchio, V. (2019). *Educación y Empleo para personas con discapacidad intelectual en Europa Perspectivas jurídicas y psicológicas* (Proyecto U4INCLUSION, p. 61). U4INCLUSION.

Moran, M. (s.f.). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. *Desarrollo Sostenible*. Recuperado 18 de enero de 2021, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education>

Ortiz-Colón, A.M., Jordán, J. y Agredai, M. (2018). *Gamification in education: An overview on the state of the art*. *Educação e Pesquisa*, 44. Scopus. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>

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., Pub. L. No. 289 (2013). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>

Servimedia. (2021, febrero 28). *Castells promete trabajar para que las personas con discapacidad intelectual entren en la universidad*. Servimedia. <https://www.servimedia.es/noticias/1657398>

Comunicación 9

Autoconocimiento y empoderamiento del alumnado universitario con discapacidad intelectual a través del arte y la creatividad: una experiencia de innovación en la Universidad Pablo de Olavide

Inmaculada Sánchez-Márquez

*Doctoranda en Ciencias Sociales, Profesora Asociada del
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, docente y
tutora del Título Propio de Formación para el empleo y la vida
autónoma de jóvenes con discapacidad intelectual*

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

Rosa María Díaz Jiménez

*Doctora en Ciencias Sociales, Profesora Titular del
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales; miembro
del Centro Interdisciplinar de estudios feministas, de mujeres
y de género. Directora Académica del Título Propio de
Formación para el empleo y la vida autónoma de jóvenes con
discapacidad intelectual*

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

Resumen

Desde hace cuatro cursos, en la Universidad Pablo de Olavide tenemos la oportunidad de aprender y crecer de la mano del alumnado con diversidad funcional cognitiva que viene a estudiar el Título Propio **“Programa Formación para el Empleo y la Vida Autónoma de Personas con Discapacidad Intelectual” (FEVIDA)**. De sus numerosos contenidos docentes destacamos en esta comunicación el Seminario de Creatividad, enmarcado dentro del Módulo de Formación para el Empleo, desde el que apostamos por la creatividad y el arte como formas de autoconocimiento y empoderamiento del alumnado con diversidad funcional cognitiva. Entendemos que la universidad debe innovar en sus maneras de promover la integración y autonomía de este alumnado, y que, para conseguir una educación de calidad que facilite el desarrollo humano, la creatividad y el arte han de estar presentes como forma holística de entender las diversas inteligencias y aspectos de las personas. Superar los miedos que produce enfrentarse a los procesos de creación, traspasando las barreras que tenemos introyectadas, nos permite considerarnos seres creativos y aportar al mundo desde nuestra propia manera de crear arte. De este modo, la universidad permite legitimar estas capacidades, rescatando su importancia y valor. Esto supone una forma de autoconocimiento y crecimiento para el alumnado que repercute en empoderamiento personal, aportando a la transformación de sus vidas hacia una mayor autodeterminación. De este modo, el objetivo de la presente comunicación es dar a conocer a la comunidad científica, docente y profesional las características y contenido de este Seminario de Creatividad, compartiendo reflexiones y retos de futuro sobre el sentido del empoderamiento para el empleo y la vida autónoma e independiente a través de la legitimación del arte y la creatividad en los contenidos docentes universitarios.

Palabras clave: *Discapacidad intelectual, Diversidad funcional cognitiva, Universidad, Empoderamiento, Autoconocimiento, Creatividad, Arte, Innovación.*

1| Las personas con diversidad funcional cognitiva en el contexto universitario: el caso de FEVIDA

Cuando alguien recorre los pasillos universitarios puede ver muchas personas, rostros, formas de vestir, colores de piel, voces... Pero lo que tal vez no espere encontrar es a un grupo de personas con discapacidad intelectual haciendo fotocopias en la copistería, a un alumno con Síndrome de Down atendiendo a la lección de una clase de la asignatura de Limnología Aplicada, o un grupo mixto de amigas donde algunas tienen discapacidad y otras aparentemente no. Haciendo un recorrido histórico por el desarrollo de las universidades nacionales e internacionales, hemos de confesar que nuestras ideas preconcebidas y prejuicios van al unísono con la escasa presencialidad de alumnado con discapacidad intelectual en la Educación Superior.

Sin embargo, en España tenemos la suerte de contar desde hace algunos años con experiencias desarrolladas por la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Comillas o la Universidad de A Coruña, que aportan conclusiones de carácter comparativo sobre la utilización de la universidad como entorno de aprendizaje inclusivo para las personas con discapacidad y sobre las oportunidades que genera para mejorar la empleabilidad (Izuzquiza, 2012; Cerrillo, et al., 2013).

Al hilo de estas inquietudes y necesidades de integración educativa, en el año 2017 la Fundación ONCE abrió una convocatoria de ayudas para el desarrollo de programas universitarios de formación para el empleo. Financiadas por el Fondo Social Europeo, a través del Programa Operativo de Empleo Juvenil, esta convocatoria se dirige a todas las Universidades españolas y centros adscritos. El objetivo de esta convocatoria es implicar a las Universidades como agentes de inclusión social, participando en la formación de jóvenes con discapacidad intelectual que suelen tener dificultades para acceder a los títulos universitarios. En concreto está dirigida a promover la formación universitaria de jóvenes con discapacidad intelectual inscritos en el Sistema de Garantía Juvenil.

Desde la Universidad Pablo de Olavide (UPO) vimos claramente que ésta era una gran oportunidad para poder dar un paso más en la generación de un modelo de universidad inclusiva, optando a esta convocatoria. A día de hoy hemos sido seleccionadas durante cinco cursos consecutivos, desarrollando el Título Propio "Programa para la Formación y el Empleo de las Personas con Discapacidad Intelectual" (FEVIDA).

Se trata de un título propio de la universidad, que concede al alumnado egresado un Diploma de Extensión Universitaria (DEU)¹⁶¹, y que cuenta entre sus objetivos los siguientes: *"Implicar a la UPO en la inclusión social de personas con discapacidad intelectual a través de la formación y la mejora de su empleabilidad; proporcionar formación universitaria a jóvenes con discapacidad intelectual enfocada a mejorar su autonomía, su formación humanística y su preparación laboral; dotar a estos/as jóvenes de habilidades necesarias para aumentar sus posibilidades de inserción laboral, accediendo a empleos en la modalidad del empleo con apoyo; proporcionar experiencias inclusivas y de normalización dentro de la Comunidad Universitaria; facilitar una formación integral y personalizada para que las/os jóvenes con discapacidad intelectual, puedan participar como miembros de pleno derecho en su comunidad"* (Díaz-Jiménez, Terrón-Caro y Muñoz, 2019:29).

El programa FEVIDA se desarrolla cada curso escolar durante los meses de noviembre a junio, en los que un total de 17 jóvenes con diversidad funcional cognitiva vienen a estudiar a las aulas de la UPO. No necesitan tener un título académico previo, puesto que esto supondría

161 <https://www.upo.es/postgrado/Diploma-de-Extension-Universitaria-Formacion-para-el-empleo-y-la-vida-autonoma-y-de-las-personas-con-discapacidad-intelectual/>

de nuevo la exclusión del sistema educativo universitario, pero sí han de adaptarse a los requisitos de la convocatoria que otorga la subvención financiadora. En concreto, se trata de un Programa dirigido a mujeres y hombres de 18 a 30 años con diversidad funcional cognitiva que tengan una discapacidad intelectual con un grado igual o superior al 33% reconocida oficialmente por el Organismo competente de su Comunidad Autónoma. Han de estar inscritas/os en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil de manera previa al inicio del curso, y su elección se lleva a cabo por un Comité de Selección compuesto por la Dirección Académica del título y representantes de las entidades colaboradoras, como son la Asociación Down Sevilla¹⁶² la Asociación Paz y Bien¹⁶³.

Se ha diseñado el **contenido del Programa** con una variedad de módulos, entre los que destacan:

Tabla 1. Distribución de los módulos del programa FEVIDA

MÓDULOS DEL PROGRAMA FEVIDA
Módulo 1. Formación en comunicación, habilidades sociales, emocionales, entrenamiento cognitivo.
Módulo 2. Formación específica/vocacional: <ul style="list-style-type: none"> - Itinerarios personales de inserción socio-laboral. - Habilidades básicas para la autogestión previa al empleo. - Seminarios de Empleabilidad: Emprendimiento, Nuevas Fórmulas de Economía Colaborativa, Arte y Creatividad; Solidaridad y sus puentes a la empleabilidad.
Módulo 3. Formación en habilidades laborales.
Módulo 4. Apoyos para la Autonomía.
Módulo 5. Prácticas en Empresa.
Módulo 6. Acción Tutorial.
Módulo 7. Semana de Inmersión Comunitaria para la Vida Autónoma.

Fuente: elaboración propia a partir de la memoria académica del Programa Fevida (Díaz-Jiménez, 2020).

A continuación, pondremos el foco de atención en justificar la creatividad y el arte como elementos necesarios en un programa formativo universitario.

162 <https://www.downsevilla.org/>

163 <http://www.pazbien.org/>

2| El impulso de la creatividad como forma de desarrollo y empoderamiento de los seres humanos

Vivimos en una sociedad en la que se ha distorsionado la capacidad para valorar nuestra creatividad, malinterpretando el significado profundo de este término, relacionándolo con los de arte y bellas artes, y exigiendo la adopción de ciertos cánones y reglas sin las cuales el acto creativo no es válido según nuestra sociedad occidental.

En este sentido, firma Gardner (2005), que a pesar de que los niños y niñas suelen ser muy creativos, con el paso de los años esto desaparece, y que *“cuando tratamos de comprender el desarrollo de la creatividad, preguntándonos por qué algunas personas finalmente emergen como artistas mientras la amplia mayoría no lo consigue, encontramos pruebas convincentes, al menos superficialmente, de que existe algún tipo de fuerza corruptora”*. Y de este modo, al no considerarnos suficientemente buenos, talentosos, exitosos, o no tener los conocimientos, habilidades o deseos para adaptarnos a la norma, consideramos que no sabemos hacerlo, que no somos creativos, y mucho menos que no somos artistas.

Por lo tanto, entendemos esto como una merma del autoconcepto de la persona y su empoderamiento, lo cual repercute en todas las áreas de su vida incluyendo la laboral. Además, conlleva que la persona no se plantee la posibilidad de desarrollar su lado creativo y artístico como forma de empleabilidad (Sánchez-Márquez y Prenda, 2019).

Desde el Programa FEVIDA consideramos que el desarrollo creativo ha de ser una parte esencial del desarrollo del individuo, más que como algo residual y anecdótico, pues como señala Maslow (1983), el concepto de creatividad y el de persona sana, autorrealizadora y plenamente humana está cada vez más cerca el uno del otro y quizá resulten ser lo mismo. Desde la perspectiva de este autor, la educación a través del arte puede ser especialmente importante no tanto para producir artistas, sino para obtener personas mejores.

Partiendo de este enfoque, el objetivo integrador que se persigue desde FEVIDA a través de una formación que prepara para la consecución de un empleo y que fomenta que el alumnado pueda tener una vida autónoma e independiente, es una herramienta al servicio de las personas con diversidad funcional cognitiva para su desarrollo como seres humanos, y no puede dejar a un lado lo creativo y artístico, entendiendo que *“la creatividad en sí misma es un camino que favorece nuestra evolución”* (Pacheco: 2011).

Cuando hablamos de **creatividad** desde la asignatura **Seminario de Empleabilidad: Emprendimiento, Nuevas Fórmulas de Economía Colaborativa, Arte y Creatividad**, nos referimos a la forma de expresión que cada cual pueda generar, sin expectativas, sin tener que acogerse a una norma, sin que nadie tenga que decir si el resultado está “bien o mal”. Desde nuestro impulso creativo las personas nos expresamos desde nuestra verdad, desde

la expresión genuina de las emociones, despreocupadas por lo que los demás opinen y utilizando cualquier método de producción o comunicación.

Por otro lado, y de manera interrelacionada, pero a la vez muy diferente, hablamos de **arte**, entendiéndolo como la producción creativa basada en una norma, estándares, reglas, métodos... Cuando la obra ha de quedar "bien", "bonita", digna de ser expuesta o mostrada al público, y que cuenta con un proceso de producción que está supeditado a lo que se espera de ella, a las normas de quien paga por ella, y, por supuesto, a lo que la sociedad quiere y desea contemplar.

Desde esta asignatura partimos del desarrollo de ambas facetas, la creativa y la artística, de modo que todo el mundo pueda sentirse incluido en la primera, partiendo de ella para el cambio de prejuicios internos e ideas autolimitantes. Un ejemplo es la frase "yo no sé dibujar", o "a mí no se me da bien", que a veces podemos escuchar de la boca del alumnado en los comienzos de la asignatura. Estas creencias limitantes nos repercuten en nuestra vida más allá de una mera actividad concreta, porque no valoramos nuestras capacidades y eso afecta en el autoconcepto, autoestima y capacidad de acción. Por otro lado, la creatividad se suele creer ligada al dibujo, cuando las facetas creativas de la persona podrían ser tantas como seres humanos somos (movimiento, sonido, *collage*, *performance*...).

Un elemento que nos parece importante resaltar de nuestra visión de partida, es que, para que la creación se produzca de manera legitimada y pueda expandirse sin cortapisas, necesitamos que exista un contexto que lo facilite, que lo acoja y no lo juzgue. Y, es más, que valore a las personas por lo que son y por lo que aportan al mundo desde sus lugares creativos y/o artísticos. Novaes (1973) lo expresa afirmando que *"Sabemos que todos tienen la capacidad de crear y que el deseo de crear es universal; todas las criaturas son originales en sus formas de percepción, en sus experiencias de vida y en sus fantasías. La variación de la capacidad creadora dependerá de las oportunidades que tengan para expresarlo"*.

En este sentido, el contexto universitario puede ser un buen lugar para legitimar que la creatividad y el arte son elementos necesarios en la vida del alumnado con y sin discapacidad, dejando de un lado las visiones paternalistas que entienden que la creatividad y el arte en estas personas es una mera forma de pasar el tiempo, haciendo exposiciones "de fin de curso" para que las familias y la sociedad se sientan satisfechas de los resultados del taller de pintura al que han asistido.

Y no son solo necesarios en la vida del alumnado, dado que la sociedad en su conjunto se beneficia de las aportaciones que las personas con discapacidad intelectual hacen, ayudando a ampliar la mente y el corazón, interpellando las realidades normativas y discriminatorias que nuestras sociedades imponen. Es ir caminando hacia una creatividad de pasa tiempos para adentrarnos en un desarrollo de la creatividad que atraviese la existencia de la persona,

desde la manera en la que organiza su hogar hasta la forma en la que gestiona un conflicto, y por supuesto, sin tener que “pedir permiso”.

A continuación, haremos un recorrido por la experiencia implementada en el marco del programa FEVIDA desde el Seminario de Empleabilidad: Emprendimiento, Nuevas Fórmulas de Economía Colaborativa, Arte y Creatividad, para introducir las reflexiones que desde esta comunicación pretendemos hacer sobre cómo la universidad puede promover el desarrollo de la persona y su empoderamiento, a través de, entre otras materias y capacidades, la creatividad y el arte.

3| Crear es legitimar: aplicaciones del arte y la creatividad como formas de autoconocimiento y empoderamiento del alumnado universitario de FEVIDA

El arte y la creatividad se han desarrollado en el programa de Formación para el empleo y la vida autónoma de las personas con discapacidad, fundamentalmente como elementos de empleabilidad. Entendemos ésta como algo más que alcanzar ciertas habilidades sociales conocimientos impartidos en un taller de empleo, dado que consideramos importante que la persona pueda alcanzar su máximo desarrollo personal, cuestionándose el qué puedo ofrecer al mundo, y no solo desde la visión de qué me ofrece el mundo a mí.

Consideramos que la formación universitaria, para alumnado con y sin discapacidad, ha de contemplar el desarrollo de la creatividad y contemplar la posibilidad de crear arte como forma de mejorar su autoconcepto y autoestima, constituyéndose como una nueva vía de autoconocimiento y comunicación entre las personas. Porque recordemos que en ocasiones algunas personas con diversidad funcional cognitiva tienen dificultades para comunicarse con la palabra verbal o escrita. Sin embargo, eso no significa que sus capacidades y fortalezas no puedan estar en ser capaces de comunicarse desde otros lugares, con otras herramientas. Cuando la palabra no puede ser dicha o escrita, necesitamos ser creativas y buscar nuevas formas de expresión, para lo cual el desarrollo de la creatividad permite contar a través de lo plástico, del dibujo, del cuerpo, la música... Y la Academia tiene el deber de, no solo buscar estas nuevas maneras, sino permitir que el alumnado pueda expresarse libremente, siendo reconocido, escuchado, valorado y respetado en esa forma diversa de comunicación.

En definitiva, legitimar la creatividad como forma de expresión singular de cada persona y permitiendo a cada cual aportar al mundo desde lo que es, sin tener que ajustarse a una norma, *“porque de este modo se propicia una convivencia social real e igualitaria, desarrollando sentimientos de colectividad, de trabajo en equipo y disciplina, de capacidad de tolerancia a la frustración, etc.”* (Alonso: 2016). Esta legitimación se ha de sustentar en la idea de derecho, del derecho a crear, del derecho a desarrollar “mi arte”. Entendemos que esto es un primer

paso muy simbólico pero fundamental para el desarrollo de la autoestima, para la consecución de la autodeterminación de la persona y por ende para que el alumnado con diversidad funcional cognitiva coja las riendas de su vida en pos de la autonomía e independencia.

Siguiendo las aportaciones de Morón (2011), entendemos que esto son insumos para el desarrollo de la universidad y sociedad inclusivas que defendemos, y confiamos en que ampliando las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las formas de demostrar el conocimiento incorporando los lenguajes artísticos, se facilita el desempeño de las personas con discapacidad intelectual que tengan dificultades con el lenguaje escrito y oral.

Por otro lado, entendemos que las personas podemos desarrollarnos y tener éxito en diversas facetas de la vida y desde lugares laborales muy diversos. La mayoría de los programas de formación para el empleo se dirigen a profesiones que poco tienen que ver con lo cultural y creativo, y mucho menos comprenden que la propia persona con discapacidad intelectual sea capaz de generar autoempleo desde sus capacidades creativas y/o artísticas.

Hemos comenzado esta comunicación hablando de autoconocimiento del alumnado con diversidad funcional cognitiva, el cual entendemos que, siguiendo a Báñez y Boixadós (2017), es *“un proceso continuo y dinámico que, mediante el esfuerzo, la reflexión y la autoconciencia permite a la persona tener una percepción de sí misma, incluyendo aspectos intelectuales, emociones, valores éticos, capacidad de autonomía y deseos de autorrealización; a partir de la cual poder definir su identidad personal y desarrollar su personalidad”*. Entendemos que el autoconocimiento lleva a vivir desde el empoderamiento, concepto que, *“no es otra cosa que el fortalecimiento individual, el cual hace que la persona se sienta capaz de manejar su propia vida, es decir, que incrementa la confianza en sí mismo y en su ejecución”* (Alonso: 2016).

En este sentido, entendemos el arte y la creatividad en sus diferentes vertientes (danza y movimiento, música, plástica, teatro, *performance*, fotografía, vídeo...) como una manera de explorar nuestro interior y de regalar al mundo nuestras potencialidades. *“Porque el ser capaz de comunicarse, de sublimar las pulsiones y necesidades internas, de expresar emociones, de contarle a la sociedad parte de nuestro interior, es existir, es ocupar nuestro lugar en el mundo”* (Sánchez-Márquez y Prenda: 2019).

Para ello, enmarcándonos dentro de los objetivos generales del Programa FEVIDA, en esta asignatura algunos de los objetivos que nos propusimos fueron fomentar el empoderamiento personal y profesional del alumnado, reconociéndose como personas creativas; conocer las aportaciones que las personas con diversidad funcional en general, y con diversidad funcional intelectual en particular, hacen al ámbito del arte; y dar a conocer el sector del arte como posible mercado de trabajo.

Como encuadre de la docencia o *setting*, es importante resaltar que algunas de las consignas que se dan al alumnado son la necesidad de mantener el secreto de lo que suceda durante la clase, para que emocionalmente todo el mundo se sienta acogido y con apertura para hablar de cuestiones profundas si lo desea. Pero nada de lo que dice o sucede a las demás personas debe contarse fuera del aula, y cada cual solo debe hablar de su propia experiencia. Por otro lado, un aspecto metodológico distintivo de esta asignatura es que no se juzgan las emociones que surgen, sino que se acogen desde el respeto, la escucha activa y ofreciendo los tiempos necesarios para poderlas expresar.

Las sesiones se dividen en una parte teórica y una práctica-vivencial: en la parte teórica se facilita la participación del alumnado a través del diálogo fluido, las preguntas-respuestas, y la visualización de vídeos con ejemplos; en la segunda parte de cada sesión se utilizan metodologías eminentemente prácticas y vivenciales donde la persona pueda utilizar el cuerpo, el movimiento y la creatividad para explorar en su pensar, sentir y actuar.

En la parte teórica se comienza realizando una exposición al grupo donde se les da a conocer las vidas, aportaciones y creaciones de personas que aportan al mundo desde su trabajo creativo y artístico. La mayoría son personas con diversidad funcional, y las que no, son personas que aportan desde un lado subversivo y diferente del arte. Así mismo, se explica como eje transversal el concepto de "Arte Bruto", "Art Brut", "arte de los locos" o "Arte Outsider", que es como se conoce a las obras de personas "fuera de los márgenes sociales y artísticos" que no han recibido formación académica en bellas artes, que se encuentran en situación de exclusión social o enfermedad, y que aun así realizan obras excepcionales. (Ballesta, A. M., Vizcaíno, O., & Mesas, E. C. (2011:142).

El alumnado suele mostrarse muy sorprendido al descubrir que un compositor excelente de música clásica tiene autismo, o que hay artistas plásticos con Síndrome de Down muy importantes a nivel mundial. También les sorprende descubrir que las obras de artistas que, desde un lado subversivo, reivindicativo y de protesta, usan sus obras para reivindicar derechos, romper moldes y estereotipos. Se utilizan muchos vídeos para explicar esta parte, y además se mandan tareas para que la persona pueda continuar trabajando los contenidos desde el trabajo autónomo.

Respecto a la parte vivencial, se realizan propuestas donde se integre el cuerpo, las emociones y el pensamiento. El movilizar las capacidades creativas de la persona genera en muchísimas ocasiones una movilización de las emociones. De hecho, arte es difícil de desligar de las emociones, y como dice Pérez Navarro (2008:63), "El trabajo artístico tiene la capacidad de entregar, acoger y liberar desde lo más profundo de la psique; es una herramienta psicosocial que logra modificar conductas; y posibilita la comprensión desde la experiencia creadora". Y en ese sentido, aunque no fuera nuestra intención, las emociones fluyen cada día en nuestras clases de FEVIDA.

En ocasiones las obras se realizan *in situ* en el aula, y otras se mandan como tarea autónoma en casa. Las modalidades de trabajo que el alumnado elige utilizar cuando se le da la opción de elegir son diversas: fotografías digitales a través del móvil, *collage* de fotografías con elementos reciclados, otras presentadas a través de programas informáticos, karaoke, lectura y dibujo de un cuento, dibujos en diversos formatos, danza... Otras veces los materiales están más definidos en las propuestas que se elaboran en el aula, tales como tijeras, papeles de colores, cartulinas, pegamento, lanas..., apostando por una forma de expresión plástica.

En ocasiones las obras son expuestas al resto del grupo, mostrándola al resto del alumnado explicando lo que la persona considerara necesario y si ésta lo siente adecuado. Los temas que surgen en las obras, a veces de manera explícita y otras implícita, son muy variados: sexualidad, deseos de tener pareja, problemas sentimentales, maltrato, abandonos, problemas familiares, necesidades y deseos de independencia, sentimiento de inferioridad, aficciones, *bulling* sufrido durante los años de colegio, las dificultades por no llevarse bien con sus padres...

Se realiza una tutorización individual de cada persona, para guiarla en sus procesos creativos y salvar los obstáculos y bloqueos que en ocasiones puntuales aparecen, siempre promoviendo retos que el alumnado pueda ir consiguiendo de manera adaptada.

La evaluación de la entrega y exposición de trabajos está establecida en una ficha individual para cada alumna/o. De este modo, evitamos puntuar un trabajo por el hecho de ser "bonito" o "ajustado a la norma" o no, y se tiene presente la propia opinión que la persona tienen del trabajo que ha desarrollado.

A continuación, pasaremos a plantear algunos retos de futuro y reflexiones finales de esta comunicación.

4| Algunas reflexiones para una universidad creativa-inclusiva

Al trabajar con personas con diversidad funcional intelectual, hemos de atender a las necesidades y capacidades que presentan, como cualquier ser humano, todos somos diversos y peculiares. Enfocándonos en el lenguaje verbal y no verbal, no todas las personas tenemos la misma destreza para expresarnos, por lo que nuestras asignaturas suponen una oportunidad para ir al encuentro de nuevas maneras de expresión.

Rescatando los objetivos específicos que nos habíamos planteado, partiendo del modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2013:447), y basándonos en sus 8 dimensiones centrales, entendemos que se ha generado acogida y bienestar emocional; se han propiciado las relaciones interpersonales desde la autoescucha y la escucha activa; el alumnado es más

consciente de los temas que les importa o preocupa, de modo que se propicia el desarrollo personal del alumnado; se promueve el bienestar físico y la conciencia corporal; se propicia el protagonismo del alumnado y su autodeterminación; se promueve su inclusión social porque al conocer y reconocer que las personas con discapacidad pueden ser creativas y crear arte, me siento parte de este mundo y puedo reivindicar mi lugar en él; el alumnado aprende a desarrollar su creatividad y reivindicar su derecho a expresarse y ser escuchados/as.

Entendemos que el fomento de esta creatividad, la educación emocional, el trabajo con el cuerpo y la música, permiten que la persona con diversidad funciona intelectual, desarrolle su personalidad y empoderamiento para la vida autónoma y el empleo. Porque el ser capaz de comunicarse, de sublimar las pulsiones y necesidades internas, de expresar emociones, de contarle a la sociedad parte de nuestro interior, es existir, es ocupar nuestro lugar en el mundo.

Lo artístico y creativo y sus facetas laborales son un terreno que queremos seguir explorando desde FEVIDA, de modo que atravesemos la exclusión que no les permite considerarse y ser consideradas como personas creativas o artistas, partiendo de la idea de que no están preparadas y no tienen nada que aportar al mundo. Creemos que es el momento, de pasar de ser beneficiarios/as a ser protagonistas, sujetos activos expresando su creatividad y arte al mundo.

Nos quedan muchos retos por delante, como el de establecer maneras de medir cuantitativa y cualitativamente la relación entre la creatividad-arte-autoestima-empoderamiento, así como de recoger de manera sistematizada las opiniones del alumnado. Tenemos también muchas ideas novedosas para seguir desarrollando la asignatura implicando al alumnado de Grado, por ejemplo. Son nuevas ideas y retos que nos impulsan a caminar con tesón.

Para acabar esta comunicación queremos hacer un guiño a la persona que generó gran parte de estas inquietudes por el desarrollo de la autoestima y el empoderamiento de las personas con discapacidad intelectual, y que solemos presentar al alumnado el primer día de clase: Judith Scott¹⁶⁴, una de las artistas más famosas en el *Art Brut* internacional, cuyas obras están expuestas en importantes museos. Judith, cuya vida fue difícil en una época de incompreensión, encontró finalmente no solo a su familia sino su manera propia y particular de expresar al mundo a través de sus obras misteriosas que interpelan al espectador. Cuanto más crecía su autoestima, más pañuelos liaba en su sombrero. El mundo se queda mudo al contemplar sus obras. Mudo como ella era, además de tener Síndrome de Down. Grande Judith, grande y empoderado el alumnado de FEVIDA.

164 Recomendamos encarecidamente el visionado del documental “¿Qué tienes debajo del sombrero?” (2007), dirigido por Lola Barrera e Iñaki Peñafiel https://www.youtube.com/watch?v=3F_gqM2WDac&ab_channel=SylviaSir%C3%A9

Referencias bibliográficas

Alonso, D. (2016). El desarrollo de la autodeterminación a través del proceso creativo de las personas con discapacidad intelectual. *ARTSEDUCA*, (15), (pp. 70-95). Recuperado a partir de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2233>

Ballesta, A. M., Vizcaíno, O., & Mesas, E. C. (2011). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y políticas de identidad*, 4. 137-152. Universidad de Murcia.

Báñez Tello, T. y Boixadós i Porquet, A. Conceptualización del Autoconocimiento como Competencia Profesional Básica del Trabajo Social. Recuperado el 15 de junio de 2021 de https://www.researchgate.net/publication/314259379_Conceptualizacion_del_autoconocimiento_como_competencia_profesional_basica_del_trabajo_social

Cerrillo, R.; Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 11(1), 41-57.

Díaz-Jiménez, R. (2020). *Memoria académica programa Fevida*. Sevilla. Universidad Pablo de Olvide.

Díaz-Jiménez, R.M., Terrón-Caro, T. y Muñoz, R. (2019) Universidad y alumnado con diversidad funcional cognitiva. Herramientas para la inclusión en la Educación Superior. En R. M. Díaz-Jiménez (dir) *Universidad Inclusiva. Experiencias con personas con diversidad funcional cognitiva*, (pp.19-35). Madrid: Pirámide.

Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de Educación Superior: el programa Promotor. *Bordón*, 64(1), (pp. 109-125). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/661134>

Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. (p.127) Madrid: Paidós.

Morón, M. (2011). Los museos de Arte: Agentes activos para la equidad social. Proyectos para personas con necesidades específicas de apoyos. *Revista Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, (pp. 253-268)

Maslow, A. H. (1983). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.

Novaes, M. H. (1973). *Psicología de la aptitud creadora*. (p.45). Buenos Aires: Kapelusz.

Pérez Navarro, C. (2008) "Arteterapia en educación. Un camino de autoconocimiento para jóvenes". *Revista Docencia*. Recuperado el 13 de junio de 2021 de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730181759.pdf>

Sánchez-Márquez, I. y Prenda Sánchez, J. (2019) *Creatividad, arteterapia, ocio y música. Elementos de empoderamiento en personas con diversidad funcional intelectual desde una universidad inclusiva*. En R. M. Díaz-Jiménez (dir) *Universidad Inclusiva. Experiencias con personas con diversidad funcional cognitiva* (pp. 223-245). Madrid: Pirámide.

Comunicación 10

Digitalización y empleabilidad: una oportunidad para las personas con discapacidad intelectual

Juana Morcillo Moreno

*Profesora Titular de Derecho Administrativo.
Directora de "Incluye e Inserta UCLM"*
Universidad de Castilla-La Mancha

Carmen M^a Fajardo Martínez

*Profesora de Secundaria y Doctoranda.
Secretaria de "Incluye e Inserta UCLM"*
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

Las TIC constituyen uno de los principales factores de inclusión social y laboral, además de un importante eje de recuperación económica. En 2021 estamos ante la digitalización global del mercado de trabajo, acelerada sin duda por la Covid-19 y la oportunidad/necesidad del teletrabajo. La pandemia ha hecho que las competencias digitales, tan necesarias en todos los empleos, adquieran una dimensión transversal y ha evidenciado brechas digitales entre colectivos vulnerables como el de las personas con discapacidad. Según datos del **9º Informe Tecnología y discapacidad 2020** (realizado por Fundación Adecco y Keysight Technologies Spain), un 45% de las personas con discapacidad en España -demandantes de empleo entre 18 y 50 años- sigue encontrando barreras al usar de dispositivos, sobre todo, por la complejidad y avance en su uso (42%). La adquisición de competencias digitales constituye, pues, un desafío para los poderes públicos. El Eje 3 de la **Estrategia España Digital 2025** pretende reforzar las competencias digitales de los trabajadores y del conjunto de la ciudadanía, poniendo énfasis en el mercado laboral y en cerrar la brecha digital en la educación. De ahí que la medida 11 del citado documento proponga un **Plan Nacional de Competencias Digitales**, ya diseñado. Así las cosas, las universidades pueden contribuir, en el marco de los programas **Universidad**, a la formación digital de jóvenes con discapacidad intelectual. Este es el principal objetivo del segundo curso de **Incluye e Inserta UCLM: actividades auxiliares en entornos públicos y privados**, que enseña competencias digitales no solo de modo transversal para cualquier empleo, sino también específicamente para puestos de trabajo centrados en la digitalización. Para ello, se cuenta con profesionales del sector a fin de que el tejido empresarial conozca de primera mano el potencial de nuestro estudiantado y colabore en las prácticas como paso previo a una posible oferta laboral.

Sumario: **1** Contexto: algunos datos **2** La tecnología y su carácter bifronte para las personas con discapacidad: la cara y la cruz de un mismo fenómeno **3** El futuro: la *Estrategia España Digital 2025* **4** La importante contribución de las universidades a la capacitación digital de las personas con discapacidad intelectual **5** El programa "Incluye e Inserta UCLM": mercado laboral 2.0 y competencias digitales para la sociedad actual **6** A modo de conclusión

1| Contexto: algunos datos

Ya no concebimos nuestra vida cotidiana sin tecnologías. A lo largo del día, a través de un pequeño dispositivo móvil, hacemos videollamadas, compras por internet, pedimos cita médica en línea, buscamos el restaurante más cercano con el móvil o teletrabajamos. Gracias a la tecnología todo es más sencillo; tanto, que lo digital se ha convertido en uno de los principales factores de inclusión social y laboral. Por ello, la existencia de brechas digitales viene generando una gran preocupación entre las agencias de la Organización de las Naciones Unidas y otros actores que ya lo manifestaron en la **Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la información** a principios del siglo XXI¹⁶⁵.

Una de cada seis personas en la Unión Europea (16,6%) tiene alguna discapacidad¹⁶⁶, lo que supone al menos 80 millones de personas (otras estimaciones apuntan incluso a un número más alto, por encima de los 100 millones). En España, el porcentaje desciende y ronda el 9% (unos 4 millones de personas). En 1 de cada 4 hogares existe una persona con discapacidad.

Muchas personas con discapacidad se enfrentan a multitud de barreras todos los días para desarrollar sus actividades básicas. Dichas barreras les impiden aprovechar los beneficios de lo digital desde el punto de vista social, educativo o laboral y redundan en un aumento de la desigualdad. A veces, esta brecha llega más allá, a personas mayores con problemas cognitivos, físicos o sensoriales que, sin diagnosticar como discapacidad, también encuentran barreras.

Con relación a las personas con discapacidad intelectual, el **Informe Olivenza 2017**¹⁶⁷ señalaba que 8 de cada 10 no utilizan internet. Las mayores diferencias de uso de internet se encontraban considerando la variable edad. Así, mientras el 62,9% de personas con discapacidad intelectual de 16 a 45 años no lo utilizaban, este porcentaje subía hasta el 94,6% entre los mayores de 65 años. Similar diferencia se hallaba según el nivel educativo, pues el no uso de internet entre los que solo llegaron a primaria era del 91,1%, mientras que el de los que concluyeron secundaria descendía al 43,9%. Entre los motivos para no utilizar internet, 6 de cada 10 destacaron la complejidad de su uso y 2 de cada 10 afirmaron que les parecía inaccesible para su tipo de discapacidad. El dispositivo más usado para realizar tareas o utilizar servicios era el ordenador, seguido del teléfono móvil. Para mejorar el acceso

165 La citada Cumbre se organizó en dos fases celebradas, la primera, en Ginebra en 2003 y, la segunda, en Túnez en 2005. Uno de sus objetivos más importantes fue ayudar a reducir la brecha digital existente entre los países en desarrollo y los países desarrollados mediante un mayor acceso a servicios modernos de TIC (<https://www.un.org/es/chronicle/article/la-cumbre-mundial-sobre-la-sociedad-de-la-informacion-yla-brecha-de-la-banda-ancha-obstaculos-y>; consulta: 29/09/2021).

166 Según la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial, más de 1000 millones de personas (cerca del 15% de la población mundial) viven con una discapacidad, número que podría doblarse en 2050 como consecuencia del mayor envejecimiento de la sociedad.

167 Capítulo "Tecnologías de la Información y la Comunicación", elaborado con la Fundación Vodafone España (<https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/informe-olivenza-2017-2/>; consulta: 29/09/2021). El estudio se basó en la respuesta dada por 1013 personas con discapacidad, de las que 244 tenían discapacidad intelectual.

a internet destacaban la reducción del precio de internet y la formación a través de cursos. Dato este último relevante a efectos del presente trabajo.

A su vez, el **Informe Olivenza de 2018**¹⁶⁸ puso de manifiesto ciertos avances con relación al año anterior, pero incidió en la idea de que las personas con discapacidad intelectual, aunque conocen la existencia de aplicaciones específicas para su discapacidad gracias a su pertenencia a entidades sociales, no hacen uso de ellas más allá de las sesiones formativas o prácticas laborales.

Más recientemente, el **9º Informe Tecnología y discapacidad 2020**¹⁶⁹ ha puesto de manifiesto que un 45% de las personas con discapacidad reconoce seguir encontrando barreras en el uso de dispositivos, siendo la más importante la de complejidad (42%).

La crisis del coronavirus ha puesto en valor la importancia de los conocimientos digitales, pero este avance corre el riesgo de crear una brecha digital para las personas con discapacidad. De ahí la importancia de la educación tecnológica, especialmente para el colectivo de las personas con discapacidad.

2] La tecnología y su carácter bifronte para las personas con discapacidad: accesibilidad y brecha digital, la cara y la cruz de un mismo fenómeno

La tecnología es la mejor aliada de las personas con discapacidad, pero puede aumentar la desigualdad en caso de brecha digital. Si bien es cierto que 1 de cada 4 personas con discapacidad son beneficiarias muy directas de la digitalización, encontrando dispositivos y adaptaciones tecnológicas que sortean sus dificultades y son accesibles, no lo es menos que este colectivo se ve especialmente expuesto al aislamiento tecnológico, esto es, a la brecha digital, debido a barreras de índole económico, formativo o social¹⁷⁰.

Sin acceso a Internet se pierde el acceso a derechos básicos como la escolarización o el derecho al trabajo. Y, como en otros muchos casos, la Covid-19 ha ahondado la desigualdad digital, existente ya antes de la pandemia. La brecha digital va más allá de la mera conectividad, del mero acceso, planteando otros aspectos como los relativos a la infraestructura disponible

168 Vid. capítulo "TIC y Discapacidad: Estudio de usos, necesidades y percepciones", elaborado por la Fundación Vodafone España (<https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2019/04/OED-INFORME-OLIVENZA-2018.pdf>; consulta: 29/09/2021).

169 Realizado por la Fundación Adecco junto a *Keysight Technologies Spain*. El informe se funda en una encuesta realizada a 300 personas con discapacidad (un 10,7% intelectual), residentes en España entre 18 y 50 años y demandantes de empleo.

170 Durante el estado de alarma, las TIC han demostrado ser un factor de inclusión social. El papel de lo digital ha sido crítico para superar el aislamiento y sentirse acompañadas: un 86% así lo declara según el *9º Informe Tecnología y discapacidad 2020*, ya referido. En este sentido, durante el confinamiento han realizado diferentes acciones tecnológicas y/u *online*: llamadas o videollamadas con familiares y amigos (79,3%), acciones formativas encaminadas a la mejora de la empleabilidad (60,5%), compra de productos *online* (54%) y gestiones *online* (citas, prestaciones, etc.) (41,5%). Sin embargo, un 14% manifiesta no haber realizado ningún tipo de acción *online* durante el estado de alarma, siendo inevitable inferir un mayor riesgo de exclusión social entre los que así han respondido.

(adecuada, adaptada y usable) o a la capacidad de las personas para hacer uso de los mismos. Por ello, junto a la reducción del precio de Internet, la promoción de cursos de formación y el diseño de las páginas web de forma más sencilla e intuitiva son las mejoras más relevantes que destacan las personas con discapacidad para facilitar el acceso y uso de Internet.

Así pues, es fundamental reforzar las competencias digitales de las personas con discapacidad y formarlas en el uso de estos canales esenciales para garantizar que puedan competir en el mercado actual con posibilidades reales y equivalentes a otras personas sin discapacidad. En el caso de las personas con discapacidad intelectual, el reto es aún mayor, pues a las competencias digitales “formativas” es importante sumar las competencias digitales “laborales” dirigidas a prepararlas para el desempeño de las nuevas tareas que posibilita la Administración electrónica y, con ella, la digitalización de documentos.

3| El futuro: la **Estrategia España Digital 2025**

En la Unión Europea, uno de los objetivos de la **Estrategia sobre los derechos de las personas con discapacidad 2021-2030: Unión de la Igualdad**¹⁷¹, presentada por la Comisión en marzo de 2021, es incluir la accesibilidad y la inclusividad en la Estrategia de Administración Electrónica reforzada de la Unión, resaltando la prestación en Europa de servicios electrónicos públicos que se centren en el ser humano y sean fáciles de usar. También se deberá valorar la aplicación de la **Directiva sobre la accesibilidad de los sitios web** en cada uno de los estados¹⁷².

Por lo que a España se refiere, la **Estrategia España Digital 2025**¹⁷³ incluye cerca de 50 medidas agrupadas en diez ejes estratégicos para que, en los próximos cinco años, se impulse el proceso de transformación digital del país en consonancia con la estrategia digital de la Unión.

De entre sus ejes, podemos destacar el **Eje 1**, referido a la conectividad digital¹⁷⁴, el **Eje 3**, referido al reforzamiento de las competencias digitales de los trabajadores y del conjunto de la ciudadanía, y el **Eje 10**, referido a la garantía de los derechos en el nuevo entorno

171 La comunicación de la Comisión puede consultarse en: [1_ES_ACT_part1_v2.docx \(europa.eu\)](#); consulta: 20/09/2021.

172 Incorporada al estado español mediante el Real Decreto 1112/2018, de 7 de septiembre, sobre accesibilidad de los sitios web y aplicaciones para dispositivos móviles del sector público.

173 Los datos y documentos sobre esta iniciativa se pueden consultar en: [España Digital 2025 \(mineco.gob.es\)](#); consulta: 29/09/2021.

174 La Medida 1 aborda un “Plan de conectividad digital” para intentar paliar la brecha digital de acceso y capacidad de uso de las redes.

digital¹⁷⁵. Pues bien, la Medida 11 del **Eje 3** recoge la elaboración de un “Plan Nacional de Competencias Digitales” para mejorar sustancialmente el nivel de competencias en cuatro niveles: básico, avanzado, laboral y profesional. Nos gustaría incidir en el primer de estos niveles, centrado en la eliminación de brechas digitales.

4| La importante contribución de las universidades a la capacitación digital de las personas con discapacidad intelectual

En condiciones normales, las personas con discapacidad, y más aún con discapacidad intelectual como grupo más vulnerable, tienen menos posibilidad de acceder a niveles no obligatorios de educación. Como consecuencia, se ven abocadas a optar a puestos de trabajo precarios o a permanecer en desempleo por periodos largos. Según autores como Díaz Velázquez, esta falta de igualdad de oportunidades en nuestra sociedad repercute en que “el disfrute de los derechos como ciudadanos sea un 30% inferior para este colectivo”¹⁷⁶. Por ello, debemos participar en la construcción de “sociedades inclusivas y accesibles”, como indicó Antonio De Oliveira Guterres, secretario general de Naciones Unidas, en una intervención con ocasión de la crisis derivada de la Covid-19¹⁷⁷. A tal fin, es necesario comenzar, por uno de los pilares más importantes: la educación.

Aunque la evolución del nivel formativo de las personas con discapacidad ha ido creciendo desde 2008 hasta la actualidad, no es equiparable a las personas sin ninguna discapacidad. La proporción de personas con discapacidad con estudios superiores es considerablemente inferior a las personas que no tienen ninguna discapacidad: según ODISMET, solo un 15,2% cuenta con formación universitaria, frente al 33,2% general¹⁷⁸.

Con relación al estudiantado con discapacidad intelectual, la situación es todavía menos esperanzadora, pues, según el diseño actual de los planes de estudio, no puede acceder al sistema educativo universitario. Por ello, los programas Unidiversidad están planteados para que este colectivo pueda formarse en un entorno universitario, con resultados altamente positivos tanto desde el punto de vista académico, como personal.

175 La Medida 45 recoge la formulación de una “Carta de derechos digitales”, que aclare la interpretación de ciertos principios y garantice la disponibilidad de los recursos necesarios para que todas las personas se desarrollen plenamente en el entorno digital. Este documento ya se ha elaborado y fue presentado por el Presidente del Gobierno el pasado 14 de julio (140721-Carta_Derechos_Digitales_RedEs-2.pdf (newtral.es); consulta: 29/09/2021). Su apartado XI, referido a la “Accesibilidad universal en el entorno digital”, se encarga de la protección de las personas con discapacidad, recogiendo, entre otras cosas, la garantía de la accesibilidad universal de los entornos digitales, tanto desde el punto de vista del diseño tecnológico como de sus contenidos y la alfabetización digital.

176 Díaz Velázquez, E. (2017): *El acceso a la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad en España. Un estudio sobre la desigualdad por razón de discapacidad*, ed. Cinca, Madrid.

177 De Oliveira Guterres, A. (2020): *Una oportunidad única de construir sociedades inclusivas y accesibles* (<https://covid-19.nacionesunidas.org/co/onu-internacional/una-oportunidad-unica-de-construir-sociedades-inclusivas-y-accesibles/>; consulta: 29/09/2021).

178 Según el Informe 6 ODISMET (2021), elaborado por Fundación ONCE, en España. <https://www.odismet.es/sites/default/files/2021-06/INFORME%206%20ODISMET.pdf> (consulta: 29/09/2021).

No se olvide, además, que hay una conexión directa entre la formación y la empleabilidad. Disminuir las posibilidades formativas de las personas con discapacidad intelectual está condicionando -y disminuyendo- sus posibilidades de incorporación al mercado laboral. En España, de los aproximadamente 4 millones de personas que viven con discapacidad el 6,2% conforma la fuerza activa de nuestro país: 1.876.900 personas en edad laboral (entre 16 y 64 años)¹⁷⁹. De ellos, un 10,3% tienen una discapacidad intelectual. Pero, si observamos los datos con relación a las personas con discapacidad intelectual, un 22,6% no tienen estudios. Este dato nos lleva a pensar en acciones positivas que favorezcan la educación inclusiva para que este segmento del colectivo pueda acceder en condiciones de igualdad a la educación y, en consecuencia, conseguir puestos de trabajo más cualificados.

5| El programa “Incluye e Inserta UCLM”: mercado laboral 2.0 y competencias digitales para la sociedad actual

Para mejorar la empleabilidad del colectivo de personas con discapacidad intelectual es necesario configurar planes de estudios con nuevas enseñanzas para que el estudiantado adquiera las competencias más demandadas por las empresas.

En este sentido, desde el programa “**Incluye e Inserta UCLM**” estamos comprometidos en impartir una docencia orientada a la capacitación de estudiantes para la inserción laboral en el máximo de puestos de trabajo. Para ello ha sido necesario el diseño de un plan de estudios más adaptado a las demandas del mercado laboral y, sobre todo, adecuado a las demandas de las empresas. Ha sido importante tener en cuenta la aceleración tecnológica propia de nuestra era que ha dado lugar a la automatización de la mayoría de los procesos productivos, creando nuevas ofertas y demandas en el mercado laboral y también nuevos modelos de trabajo (teletrabajo, productividad por objetivos, flexibilidad laboral, entre otros).

Creemos en la educación inclusiva, por lo que el nuevo plan de estudios, impartido con diferentes metodologías de aprendizaje basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje, está pensado para el desarrollo de nuevas actividades profesionales y de nuevas competencias. Así, actividades emergentes como la gestión de logística comercial y digitalización de documentos en entornos públicos y privados o competencias muy demandadas como las de habilidades de liderazgo, capacidad de innovar, trabajo en equipo, adaptabilidad a los cambios, constituyen un claro ejemplo.

Una de las características del nuevo plan de estudios es que parte de la docencia se impartirá por empresas ordinarias según el modelo de formación dual. Y ello por dos razones importantes: de un lado, para que la aplicación práctica de la formación adquirida sea lo más

179 Ídem.

real posible y, de otro, para que empresarios y empleados tengan la oportunidad de conocer el potencial de posibles futuros trabajadores y compañeros, intentando así compensar la aún existente falta de sensibilidad y empatía en el tejido productivo, y en la sociedad en general, sobre la discapacidad intelectual.

Debemos conseguir que haya una perfecta conexión entre el modelo empresarial, como fuente de reclutamiento, y el sistema educativo. Es necesario también que las empresas cambien los sistemas de selección hacia un modelo más inclusivo. De ahí la importancia de que los expertos en inserción de los departamentos de recursos humanos de las empresas estén formados en diversidad e igualdad. Y también los procesos selectivos deberían ser más inclusivos, adecuando los requisitos en las ofertas de trabajo para primar más habilidades personales -como la superación, creatividad, esfuerzo o la motivación- y menos los años de experiencia.

El segundo curso de “Incluye e Inserta UCLM” especializará a los y las estudiantes del programa, principalmente, en competencias digitales a fin de que estén preparados para desarrollar la profesión de digitalizador. En el módulo correspondiente se impartirán los siguientes **bloques de contenidos**:

- Sistemas informáticos y su seguridad. Conceptos generales de sistemas operativos, redes y seguridad informática.
- Uso de Aplicaciones Informáticas. Herramientas de colaboración: *Twitter*, *TeamViewer*, *LinkedIn*. Elaboración de Pág. Web.
- Dispositivos Móviles. Manejo de dispositivos móviles Uso de aplicaciones.
- Comercio electrónico. Aspectos legales y ley aplicable. Compra segura.
- Contenidos digitales. Creación de contenidos digitales. Legislación y mercado sobre contenidos digitales.
- Marketing *online* de contenidos. Qué son el SEO, SEM y PPC. Principales herramientas de SEO.
- Nociones básicas de creación y edición de imágenes. *Softwares* de edición de imágenes. Formatos de imagen. Impresión de imágenes.

6| A modo de conclusión

Es fundamental reclamar una acción coordinada entre Administración Pública y empresas para que la formación en competencias digitales y habilidades emergentes tenga como resultado la equiparación de oportunidades de empleo entre quienes tienen y no tienen discapacidad. A tal respecto, los servicios públicos de empleo deberían apoyar a las entidades especializadas en la búsqueda activa de empleo para el colectivo de personas con discapacidad. Y, en esta línea, los fondos públicos deberían destinar financiación a la consecución de estas acciones. Fondos como los *Next Generation* deberían aplicarse a la formación y aquellos como los programas de Garantía Juvenil deberán ser reforzados, pues llevan financiando este tipo de acciones desde 2013.

El tercer sector es irremplazable en la puesta en marcha de las acciones facilitadoras y, por supuesto, el preparador laboral, pues es la persona que media de modo indispensable entre el plano formativo y el mercado de trabajo. Es, por tanto, el profesional que dará las indicaciones apropiadas que posibiliten la transición a la vida profesional e independiente, a la vida plena.

Como señaló Francisco Mesonero, Director General de la Fundación Adecco, *“para los jóvenes con discapacidad el empleo no es solo una fuente de ingresos, sino el vehículo de normalización e inclusión por excelencia, el elemento que equipara a las personas, poniendo el foco en su talento y relegando la discapacidad a un segundo plano. Solo esta razón debería ser suficiente para concentrar todos nuestros esfuerzos en la generación de empleo para ellos, de modo que garanticemos un futuro igualitario e inclusivo en el que toda persona con discapacidad que desee trabajar, pueda hacerlo”*¹⁸⁰.

180 En la presentación el 12 de agosto de 2021, por la Fundación Adecco y el JYSK, del 6ª Informe Jóvenes con Discapacidad, motor de futuro. Vid. noticia en: [El País de los Negocios: El desempleo entre los jóvenes con discapacidad se dispara un 16%, según Fundación Adecco \(elpaisdelosnegocios.es\)](https://elpaisdelosnegocios.es); consulta: 29/09/2021.

Comunicación 11

Formación para la inclusión socio-laboral de personas con discapacidad intelectual en un contexto universitario

Joana Calero Plaza

Doctora. Directora del Servicio de Atención a Personas con Discapacidad Capacitas-UCV. Universidad católica de valencia "San Vicente Mártir"

Francesc Bañuls Lapuerta

Doctor. Equipo de dirección del C.A.R.D. Capacitas-UCV. Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

Margarita Cañadas Pérez

Directora CAT Capacitas-UCV. Universidad católica de valencia "San Vicente Mártir"

Gabriel Martínez Rico

Doctor. Director Campus Capacitas Capacitas-UCV. Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

Carlos Pérez Campos

Doctor. PDI Campus Capacitas Capacitas-UCV. Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

Francisco Tomás Aguirre

Doctor. Equipo de dirección del C.A.R.D. Capacitas-UCV. Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

Eva Martínez Fornes

Coordinadora del Área de Empleo Asindown
Área para la Formación de la Fundación Asindown

M^a del Carmen Lacarcel Navalón

Profesora del Programa Formación Dual Asindown
Área para la Formación de la Fundación Asindown

Montserrat Medina Pérez

Profesora del Programa Formación Dual Asindown
Área para la Formación de la Fundación Asindown

Sergio Senabre Badenes

Profesor del Programa Formación Dual Asindown
Área para la Formación de la Fundación Asindown

Sara Anaya Roda

Profesora del Programa Formación Dual Asindown
Área para la Formación de la Fundación Asindown

Arantxa Garrigues Esteve-Marí

Profesora del Programa Formación Dual Asindown
Área para la Formación de la Fundación Asindown

Paula Dominguez Navarro

Profesora del Programa Formación Dual Asindown
Área para la Formación de la Fundación Asindown

Resumen

El Campus CAPACITAS en colaboración con el Área de Formación para el empleo de Fundación ASINDOWN constituye un proyecto que pretende impulsar dentro de la universidad una cultura institucional inclusiva. Su principal finalidad se orienta a generar oportunidades formativas socio-laborales y de empleo en las personas con discapacidad intelectual, desarrollando una metodología basada en la formación dual.

El programa ofrece una formación teórica y práctica en un entorno laboral real, encaminada a facilitar el acceso al mercado y potenciar todas aquellas habilidades y destrezas que faciliten la plena inclusión sociolaboral del alumnado en contextos reales. Compartiendo los espacios de la universidad (aulas, bibliotecas, cafeterías, etc.) con los estudiantes de los grados y postgrados, el alumnado con discapacidad intelectual que realizan esta formación refiere una experiencia altamente gratificante.

La formación, impartida por los profesionales de Asindown, se estructura en módulos con contenidos específicos y transversales, y actividades prácticas que complementarán la formación global e integral de alumnado: Habilidades Comunicativas, Habilidades Laborales, Inteligencia Emocional, Resolución de Conflictos, Estimulación Cognitiva, un Módulo Práctico específico de diversos Perfiles y un Módulo de Evaluación del Desempeño. Las prácticas se desarrollan integrándose en los propios servicios de la Universidad (administración, secretarías, conserjerías, etc.) desarrollando la actividad laboral junto al personal de la institución.

El programa está ya consolidado, con cuatro ediciones y supone una experiencia de inclusión muy positiva, tanto para los participantes en el mismo como para el resto de la comunidad universitaria que convive con la realidad de este colectivo. Fruto de esta experiencia, el proyecto se vincula en el próximo curso al desarrollo de dos asignaturas del grado de Educación Social: intervención socioeducativa en discapacidad y dinámica de grupos.

Palabras clave: *Universidad, Discapacidad Intelectual, Formación dual, Inserción sociolaboral.*

1| Introducción

En 2021 el discurso acerca de la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad intelectual (DI a partir de ahora) en el sistema educativo está superado, no es aceptable ni políticamente correcto no incluir en un discurso pedagógico actual el diseño universal de aprendizaje, es decir, una educación para todos/as, que permita que todos/as los/as alumnos/as sumen sin posibilidad de discriminación en ningún caso. Las Instituciones educativas deben favorecer que el alumnado con DI puedan formarse en igualdad en todas las etapas educativas.

Pero la realidad no siempre se ajusta a los discursos imperantes en la sociedad, y como reflejan las estadísticas, todavía falta camino por recorrer para poder afirmar que las personas con DI puedan elegir sin trabas, sin prejuicios, con apoyos y con los recursos necesarios su futuro educativo/formativo.

El camino hacia la inclusión tiene sus raíces en la normalización de los/as jóvenes estudiantes con DI en todas las etapas educativas y en los diferentes contextos donde estas se producen Colegios, Institutos o Universidades, teniendo en cuenta que todavía es bastante reducido el número de jóvenes DI que completan la educación secundaria o superior (Gillan y Coughlan, 2010; Grigal y Hart, 2010), y menos usual que estudiantes con DI inicien o completen estudios universitarios (Brewer y Movahadezarhoulin, 2019) sin embargo, se ha producido un incremento considerablemente del número de programas que permiten al alumnado con DI formarse en entornos universitarios, o participar en la vida de los campus, suponiendo esto una importante mejora en materia de inclusión educativa y social, tanto para el alumnado con DI como para el resto de alumnos/as (Melero *et al.*, 2019, Arnaiz, 2019, Ryan *et al.*, 2019).

Los programas de formación para la inserción laboral que algunas de nuestras universidades españolas ofertan para personas con DI, apuestan por ofrecer un recorrido educativo que les permita desarrollarse integralmente, fortaleciendo sus capacidades y competencias con la finalidad de brindarles la oportunidad de tener un proyecto de vida con plena participación en nuestra sociedad. Puesto que uno de los aspectos que dificultan a las personas con DI desarrollar un proyecto de vida es la discriminación que sufren para poder acceder al mercado laboral. Obtener un puesto de trabajo no solo supone una fuente de ingresos, el empleo ayuda a configurar nuestra imagen social y estatus, es considerado un factor determinante en la estabilidad personal, cobrando un sentido más relevante para las personas con DI, la posibilidad de acceder a un empleo se convierte una condición imprescindible para su plena inclusión social, al ofrecerles la posibilidad de conseguir desarrollar su vida de forma adulta e independiente.

Por otro lado, incluir a los alumnos con DI en los campus universitarios aporta innumerables beneficios para toda la comunidad universitaria, favorece sentimientos de no exclusión, enriquecimiento personal, cambios de mentalidad con respecto a la discapacidad, en este caso Intelectual (Cerrillo *et al.*, 2013).

La Universidad Católica "San Vicente Mártir" de Valencia cuenta con un Campus Capacitas-UCV, que surge como como paradigma de la Educación Superior y la responsabilidad social corporativa centrada en el progreso social y económico, en la transformación de estructuras que generan desigualdad y discriminación, en la dignidad y centralidad de la persona, y en un verdadero desarrollo humano, comprometido con las personas con discapacidad y sus familias.

Dentro de la estructura organizativa del Campus-Capacitas, se encuentra el Servicio de Atención a Personas con Discapacidad cuya finalidad es velar por el principio de igual de oportunidades y la no discriminación de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, el personal docente e investigador y el personal de administración y servicios. El desarrollo del servicio se realiza a través de una serie de actuaciones enmarcadas en diferentes programas bajo los principios de autonomía personal, normalización, equidad, participación y corresponsabilidad: Programa de Información y Asesoramiento Psico-educativo, Programa de Igualdad de Oportunidades, Programa de Formación y Sensibilización, Programa de Accesibilidad Universal, Programa de Atención al PAS y PDI y el Programa de Formación Dual UCV-ASINDOWN.

Es dentro de la configuración y puesta en marcha del Programa de Formación Dual UCV-ASINDOWN, donde nace la línea de trabajo inserción socio laboral de las personas con discapacidad intelectual, generando un Área de Formación y Empleo para personas con discapacidad en estrecha colaboración con la Fundación Asindown Comunidad Valenciana.

La Fundación Asindown es una entidad cuyo objetivo principal es facilitar y promover cuantos medios sean necesarios para conseguir el desarrollo integral de las personas con Síndrome de Down y favorecer su plena inclusión familiar, educativa, laboral y social como miembros activos de la sociedad. Tras más de 20 años trabajando en pro de este objetivo los resultados obtenidos en el Programa Formativo de Integración Sociolaboral son muy positivos, han alcanzado un desarrollo espectacular en la inclusión social y laboral de estas personas.

El programa de formación Dual Capacitas-Asindown, lleva cuatro años de experiencia, formando anualmente a personas con DI en un entorno universitario, con unos resultados académicos, profesionales como personales muy satisfactorios; con un grado de empleabilidad de los alumnos participantes de un 90%. La valoración de los resultados obtenidos ha motivado al equipo participante en el mismo a validar el programa de formación convirtiéndolo en un Diploma de Extensión Universitaria bajo la denominación "Diploma Extensión Universitaria en Formación Dual para la empleabilidad en competencias para la prestación de servicios". Este título Universitario tiene como finalidad ofrecer oportunidades formativas, profesionales y socio-laborales a personas con DI para mejorar su incorporación al mercado laboral.

A través de la acción formativa en competencias para la prestación de servicios generales, se pretende capacitar y proporcionar a las estudiantes las competencias, destrezas y actitudes necesarias para desenvolverse con autonomía y responsabilidad en el sector de servicios enmarcado en el perfil de comercio, hostelería y/o administración. Con una estructura modular de contenidos teóricos, instrumentales y prácticos, y promoviendo una atención integral e individualizada a las personas participantes, el diploma ofrece una formación ajustada a las necesidades, ritmo y características de cada alumno/a.

Además, se pretende ofrecer una formación práctica encaminada a facilitar el acceso al mercado laboral, al incorporar al alumnado en contextos reales. Es un hecho que la formación dual establece vínculos de colaboración de distinta índole con el tejido empresarial, en este caso los diversos servicios de la Universidad (Secretarías, Administración, bibliotecas, cafeterías...) que se ofrecen como espacios para realizar las prácticas, esta inmersión no solo supone ventajas para el alumnado, la Institución se vuelve más permeable a reconocer las ventajas que supone la inserción en el mundo laboral del colectivo con DI en sus servicios.

Los destinatarios del Diploma de extensión universitaria, son personas con DI, con certificado de discapacidad igual o superior al 33%, desempleadas, mayores de 18 años, con un nivel de autonomía personal y social básica que le permita desplazarse al lugar de formación y desempeñar funciones ejecutivas sencillas. Las personas que acceden al curso vienen derivadas de los Itinerarios Formativos de Inserción Sociolaboral de Asindown, tras un proceso de valoración y entrevistas, y que cumplen los requisitos a nivel madurativo, de autonomía, sociales y académicos que les permitan desenvolverse con autonomía, responsabilidad y aprovechar las acciones formativas programadas, y así conseguir mayor éxito en la inserción en el mercado laboral.

Los objetivos generales Diploma son afianzar todas las capacidades, destrezas y actitudes del alumnado, que puedan facilitar y mejorar su plena integración en los diferentes contextos sociales y laborales y, al mismo tiempo, que les permita detectar y evaluar todas las necesidades formativas, especialmente las relacionadas con habilidades laborales, con la finalidad de preparar alumnos/as para el acceso a un puesto de trabajo, independientemente dentro del perfil profesional.

Asimismo, también se incluyen como objetivos específicos, conocer la situación profesional de dichos perfiles en el mercado laboral, conocer las funciones de cada perfil profesional, así como los conocimientos, actitudes y destrezas básicas para desempeñar su labor con eficiencia y responsabilidad, adquirir las habilidades sociales básicas para conseguir mejorar el comportamiento relacionado con el trato directo, conseguir una calidad óptima en las tareas a realizar, con una actitud autocrítica respecto a la forma de llevarlas a cabo, adquirir los conocimientos relacionados con las técnicas básicas de comunicación oral y en su caso atención al público, conocer los comportamientos ligados a la seguridad e higiene específicos del puesto, minimizando los factores de riesgo que del mismo se pudieran derivar, dotar y potenciar en el alumnado, las habilidades y herramientas necesarias para la correcta resolución de los conflictos que puedan surgir en un puesto de trabajo, estimular las capacidades cognitivas del alumnado, para un mejor aprovechamiento de la jornada formativa, y posteriormente, laboral y reforzar y potenciar en el alumnado, el autoconocimiento de sus capacidades, habilidades y destrezas.

2| Metodología

La metodología del programa de Formación Dual Capacitas-Asindown, que se aplica al Universitario Diploma Extensión Universitaria en Formación Dual para la empleabilidad en competencias para la prestación de servicios, se basa en competencias profesionales, cuyo propósito es que el alumnado adquiera las competencias y aptitudes de los perfiles que son esenciales para ejercer la profesión y aplicables al puesto de trabajo. La estructura formativa está integrada por competencias técnicas (saber), metodológicas (saber hacer), participativa (saber estar) y personal (saber ser). Además, para la enseñanza de los módulos y/o actividades formativas se hace uso de nuevas tecnologías y artefactos digitales como una acción transversal al proyecto, es decir, las nuevas tecnologías pueden ser de utilidad como instrumentos y material pedagógico, al visualizar tutoriales, infografías, vídeos o contenidos que estimulen la atención del alumnado y en consecuencia su aprendizaje. También, adquieren hábitos y estrategias para empoderar al alumnado y así adquirir nociones digitales funcionales que fomente su autonomía personal, social y laboral.

La metodología que se propone en la intervención del programa en la metodología dual, cuya alternancia del saber con el saber hacer, saber estar y saber ser en un contexto laboral ordinario permite llevar la teoría a la práctica y su constante evaluación. Para ello, aparece la figura del profesorado (facilitador) que aclara dudas, aporta soluciones, anima, motiva y facilita el proceso. Planteándose la acción formativa como un proyecto donde el grupo de participantes funcionará con la lógica propios de un equipo de trabajo, liderado y coordinado por las personas. Dicho método se fundamenta en enfoques y presupuestos constructivistas que buscan un aprendizaje significativo, activo y motivador, y de atención individualizada donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se adapte a las necesidades e intereses de cada alumno o alumna.

Desde un enfoque de enseñanza y atención individualizada, se tendrá en cuenta las necesidades sociolaborales y capacidades de los participantes, para ello se llevarán a cabo entrevistas con las familias de las personas candidatas, donde se recogerá información general de sus situación social, laboral, familiar y formativo. También, se hará una entrevista de valoración/diagnóstico individualizada y estructurada a los/as participantes. Con el objetivo de conocer su grado de autonomía, competencias sociolaborales y capacidades formativas que nos permitirá dar una atención e intervención ajustadas a las necesidades y casuística de cada persona.

Con el módulo de evaluación en el desempeño, nos permite tener una evaluación y reorientación constante sobre el/la alumno/a, y dar respuesta a aquellos aspectos a mejorar y reforzar la evolución durante el proceso formativo.

Para fomentar en el alumnado un aprendizaje integral y ajustado a la demanda laboral y social, se intervendrá desde un enfoque multidimensional para lograr una mejora de la autonomía y de su calidad de vida; por ello, la intervención ha de estar dirigida a los distintos ámbitos en los que participa la persona: la familia, centro de formación, empresa, ocio, comunidad, ... lo que permite la generalización de habilidades y aptitudes aprendidas en determinadas áreas para ser aplicadas en otras.

Desde un enfoque constructivista, se concibe el aprendizaje como resultado de un proceso de construcción personal-colectiva, ya que la acción formativa teórica y práctica se desarrolla en un grupo de trabajo y donde la interacción con el entorno es muy importante. Se refuerza y promueve los nuevos conocimientos, competencias y actitudes, a partir de los ya existentes y en cooperación con los/as compañeros/as y docente/mediador. Desde esta perspectiva se busca potenciar el aprendizaje permanente y el trabajo autónomo en los participantes a través de la práctica, actividades vivenciales, la experimentación y el modelaje. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se combinan la formación teórica-práctica, combinando su formación teórica en el aula con las acciones de formación en el puesto de trabajo. Para ello, se trabajará con una metodología activa, que genera a las personas interés por el aprendizaje y facilita su implicación en todo el proceso. Además, de un aprendizaje dinámico y cooperativo que permite la interacción de la persona con el entorno, con sus iguales y con el docente, y les capacita para el trabajo en equipo.

Para el desarrollo de los módulos y acciones formativas, se utilizan diversos tipos de **actividades** de carácter teórico, práctico y digital para trabajar los distintos contenidos y favorecer la motivación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, la **acción formativa** se desarrolla utilizando:

- **Actividades de comprensión:** el alumnado realizará ejercicios preparados por los docentes, bien sean preguntas sobre un caso práctico, unir con flechas distintos conceptos, expresar de forma libre los contenidos asimilados, resúmenes de la unidad, y cuántas diversas actividades sean necesarias para repasar y afianzar los contenidos teóricos.
- **Actividades prácticas:** mediante la utilización del *role-playing* (realidad virtual), el alumnado tendrá que demostrar que son capaces de llevar y aplicar a las situaciones correspondientes los contenidos teóricos abordados. Cuando estén preparados/as también podrán hacer prácticas reales en los puestos de prácticas de los distintos perfiles.
- **Realidad virtual,** es una actividad con una metodología bien estructurada y muy completa que acerca al usuario/a a la realidad de un empleo ordinario. A través, de la tecnología informática (gafas de realidad virtual), con el apoyo de los materiales impresos

y presentaciones, generamos un entorno laboral virtual, el participante tiene la sensación de estar inmerso en el entorno de trabajo de aprendizaje de las competencias laborales del perfil, incrementando su motivación por el proceso de enseñanza-aprendizaje y tener un primer contacto con el perfil laboral, facilita muchísimo la inclusión y adaptación al puesto de trabajo, aumentando el nivel de éxito.

Esta metodología incluye una plataforma *online* (www.virtualds.eu) que permite a las personas con Síndrome de Down y otras DI a aprender acerca de los distintos perfiles. Es una plataforma muy motivadora y novedosa, ya que permite al profesorado poner al alumnado en situaciones de la vida real en esta área de trabajo. La plataforma *online* tiene una serie de recursos, materiales imprimibles, hasta videos reales que exploran tanto análisis detallados de tareas como buenas habilidades relevantes. También tienen ejercicios de ordenador para permitir al alumnado a aprender las tareas de trabajo reales. Todos estos ejercicios pueden verse y realizarse a través de gafas de realidad virtual. Estas gafas aportan una experiencia completamente nueva al alumnado que no solo les permitirá aprender sobre el trabajo, sino también experimentarlos.

- **Prácticas profesionales en empresa ordinaria se basa en la metodología del “Empleo con Apoyo”**. Dicha metodología facilita y proporciona los apoyos necesarios a la persona en formación y a la empresa, para que su periodo de aprendizaje sea provechoso y su adaptación sea adecuada. Para ello, Asindown proporcionará la persona que va a acompañar al alumnado en sus prácticas (mediador) y su función es dar los apoyos que necesita el participante para aprender las tareas y funciones en su puesto de trabajo. El objetivo es que el alumnado sea totalmente autónomo en su puesto de trabajo y se haya adaptado al contexto laboral. Para facilitar este aprendizaje, es importante que desde la empresa se proporcione un mediador natural, es decir, persona de referencia en la empresa para atender cualquier duda, dificultad o cualquier tema relacionado con las tareas.

Desarrollar el Diploma en un entorno universitario ofrece la oportunidad de desarrollar actividades conjuntas con los diferentes grados de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación; en este curso académico 2021 se han iniciado con el grado de Educación Social. Se ha realizado un trabajo interesante de coordinación entre profesorado del grado de las asignaturas de Intervención socioeducativa de la discapacidad y dinámica de grupos y el profesorado del Diploma de extensión universitaria, buscando una participación conjunta de los alumnos con DI y los alumnos sin DI en las diferentes actividades.

3| Programa formativo

MÓDULO 1. Aplicación de normas y condiciones seguridad e higiene en el puesto

Objetivo General del Módulo:

Ofrecer al alumnado de los conocimientos precisos para el desarrollo de las tareas del perfil en un ambiente seguro y limpio.

Contenidos del Módulo:

Unidad 1. Riesgos de accidente en el ambiente laboral.

Unidad 2. Normas de higiene y limpieza en instalaciones.

Unidad 3. Primeros auxilios.

MÓDULO 2. Soporte básico de auxiliar de reposición

Objetivo General del Módulo:

Dotar al alumnado de los conocimientos teórico- prácticos y habilidades específicas de un auxiliar de reposición.

Contenidos del Módulo:

Unidad 1. Estructura y tipos de almacén.

Unidad 2. Operaciones de almacenaje.

MÓDULO 3. Servicios auxiliares básicos de hostelería

Objetivo General del Módulo:

Asistir y realizar tareas sencillas de servicio de alimentos y bebidas utilizando técnicas simples en función de la fórmula de restauración y del tipo de servicio.

Contenidos del Módulo:

Unidad 1. Utilización de maquinaria, equipos, útiles y menaje propios del área de restaurante.

Unidad 2. Servicio de alimentos y bebidas y atención al cliente en restauración.

MODULO 4. Servicios básicos de auxiliar de oficina

Objetivos Generales del Módulo:

Gestión de documentos básicos de oficina y manejar programas informáticos elementales.
Utilizar útiles de reprografía, obteniendo copias en formato documental y/o digital de documentación tipo, de acuerdo con criterios y estándares de calidad definidos.

Contenidos del Módulo:

Unidad 1. Técnicas de clasificación y archivo.
Unidad 2. Funciones básicas de los sistemas operativos.
Unidad 3. Útiles para la reprografía y la encuadernación.

MÓDULO 5. Habilidades sociolaborales

Objetivo General del Módulo:

Dotar al usuario/a de un amplio abanico de herramientas necesarias para adquirir, afianzar o mejorar los conocimientos, habilidades y actitudes sociolaborales que se requieren para desenvolverse de forma apropiada en diferentes entornos tanto a nivel social como en un entorno ordinario de trabajo.

Contenidos del Módulo:

Unidad 1. Conocimiento personal e inserción laboral.
Unidad 2. Conocimiento personal e inserción laboral (parte II).
Unidad 3. Habilidades comunicativas.

MÓDULO 6. Tutoría y orientación vocacional

Objetivos Generales del Módulo:

Mejorar la autoestima desde prácticas de escucha y trato personalizado.
Realizar un autoanálisis de sus cualidades e intereses personales y laborales mediante un proceso de valoración y de tutorización.

Contenidos del Módulo:

Unidad 1. Identidad y autonomía personal.
Unidad 2. Orientación personal.

Participación familiar:

Un elemento muy importante en la acción tutorial es crear espacios de encuentro y de interacción con los padres/madres o tutores/as legales. Ya que involucrar a la familia facilita y propicia que todo aprendizaje y acción formativa sea positiva y fructífera.

Por ello, dicho compromiso lo llevaremos a cabo a través de:

Reuniones de padres/madres o tutores/as legales, para informar, debatir, orientar y evaluación la acción formativa.

Entrevistas individuales de diagnóstico, seguimiento, coordinación y orientación.

MÓDULO 7. Atención a la clientela

Objetivo General del Módulo:

Adquirir las habilidades sociales básicas para conseguir mejorar el comportamiento relacionado con el trato directo con la clientela.

Contenidos del Módulo:

Unidad 1. Tipos de clientela.

Unidad 2. Principales comportamientos hacia la clientela.

Unidad 3. Relaciones personales en la empresa.

MÓDULO 8. Evaluación del desempeño

Objetivos Generales del Módulo:

Conseguir una calidad óptima en las tareas a realizar, con una actitud autocrítica respecto a la forma de llevarlas a cabo.

Reconocer el trabajo de calidad como condición indispensable en el desempeño profesional.

Contenidos del Módulo:

Unidad 1. Conceptos básicos de calidad.

Unidad 2. Comportamientos laborales para mejorar la calidad del servicio.

Unidad 3. Ejemplos de calidad en nuestro trabajo.

MÓDULO 9. Habilidades Prelaborales

Objetivos Generales del Módulo:

Dotar al alumnado de las herramientas necesarias para la búsqueda de un empleo y ser capaces de seleccionar las más importantes, según sus características y su situación personal.

Identificar y utilizar correctamente los distintos métodos/canales de información, para poder optar a la información relacionada con la búsqueda de empleo.

Dotar al alumnado de las habilidades y destrezas necesarias para la superación de una entrevista de selección laboral.

Contenidos del Módulo:

Unidad 1. Herramientas básicas para la búsqueda de empleo.

Unidad 2. Fuentes de información laboral para la búsqueda de empleo.

Unidad 3. Entrevista personal.

MÓDULO 10. Prácticas de profesionales

Objetivo General del Módulo:

El objetivo principal de esta sesión formativa será instruir al alumnado en el conocimiento de las funciones y tareas básicas del perfil y su desarrollo dentro de un contexto laboral ordinario.

Conocimientos previos a sus prácticas profesionales:

Análisis y presentación de las tareas más significativas que se realizan en el servicio del perfil.

Reconocimiento de los espacios donde va a desempeñar su trabajo.

Organización del tiempo para la ejecución de las tareas. Puntualidad, horas, minutos, rendimiento...

Importancia de las funciones ejecutivas, para desempeñar correctamente las tareas encomendadas en el perfil (atención, memoria, orientación, lenguaje, cálculo...).

4| Conclusiones

La inclusión no es solo una cuestión de normas ni de leyes, la inclusión se hace real cuando hay un compromiso por parte de todas y todos, y un ejemplo de ello es el proyecto de Formación Dual Asindown-Campus Capacitas, que tras validar una experiencia de cuatro años, apuesta por romper las reglas educativas, buscando flexibilizarlas y dar cabida a propuestas formativas que permitan incluir a todas/os con la implementación del Diploma de Extensión Universitaria en Formación Dual para la empleabilidad en competencias para la prestación de servicios, ofreciendo una oportunidad real a los alumnos con DI de poder continuar con un itinerario formativo que no les excluya, y ofrecer a los alumnos universitarios la posibilidad de cambiar su mirada hacia las personas con DI. Cuando hay ganas, ilusión y compromiso ya no hablamos de inclusión, tenemos que hablar de igualdad y de normalización. Porque un joven con DI tras finalizar su escolarización no debería encontrarse con más trabas para optar a una enseñanza ajustada y accesible, ya que esa carencia formativa es un gran obstáculo y determina su inserción en el mercado laboral. La iniciativa formativa realizada entre Asindown-Campus Capacitas ha ofrecido durante cuatro años una formación integral y de calidad donde se ha atendido las capacidades y la diversidad del colectivo en un entorno universitario y laboral, que ha favorecido a que sean más abiertos, accesibles, plurales y diversos, permitiéndoles acceder a una verdadera autonomía personal y social.

Referencias bibliográficas

Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. España: Universidad de Murcia.

Brewer, R. y Movahedazarhouli, S. (2019). *Students with intellectual and developmental disabilities in inclusive higher education: perceptions of stakeholders in a first-year experience*. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.

Cerrillo, R., Izuzquia, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de investigación en educación*, 11(1), 41-57.

Gillan, D. y Coughlan, B. (2010). *Transition from special education into postschool services for young adults with intellectual disability: Irish parents' experience*. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(3), 196-203.

Grigal, M. y Hart, D. (2010). *Think college! Postsecondary education options for students with intellectual disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

Melero, N., Moriña, A. y Perera, V. H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-19. DOI: 10.1590/s1413-24782019240016.

Ryan, J. B., Randall, K. N., Walters, E. y Morash-MacNeil, V. (2019). *Employment and Independent living outcomes of a mixed model post-secondary education program for young adults with intellectual disabilities*. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 50(1), 61-72. DOI: 10.3233/JVR-180988.

ENTIDADES ORGANIZADORAS

ENTIDADES COLABORADORAS