

**CIUD** II CONGRESO INTERNACIONAL  
**UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD**  
Universidades Inclusivas, Universidades de Futuro



## II CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD

**“Universidades inclusivas, Universidades de futuro”**

**Madrid, 27 y 28 de Noviembre**  
**Centro Cultural y Deportivo de la ONCE / Paseo de la Habana, 208**

**LIBRO DE ACTAS**

**VOLUMEN 2: COMUNICACIONES**

**GRUPO 1**

**SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA  
DISCAPACIDAD, ACCIONES POSITIVAS Y  
RECURSOS DE APOYO**

---

<b>Grupo de trabajo 1</b> <u><i>SAD y recursos de apoyo</i></u>	Buenas prácticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación universitaria. Recursos y acciones inclusivas
--	---

**Descripción:**

La función social que desempeña la Universidad hace que deba responder a las nuevas demandas que plantea la sociedad, entre ellas garantizar el acceso, ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de todas las personas en condiciones de igualdad. En este sentido, los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad de las Universidades, constituyen sin duda un parámetro con el que valorar la atención que la Universidad presta a dicho colectivo, a través de los recursos y apoyos puestos a su disposición. Así lo ha entendido el legislador español que, a través de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, promueve la puesta en marcha conjunta, entre las administraciones públicas competentes y las respectivas Universidades, de programas específicos para que las personas con discapacidad puedan recibir los apoyos y adaptaciones necesarios para el desarrollo de sus actividades en el entorno universitario. De igual modo, el Estatuto del Estudiante Universitario, que desarrolla de modo positivo los mandatos de inclusión establecidos en la Ley Orgánica de Universidades, impone a las Universidades el deber de establecer recursos y adaptaciones necesarias para que los mismos puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones que el resto de estudiantes, así como fomentar la creación de Servicios de Apoyo a la comunidad universitaria con discapacidad, mediante el establecimiento de una estructura que haga factible la prestación de los servicios requeridos por este

colectivo. Éste es un buen ejemplo sobre como el artículo 24 de la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, referido a la educación inclusiva, se ha plasmado en la legislación española.

**Objetivos:**

- Fomentar la mejora en la calidad de los servicios de apoyo a la discapacidad de las Universidades a través del conocimiento de nuevas técnicas y herramientas, facilitando el intercambio de experiencias y la participación de las personas implicadas.
- Intercambiar modelos y buenas prácticas sobre las diferentes materias que inciden en la atención y los programas dirigidos a estudiantes universitarios con discapacidad.
- Difundir experiencias exitosas en el desarrollo de los contenidos desarrollados por los servicios de apoyo a la discapacidad, así como en la promoción de la movilidad, nacional e internacional, de los estudiantes universitarios con discapacidad.
- Realizar propuestas de mejora para el cumplimiento real y efectivo de la normativa vigente en materia de igualdad de oportunidades e inclusión de personas con discapacidad en la Universidad.

## ÍNDICE

	<b>Autores</b>	<b>Universidad/Institución</b>	<b>Título</b>
1	Paloma Caneiro González, Jorge López -Veiga Brea, Jesús Spósito Prado, Lucía González López y Marta García Pérez	Universidad de A Coruña	Hacia una Carta de los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Universidad
2	Luis Francisco Cabeza, María Dolores Cabello, Antonio Luque, Ricardo Moreno, Carlos Guillamó, Antonio Muñoz y Fernando Grijalbo	Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (Conferencia de Rectores)	Situación, características y funciones de los Servicios Universitarios de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad. Estado de la cuestión
3	Diana Arroyo Panadero, María Barquilla Rol, María Llorca García, Celete Asensi Borrás, Raquel Borrell Puchades, Eulalia Jaén Jaén, Miguel Ángel Benito Jiménez, Fernando Latorre Dena, Laura Lozano Cantos, Domingo Martínez Maciá, Ana Andreu Bueno, Alejandra Pereira Calvo, Gemma Rodríguez Infante y María Luisa Rosiach Galicia	Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (Conferencia de Rectores)	Principios orientadores para las Adaptaciones Curriculares en el ámbito universitario
4	Patricia Soler Javaloy y Joaquina Murcia Rodríguez	Universidad de Alicante	Buenas prácticas para la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en aplicación de la Convención Internacional: estrategias innovadoras desde la perspectiva grupal y comunitaria

5	Rafael De Lorenzo García	Universidad Nacional de Educación a Distancia	Reflexiones y Propuesta de acción positiva para la Inclusión de personas con discapacidad como personal docente e investigador en las Universidades españolas
6	Sandra Valle González	Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica	La Accesibilidad a la Educación Superior Universitaria Estatal Costarricense desde la plataforma del Consejo Nacional de Rectores (CONARE)
7	Alice Ribeiro	Universidad de Porto (Portugal)	Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales: relato de la experiencia en la Universidad de Porto
8	Małgorzata Perdeus-Białek e Ireneusz Białek	Universidad de Jagiellonian (Polonia)	The educational support model at the Jagiellonian University (JU): 15 years of experience
9	Frederic Fovet	Universidad de McGill (Cánada)	Applying universal design to delivery service provision in Higher Education: devising a social model audit
10	Milena Rabbat, Marianna Galli, Marianna y Delia Lozano	Universidad Católica de Córdoba (Argentina)	Red de Inclusión de la Discapacidad en las Universidades de Córdoba - Argentina-. Análisis de las fortalezas, oportunidades, desafíos y amenazas a las que nos enfrentamos
11	Ana I. Ruiz López	Organización Nacional de Ciegos Españoles	La Universidad y la discapacidad visual, estrategias para la inclusión
12	Francisco M. Martínez, Magdalena Lorente Martínez, Leandro Juan Llacer, Rafael Toledo Moreo y Germán Moya Hernández	Universidad Politécnica de Cartagena	Protocolo de actuación para cubrir las necesidades especiales educativas de un estudiante con discapacidad visual en la ETSIT de la Universidad Politécnica de Cartagena
13	Rafael Conejo Trujillo y Carlos Vladimir Zambrano Rodriguez	Universidad de Málaga	El Trastorno Mental Grave como diversidad funcional psíquica en la universidad: necesidad de un protocolo de colaboración institucional

14	Víctor Tejedor Hernández, José Ángel Gallego González y Ruth Eceiza Zubicaray	Universidad de Salamanca	Intervención socio-educativa en alumnado con Necesidades Educativas Específicas: TDAH Y Dificultades de Aprendizaje
<b>COMUNICACIONES PRESENTADAS SIN LECTURA PRESENCIAL</b>			
15	Georgina Ortiz Alcaraz	Universidad de Guadalajara (México)	Programa de radio "Voces con capacidad" Radio Universidad de Guadalajara. Campus: Centro Universitario del Sur
16	Armineh Soorenian	Universidad de Leeds (Reino Unid)	Ideas for an Inclusive PA Service
17	Rachel Hadodo y Linda Lane	Universidad de Gotemburgo (Suecia)	One Small Step – Using good practices to empower students with disability
18	Andrea García-Santesmases Fdez. y Carolina Herrero Schell	Universidad de Barcelona	Obstáculos y oportunidades del alumnado con diversidad funcional en el acceso a los estudios universitarios
19	Marianna Galli, María Eugenia Yadarola y Delia María Lozano	Universidad Católica de Córdoba (Argentina)	Prácticas de inclusión educativa para estudiantes universitarios con discapacidad. Orientaciones de buenas prácticas docentes, de gestión y administrativas sobre la base del diseño universal
20	María del Mar López Sinoga, Cristina Senín Calderón, Esperanza Marchena Consejero y Daniel Mestre Flores	Universidad de Cádiz	Actuaciones en educación superior para el período de transición, acceso y seguimiento de los estudiantes con discapacidad reconocida como Síndrome de Asperger
21	Markus Rebstock y Antje Römhild	Applied Sciences Erfurt (Alemania)	Developing an action plan "UAS – Erfurt University of Inclusion"

22	Juan Pablo Gómez Varela	Universidad Concepción (Chile)	de Chile	Experiencia de la Universidad de Concepción en la Inclusión de alumnos con Discapacidad en la Educación Superior
23	Eloy Calvo García y Antía Díaz Rodríguez	Universidad de A Coruña	de A	Spazo compartido. Formación socio-laboral para personas con discapacidad cognitiva. Universidad de A Coruña
24	María Teresa García Sánchez y Sara Real Castelao	Universidad de Guadalajara (México)	de	La situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Guadalajara, México
25	Liliana Pagola y Natalia Belén Orpianesi	Universidad de Villa María (Argentina)		¿Cómo construye buenas prácticas de inclusión una Universidad joven? Abordaje de la experiencia institucional en la UNVM.
26	María Luisa Rosiach Galicia, Ana M <sup>a</sup> Río Poncela, Susana Rojas Pernia y Luis Fernando del Castillo Merino	Universidad Cantabria		Programa de apoyo entre iguales: Construyendo contextos de apoyo desde la Universidad

## COMUNICACIÓN 1

<b>HACIA UNA CARTA DE LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD</b>
--

Marta García Pérez

*Profesora Titular de Derecho Administrativo*

*Universidade da Coruña*

Paloma Caneiro González

*Doctoranda e investigadora*

*Universidade da Coruña*

Jorge López-Veiga Brea

*Investigador*

*Universidade da Coruña*

Jesús Spósito Prado

*Doctorando y Director Técnico del Consello Social*

*Universidade da Coruña*

Lucía González López

*Experta en audición y lenguaje*

*CPR Plurilingüe San Juan Bosco de A Coruña*

## 1. Presentación

El 13 de febrero de 2014 se constituyó en la Facultad de Derecho de A Coruña el Seminario Permanente sobre Diversidad, bajo el patrocinio del Consello Social de la Universidade da Coruña. Investigadores del Grupo *Derecho Público Global* y expertos en otros ámbitos científicos se reúnen desde entonces cada semana para recopilar, sistematizar, analizar y evaluar la normativa universitaria desde la perspectiva de las políticas públicas de diversidad, con la finalidad de hacer propuestas de reforma, mejora e innovación en el tratamiento de la diversidad.

El Seminario tiene un marcado componente jurídico por la especialización de sus miembros, pero está abierto a la participación de expertos de otras ramas del conocimiento, cuyas aportaciones son indispensables para que las propuestas que surjan de sus estudios sean factibles y realistas. De hecho, una de las personas que integran el Seminario es Experta en Audición y Lenguaje y trabaja en un CPR, y ha sido la canalizadora de la participación en las reuniones del Seminario de las principales asociaciones de Galicia que representan a colectivos de personas con discapacidad.

Mención especial merece la inclusión (y la palabra se emplea con total intención) en el Seminario de la investigadora Paloma Caneiro González, que sufre un 99% de discapacidad como consecuencia de una parálisis cerebral y que disfruta desde marzo de 2014 de un contrato de investigación facilitado por el Consello Social de la Universidade da Coruña. Su experiencia vital y, sobre todo, su proyecto de vida han sido un referente esencial en todas las actividades realizadas por los miembros del Seminario hasta la fecha.

El compromiso adquirido por los integrantes del Seminario pasa por abrir su actividad y sus resultados de investigación a la sociedad, a la comunidad científica y a la opinión pública. Con ese ánimo se presenta en el II Congreso Internacional Universidad y Discapacidad la presente comunicación, en la que se describe someramente una de las primeras propuestas de los miembros del Seminario.

Sobre esta propuesta, es necesario hacer dos advertencias previas:

- En primer lugar, lo que ahora se expone no es un resultado, si con ello se entiende un producto final o acabado; muy al contrario, podría decirse que constituye un primer escalón superado, de una larga escalera repleta de retos y objetivos que pretendemos acometer. Presentamos, pues, un documento abierto,

en proceso de maduración, sometido al juicio de los expertos y de la sociedad en general, que aspira a mejorarse, enriquecerse y completarse con cuantas sugerencias, críticas y valoraciones se reciban, en este Foro y en cualquier otro. Quizá el porqué de presentar esta propuesta -y no otras que ya están reposando en las actas del Seminario-, es, precisamente, la convocatoria de este Congreso. Lugar sin duda idóneo para presentar como propuesta la que hemos denominado “Carta de los derechos de los estudiantes con discapacidad en la Universidad”.

- En segundo lugar, la Carta es un documento limitado en cuanto a sus destinatarios por dos razones. Por un lado, se refiere a los estudiantes universitarios, pero no perdemos de vista que cualquier acción que pretenda emprenderse en este campo debe comenzar por los primeros estadios de la vida de la persona; por otro lado, se refiere a los estudiantes con discapacidad, a sabiendas de que el concepto es limitativo y deja fuera de su alcance a algunos colectivos, muy considerados por los integrantes del Seminario, que también merecerían ser destinatarios de esta Carta por sus necesidades de apoyo educativo o por las dificultades con que deben enfrentarse a la etapa formativa. Los investigadores del Seminario no pierden la perspectiva y son conscientes de la autolimitación que suponen las circunstancias señaladas. Pero si algo hemos aprendido de la experiencia de asociaciones, familias o afectados es que, en este campo, “lo mejor es enemigo de lo bueno”. Hemos decidido, por ello, dar nuestro primer paso hacia los derechos de los estudiantes universitarios con discapacidad. Y si, como esperamos, la propuesta tiene buena acogida, solo dependerá de la voluntad de quien lo lea hacerlo extensivo a todos los estudiantes, en cualquier etapa educativa, que necesiten un apoyo singular.

## **2. La gestión de la carta de los derechos de los estudiantes con discapacidad en la Universidad**

A partir del análisis de la normativa internacional europea y nacional y, sobre todo, del estudio exhaustivo de las normas y guías aprobadas por las diferentes universidades españolas, hemos elaborado un decálogo de derechos de las personas con discapacidad en la Universidad que deben ser un mínimo imprescindible e irrenunciable a estas alturas del siglo XXI.

El decálogo de derechos pretende presentarse a la comunidad universitaria como “Carta de los derechos de los estudiantes con discapacidad en la Universidad”, con el reto *ad futurum* de lograr su reconocimiento en las leyes de educación universitaria y en los Estatutos de las universidades. Entretanto, pretende ofrecerse como *soft law*, a modo de código de buenas prácticas, que permitirá reconocer a las instituciones de educación superior que hayan alcanzado un compromiso real y efectivo en la consecución de una universidad presidida por el “diseño para todos”. En una segunda etapa, la Carta será ofrecida a las empresas públicas y privadas que quieran participar en el proyecto común de alcanzar una sociedad del conocimiento sin límites ni barreras. Trataremos de adaptar este decálogo de derechos al mundo empresarial para dar un paso más en la efectiva inclusión e inserción laboral de las personas con discapacidad, con el objetivo de que incorporen a sus códigos de conducta el reconocimiento de los derechos que la integran.

La Carta se compone de diez derechos. El proceso de selección de los que figuran en la Carta -y el correlativo “desecho” de otros tantos- ha sido complejo y se ha realizado en varias etapas.

En primer lugar, hemos recopilado y sistematizado todas las referencias normativas y documentales que hemos podido identificar en el panorama universitario español. Su resultado ha sido sorprendente, porque en los inicios de nuestra investigación era difícil imaginar un grado tan importante de producción de normas, informes y guías sobre las personas con discapacidad en la universidad. Casi todo está escrito, aunque diferente es, desde luego, que sea algo más que texto impreso.

En segundo lugar, nos hemos reunido con las asociaciones más representativas de personas con discapacidad en Galicia. Su visión resultó esencial para contrastar las apreciaciones aparentemente frías de los juristas que casaban mal con la selección y jerarquización de los derechos más relevantes de las personas con discapacidad. La ONCE, la Unidad de Atención a la Diversidad de la Universidade da Coruña, la Asociación INGADA, la Asociación ACOPRÓS, la Asociación ASPANAES, la Asociación ASAC, la Asociación ASPACE, el programa Espazo Compartido, han sido algunas de las instituciones implicadas en el trabajo del Seminario.

En tercer lugar, realizamos una preselección de derechos de las personas con discapacidad, que fue sometida a un proceso de “destilación”, si se nos permite la

expresión, hasta llegar a lo esencial. Se trataba de identificar lo imprescindible, un mínimo necesario que no pudiese ser negado so pretexto de los tiempos que corren o la priorización de las necesidades.

Por último, ordenamos los diez derechos de las personas con discapacidad. No hemos querido jerarquizar unos respecto a otros, porque todos son esenciales; hemos optado por ordenarlos cronológicamente atendiendo al paso de la persona por la Universidad: la etapa preuniversitaria, el transcurso de la vida académica y la etapa postuniversitaria. Encabezando la Carta, por razones evidentes, hemos recogido el derecho a la igualdad, derecho fundamental de carácter transversal, en esta ocasión con especial fuerza en su vertiente de derecho a la igualdad de oportunidades. Puede ser que los derechos deban ordenarse de otra forma; nos pareció algo secundario, aunque estamos abiertos a reconsiderar nuestra elección. La propuesta es, en cualquier caso, clara, honesta y realista.

### **3. Los derechos de los estudiantes con discapacidad en la Universidad**

Hemos optado por exponer los derechos de las personas con discapacidad en la universidad en una Carta. No es nada innovador y conocemos ejemplos relevantes de ello. Ofrece, desde luego, la ventaja de rebajar el contenido jurídico del texto y hacerlo más accesible y comprensible a sus destinatarios. Puede, además, suscribirse, apoyarse, ratificarse o recibir adhesiones sin necesidades de ulteriores problemas de procedimiento, competencia o forma. En cualquier caso, en su momento habrá que valorar si recoger su contenido en otro tipo de texto, si es que llega la oportunidad de someterlo a la aprobación de los órganos de gobierno de las Universidades o de los Parlamentos.

En la narración de cada derecho nos hemos permitido la licencia de utilizar la primera persona del plural. Así lo decidimos porque creemos que el lenguaje es importante y, en este caso, queremos que se enuncien como si estuviesen siendo invocados por los estudiantes con discapacidad. No nos ha costado valorar como suenan, porque los ha leído una y mil veces para todos nosotros, en primerísima persona, Paloma Caneiro.

## **CARTA DE LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD**

*1º. Tenemos derecho a disfrutar de la Universidad en condiciones de igualdad de oportunidades respecto a los demás estudiantes*

Los estudiantes con discapacidad tenemos derecho a gozar de las mismas oportunidades que los demás en nuestra etapa universitaria. Por eso tenemos derecho a exigir que se adopten las medidas de discriminación positiva que resulten necesarias para garantizar que nuestras dificultades especiales no sean un lastre a lo largo de esta etapa.

Las Universidades promoverán las condiciones para que la igualdad de oportunidades sea real y efectiva, garantizando:

- La adaptación de las pruebas de acceso a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad.
- La reserva de un porcentaje de plazas a estudiantes con discapacidad.
- El establecimiento de la matrícula gratuita y un sistema de becas o ayudas acorde con las dificultades y necesidades de los estudiantes con discapacidad.
- La consideración de la discapacidad en los baremos de méritos en los procesos de concurrencia competitiva que puedan afectar a los estudiantes con discapacidad a lo largo de su vida universitaria.

## **ANTES DE ACCEDER A LA UNIVERSIDAD**

### ***2º. Tenemos derecho a recibir orientación preuniversitaria y a conocer el entorno universitario en el que habrá de transcurrir nuestra vida académica***

Los estudiantes con discapacidad tenemos derecho a recibir orientación sobre los estudios universitarios, que deberá estar disponible y accesible a través de los departamentos de orientación de los centros educativos, y a conocer el entorno en el que transcurrirá nuestra vida académica.

Las universidades deberán poner a disposición de los centros educativos toda la información necesaria y relevante para garantizar un acceso adecuado de los estudiantes con discapacidad a los estudios superiores, en particular:

- El catálogo de titulaciones y las competencias del título.
- Información sobre ayudas disponibles para cursar los estudios universitarios.
- La unidad, gabinete o servicio de información de la Universidad para estudiantes con discapacidad.

Las universidades se comprometerán a:

- Estudiar las necesidades de los estudiantes con discapacidad que aspiren a ingresar en alguno de sus centros
- Informar a cada uno de ellos sobre el entorno en el que van a desarrollar su vida académica, mediante un asesoramiento profesional e individualizado que les permita detectar desde el comienzo las dificultades y oportunidades

Las universidades se comprometerán a impulsar convenios de colaboración con las asociaciones representativas de los colectivos de estudiantes con discapacidad, para favorecer el flujo de información y los cauces de comunicación tanto con las personas interesadas en cursar estudios universitarios como con sus familias.

## **DURANTE NUESTRO PASO POR LA UNIVERSIDAD**

### ***3º. Tenemos derecho a una Universidad accesible***

Los estudiantes con discapacidad tenemos derecho a que la Universidad cumpla con las exigencias del principio de accesibilidad universal, esto es, que los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, estén en condiciones de ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible.

Las universidades garantizarán:

- La efectiva eliminación de todo tipo de barreras que dificulten la interacción del estudiante.
- Una oferta razonable de plazas de alojamiento adaptadas para estudiantes con discapacidad, a través de medios propios o mediante colaboración con otras entidades públicas o privadas.
- Un sistema de transporte adaptado a las personas con movilidad reducida.

Las universidades asumirán el compromiso del “diseño para todos”, dotándose de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado.

#### ***4°. Tenemos derecho a ser asistidos por un profesor tutor a lo largo de toda la carrera universitaria***

Los estudiantes con discapacidad tenemos derecho a ser asistidos por un profesor que nos acompañe desde el comienzo hasta el final de los estudios, que conozca nuestras dificultades y nuestras fortalezas, que vele por el cumplimiento de nuestros derechos y represente nuestros intereses ante quien corresponda.

Las universidades se comprometerán a:

- Formar a su profesorado para atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad.
- Valorar la dedicación docente de quienes se comprometan con las tareas de tutorización.
- Poner a disposición de tutores y estudiantes los medios, recursos y apoyo profesional necesario para favorecer la buena marcha de los estudiantes con discapacidad a lo largo de toda su etapa formativa.

#### ***5°. Tenemos derecho a recibir apoyo permanente, especializado y suficiente para alcanzar nuestras metas***

Los estudiantes con discapacidad tenemos derecho a que la Universidad nos preste apoyo especializado a lo largo de la carrera universitaria.

Las universidades se comprometerán a:

- La formación del profesorado y del personal de administración y servicios, mediante la inclusión de programas de formación específicos sobre la atención a la discapacidad en los planes de formación existentes y a través de la elaboración de guías, recomendaciones o pautas didácticas que orienten sobre la atención adecuada a cada tipo de discapacidad.

- La puesta a disposición de los estudiantes con discapacidad de un órgano asesor que les ayude a alcanzar sus metas y les asesore en la resolución de problemas que puedan surgir a propósito de sus dificultades.
- La facilitación de productos tecnológicos y mecánicos que ayuden a salvar las dificultades derivadas de su discapacidad.

***6°. Tenemos derecho a ser atendidos de acuerdo con nuestra discapacidad en el paso por las aulas***

Los estudiantes con discapacidad tenemos derecho a las adaptaciones metodológicas que resulten necesarias para poder afrontar nuestros estudios en igualdad de condiciones respecto de los demás estudiantes. Asimismo, tenemos derecho a que nuestro trabajo sea valorado y evaluado tomando en consideración nuestra diversidad.

Las universidades estarán obligadas a:

- Adaptar las aulas, el mobiliario, los recursos tecnológicos y materiales docentes a los estudiantes con discapacidad, en atención a las dificultades de cada uno de ellos y tomando en consideración las recomendaciones de los órganos asesores.
- Adaptar las metodologías educativas a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, de acuerdo con las evaluaciones realizadas por los órganos asesores.
- Adaptar los métodos de evaluación, de modo que se garantice una adecuada valoración de los conocimientos adquiridos y del esfuerzo realizado por los estudiantes con discapacidad.
- La incorporación del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) accesibles.

***7°. Tenemos derecho a estar y permanecer en la Universidad el tiempo que sea necesario para alcanzar nuestras metas***

Los estudiantes con discapacidad tenemos derecho a tomarnos el tiempo que sea necesario para alcanzar nuestras metas, sin que se nos puedan imponer plazos, condiciones o cargas lectivas inadecuadas en función de nuestras dificultades.

Las universidades estarán obligadas a adaptar su normativa académica a fin de garantizar un número adecuado de oportunidades para superar las materias y una duración razonable de los estudios universitarios.

***8°. Tenemos derecho a una efectiva inclusión en la vida universitaria***

Los estudiantes con discapacidad tenemos derecho a disfrutar de la Universidad no sólo como una etapa de la vida enfocada a la formación académica, sino también como una oportunidad de integración social y realización personal, en las mismas condiciones que los demás estudiantes universitarios.

Las universidades adoptarán las medidas precisas para favorecer la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad, con medidas orientadas a:

- Promover la participación de los estudiantes con discapacidad en los órganos de gobierno de la Universidad.
- Favorecer el asociacionismo estudiantil, en asociaciones propias representativas de sus intereses o en cualquier asociación universitaria.
- Impulsar acciones de extensión universitaria que favorezcan la inclusión de los estudiantes con discapacidad.
- Fomentar el trabajo colaborativo orientado a la participación de las personas con discapacidad en la vida social y académica universitaria.
- Reconocer las iniciativas, acciones y comportamientos inclusivos entre el estudiantado.

Las universidades promoverán campañas de sensibilización para eliminar barreras sociales y favorecerán la implicación del estudiantado en el apoyo a los estudiantes con discapacidad.

## **AL FINALIZAR NUESTROS ESTUDIOS**

### ***9º. Tenemos derecho a intentar realizarnos profesionalmente en aquello para lo que nos hemos formado***

Las personas con discapacidad tenemos derecho a realizarnos profesionalmente una vez finalizada nuestra etapa académica en la.

Las Universidades se comprometen a:

- Ofrecer servicios de orientación laboral a los egresados con discapacidad.
- Impulsar de políticas de inserción laboral específicas dirigidas a egresados con discapacidad.
- Promover la realización de prácticas laborales por egresados con discapacidad.
- Promover la incorporación de los egresados con discapacidad al ámbito de la docencia y la investigación universitarias.

### ***10°. Tenemos derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida***

Las personas con discapacidad tenemos derecho a aprender a lo largo de toda nuestra vida.

Las universidades fomentarán:

- La participación de los egresados con discapacidad en los programas de especialización, master y doctorado.
- La implicación de los egresados con discapacidad en las actividades divulgativas y formativas que se realicen en el ámbito universitario.
- La organización de actividades formativas accesibles y orientadas favorecer la inclusión de las personas con discapacidad en el entorno social, cultural y laboral.

## COMUNICACIÓN 2

<p><b>SITUACIÓN, CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DE LOS SERVICIOS UNIVERSITARIOS DE APOYO A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD. ESTADO DE LA CUESTIÓN</b></p>
---

Luis Francisco Cabeza González

*Técnico*

*Universidad de Castilla-La Mancha*

María Dolores Cabello Naranjo

*Técnica Programa de Atención a Estudiantes con Discapacidad*

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

Fernando Grijalbo Lobera

*Director Servicios al Estudiante y Atención Psicosocial*

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

Carlos Guillamó Mínguez

*Director de la Oficina de Atención a Personas con Discapacidad*

*Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”*

Antonio Luque de la Rosa

*Director del Secretariado de Orientación Educativa y Vocacional*

*Universidad de Almería*

Ricardo Moreno Rodríguez

*Director de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad*

*Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*

Antonio Muñoz González

*Profesor Titular de Escuela Universitaria, Departamento de Sociología*

*Universidad de Alicante*

## **1. Introducción**

La progresiva toma de conciencia social de las últimas décadas se ha ido traduciendo en un aumento de legislación en cuanto a los derechos de los colectivos más desfavorecidos se refieren, incidiendo especialmente en la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la accesibilidad y el diseño universal.

Referido al ámbito de nuestro estudio, este favorable marco ha fomentado la aprobación de diversas normas cuya aplicación ha beneficiado el incremento del acceso y permanencia de las personas con discapacidad en la Universidad. (Castro y Abad, 2009)

Con la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades (2001) y su posterior modificación (2007), normas ambas de referencia obligada en nuestro caso, el gobierno promueve entre otras acciones la puesta en marcha de programas específicos para que las personas con discapacidad puedan recibir los apoyos y adaptaciones necesarios para el desarrollo de sus actividades en el entorno universitario, actuación que es reforzada con la posterior normativa de desarrollo, entre la que cabe destacar el Estatuto del Estudiante Universitario en cuanto al establecimiento de una estructura que haga factible la prestación de los servicios requeridos por este colectivo.

Paralelamente, la posterior publicación del Real Decreto 1393/2007 de ordenación de los estudios de grado y postgrado tiene como consecuencia directa que la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas, CRUE, a través de la Comisión Sectorial de los asuntos de estudiantes, conocida como RUNAE, potencie dentro del Área de Atención a la Diversidad un apartado específico para la atención a la discapacidad, constituyéndose a su amparo en 2010 la Red de Servicios de Apoyo a las Personas con Discapacidad en la Universidad, SAPDU. (Jarillo, 2011)

Esta Red de Servicios cuenta con diversos Grupos de trabajo, entre los que se encuentra el de Principios Generales, Normativa y Gestión. La presente comunicación recoge los resultados de la “Encuesta sobre la situación, características y funciones de los servicios” realizada por este Grupo de trabajo, presentando el actual estado de la cuestión con respecto a la realidad de estas Unidades así como el nivel de cumplimiento de los objetivos que el desarrollo de la normativa en este ámbito ha dispuesto.

### **1. Antecedentes y evolución**

En nuestro país, a diferencia de lo acontecido en los niveles obligatorios de la educación, la Universidad no ha seguido un proceso claro de adaptación a las medidas especiales de inclusión (Arnáiz, 2003; Guzmán et al., 2006), en parte, por la falta de concreción de una normativa clara que orientase el desarrollo de la atención a las personas con discapacidad en los estudios superiores, lo que se ha visto traducido en una desigual y heterogénea implantación de los servicios de apoyo al alumnado con discapacidad en las distintas universidades. (Aguado et al., 2006; Alcantud, 2004; Campo et al., 2006; De la Puente, 2005; Forteza y Ortego, 2003; Fundación Universia, 2012; Mirón, Gallego y García, 2005; Molina Fernández y González-Badía, 2006; Rodríguez Muñoz, 2011; Susinos y Rojas, 2004; Verdugo y Campo, 2005)

La época de fin de siglo pasado y comienzo del actual coincide con la etapa en la que se produce el mayor auge de estas estructuras. En 2006 es presentado el trabajo *“Universidad y Discapacidad. Guía de Recursos”* (Molina Fernández y González-Badía, 2006). En él se constata que de las 74 universidades existentes entonces en España, 43 declaran disponer de algún servicio, programa o proyecto para la atención o integración de alumnos con discapacidad, lo que eleva al 60,8% el porcentaje de universidades españolas que cuenta con alguna estructura de este tipo.

En 2012 la Fundación Universia elabora la *“Guía de Asistencia a la Discapacidad en la Universidad”*, trabajo que desvela que la totalidad de las universidades que han colaborado (70 de las 76 existentes en España) disponen de unidades o servicios dedicados a la atención de los estudiantes con discapacidad. (Fundación Universia, 2012)

Este trabajo entre otras cuestiones muestra que la heterogeneidad tanto del nombre como de su dependencia sigue activa, aunque en ambos casos han ido convergiendo hacia denominaciones más comunes, mayormente debido a los tipos de servicios y público al que éstos están dirigidos; estos es, unidades, programas, oficinas o servicios que, en cuanto a su dependencia administrativa, se encuentran adscritos en un alto porcentaje a los vicerrectorados de estudiantes o de asuntos sociales de sus respectivas universidades.

Otros datos que pueden extraerse de esta guía son las funciones o actividades que realizan cada uno de estos. La última actualización realizada por Fundación Universia (2014), muestra los siguientes resultados con respecto a las acciones que cada una de las 76 universidades españolas reconoce realizar:

- Accesibilidad en espacios y edificios: 89,5%
- Adaptaciones curriculares: 80,3%
- Jornadas y cursos orientados a la discapacidad: 79,00%

- Procedimiento de acogida y orientación nuevo ingreso: 69,7%
- Acciones de orientación e intermediación laboral: 68,4%
- Exención total de pago de tasas: 65,8%
- Becas, ayudas y créditos: 61,8%
- Accesibilidad web y medios electrónicos: 60,5%
- Enseñanzas de especial atención a la discapacidad: 56,6%
- Cuota de reserva de plazas: 56,6%
- Intérprete LSE: 56,6%
- Materiales educativos accesibles: 52,6%
- Programas de voluntariado: 50,0%
- Acciones de fomento del emprendimiento: 31,6%

## **2. La encuesta SAPDU sobre la situación, características y funciones de los servicios universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad**

En el marco del IV Encuentro de la Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (SAPDU) celebrado en Ferrol durante los días 17 y 18 de Octubre de 2013, se aprueba que el Grupo de Principios Generales, Normativa y Gestión elabore y envíe un cuestionario a los Servicios integrantes de la Red SAPDU con el objetivo de sondear el cumplimiento que las universidades y los Servicios de Atención a la Discapacidad hacen de la normativa y reglamentación específica que le es propia y su situación (Red SAPDU, 2013) que complementase los datos que los trabajos de otras entidades aportaban y profundizase en aspecto más concretos de su regulación y funcionamiento.

## **2. Resultados**

Una vez elaborado el citado cuestionario se procede a su envío a todas las universidades que constan como adscritas a la Red SAPDU, utilizando para ello la base de datos facilitada por la secretaría de la propia Red, para posteriormente proceder al tratamiento de los datos recogidos.

El número de universidades a las que se ha enviado el cuestionario es de 44, siendo 29 las que han remitido contestación, un 66% del total, la mayoría de ellas públicas (25 de las 29). Los aspectos más destacados que muestran los resultados obtenidos son los siguientes:

Sobre las garantías de igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de discapacidad en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de los derechos académicos, la respuesta media que los servicios han otorgado a este ítem es de un 8,14 sobre 10.

Sin embargo, sobre el establecimiento de programas específicos para que las personas con discapacidad puedan recibir la ayuda personalizada, los apoyos y las adaptaciones en el régimen docente, la media baja hasta un 6,28, dándose el caso además de que hay cinco respuestas por debajo del 5; no obstante sobre el apoyo y asesoramiento adecuados para evaluar la necesidad de posibles adaptaciones curriculares además de posibles adaptaciones en itinerarios o estudios alternativos, la respuesta alcanza un 7,14.

En cuanto a la creación de servicios de atención a la comunidad universitaria con discapacidad mediante el establecimiento de una estructura que haga factible la prestación de los servicios requeridos por este colectivo, la media es de 8,14.

Respecto a las propuestas de planes de estudio a realizar por las universidades en cuanto a la obligación de plantearse desde el respeto a la promoción de los derechos humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos, debiendo incluirse enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios, la respuesta es de un 6,71.

Especialmente significativa es la respuesta correspondiente al fomento, creación y mantenimiento de servicios de transporte adaptado para los estudiantes con discapacidad motora y/o dificultades de movilidad, por ser la más baja de todas las obtenidas: un 5,38 sobre diez.

La promoción de programas de actividad física y deportiva para estudiantes con discapacidad, facilitando los medios y adaptando las instalaciones que corresponda en cada caso mejora algo, llegando la media de valoración al 6,14. Igual sucede con los temas que tienen que ver con la representación estudiantil, la participación y actividades de cooperación, donde apenas se supera el seis (6,07 sobre 10)

Referente a la realización de 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, la puntuación obtenida es de un 6,86.

En cuanto a las principales características de los servicios, los datos obtenidos dicen que el 72% de los que han enviado el cuestionario disponen para el desarrollo de su

actividad de un espacio propio, que el 64% tienen reconocida su estructura en la Relación de Puestos de Trabajo (RPT) de sus universidades, aunque el 76% considera que el número de profesionales destinados en él es poco o nada adecuado, y tan sólo el 55% dispone de presupuesto propio. Por otra parte la regulación de funcionamiento está muy poco definida: por resolución un 41%; por algún tipo de reglamento el 24%; que tengan algún tipo de protocolo o recomendaciones un 20%; que dispongan de Carta de Servicios tan sólo el 17%, y el 17% reconoce que no se rige por ningún tipo de regulación expresamente reconocida. En este sentido destacar que el 100% de los Servicios que han enviado su respuesta cree recomendable elaborar una guía de “Principios Generales” que sirva de referencia a las universidades sobre la necesidad, particularidades y funciones de los propios Servicios.

### **3. Conclusiones y propuestas**

Los resultados muestran que las universidades han realizado en las dos últimas décadas un notable esfuerzo por acometer y dar solución a las necesidades que el progresivo aumento de estudiantes con discapacidad que accede a la Educación superior genera.

No obstante, estos mismos resultados también advierten que las medidas existentes no son suficientes y que aún queda mucho por hacer. La Universidad no puede ni debe caer en la tentación de la autocomplacencia; su compromiso consigo misma y con la sociedad debe impulsarla en un ejercicio de proactividad y seguir avanzando en la consolidación del principio de igualdad de oportunidades para todas las personas en el marco de la propia institución, apoyando y potenciando lo que aparece, en el ámbito de la discapacidad, como su principal herramienta: los Servicios de atención y apoyo a este colectivo.

Por otra parte, también parece pertinente insistir en el fomento de la implantación de la formación transversal en accesibilidad universal y diseño para todos. No debe olvidarse que esta formación es imperativa, tal como señala el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de Títulos de Grado, donde en su artículo 3.5 b) establece los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, haciendo hincapié en que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y de diseño para todos, debiendo incluirse en las enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios.

Corresponde, bajo nuestro punto de vista, a la Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación, exigir y comprobar la incorporación en sus respectivos programas de trabajo (como, por ejemplo, VERIFICA), criterios específicos de evaluación para los títulos de grado donde se analice y sancione, en caso de no existir, este tipo de

formación, impidiendo la implantación de un título de grado que no recoja dichos criterios de forma explícita, al igual que si no lo hace con los aspectos específicos de atención a estudiantes con discapacidad (Moreno y Díaz, 2014).

#### **4. Bibliografía**

Aguado, A.L.; Alcedo, M.A.; González, M.; García, L.; Cuervo, J.; Real, S.; y Casares, M.J. (2006), *La Universidad de Oviedo ante las personas con discapacidad: Informe: Entrevista a estudiantes con discapacidad-2005*. Informe de investigación (Xerocopiado). Oviedo, Universidad de Oviedo, Vicerrectorado de Estudiantes y Cooperación.

Alcantud, F., “La inclusión de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores”, en G. Echeita y M.A. Verdugo, (Comp.), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva* Salamanca, Publicaciones del INICO, 2004, págs. 161-168.

Arnáiz, P. (2003), *Educación inclusiva: una escuela para todos*, Málaga, Aljibe.

Campo, M.; Verdugo, M.A.; Díez, E. y Sancho, I., “Mirando al futuro: Comparación crítica de los Servicios españoles de atención a universitarios con discapacidad”, en M. Barañano; C. Gómez; M.A. Durán y R. Mogo (Eds.), *Adaptar la Igualdad, normalizar la diversidad. II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad y XII Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad. Ponencias, comunicaciones, talleres y pósteres*, Madrid, Vicerrectorado de Estudiantes, Universidad Complutense de Madrid, 2006, págs. 376-377.

Castro, J.F. y Abad, M. (2009), “La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad”, *Revista Qurrriculum*, nº 22 (octubre 2009), págs. 165-188.

De la Puente, R. (2005), “Universidad y discapacidad: diagnóstico de situación”, en *Actas del I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad*, (Salamanca, 24-25 de noviembre de 2005), Salamanca, Gráficas Lope, 2005, págs. 20-23.

España, Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, núm. 260, págs. 44037-44048.

España, Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2001, núm. 307, págs. 49400-49425.

España, Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril que modifica la Ley Orgánica de Universidades, *Boletín Oficial del Estado*, 13 de abril de 2007, núm. 89, págs. 16241-16260.

Forteza, D. y Ortego, J.L. (2003), Universidad y Discapacidad: estado de la cuestión y temas pendientes, *Bordón. Revista de Pedagogía*, nº 55 (1), págs. 103-113.

Fundación Universia. (2012), *Guía de Asistencia a la Discapacidad en la Universidad 2012*, Madrid, Autor.

Fundación Universia. (2014), *Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2014*, Madrid, Autor.

Guzmán, R., González, M., Sánchez, J. y González, D. (2006), “Estudiantes discapacitados en la Universidad: percepciones sobre las respuestas a sus necesidades educativas”, *Revista Qurrriculum*, nº 19, págs. 169-188.

Jarillo, A., “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*, Madrid, UNED, 2011.

Mirón, J.A., Gallego, J.A., y García, J.L., “Universidad y discapacidad: diagnóstico de situación”, comunicación presentada en el Seminario *Universidad y discapacidad: cuestiones actuales*, 15 de junio de 2005, Madrid.

Molina Fernández, C. y González-Badía, J. (2006), *Universidad y Discapacidad. Guía de recursos*, Madrid, Ediciones Cinca.

Moreno Rodríguez, R. y Díaz Vega, M., “Parámetros de accesibilidad universal en el ámbito universitario”, en Vilches, F. y Sanz y Simón, L., *Comunicación Social y Accesibilidad*, 2014, Madrid, Dyckinson.

Rodríguez Muñoz, V.M., “Universidad y discapacidad: situación actual y perspectivas”, presentación realizada en el *V Congreso de Universidad y Discapacidad y XIV Reunión sobre Universidad y Discapacidad: Tecnologías accesibles en la Educación Superior*, Madrid, 15 de diciembre de 2011.

Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad [SAPDU], *Actas de la IV Reunión de la Red de los Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad*, 17-18 de octubre de 2013, Ferrol. (Sin publicar)

Susinos, T. y Rojas, S. (2004), “Notas para un debate sobre los servicios de apoyo en la Universidad Española”, *Revista de Educación* nº. 334, págs. 119-130.

Verdugo, M. Á. y Campo, M. (2005). *Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. Informe final*. Salamanca INICO y Real Patronato sobre Discapacidad.

## COMUNICACIÓN 3

### PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA LAS ADAPTACIONES CURRICULARES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Diana Arroyo Panadero

María Barquilla Rol

María Llorca García

*Universidad de Extremadura*

Celeste Asensi Borrás

Raquel Borrell Puchades

Eulalia Jaén Jaén

*Universidad de Valencia*

Manuel Ángel Benito Jiménez

*Universidad de Cádiz*

Fernando Latorre Dena

*Universidad de Zaragoza*

Laura Lozano Cantos

*Universidad de Sevilla*

Domingo Martínez Maciá

*Universidad de Alicante*

Ana Andreu Bueno

Alejandra Pereira Calvo

*UNIDIS-UNED*

Gemma Rodríguez Infante

*Universidad de Málaga*

María Luisa Rosiach Galicia

*Universidad de Cantabria*

*Técnicos del Grupo de Adaptaciones Curriculares de la Red de Servicios de Atención a  
Personas con Discapacidad en las Universidades Españolas (SAPDU)*

## 1. Introducción

La atención a las necesidades educativas especiales en el ámbito universitario es una realidad cada vez más presente en las universidades españolas. La continuidad en la Universidad de las medidas de adaptación curricular para alumnos con necesidades educativas específicas iniciadas en etapas educativas previas es la materialización de las políticas de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal.

La creación de servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades, supone, un avance importante en relación con los procesos de adaptación curricular en el ámbito universitario. Hasta ahora estos servicios se han ocupado de sistematizar de alguna manera los pasos y elementos de los procesos de adaptación; han diseñado y puesto en práctica mecanismos de evaluación previa de las solicitudes de los estudiantes; han elaborado orientaciones para el profesorado; han tratado de diseñar protocolos de actuación ajustados a las necesidades de los estudiantes y a las posibilidades de cada universidad y han apoyado, en fin, a los equipos docentes y personal de administración y servicios de diferentes maneras y en aspectos muy diversos. Pero todas estas iniciativas, se han realizado de una forma a veces poco sistemática y, en todo caso, no ha partido de protocolos elaborados desde el consenso de la mayoría de las universidades españolas, ni dentro de un marco teórico ni normativo general.

Las iniciativas de trabajo conjunto de los propios servicios de apoyo, el impulso de algunas instituciones y del movimiento asociativo (Ministerio de Educación, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, Real Patronato sobre Discapacidad, CERMI, entre otros) y de forma muy especial, el empeño de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, a través de la Sectorial de Estudiantes (RUNAE), han creado unas condiciones propicias para el trabajo conjunto de las universidades. De aquí nace la red SAPDU (Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad) cuyo objetivo principal es encontrar un espacio donde todos estos servicios de todas las universidades españolas podamos proponer, debatir y trabajar aspectos o cuestiones que nos preocupen en cuanto a los estudiantes con discapacidad.

Dentro de esta red se han organizado varios grupos de trabajo, entre ellos se encuentra el nuestro, Grupo de Adaptaciones Curriculares, cuyo objetivo principal es “Proponer principios orientadores básicos que, respetando los principios de autonomía universitaria y libertad de cátedra, que sirvan para orientar la actividad de las universidades en el proceso de adaptación curricular de los estudiantes con necesidades específicas”. Con este objetivo, se tomarán en consideración criterios jurídicos y académicos que sirvan para analizar la situación en la Universidad y para proponer un marco de actuación que permita conciliar la inclusión educativa con las exigencias académicas de los títulos universitarios.

## **2. ¿Qué es la red SAPDU?**

SAPDU es una red de Servicios de Apoyo a Personas con discapacidad en las Universidades Españolas. Desde principios de los años noventa la inquietud de los responsables de atención a los estudiantes universitarios con discapacidad en la Universidad y la necesidad de proporcionar medidas eficaces para la integración y normalización en un medio hasta entonces no regido, origina un proceso de consulta entre las universidades para conocer las situaciones que se plantean al respecto y las medidas que se estaban utilizando para resolverlas.

Fue el Real Patronato sobre Discapacidad quién propició el desarrollo de estas reuniones inter universitarias llegando a celebrarse hasta trece encuentros anuales. La publicación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales ha servido para que las autoridades sientan cada vez más la necesidad de aunar esfuerzos y plantear estrategias comunes, por ello dentro del Área de Atención a la Diversidad de la RUNAE, en 2008 en Valencia se elabora un Documento en el que se establece la necesidad de crear una red de servicios de apoyo con el objetivo de concretar esfuerzos y criterios y en 2009 se constituye formalmente. Hoy en esta red se encuentran adheridas 45 universidades españolas

Para atender estas propuestas se han formado cuatro grupos de trabajo: Adaptaciones curriculares, Movilidad y empleo, Principios generales, Normativa y gestión, y Comunicación y página web.

Desde su nacimiento se han celebrado cinco encuentros anuales, en el último el pasado octubre el Grupo de adaptaciones curriculares presentó sus actuales líneas de trabajo que más adelante señalamos.

## **3. Grupo de adaptaciones curriculares SAPDU. Proyecto *Principios orientadores para las adaptaciones curriculares en el ámbito universitario.***

En la reunión del Grupo de trabajo de RUNAE de atención a la diversidad celebrada en la Universidad Complutense de Madrid el día 4 de febrero de 2011 se acordó el desarrollo de este Proyecto. Para impulsarlo se constituyó un grupo de trabajo inicial integrado por las universidades siguientes: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Sevilla, Universidad de Cádiz, Universidad de Valencia y Universidad de Extremadura. La coordinación del grupo recayó sobre la UNED.

En el posterior encuentro celebrado en la Universidad de Córdoba en 2011, el grupo de trabajo lo constituirían las siguientes universidades: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Sevilla, Universidad de Cádiz, Universidad de Valencia, Universidad de Extremadura., Universidad de Almería, Universidad de Zaragoza y Universidad de Málaga.

El siguiente encuentro realizado en Ferrol 2013, la coordinación del grupo pasó a la Universidad de Extremadura y la Secretaría Técnica de la Red hasta entonces asumida por la UNED, pasa al Área de Atención a la Discapacidad de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Actualmente el Grupo de trabajo de adaptaciones lo forman las siguientes universidades: Universidad de Alicante, Universidad de Cantabria, Universidad de Cádiz, Universidad de Extremadura, Universidad de Málaga, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Sevilla, Universidad de Valencia y Universidad de Zaragoza.

El objetivo general del grupo es proponer unos principios orientadores básicos que, respetando los principios de autonomía universitaria y libertad de cátedra, sirvan para orientar la actividad de las universidades en el proceso de adaptación curricular de los estudiantes con necesidades específicas. Para ello se tomarán en consideración criterios jurídicos y académicos que sirvan para analizar la actual situación en la Universidad y para proponer un marco de actuación que permita conciliar la inclusión educativa con las exigencias académicas de los títulos universitarios.

Para vertebrar sus actuaciones se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las principales dificultades y áreas de mejora en los procesos de adaptación de la respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad en el conjunto de las universidades.
2. Conocer y analizar las acciones, protocolos de actuación y resultados de las medidas de ajuste y adaptación puestas en marcha por el conjunto de universidades, identificando los logros y las buenas prácticas.
3. Proponer a la Administración educativa competente en asuntos universitarios, a través de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, un conjunto de recomendaciones y propuestas de carácter normativo.

4. Elaborar un documento con principios básicos y recomendaciones sobre los procesos de adaptación curricular dirigido a las universidades

La consecución de estos objetivos responde a una planificación que inicialmente se estructura en seis fases, conozcamos esas fases y el punto en el que nos encontramos:

- Fase 1. Inicio del proyecto (justificación, objetivos, pasos, organización) y de los instrumentos de recogida de información. Las universidades que forman el grupo acuerdan la distribución del trabajo, la participación y el establecimiento de fechas para entrega de la tarea asignada. Fase ya ejecutada
- Fase 2. Recogida de información de las universidades a través de una encuesta y recopilación de documentos legislativos y bibliográficos. Fase ya ejecutada
- Fase 3. Análisis de la información obtenida y puesta en común de dificultades y buenas prácticas. Fase ejecutada.
- Fase 4. Realizar por un lado una recopilación o guía única de adaptaciones, utilizando algunas guías de varias universidades ya realizadas. Por otro lado, elaborar el informe de conclusiones obtenidas a partir de la encuesta (Fase 3), e introducir medidas de mejora de las carencias o déficits detectados en estas encuestas. Este informe ha sido recientemente (en octubre) presentado al último encuentro de la Red SAPDU. Actualmente está siendo revisado por las universidades para su definitiva aprobación. En proceso
- Fase 5. Puesta en común y confección de propuestas para su elevación a CRUE y Ministerio de Educación. Plazo: Febrero 2016
- Fase 6. Elaboración de un “libro blanco” sobre adaptaciones en el ámbito universitario. Redacción definitiva del documento dirigido a las universidades con orientaciones y recomendaciones sobre los procesos de adaptación. Plazo: Septiembre de 2016

#### **4. Nuevas líneas de trabajo del grupo de Adaptaciones Curriculares.**

Gracias a la flexibilidad del proyecto por la incorporación de estudios que van surgiendo en respuesta a la inquietud planteada por los servicios de atención a los estudiantes con discapacidad en su trabajo diario, aunque nuestro fin es desarrollar un libro blanco sobre adaptaciones en el ámbito universitario, en el camino vamos recogiendo una serie de estudios.

En la fase cuatro, que es la que nos encontramos actualmente se han realizado varios estudios:

La aprobación del borrador de la guía de adaptaciones curriculares

El informe de conclusiones y sus posteriores propuestas de mejora,

El análisis de la situación actual en cuanto acreditación del nivel de idiomas para acreditación de títulos oficiales de grado y máster y sus consecuencias para estudiantes con discapacidad en las universidades españolas.

#### **a) Guía de adaptaciones curriculares**

El proyecto comenzó con la recopilación del material bibliográfico de guías ya publicadas por varias universidades. Las guías específicas en materia de adaptaciones curriculares publicadas eran 15, estas se distribuyeron entre los integrantes del grupo para su análisis. A partir de ahí se elaboró una ficha para registrar por categorías las actuaciones que se recomendaban en estos documentos.

La ficha recogía información sobre discapacidad física, discapacidad visual, discapacidad auditiva y de salud mental. También se consideraron una serie de necesidades educativas especiales que se presentan cada vez con más frecuencia en el panorama universitario y que no entrarían en las categorías anteriores como son Dislexia, TDAH, Síndrome de Asperger, etc.

Después del análisis de esta información y de una propuesta uniforme, actualmente estos datos están siendo revisados para su posterior publicación. Pretendemos que sea una primera edición, y que se publiquen otras posteriores sobre aspectos trabajados ya en el Informe de la “Encuesta sobre adaptaciones curriculares en el ámbito universitario”.

#### **b) Informe sobre la “Encuesta sobre adaptaciones curriculares en el ámbito universitario”**

Este Informe nos ofrece una visión detallada de la realidad de las universidades españolas más allá del ámbito de las adaptaciones, analiza temas de vital importancia para garantizar la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas, como: matrícula y acceso a la Universidad, procesos de adaptación y ajuste en el ámbito universitario, y accesibilidad, recursos y adaptaciones.

Los datos arrojados por la “Encuesta sobre adaptaciones curriculares en el ámbito universitario” ponen de manifiesto que aunque se han producido ciertos avances, todavía queda un largo recorrido para lograr mayores cotas de inclusión.

Queda pendiente elaborar a partir de este Informe un documento sobre los déficits, carencias y propuestas de mejora que se elevará a los órganos competentes. (RUNAE, CRUE y Ministerio de Educación) así como elaborar unas orientaciones y recomendaciones a las propias universidades

**c) Acreditación del nivel de idiomas para la obtención del título de Grado y Máster**

Desde el tercer encuentro ya se manifestó la inquietud por parte de algunas universidades del problema que planteaba esta acreditación para los estudiantes con discapacidad auditiva u otras situaciones. Para ello el Grupo de adaptaciones curriculares nos planteamos abordar con más detalle esta situación.

El objetivo fue proporcionar una visión real de las actuaciones que se están llevando a cabo para que los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales puedan acreditar el nivel de idiomas (B1) en la Universidad. El planteamiento inicial era conocer qué nivel de exigencia tienen las universidades ante este requisito, para ello hemos preguntado si es obligatorio la acreditación del nivel B1 en los títulos que imparten, tanto de Grado como de Máster.

Las distintas universidades tienen exigencias diferentes para reconocer este nivel de idioma, hemos podido constatar que en función de sus características y de los títulos que imparten se ajustan a unos patrones comunes, no siendo siempre necesario el cumplimiento de este requerimiento. La opción más común es la acreditación por estudios oficiales externos a la Universidad, seguida de la superación de una prueba de idioma diseñada por la Universidad, la superación de una o varias asignaturas del Plan de estudios y otras casuísticas.

También hemos preguntado sobre el tipo de adaptaciones que se realizan para el cumplimiento de esta exigencia y si hay diferencia entre las adaptaciones que se hacen a los estudiantes que tienen una discapacidad reconocida o no. Para terminar queríamos conocer cuál es el protocolo de actuación que se sigue a la hora de pedir una adaptación de este tipo. La respuesta general era que se sigue el mismo tipo de adaptación que se realiza en otras asignaturas.

Los proyectos a corto plazo que pretendemos llevar a cabo desde este grupo de trabajo son: elaborar una guía de adaptaciones curriculares específica para el tema de acreditación de idiomas y aprovechar la aplicación de las nuevas normativas de acceso para introducir propuestas de adaptaciones curriculares en las PAU, con especial interés en temas de Salud Mental, Dislexias, TDHA y S. Asperger, entre otros.

## 5. Conclusiones

La participación de las universidades en la respuesta a las necesidades de intervención para la normalización de los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales a través de la Red SAPDU, proporciona una visión inmediata de la realidad de los estudiantes.

Queremos seguir trabajando en esta línea y agradecemos la colaboración de todas las universidades que han participado en la realización de estos estudios y en la oportunidad que foros como este nos proporcionan para la expresión de nuestro trabajo.

## 6. Referencias bibliográficas

Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad (2003), *Guía para el profesorado. Valorar las capacidades comprendiendo las limitaciones. Aspectos Generales. Discapacidad auditiva*, Burgos, Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria, Universidad de Burgos-Junta de Castilla y León- Foro IntegrAcción.

Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad (2003), *Guía para el profesorado. Valorar las capacidades comprendiendo las limitaciones. Discapacidad auditiva*, Burgos, Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria, Universidad de Burgos- Junta de Castilla y León -Foro IntegrAcción.

Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad (2003), *Guía para el profesorado. Valorar las capacidades comprendiendo las limitaciones. Discapacidad motora*, Burgos, Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria, Universidad de Burgos- Junta de Castilla y León -Foro IntegrAcción.

Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad (2003), *Guía para el profesorado. Valorar las capacidades comprendiendo las limitaciones. Discapacidad visual*, Burgos, Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria, Universidad de Burgos- Junta de Castilla y León-Foro IntegrAcción.

Área de Voluntariado y Cooperación de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación (2004), *Protocolo de Atención a las Personas con Discapacidad en la Universidad, II edición*, Madrid, Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Cooperación, Universidad Autónoma.

Departament d'Innovació, Universitat i Empresa (2007), *Guia D'Atenció dels Estudiants amb Discapacitat ala Universitat*, Consell Interuniversitari de Catalunya-Generalitat de Catalunya.

Díez, E. [et al.] (2001), *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención de estudiantes universitarios con discapacidad* [en línea], Salamanca, Publicaciones del INICO.

Dirección de Atención Psicosocial (2009), *Recomendaciones. Discapacidad. Guía de Orientación*, Gran Canaria, Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria- Fundación Adecco- La Caja de Canaria.

España, 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.

España, Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOMLOU), Boletín oficial del Estado, 12 de abril de 2007, núm. 89.

España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.

España, 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, Boletín Oficial del Estado, 24 noviembre de 2008, núm. 283.

España, 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, Boletín Oficial del Estado, 7 de junio de 2014, núm. 138.

Grupo de Adaptaciones curriculares de la red SAPDU, Proyecto *Principios Orientadores para las Adaptaciones Curriculares en el ámbito universitario*, mayo de 2011.

Jarillo, A., “El trabajo de la RUNAE en el ámbito de la discapacidad, [en línea]”, en UNIDIS-UNED (Coord.), *Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Necesidades y demandas*, 2011. Madrid, UNED, págs. 31-34.

Laborda Molla, C. (2005), *Docència universitària i necessitats especials*, Barcelona, Fundació Autònoma Solidària y Programa per la integració dels universitaris amb necessitats especials (PIUNE) - Campus Universidad Autónoma de Barcelona- Agilent Technologies.

Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad (2004), *Pautas básicas para facilitar la integración de las personas con discapacidad en la Universidad Complutense de Madrid*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad (2005), *Pautas básicas para facilitar la prueba de acceso a estudios universitarios de las personas con discapacidad en la Universidad Complutense de Madrid*, Madrid, Universidad Complutense.

Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad (2012), *Guía de Apoyo al profesorado. Recomendaciones prácticas para el profesorado que tiene estudiantes con discapacidad y necesidades educativas específicas en las aulas*, Madrid, Vicerrectorado de Atención a la Comunidad Universitaria- Universidad Complutense.

Programa de Apoyo e Integración a Personas con Discapacidad (2006), *Guía de Apoyo a las personas con discapacidad*, Móstoles, Vicerrectorado de Política Social, Calidad Ambiental y Universidad Saludable- Universidad Rey Juan Carlos.

Rodríguez, V. (2011), “La Universidad y los Estudiantes con Discapacidad” [en línea], en UNIDIS-UNED (Coord.), *Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Necesidades y demandas*, 2011, Madrid, UNED, págs. 37-46.

Secretariado de Asuntos Sociales (2006), *Guía de Recursos de la Universidad de Valladolid para la integración del alumnado con discapacidad*, Valladolid, Vicerrectorado de Alumnos y Asuntos Sociales, Universidad.

Servicios de apoyo al Alumnado con Discapacidad (2007), *Guía de Orientación al profesorado del alumno con discapacidad de la Universidad de Málaga*, Málaga, Vicerrectorado de Servicios a la Comunidad Universitaria.

Servicio de Asuntos Sociales (2011), *Recomendaciones para la Atención a personas con discapacidad*, Salamanca, Vicerrectorado de Estudiantes e Inserción Profesional, Universidad.

Unidad de Atención a la discapacidad (2013), *Guía Facilitadora de la relación de la comunidad universitaria con la discapacidad*, Madrid, Vicerrectorado de Alumnos-Universidad Politécnica.

Unidad de Trabajo Social (2006), *Guía de Apoyo al Profesorado*, Madrid, Vicerrectorado de Extensión y Servicios a la Comunidad Universitaria- Universidad Pontificia de Comillas.

UNIDIS (Centro de atención a universitarios con discapacidad) (2010), *Guía de Adaptaciones y Recursos para estudiantes con discapacidad*, Madrid, Vicerrectorado de Estudiantes y Desarrollo Profesional, UNED-MAPFRE.

UNIDIS (Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad) (2010), *Atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad*, Madrid, Vicerrectorado de Estudiantes y Desarrollo Profesional, UNED - MAPFRE.

## COMUNICACIÓN 4

**BUENAS PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN APLICACIÓN DE LA CONVENCIÓN INTERNACIONAL: ESTRATEGIAS INNOVADORAS DESDE LA PERSPECTIVA GRUPAL Y COMUNITARIA**

Patricia Soler Javaloy

Joaquina Murcia Rodríguez

*Técnicas del Centro de Apoyo al Estudiante, Universidad de Alicante*

## **1. Introducción**

La Universidad debe ofrecer modelos que se proyecten socialmente y en este contexto, los servicios de apoyo universitarios, que comienzan a generalizarse en España a partir de los años 90, se deben orientar de forma universal, atendiendo las diferencias y las necesidades de todos aquellos alumnos que, por determinadas circunstancias personales, familiares o socioeconómicas, precisen de un apoyo específico en su trayectoria académica, con el fin de garantizar su plena participación universitaria, aceptando las diferencias y aportando una respuesta ante el reto de la diversidad desarrollando plenamente el potencial humano.

En la Universidad de Alicante partimos de este modelo universal de apoyo que se conoce como Centro de Apoyo al Estudiante (CAE) dependiente del Secretariado de Prácticas de Empresa y Apoyo al Estudiante y enmarcado en el Vicerrectorado de Estudiantes. Para la atención de todas las necesidades cuenta con la presencia interdisciplinar de un equipo de profesionales, de trabajo social, psicología, sociología y accesibilidad a las TIC que garantiza una visión multisectorial tanto en el análisis como a la hora de abordar los recursos internos o externos a la propia Universidad.

Las necesidades de los alumnos son tratadas con una visión de futuro, por tanto se promueven las actitudes solidarias y se redonda en la idea de no sólo atender problemas puntuales sino el invertir en el capital humano de una sociedad de futuro, asegurando que en los sectores dispares de la sociedad cívica la diversidad no sea tratada de forma excluyente, siguiendo los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal y mediante el desarrollo de programas de inclusión, asesoramiento y sensibilización dirigidos a la comunidad universitaria.

Los objetivos que se trabajan en el servicio de apoyo universitario de nuestra Universidad contemplan, al amparo del art. 24 de la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad:

1. Atender las necesidades específicas de los estudiantes que inciden en sus estudios, ya sea de tipo personal, familiar o por circunstancias económicas o sociales.
2. Sensibilizar a la comunidad universitaria respecto al tema de la diversidad con criterios de normalización, accesibilidad universal e igualdad de oportunidades para todos.
3. Ofrecer a los estudiantes el asesoramiento técnico, los ajustes razonables y el apoyo material y humano en recursos económicos y sociales intra o extra universitarios.

4. Servir de centro de conexión con entidades, que trabajan por la mejora de la calidad de vida, de la población en general y de forma específica con determinados colectivos, tanto en el ámbito universitario como comunitario.
5. Favorecer las actitudes de solidaridad de la población universitaria, implicando a la persona con necesidades específicas y a sus compañeros/as de clase como forma de apoyo entre iguales.

Los ámbitos de actuación del servicio de apoyo de la Universidad de Alicante se estructuran en cinco programas de intervención: igualdad de oportunidades, voluntariado, observatorio para la igualdad de oportunidades, acción social y psicológica, psicoeducativo y asesoramiento sexológico, aunque el modo de intervención tenga un carácter holístico respecto a las necesidades y recursos que pueda precisar cada estudiante. Lo que se trata es de garantizar que todos los estudiantes dispongan de una igualdad de oportunidades para lo cual existen distintas formas de llegar a esa equiparación.

Según la LOMLOU (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades, 2007) se legitima como derecho de los estudiantes con discapacidad el disponer de los “medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva”. Sin embargo, cada universidad plantea los servicios de apoyo de diferente forma, con mayor o menor presencia de especialización técnica, disciplinas de partida, presupuesto, modelo más general o específico de atención, dependencia estructural y programas de intervención y colectivos a los que se dirige. A su vez, la perspectiva de la atención puede también enriquecerse si no sólo se trabaja desde la individualidad sino desde la amplitud de miras que ofrece la intervención grupal y comunitaria. Este tipo de intervención social es la que ofrece mayores oportunidades desde la educación de derribar las barreras mentales o los prejuicios aún existentes sobre diferentes colectivos, entre ellos las personas con discapacidad.

Este trabajo aporta desde la perspectiva social, el enfoque práctico de cómo trabajar en grupos y en el ámbito comunitario para eliminar las actitudes que están detrás de las acciones discriminatorias porque no hay que olvidar que detrás de una rampa no accesible está la persona que la diseñó y que debemos de intervenir más allá de la normativa. A su vez, esta perspectiva educativa se enriquece con el trabajo en red para aprovechar los recursos y colaborar en grupos cuando se comparten objetivos y metas de inclusión social de las personas con discapacidad. Seguidamente, veremos de forma práctica como trabajamos en nuestro servicio siguiendo las claves anteriores.

## **2. Trabajar desde la diversidad**

La Universidad ha ido evolucionando con el tiempo y afortunadamente ha ido incorporando la diferencia, que enriquece la vida humana y la vida en comunidad. Son diferencias individuales que producen variabilidad en cuestiones inherentes a la propia persona, como pueden ser la motivación, las competencias, el estilo y el ritmo de aprendizaje o la capacidad para aprender que pueden generar desigualdades, en función del propio contexto universitario, que debe hacer de filtro catalizador en el acceso a la igualdad de oportunidades y a los derechos sociales.

Los servicios de apoyo en las universidades debemos promover el desarrollo y la independencia de las personas mediante el fortalecimiento de las habilidades en la relación interpersonal para lograr la inclusión educativa plena de todos los universitarios y de forma concreta, los que se encuentran por sus características personales especialmente más vulnerables. Con las dinámicas grupales podemos crecer en capacidades de acción con otros y desarrollamos a su vez, nuestra propia identidad al comprender mejor nuestra naturaleza social. Desde este punto de vista, el paradigma del individualismo extremo, se convierte en el principal obstáculo que tenemos que afrontar, porque trabajamos en equipo, vivimos en redes sociales y necesitamos desarrollar las habilidades para gestionar nuestra interacción con los otros.

Una educación para todos es posible mientras no se pretenda homogenizar lo que es diverso por sí mismo. Educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo de currículo que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad (Bayot, Rincón y Hernández, 2002).

La atención a las personas con discapacidad se ha de tener en cuenta que es muy heterogénea porque debemos de tener en cuenta que no sólo se contemplan la discapacidad física, sensorial o psíquica, sino también la enfermedad mental, las enfermedades crónicas y otro tipo de dificultades como es el caso de la dislexia u otros trastornos del desarrollo. Los servicios de apoyo universitarios se encuentran una gran variedad de limitaciones personales que pueden afectar a la vida académica y social que se deben de apoyar en el marco de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en el 2008.

Las medidas contempladas en esta estrategia están dirigidas a garantizar la plena participación de las personas con discapacidad en la vida comunitaria, en igualdad de oportunidades, excluyendo cualquier barrera o impedimento que dé lugar a su discriminación.

Si para cualquier persona el hecho de acceder a la Universidad supone un hecho importante en su vida, que probablemente les suscite algún que otro miedo y falta de

conocimiento sobre sus capacidades reales para el desarrollo de una vida universitaria, cuando se trata de una persona con discapacidad generalmente esos miedos se acentúan por las barreras o los impedimentos que se anticipan que pueden surgir agudizados generalmente por la falta de información. En este sentido, debemos procurar empezar a generar una red de apoyo desde el minuto uno de su incorporación a la Universidad, promoviendo la cercanía, pero al mismo tiempo impulsando la autonomía personal. Con este cometido configuramos los grupos de acogida para los nuevos alumnos. Son grupos no muy numerosos, de unos ocho a doce participantes, que incluye a alumnos veteranos en la Universidad y alumnos de nuevo ingreso. Desde el punto de vista normalizador, la configuración de estos grupos debería de incluir a personas con o sin discapacidad que puedan dar una imagen real de inclusión educativa. Para ello hay que tener en cuenta los estudios universitarios a los que se ha tenido acceso y a veces también la localidad de procedencia porque va a ser importante al principio contar con estos alumnos veteranos para ayudar a orientar al nuevo estudiante en la vida universitaria y eliminar los miedos iniciales.

Otros grupos de tamaño similar que se pueden construir desde los servicios de apoyo, son los que su objetivo es la promoción de la movilidad europea como cualquier alumno de nuestro campus, facilitar información sobre los recursos necesarios y el proceso organizativo y eliminar los miedos ante la salida al Espacio Europeo de Educación Superior y más en concreto, a la participación en los programas de movilidad Erasmus.

Supone un reto para los profesionales el tratar de hacer realidad que los estudiantes con discapacidad tengan las mismas oportunidades que el resto de los universitarios, el hacer efectivo el derecho a una vida universitaria plena y la accesibilidad universal al Espacio Europeo de Educación Superior, movilizandolos recursos que sean necesarios para hacer efectiva la equiparación de oportunidades de todos los alumnos (Soler Javaloy y Murcia Rodríguez, 2010).

El fin de estos grupos reducidos es paulatinamente disolverlos e introducirlos en grupos más grandes de temas de interés general para los universitarios. De esta manera, el grupo micro sería sólo la primera etapa del crecimiento personal del estudiante, siendo la meta la normalización de la actividad de sus participantes hacia grupos más generales como modelo de inclusión educativa.

### **3. La creación de redes profesionales en los servicios de apoyo universitarios**

Durante muchos años, exactamente desde la II Guerra Mundial, se consideró la discapacidad como una limitación personal causada por un problema de salud que requería un tratamiento individual para conseguir una mejor adaptación al entorno. En

la actualidad, es incuestionable que la intervención requiere cambios en el ambiente social inmediato y en las actitudes sociales ante la discapacidad. Por este motivo, nuestra intervención trasciende la individualidad, fomentando el apoyo social del alumnado con discapacidad e implicando a los distintos agentes sociales que confluyen en los cambios sociales cuyo objetivo sea lograr una sociedad que atienda las necesidades de todos.

La perspectiva del modelo social en el análisis de la discapacidad, requiere la implicación de los servicios de apoyo universitarios no sólo a nivel individual sino también en generar cambios en los entornos inmediatos que pueden actuar como obstáculos restrictivos a la hora de la inclusión del universitario con discapacidad en la comunidad y como medida de futuro. Para este cometido, es fundamental el trabajo en red, que es más que la coordinación: es compartir información, aprender de la experiencia del otro, trabajar juntos, y permite a sus miembros evitar el excesivo gasto en recursos que supone la duplicación del trabajo cuando se comparten los objetivos, facilitando a las acciones e iniciativas de los miembros un efecto multiplicador.

En la Universidad de Alicante a través de su servicio de apoyo universitario, se han creado dos redes de trabajo profesional. Una, es la que aglutina a los técnicos de los servicios de apoyo universitarios que, con apoyo de la Fundación Universia, se reúnen físicamente en Workshops de Buenas Prácticas de forma bianual para trabajar en grupos sobre los distintos temas comunes que nos preocupan como técnicos complementado a su vez, con una plataforma en Internet a través de la red SAPDU (Red de Servicios de Atención a Personas con Discapacidad de las Universidades) donde se trabaja con grupos en línea como parte del trabajo social virtual.

Los Workshop (de los que se han realizado seis ediciones desde el año 2007) tienen el propósito de crear un espacio de dialogo que propicie las buenas prácticas en la atención a los estudiantes con necesidades específicas en las universidades, compartir los hallazgos y fomentar las soluciones accesibles. Para ahondar en este espíritu de proximidad entre profesionales, de formación continua, reflexión y debate necesitamos un feedback real. Por este motivo, en el último que se llevó a cabo en 2014 se realizó entre todos un balance y análisis de su trayectoria, de los logros conseguidos y sobre todo de los retos futuros. Este balance fue positivo, puesto que los técnicos de las universidades lo ven como un espacio de debate necesario para abordar todos los temas que compartimos y adoptar soluciones homogéneas entre todos compartiendo los criterios.

La segunda red que se ha creado es el Observatorio para la Igualdad de Oportunidades, anteriormente denominado Observatorio de la Discapacidad, que desde 2006 tiene el objetivo de trabajar en red con profesionales de nuestro entorno más cercano que atienden a personas con discapacidad y profesionales del ámbito universitario que

prestan su atención a problemáticas concretas como la accesibilidad, la educación o el empleo, recabándose la opinión de la población afectada y elaborando proyectos de intervención comunes a corto, medio o largo plazo puesto que “eliminar las barreras es tarea de todos, de quienes han de tomar las decisiones y de quienes participamos en la vida comunitaria” (Soler Javaloy, 2010).

Fruto de la red anterior este último año se han realizado dos cursos de formación en nuevas tecnologías en colaboración con FEAPS CV (Federación de Asociaciones en favor de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo de la Comunidad Valenciana), la participación permanente en la mesa SIL de (Servicios de Integración Laboral de la provincia de Alicante), el convenio con Cruz Roja Española para promover el voluntariado en el ámbito universitario, la colaboración con COCEMFE Alicante (Federación de Asociaciones de personas con discapacidad física de la provincia de Alicante) en sus jornadas informativas y la realización de prácticas formativas para personas con enfermedad mental en convenio con AFEMA (Asociación de Familiares de enfermos mentales de Alicante), entre otras actuaciones. La idea es aprovechar los recursos de unos y otros y colaborar juntos en la eliminación de las barreras aún existentes en el ámbito de las personas con discapacidad.

Consideramos en este sentido, que nuestra labor se extiende más allá de la Universidad porque no queremos crear una burbuja dentro de la Universidad donde el estudiante se sienta protegido, debemos de trabajar en red para que esas barreras que se va a encontrar en su inclusión social cada día sean menores, desde la metodología cualitativa de investigación-acción participativa (IAP), conocer para transformar; actuando sobre los fines que hemos descrito y con la base social.

Dentro de este proceso secuencial “conocer-actuar-transformar”, el estudio de necesidades es tan sólo una parte de la “acción transformadora global”, pero hay que tener en cuenta que se trata ya de una forma de intervención, al sensibilizar a la población, profundizar en el análisis de su propia situación u organizar y movilizar a los participantes.

#### **4. Conclusiones**

Los servicios de apoyo universitarios trabajamos principalmente desde la faceta individual, personalizando nuestras intervenciones profesionales y adecuándolas a las necesidades, capacidades y competencias de cada alumno para superar las dificultades que se puedan presentar en su vida diaria académica y social. Sin embargo, debemos de complementar estas intervenciones individuales con otras que nos aporta la intervención con grupos para enriquecer las relaciones humanas y ayudar a los diferentes colectivos a

ayudarse cuando comparten diferentes situaciones y emociones humanas que pueden ser de soledad, de falta de redes sociales, autoestima o habilidades sociales, entre otras. Es importante trabajar a través de los grupos micro, pero que al mismo tiempo para no perder el objetivo de la inclusión educativa plena, esto debe ir complementado con el trabajo en grupos más grandes en los que se sensibilice, se forme y se informe de las diversas situaciones contando con los protagonistas de las mismas y sus historias de vida. De esta manera, podremos ir derribando los muros que afectan a nuestras sociedades. La educación es fundamental para que podamos creernos que otra sociedad es posible y la construyamos entre todos.

## **5. Referencias bibliográficas**

Bayot Mestre, A., Del Rincón Igea del, B. y Hernández Pina, F., “Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol. 8, nº 1 (2002). págs. 70-92.

Peralta Morales, A. (coord.) (2007), *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad.

Soler Javaloy, Patricia, “Buenas prácticas en el día a día para la integración de estudiantes con discapacidad motora en el aula”, en Bueno Bueno, A. (coord.), *Guía de Buenas Prácticas de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad*, Alicante, Universidad, 2010, págs. 150-152.

Soler Javaloy, Patricia y Murcia Rodríguez, Joaquina, “La accesibilidad universal al espacio europeo de educación superior. La movilidad europea de estudiantes universitarios con discapacidad”, en Bueno Bueno, Agustín (coord.), *Guía de Buenas Prácticas de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad*. Alicante, Universidad de Alicante, (2010). págs. 35-43.

Soler Javaloy, Patricia (2012), *Voluntariado en red*, Alicante, Universidad.

## COMUNICACIÓN 5

**REFLEXIONES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN POSITIVA PARA LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD COMO PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS**

Rafael de Lorenzo García  
*Secretario General del Consejo General de la ONCE*  
*Profesor Asociado Facultad de Derecho de la UNED*

## **1. Planteamiento**

Esta Comunicación al *II Congreso Internacional de Universidad y Discapacidad* pretende exponer algunas medidas de acción positiva que consideramos hoy inaplazables.

Como veremos, el acceso de las personas con discapacidad a la condición de personal docente e investigador (PDI) de la Universidad pública española no está plenamente normalizado. Los datos son concluyentes y señalan una infrarrepresentación de la discapacidad en este ámbito profesional.

Seguramente, no se trata de un déficit normativo: nuestra legislación es bien clara a este respecto, y contiene suficientes mandatos a los responsables públicos para remover los obstáculos que impidan o dificulten la participación de las personas con discapacidad en la vida universitaria.

Debería bastar, a estos efectos, la invocación de la Disposición adicional vigésimo cuarta de la Ley Orgánica de Universidades, cuando contempla la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades. Sin embargo, la experiencia acumulada nos indica claramente que no es suficiente contar con una legislación actualizada para que las personas con discapacidad accedan en igualdad de condiciones a la función pública docente universitaria.

Son necesarias medidas adicionales de acción positiva para que el acceso de las personas con discapacidad a este ámbito profesional no resulte, en la práctica, imposible o sumamente difícil, sea por prejuicios del entorno, por falta de medios o recursos de apoyo, o por prácticas discriminatorias directas o indirectas.

Advirtamos que el profesorado universitario es un subsector del empleo público, de modo que lo que está aquí en juego es el acceso de las personas con discapacidad al empleo público.

No es ocioso recordar que, al ratificar la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, nuestro país se ha comprometido a adoptar las medidas pertinentes, incluida la promulgación de legislación, para emplear a personas con discapacidad en el sector público (artículo 27.1.g). Señalemos que la Convención exige la adopción de medidas pertinentes, no solamente medidas legislativas, sino ejecutivas, financieras, organizativas y de cualquier índole similar.

La consideración del personal docente e investigador de las universidades públicas como un subsector del empleo público, nos lleva directamente a la aplicación del Estatuto Básico del Empleado Público en el ámbito de las relaciones de empleo en las universidades. Las disposiciones de este Estatuto son el punto de partida para intentar normalizar el acceso de las personas con discapacidad al empleo público docente e investigador universitario.

## **2. El mandato del Estatuto Básico del Empleado Público**

El Estatuto Básico del Empleado Público (EBEP), aprobado por la Ley 7/2007, de 12 de abril, es la norma de cabecera de las relaciones de empleo público, y contiene lo que es común al conjunto de los funcionarios de todas las administraciones públicas, además las normas legales específicas aplicables al personal laboral a su servicio.

Promover y garantizar el acceso al empleo público de las personas con discapacidades es un mandato legal directamente aplicable a las universidades públicas, sin ningún género de duda. El artículo 59 del EBEP es explícito:

*1. En las ofertas de empleo público se reservará un cupo no inferior al siete por ciento de las vacantes para ser cubiertas entre personas con discapacidad, considerando como tales las definidas en el apartado 2 del artículo 1 de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, siempre que superen los procesos selectivos y acrediten su discapacidad y la compatibilidad con el*

*desempeño de las tareas, de modo que progresivamente se alcance el dos por ciento de los efectivos totales en cada Administración Pública.*

*La reserva del mínimo del siete por ciento se realizará de manera que, al menos, el dos por ciento de las plazas ofertadas lo sea para ser cubiertas por personas que acrediten discapacidad intelectual y el resto de las plazas ofertadas lo sea para personas que acrediten cualquier otro tipo de discapacidad.*

*2. Cada administración pública adoptará las medidas precisas para establecer las adaptaciones y ajustes razonables de tiempos y medios en el proceso selectivo y, una vez superado dicho proceso, las adaptaciones en el puesto de trabajo a las necesidades de las personas con discapacidad.*

Si analizamos este precepto, observamos que el objetivo legal es conseguir que el dos por ciento de los efectivos totales en cada administración pública sean personas con discapacidad. Para alcanzar este objetivo, la ley dispone que en cada Oferta de Empleo Público (OEP) se reserve un cupo no inferior al siete por ciento de las vacantes para ser cubiertas entre personas con discapacidad.

Se ha argumentado en ocasiones que las universidades no seleccionan a su personal docente mediante la previa aprobación de ofertas de empleo público, lo cual añadiría un factor de dificultad al cumplimiento del cupo de reserva en la oferta de vacantes que contempla el art. 59.1 EBEP.

Sin perjuicio de analizar más adelante este óbice, lo más relevante es ahora afirmar que las universidades públicas españolas están obligadas a alcanzar progresivamente que el dos por ciento del conjunto de su personal docente e investigador sean personas con discapacidad. Este objetivo es aplicable directamente a todas y cada una de las universidades públicas, y obliga a adoptar medidas de acción positiva para alcanzarlo.

Añadiremos para reforzar más aún esta consideración que, en el ámbito empresarial, también las empresas sean públicas o privadas, si emplean a 50 o más trabajadores están obligadas a que de entre ellos, al menos, el 2 por 100 sean trabajadores con discapacidad. Así lo consigna el art. 42 del Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social. Las empresas deben alcanzar esta cuota del dos por ciento, aunque sus mecanismos de selección y contratación de personal no utilicen las ofertas globales o agregadas de empleo como hacen las administraciones públicas.

Aquí debemos recordar que esta obligación legal de reservar puestos de trabajo para las personas con discapacidad, obligación que comparten las empresas públicas y privadas y las administraciones públicas, trae causa directa del artículo 49 de la Constitución. En

efecto, la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad desarrolla el art. 49 CE, que prevé una batería de políticas para la discapacidad que los poderes públicos deben aprobar y que se proyectan en una pluralidad de ámbitos, entre ellos el laboral. Y también trae causa del art. 49 de la Constitución las previsiones del art. 59 del EBEP relativas a las personas con discapacidad.

En definitiva, y con independencia de que las universidades contraten a su personal docente e investigador mediante convocatorias singulares del tipo puesto a puesto, y no mediante ofertas agregadas de empleo público, es indiscutible que la obligación de alcanzar un dos por ciento de este empleo para personas con discapacidad les incumbe directamente, máxime cuando, según los datos del Informe Universidad y Discapacidad 2011 de la Fundación Universia y el CERMI, el porcentaje de personal docente e investigador con discapacidad en las universidades españolas es sólo del 0,4%. Este dato nos alerta de que el colectivo de las personas con discapacidad está claramente subrepresentado en el ámbito universitario, y de que el objetivo del dos por ciento no podrá alcanzarse sin la adopción de un verdadero plan de choque de medidas de acción positiva.

Queremos resaltar esta idea de que es necesario un verdadero plan de choque en las universidades públicas españolas. España fue el primer país del grupo de Europa Occidental y el segundo del mundo en ratificar la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad. Nuestro país recibió el año 2013, de manos del Secretario General de Naciones Unidas, el premio Franklin D. Roosevelt International Disability Rights, considerado el «Nobel de la Discapacidad».

No es aceptable en este contexto que la Universidad pública española ofrezca un ratio de personal PDI con discapacidad de un 0,4 %, cuando el objetivo que estipula nuestra legislación es del 2%. Y tampoco es razonable que la universidad sea el único subsector de empleo público donde las personas con discapacidad no cuentan con un cupo de plazas reservadas.

Es urgente recuperar el tiempo perdido, y para ello vamos a enumerar a continuación una batería de medidas de acción positiva, para avanzar decididamente en la consecución del objetivo de inclusión de personas con discapacidad como personal docente e investigador en la Universidad española.

Pero antes de ello, conviene precisar que las universidades privadas españolas también están obligadas a alcanzar el objetivo de que el 2 por ciento de su personal PDI sean personas con discapacidad. Ciertamente a estas universidades no les resulta aplicable el Estatuto Básico del Empleado Público. Pero sí están sujetas al cumplimiento de la Ley Orgánica de Universidades y sus previsiones sobre la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades. Y también están sujetas al cumplimiento de la Ley

General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, cuyo texto refundido fue aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre.

En virtud de lo previsto por la Disposición adicional vigésimo cuarta de la Ley Orgánica de Universidades, las universidades privadas deben promover acciones que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades de las personas con discapacidad.

Y en aplicación de lo previsto por el art. 42 de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad, deben establecer una cuota de reserva de puestos de trabajo para personas con discapacidad, de forma que, al menos, el dos por 100 de su personal docente e investigador sean personas con discapacidad.

En conclusión, muchas de las medidas que vamos a plantear a continuación serían aplicables también a las universidades privadas, lógicamente adaptadas a sus peculiaridades a la hora de seleccionar y contratar a su personal PDI, pero sin olvidar nunca que están obligadas a que un 2% de ese personal sean personas con discapacidad.

### **3. El Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU)**

El Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) es la puerta de acceso más importante para los futuros profesores universitarios. La integración real y efectiva de las personas con discapacidad debería comenzar aquí, con medidas de acción positiva destinadas a compensar las desventajas derivadas de la discapacidad. Sin embargo, es aquí, en este programa de ayudas FPU, donde nos encontraremos con las primeras dificultades.

La convocatoria 2013 de estas ayudas se aprobó mediante una resolución del 18 de noviembre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan diversas ayudas para la formación de profesorado universitario de los subprogramas de formación y de movilidad dentro del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad. Esta Resolución puede consultarse en el B.O.E. del 21 de noviembre de 2013 y de su lectura se extraen las siguientes consideraciones.

Explícitamente dice el preámbulo de la Resolución que la convocatoria tiene por objeto ofrecer ayudas para promover la formación en programas de doctorado de solvencia formativa e investigadora para aquellos que deseen orientar su actividad profesional hacia la docencia universitaria y la investigación. Una persona con discapacidad que desee en efecto orientarse hacia la docencia universitaria y la investigación, debe

acceder a este programa de formación como primer paso de su actividad profesional futura.

Estamos en el ámbito del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación, para el periodo 2013-2016, aprobado por Acuerdo del Consejo de Ministros en su reunión de 1 de febrero de 2013. Se conforma este Plan Estatal como el instrumento destinado a desarrollar y financiar las actuaciones de la Administración General del Estado en materia de I+D+i y de planificación plurianual, cuyo fin es establecer los objetivos, las prioridades y la programación de las políticas a desarrollar por la Administración General del Estado en el marco de la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología. Dicho plan tiene la consideración de plan estratégico de subvenciones a los efectos de la Ley 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones.

La Resolución de 18 de noviembre de 2013 regula y convoca las diversas ayudas oficiales que se conceden por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para la Formación de Profesorado Universitario, en programas de doctorado en cualquier área del conocimiento científico. Insistimos en que se trata de la principal vía de acceso para los futuros profesores universitarios, y es fundamental que el sector de la discapacidad acceda a estas ayudas para su posterior incorporación al sistema de educación superior e investigación científica.

En primer lugar nos encontramos las ayudas para contratos predoctorales de Formación de Profesorado Universitario (arts. 16 y ss.). Estas ayudas tendrán por objeto la financiación de la modalidad de contratos predoctorales, para la Formación de Profesorado Universitario, de conformidad con lo establecido en el Artículo 21 de la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, para la realización de la formación doctoral en cualquier área del conocimiento científico y la realización de tareas de investigación.

La concesión de esta beca lleva a formalizar un contrato laboral, ya que el contrato predoctoral es un contrato laboral temporal.

Conforme al artículo 17, se convocan hasta un máximo de 800 ayudas de este tipo, de las que hasta un dos por ciento se reservan a estudiantes con una discapacidad igual o superior al 50 por ciento, y un máximo de 30 podrán ser concedidas a ciudadanos extranjeros no comunitarios en situación de residencia en España.

En el preámbulo de esta Resolución se justifica esta reserva de plazas en estos términos:

*La convocatoria mantiene, por otra parte, la reserva de plazas para estudiantes con una discapacidad igual o superior al cincuenta por ciento, así como la obligatoriedad de la formación docente que deben realizar los*

*beneficiarios de estas ayudas, de acuerdo con el perfil profesional del profesorado universitario.*

Pues bien, esta reserva del dos por ciento para las personas con discapacidad está muy lejos del cupo del cinco por ciento obligatorio en las ofertas de empleo público, reserva que consagra el artículo 59 del Estatuto Básico del Empleado Público. Y defendemos una reserva de al menos el 5% y no del 7%, pues la del 7% lleva incorporada la cuota de un 2% para la discapacidad intelectual, que aquí en principio no sería de aplicación.

Por otra parte, la exigencia de que la discapacidad sea igual o superior a un 50% tampoco se ajusta a los vigentes umbrales de nuestra legislación, a la hora de determinar a los posibles beneficiarios de las medidas positivas para las personas con discapacidad.

Realmente, en este tipo de convocatorias de ayudas que realiza el propio Ministerio de Educación, en régimen de concurrencia competitiva, con arreglo a principios de publicidad y objetividad, para la formación de los futuros doctores y profesores universitarios, debería postularse una reserva de plazas para personas con discapacidad que sea en todo similar a la consignada con carácter general en el Estatuto Básico del Empleado Público, con la excepción de la cuota para personas con discapacidad intelectual.

Hay que tener en cuenta que aunque existe la reserva formal, incluida en el artículo 17.1 de la convocatoria, que dice:

*1. Se convocan hasta un máximo de 800 ayudas, de las que hasta un 2% se reservan a estudiantes con una discapacidad igual o superior al 50 por ciento y un máximo de 30 podrán ser concedidas a ciudadanos extranjeros no comunitarios en situación de residencia en España*

nunca se llega a cubrir porque el desarrollo del proceso tal y como está planteado actualmente hace imposible otorgar una reserva efectiva de becas para personas con discapacidad.

Después de ser analizada la convocatoria de la subvención, así como las bases y demás normas aplicables se puede concluir que tal reserva no existe. Si bien se anuncia la existencia de una reserva, no se establece ningún tipo de mecanismo que permita hacer efectivo el acceso de las personas con discapacidad a esas ayudas, es más, ni siquiera existe un catálogo de las ayudas reservadas donde se pueda saber cuáles son las subvenciones reservadas para personas con discapacidad.

La no existencia real de reserva se manifiesta en que los aspirantes con discapacidad concurren en el procedimiento exactamente igual que el resto de aspirantes, y, en ningún momento, se diferencia ni en tramitación, ni en resolución, ni en criterios como la nota de corte y su baremación.

Todo esto se cristaliza en una falta efectiva de reserva alguna de becas para discapacidad y en realidad no existe diferencia efectiva entre las personas con discapacidad y el resto de aspirantes al pedir la beca.

Un segundo tipo de ayudas que se convocan son las ayudas para estancias breves en otros centros españoles y extranjeros, y las ayudas para traslados temporales a centros extranjeros.

Las estancias breves en otros centros sirven para realizar actividades en laboratorios de investigación, para consulta de fondos bibliográficos o documentales de índole diversa, para el aprendizaje de nuevas técnicas instrumentales y otros trabajos de campo.

En cuanto a los traslados temporales, tienen por objeto reforzar la internacionalización de la formación científica y capacidad técnica, mediante la incorporación a un centro o grupo de investigación relevante en el ámbito internacional y vinculado al campo científico, técnico o artístico correspondiente al contenido de la tesis doctoral para la que se concedió la beca.

Las estancias breves tendrán una duración mínima de dos meses y máxima de tres debiendo coincidir, salvo excepciones justificadas, con los periodos académicos y/o los de actividad ordinaria de los centros de destino. El período de duración del traslado temporal será de un mínimo de seis meses y máximo de nueve.

La Resolución de 18 de noviembre de 2013 convoca 500 ayudas para estancias breves y 40 ayudas para traslado temporal (art. 45) y no se reserva ninguna de ellas para las personas con discapacidad.

Es cierto que para solicitar la estancia breve, o el traslado temporal, es imprescindible ser beneficiario en activo de las ayudas ordinarias del Programa de Formación del Profesorado Universitario. Pero no es aceptable que se establezca una cuota de reserva para las ayudas ordinarias de FPU y que, a renglón seguido, se suprima esta cuota para las siguientes ayudas también competitivas que puedan solicitar las personas con discapacidad que están en dicho programa.

El sector de la discapacidad no puede considerarse satisfecho con esta solución. Viene planteando desde 2009 propuestas para incorporar al sistema de ayudas FPU la dimensión inclusiva de la discapacidad.

Hay que recordar que en su primera versión, el programa FPU no contaba con ninguna medida de acción positiva en favor de las personas con discapacidad. La actual solución de una cuota del 2% es una respuesta claramente insuficiente.

El argumento, a veces esgrimido, de que no habría suficientes candidaturas para cubrir un 5% de las plazas ofertadas es inconsistente. En ningún caso se perderían las becas por falta de candidatos pues bastaría con incorporar la previsión de que pasen al turno general las plazas no cubiertas del turno de discapacidad, como sucede en las ofertas públicas de empleo de las distintas administraciones públicas.

Podemos constatar además, que existe ya una demanda importante de doctorandos con discapacidad. Por poner un ejemplo, sólo en la I Convocatoria de becas de doctorado de la Fundación ONCE “Oportunidad al talento” para universitarios con discapacidad, se han presentado 68 solicitudes de alumnado matriculado en doctorado en diferentes universidades españolas, lo que pone de manifiesto una masa crítica suficiente para prestar atención adecuada a la demanda.

En cuanto a mantener la exigencia de un grado de discapacidad del 50% o superior, los argumentos en que se apoya no son realmente consistentes. Parten de la premisa de que en la regulación general de las becas y ayudas universitarias al estudio se exige un grado de discapacidad más alto que el general para acceder a las medidas reforzadas de apoyo –incrementos de cuantías, etc.- Se añade que, por su mayor grado de discapacidad, esas personas lo necesitan más, pero en realidad este argumento esconde la intención de rebajar el número de potenciales beneficiarios para que el impacto presupuestario sea menor.

Gracias a la presión del CERMI las ayudas al programa FPU se establecen hoy en un umbral del 50% de discapacidad cuando en su primera edición se llegó a exigir un 65%. Ello no obstante, las ayudas del programa FPU deberían aplicar el concepto legal de persona con discapacidad que recoge el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, es decir, aquellas personas a quienes se las haya reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%.

Se pueden dar muchos argumentos para sostener esta afirmación. Nos limitaremos a citar la exposición de motivos de la propia Resolución ministerial cuando afirma que estas ayudas son “para aquellos que deseen orientar su actividad profesional hacia la docencia universitaria y la investigación”. Se trata en definitiva de ayudas de ámbito profesional, cuyo objetivo es que se acceda a la función docente e investigadora universitaria. Pues bien, si en el ámbito laboral, tanto público como privado, se exige un grado del 33% para ser considerada una persona con discapacidad –a los efectos, por ejemplo, de cuota de reserva de puestos de trabajo- no es sostenible que unas ayudas

públicas que son la principal vía para acceder en su momento a la función pública profesional universitaria exijan una discapacidad del 50%.

Además, la conexión entre el ámbito laboral y las ayudas del programa FPU es evidente ya que, como antes hemos señalado, la concesión de una ayuda FPU significa formalizar un contrato de trabajo bajo la modalidad de contrato predoctoral, de duración determinada y con dedicación a tiempo completo.

En conclusión debemos plantear de forma decidida, desde el sector de la discapacidad, que la reserva de plazas para personas con discapacidad en todos los programas de formación de profesorado universitario (FPU) debe establecerse en un cupo de reserva del 5% de dichas plazas, similar al cupo que consagra el vigente Estatuto Básico del Empleado Público. Igualmente, a la hora de determinar a los posibles beneficiarios de estas medidas positivas para las personas con discapacidad, debe utilizarse el umbral vigente de un grado del 33%, sin que sea razonable exigir un grado superior de discapacidad para acceder a las ayudas FPU.

Nuestro análisis se ha centrado en las ayudas FPU que convoca y concede el Gobierno de la Nación. Existen también ayudas o becas para la formación de profesorado universitario que otorgan las comunidades autónomas o las universidades, con cargo a sus presupuestos. También en estas convocatorias, que son públicas y en régimen competitivo, deben establecerse iguales cupos de reserva para las personas con discapacidad que las que postulamos para las ayudas FPU estatales.

También hay que destacar que en peor situación están las becas FPI que convoca el Ministerio de Economía y Competitividad para personal investigador, donde no existen ni reservas, ni mención alguna a las personas con discapacidad. Ni en los programas de formación postdoctoral para la contratación laboral de doctores por los centros de I+D+I, ni en los contratos predoctorales “Severo Ochoa”, ni en ninguna otra beca otorgada por este Ministerio, como las Ramón y Cajal o las Juan de la Cierva, existe medida alguna que favorezca o garantice la presencia de universitarios con discapacidad.

#### **4. La contratación de Profesores Asociados**

La contratación de profesores asociados no requiere que el candidato seleccionado haya sido acreditado ni evaluado previamente por la ANECA.

La contratación de profesoras y profesores asociados se realiza por las universidades con especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad profesional fuera del ámbito académico universitario.

La finalidad del contrato es la de desarrollar tareas docentes a través de las cuales aporten sus conocimientos y experiencia profesionales a la universidad.

La contratación de estos profesores tiene carácter temporal y con dedicación a tiempo parcial. La duración del contrato será trimestral, semestral o anual, y se podrá renovar por períodos de igual duración, siempre que se siga acreditando el ejercicio de la actividad profesional fuera del ámbito académico universitario.

Las universidades convocan periódicamente concursos públicos para la provisión de plazas de profesor asociado. En estos concursos debería valorarse la circunstancia de que el candidato ejerza su actividad profesional fuera de la Universidad ocupando una plaza del cupo de reserva para discapacitados.

La reflexión sería la siguiente. Las administraciones públicas, por ejemplo, reservan un cupo de sus vacantes para personas con discapacidad. Posteriormente las universidades desean contratar a determinados especialistas procedentes de la administración pública para que aporten a la Universidad sus conocimientos. Sin embargo, las universidades no reservan en sus convocatorias de profesores asociados cupos para las personas con discapacidad, las cuales sí han podido disfrutar de estas medidas de acción positiva en su acceso al empleo público.

Esta situación asimétrica debe ser advertida y corregida desde el ámbito universitario. Dentro del plan de choque de medidas de acción positiva al que nos hemos referido, la contratación de profesores asociados debe reconsiderarse, para que las convocatorias públicas valoren la situación de discapacidad del profesional experto que concurre a ellas.

## **5. La representación de la discapacidad en la ANECA**

Un tema de importancia capital, vinculado con el acceso de las personas con discapacidad al profesorado universitario, se refiere al papel de la ANECA, es decir, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Corresponden a la ANECA las funciones de acreditación y evaluación del profesorado universitario, lo cual significa que esta Agencia Nacional ha de jugar un papel relevante en las medidas de acción positiva que preconizamos.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es una fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.

En los términos de la Ley Orgánica de Universidades, corresponderán al Organismo público Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), las funciones de acreditación y evaluación del profesorado universitario, de evaluación de titulaciones universitarias, mejora de la calidad, seguimiento de resultados e informe en el ámbito universitario, y cualquier otra que les atribuya la Ley.

La primera medida a considerar es que debería acordarse que en el Patronato de ANECA, que es el órgano colegiado de gobierno y representación de la Fundación, se integre un patrono en representación del sector de la discapacidad.

Disponen los vigentes Estatutos que en el patronato deben estar convenientemente representados los actores que, desde los distintos ámbitos académicos, científicos, económicos y sociales, configuran e impulsan el sistema universitario español. Pues bien, si se quiere que la Universidad española integre realmente a las personas con discapacidad, hay que comenzar dando voz y voto al sector de la discapacidad en el Patronato de la Fundación ANECA.

En su labor de evaluar, certificar y acreditar las enseñanzas, profesorado e instituciones, la discapacidad debe estar representada en la ANECA, para velar por el cumplimiento real y efectivo de lo dispuesto por la Disposición adicional vigésimo cuarta de la Ley Orgánica de Universidades, cuando contempla la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades.

## **6. Participación de la discapacidad en las Comisiones de Acreditación**

Como hemos señalado, la colaboración de la ANECA es crucial para llevar adelante el plan de choque de medidas de acción positiva que consigan alcanzar progresivamente el dos por ciento de personas con discapacidad en el personal PDI de las universidades públicas españolas.

La ANECA evalúa el perfil de los solicitantes para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios (Profesores titulares de Universidad y Catedráticos de Universidad) a efectos de su acreditación nacional.

Además, la ANECA evalúa la actividad docente e investigadora y la formación académica de los solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado, que son las de profesor contratado doctor y la de profesor ayudante doctor (Programa de Evaluación del Profesorado, PEP).

En relación con la acreditación nacional, la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades dispone que, para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios, se exigirá la previa obtención de una acreditación nacional que, valorando los méritos y competencias de los aspirantes, garantice la calidad en la selección del profesorado funcionario (artículo 57).

A diferencia del sistema general de acceso a los cuerpos de funcionarios de las administraciones públicas, que es la oposición, el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios exige la previa obtención de esta acreditación nacional, la cual es otorgada por las Comisiones de acreditación contempladas por el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, que desarrolla el procedimiento para obtener la acreditación nacional establecido por el artículo 57 de la Ley Orgánica de Universidades.

Pues bien, el artículo 57.2 de la Ley Orgánica de Universidades contempla la composición de estas Comisiones en estos términos:

*La acreditación será llevada a cabo mediante el examen y juicio sobre la documentación presentada por los solicitantes, por comisiones compuestas por al menos siete profesoras y profesores de reconocido prestigio docente e investigador contrastado pertenecientes a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios.*

Junto a estos profesores universitarios, se permite que se integren en las Comisiones de Acreditación otras personas expertas:

*Igualmente, tengan o no una relación de servicios con la Universidad y con independencia del tipo de relación, podrán formar parte de estas comisiones expertos españoles, así como hasta un máximo de dos expertos nacionales de otros Estados Miembros de la Unión Europea o extranjeros. Estos expertos*

*deberán poder ser considerados profesionales de reconocido prestigio científico o técnico.*

Nada obsta a que, en este cupo de expertos españoles, se reserve una plaza para proveerse con un experto en representación de las asociaciones de personas con discapacidad.

Podría así plantearse que, dada la infrarrepresentación de las personas con discapacidad en el ámbito del profesorado universitario, las Comisiones de Acreditación deberían contar con un experto en materia de integración de personas con discapacidad, de forma estable y a título de experto en políticas de inclusión.

Esta pretensión no es excesiva en absoluto. Hay que decir que, desde la reforma de la Ley Orgánica de Universidades operada en el año 2011, es preceptivo que la composición de estas Comisiones sea equilibrada entre mujeres y hombres, salvo que no sea posible por razones fundadas y objetivas, debidamente motivadas.

Esta exigencia de composición equilibrada entre mujeres y hombres se ha trasladado también a su reglamento, aprobado por el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre (art. 6.3).

Pues bien, si el principio de igualdad entre hombres y mujeres se ha plasmado en la composición de las Comisiones de acreditación, el principio de plena inclusión de las personas con discapacidad justificaría la presencia de expertos en acción positiva en materia de inclusión en dichas Comisiones.

No se requiere ninguna reforma legal para llevar a cabo esta iniciativa. Ya hemos dicho que la vigente dicción del art. 57.2.2º permite que se integren expertos en las Comisiones, incluso aunque no tengan una relación de servicios con la universidad y con independencia del tipo de relación.

Sería suficiente con incluir esta previsión en el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, que desarrolla el procedimiento para obtener la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.

Dado que el Ministerio trabaja actualmente en una reforma de este real decreto, con el objetivo de mejorar los procedimientos de acreditación del profesorado universitario, estamos en un momento oportuno para solicitar de las autoridades ministeriales que en las Comisiones de acreditación la discapacidad esté representada mediante un experto universitario en políticas inclusivas que participe en los procedimientos de acreditación.

Lo planteado para las Comisiones de acreditación puede y debe aplicarse también a los Comités de Evaluación del Programa de Evaluación del Profesorado para la

contratación (PEP). Como hemos señalado, la evaluación positiva es necesaria para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado. Estos Comités son grupos de expertos nombrados por ANECA para evaluar colegiadamente las solicitudes de evaluación de profesorado para la contratación. Actualmente son cinco: Comité de Ciencias Experimentales, Comité de Ciencias de la Salud, Comité de Ciencias Sociales y Jurídicas, Comité de Enseñanzas Técnicas, y Comité de Humanidades. En todos ellos la discapacidad debería estar representada mediante un experto universitario en políticas inclusivas que participe en los procedimientos de evaluación.

La participación de la discapacidad en las comisiones de acreditación y comités de evaluación, participación que aquí postulamos, tiene precedentes en el ámbito de las administraciones públicas, concretamente en los procesos de selección de personal funcionario de carrera. Podemos comprobarlo en el Real Decreto 228/2014, de 4 de abril, que aprueba la oferta de empleo público para 2014. Su art. 3.10, al regular la composición de los órganos de selección, dispone que se promueva la participación en tribunales y órganos de selección de personas con discapacidad en aquellos procesos en los que exista turno de reserva para este colectivo.

Además de estas consideraciones hacia la ANECA, también habría que tener en cuenta que la evaluación que realiza la ANECA del profesorado universitario debería tener en cuenta las habilidades y competencias que ya está adquiriendo el profesorado universitario en materia de discapacidad y accesibilidad y diseño para todas las personas. En esta línea, es necesario que la ANECA contemple dentro del apartado de la docencia un parámetro específico relacionado con la discapacidad y la accesibilidad y el “diseño para todos” que permita que los profesores también puedan ser evaluados por las actividades que realicen en este ámbito.

En este sentido habría que incluir entre los criterios establecidos por la ANECA para la evaluación de profesorado un criterio específico sobre discapacidad y accesibilidad y "diseño para todas las personas" en el que se integren las actividades formativas que el profesorado haya realizado en este ámbito.

## **7. Consideración y valoración de la discapacidad en los concursos públicos.**

Tanto la contratación de personal docente e investigador en régimen laboral (art. 48.3 LOU) como el acceso a plazas de los cuerpos docentes universitarios (art. 62 LOU) se realiza por concurso público, según dispone la Ley Orgánica de Universidades.

Dentro del plan de choque de medidas de acción positiva, debemos plantearnos que, en todo caso, la persona aspirante con discapacidad debería disponer de una puntuación adicional, la cual tendrá que especificarse previamente en las normas de baremación de

las plazas convocadas, y que debería oscilar entre el 5% y el 10% del total de puntuación del baremo.

La valoración de la discapacidad es lógicamente una valoración meritoria de las circunstancias personales. No es usual entre nosotros que los concursos de méritos para el acceso al empleo público valoren estas circunstancias personales. La técnica de reservar un cupo de las vacantes ofertadas para las personas con discapacidad ha sido la medida de acción positiva preferida.

Sin embargo, comienzan a darse pasos en esta línea de puntuar como méritos determinadas circunstancias personales que han podido influir como una desventaja en la trayectoria profesional del candidato. Al calificarlos como méritos, se consigue equilibrar su influencia, y ello permite una valoración más objetiva del candidato o candidata.

Así, y a título de ejemplo, consideremos el concurso-oposición para el ingreso en el Cuerpo de Letrados del Consejo General del Poder Judicial. Ha sido aprobado por un Acuerdo de 29 de mayo de 2014, del Pleno del Consejo General del Poder Judicial (BOE del 9 de julio de 2014).

En este concurso-oposición, la “conciliación e igualdad” se puntúan como mérito, al igual que se puntúan los méritos académicos, la actividad profesional o los escritos y publicaciones.

Concretamente, se valorarán de la siguiente manera, conforme al tenor literal del Acuerdo del Consejo general del Poder Judicial:

*Méritos referidos a la igualdad y conciliación de la vida personal, familiar y laboral: se valorarán con un máximo de 5 puntos las siguientes situaciones:*

*a) El cuidado de hijos dentro de los cinco años anteriores a la convocatoria de las pruebas, ya lo sean por naturaleza como por adopción o acogimiento permanente o preadoptivo, siempre que tengan menos de doce años, se valorará con 0,5 puntos por año; si son varios los hijos se incrementa 0,2 puntos por cada año de cuidado del segundo o sucesivo hijo.*

*b) El cuidado, dentro de los cinco años anteriores a la convocatoria de las pruebas, de un familiar de hasta el segundo grado inclusive de consanguinidad o afinidad siempre que, por razones de edad, accidente, enfermedad o discapacidad no pueda valerse por sí mismo y no desempeñe actividad retribuida, se valorará con 0,3 puntos por año; si son varios los*

*familiares, se incrementa 0,1 puntos por cada año de cuidado del segundo o sucesivo familiar.*

En este concurso-oposición, el Consejo General del Poder Judicial valora una circunstancia personal en función de quedar afectada la igualdad y la conciliación de la vida personal, familiar y laboral.

Pues bien, la valoración de la circunstancia de discapacidad puede y debe ser considerada de similar manera. La situación de discapacidad es una condición objetiva que afecta como una evidente desventaja inicial en la trayectoria académica y profesional del candidato, al igual que afecta la conciliación de la vida personal y laboral, y así lo reconoce y valora el Poder Judicial español a la hora de seleccionar a su cuerpo de letrados.

Razonablemente, para valorar la situación de discapacidad en los concursos en el ámbito universitario, sería muy oportuno que la ANECA aprobara con carácter previo las normas de valoración a las que deberían atenerse las universidades en este tema. Esto nos devuelve a lo que antes planteamos, es decir, a la necesidad de que la discapacidad esté representada en la propia ANECA, tanto en su patronato, como en las Comisiones y Comités que acreditan o evalúan al profesorado.

## **8. Hacia una reserva de plazas PDI en las universidades públicas como objetivo del sector de la discapacidad**

Las medidas que hemos desarrollado hasta aquí pueden ser eficaces para incrementar progresivamente el porcentaje de personas con discapacidad que acceden a la condición de personal docente e investigador de las Universidades públicas.

Sin perjuicio de ello, la medida de acción positiva por excelencia es, sin duda, la reserva de un cupo de plazas para personas con discapacidad también en el ámbito de la docencia universitaria.

Recalamos lo de “también” porque se trata en definitiva de que la Universidad se atenga al Estatuto Básico del Empleado Público y respete sus previsiones. No es razonable ni sostenible que el único ámbito o subsector del empleo público, sea estatal, autonómico o local, que el único reducto donde las personas con discapacidad no cuentan con una reserva de plazas, sea precisamente la Universidad, máxime cuando la integración de las personas con discapacidad es un mandato constitucional solemne, desarrollado en la Ley General de derechos de las personas con discapacidad, y también en las previsiones que se contienen para este colectivo en normas como la Ley Orgánica de Universidades o el Estatuto Básico del Empleado Público y la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y su Inclusión Social.

Es muy importante tener en cuenta que el mandato constitucional y las regulaciones legales que lo desarrollan, relativos a las personas con discapacidad, han dejado meridianamente bien definido que uno de los objetivos esenciales de la inclusión social es a través del empleo. Lo realmente significativo es que se generen oportunidades ciertas de empleo para este colectivo tanto en el sector público como privado. Y una vez definido el objetivo, es decir, el "qué", será más fácil coincidir en la importancia de determinar el "cómo", que es la parte operativa o instrumental para conseguir la finalidad social. Y en este ámbito universitario debemos descartar de plano que, por dificultades derivadas de la determinación del "cómo" se enerve, hasta hacerlo desaparecer, el cumplimiento de la obligación material. Nos conduciría al absurdo una interpretación en la que el instrumento o medio de cumplimiento de una obligación prevalecía sobre el cumplimiento de la obligación misma. Por ello, teniendo en cuenta que uno de los mecanismos de materialización práctica del empleo para personas con discapacidad es a través de las cuotas de reserva, concebidas como una garantía de mínimos en favor de este colectivo, es preciso que en el ámbito de la Universidad pública se hagan los esfuerzos necesarios para que, más allá de las dificultades de la aplicación de la fórmula de las ofertas públicas de empleo, se encuentren los mecanismos adecuados que hagan posible el cumplimiento de la cuota de reserva en favor de personas con discapacidad.

Recordemos la dicción del EBEP: "En las ofertas de empleo público se reservará un cupo no inferior al siete por ciento de las vacantes para ser cubiertas entre personas con discapacidad".

Si bien las universidades no aprueban una oferta de empleo público docente con carácter previo a la convocatoria de plazas, como sí hacen las administraciones públicas, es evidente que se puede hacer un esfuerzo para alcanzar este objetivo de reservar un cupo a las personas con discapacidad.

Razonablemente, cada Universidad sí puede hacer una previsión anual de las plazas de los cuerpos docentes universitarios que podrá convocar a lo largo del ejercicio, y de los efectivos de personal docente e investigador que podrá contratar. Cuando se aprueban las dotaciones presupuestarias de personal PDI de una universidad, por ejemplo, ello exige haber realizado una planificación previa en materia de recursos humanos PDI.

Esta planificación de recursos humanos es materialmente la oferta de empleo como personal PDI que esa universidad convocará a lo largo del año.

Conforme a la art. 70 del EBEP, en una oferta de empleo público, como instrumento de gestión de la provisión de las necesidades de personal, se recogen las necesidades de recursos humanos, con asignación presupuestaria, que deban proveerse mediante la incorporación de personal de nuevo ingreso.

A partir de esta estimación, la universidad, sus órganos de gobierno, deberían hacer un esfuerzo para identificar un cupo de un 5 % de entre las plazas que serán convocadas, y las plazas que conformen ese 5% deberían ser reservadas a candidatos con discapacidad.

Ciertamente, las plazas no son homogéneas, por eso corresponderá a cada universidad determinar qué plazas en concreto integrarán el cupo del 5 % reservado a la discapacidad.

Para tomar esta decisión, la Universidad cuenta con una ventaja, que es precisamente el sistema de previa acreditación del candidato para poder acceder a los cuerpos docentes, o de su previa evaluación positiva para poder ser contratado. A través de este mecanismo, el sistema universitario puede saber con antelación cuántas personas con discapacidad han sido acreditadas por la ANECA, o cuántas personas con discapacidad han sido positivamente evaluadas por la ANECA para poder ser contratadas como personal PDI.

El sistema de previa acreditación y evaluación de la ANECA nos permite realizar un cupo de reserva que pudiéramos calificar como un cupo determinado de forma inversa, donde las concretas plazas que van a ser reservadas a personas con discapacidad se determinarían en función de las personas con discapacidad que cuentan ya con la acreditación o evaluación positiva por parte de la ANECA.

Esta iniciativa de reserva de un cupo de plazas PDI a la discapacidad, iniciativa que no requiere de ninguna modificación legal pues consiste simplemente en aplicar el EBEP, no debiera posponerse en el tiempo.

Lo decimos porque en el Proyecto de Presupuestos Generales del Estado para 2015 se ha incluido el permitir a las universidades una tasa de reposición de efectivos de hasta un máximo del 50 por ciento para catedráticos y titulares de universidades. Es una buena noticia si consideramos que la regla general para 2015 será que no se incorpore nuevo personal en ningún ámbito del sector público. Esta tasa de reposición se aplicará tanto a las universidades dependientes de las CC. AA. como a las estatales (UNED).

Razonablemente, la incorporación de nuevo personal PDI sucederá allí donde sea deficitario la ratio entre profesores y alumnos. Pues bien, el próximo ejercicio 2015, en el que se permitirá a las universidades convocar concursos para el acceso a plazas de los cuerpos docentes universitarios, debiera ser el inicio de una nueva etapa, reservando a las personas con discapacidad un 5% de esas plazas.

Con ello, la Universidad no haría más que equipararse a lo que ya se hace para seleccionar personal investigador con destino en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y en los demás Organismos Públicos de Investigación (OPIS).

Así, por ejemplo, en el B.O.E. de 4 septiembre de 2014 encontramos la Orden ECC/1576/2014 que convoca un proceso selectivo para ingreso, por el sistema general de acceso libre, en la Escala de Científicos Titulares de los Organismos Públicos de Investigación. Los aspirantes deberán tener título de doctor. Se convocan 35 plazas, de las cuales se reservan 3 plazas para quienes tengan la condición legal de personas con discapacidad con un grado igual o superior al 33 %. Estas 3 plazas para personas con discapacidad corresponden al Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y quienes participen en el proceso selectivo por este cupo podrán concurrir por cualquiera de las especialidades indicadas para las plazas convocadas para el CSIC por el turno general.

También se han convocado otras 19 plazas para esta misma Escala de Científicos Titulares de Organismos Públicos de Investigación, en su modalidad de acceso por promoción interna, de las cuales una plaza se reserva para personas con discapacidad (Orden ECC/1577/2014, de 31 de julio).

Podemos citar también la Escala de Investigadores Científicos de los Organismos Públicos de Investigación. Los aspirantes han de poseer igualmente el título de doctor. En este año 2014 se han convocado 44 plazas para ingresar en esta escala de investigadores, de las cuales se reservan dos plazas para personas con discapacidad (Orden ECC/1578/2014, de 31 de julio).

Igualmente está la Escala de Profesores de Investigación de los Organismos Públicos de Investigación, en la cual se han convocado 19 plazas este año 2014, reservando una plaza en el CSIC para quienes tengan la condición legal de personas con discapacidad con un grado igual o superior al 33 % (Orden ECC/1579/2014, de 31 de julio).

En conclusión, si es una práctica normalizada reservar plazas para personas con discapacidad en estos cuerpos de científicos e investigadores, no es sostenible que las universidades públicas españolas no hagan lo mismo para seleccionar a su personal PDI. El sector de la discapacidad considera que, mientras no se establezca este cupo de reserva, se está incumpliendo el mandato de la propia Ley Orgánica de Universidades, relativo a la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades, así como los mandatos, en este mismo sentido, de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

Es de justicia reconocer la gran sensibilidad y el esfuerzo que la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) viene desarrollando en estos últimos tiempos. Por ello, jugaría un papel muy determinante la CRUE, si adoptara un acuerdo, en su seno, que establezca algunas orientaciones, criterios o mecanismos que dieran luz, de una manera razonablemente uniforme, al conjunto de las universidades para que estas aplicaran los mandatos del ordenamiento jurídico especializado en esta materia,

tendientes a facilitar la inclusión laboral de las personas con discapacidad como PDI de dichas universidades.

## **9. Especial consideración de la UNED**

Finalmente, debemos hacer una reflexión especial acerca de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Se trata de la universidad más grande de España, con más de 260.000 estudiantes en estos momentos, y que depende directamente del Gobierno de la Nación a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La UNED tiene carácter no presencial y, conforme a lo que manifiesta su propia carta de presentación, garantizar la igualdad de oportunidades es uno de los objetivos explícitos de esta universidad. La UNED ha posibilitado el acceso a los estudios superiores a personas que no habrían podido conseguirlo por razones de renta, por su lugar de residencia o por cualquier otra dificultad.

Remover las dificultades que pueden tener muchas personas para acceder a los estudios universitarios es una de las señas de identidad de la UNED, que desde su creación en el año 1972 cuenta ya con más de un millón de antiguos alumnos.

Pues bien, este principio constitutivo de la UNED, consistente en garantizar la igualdad de oportunidades, debería proyectarse también en la conformación de su propio profesorado, a la hora de que puedan integrarse en él las personas con discapacidad.

La UNED cuenta actualmente con 7.154 profesores tutores y además con unos efectivos de personal docente e investigador (PDI) que alcanzan las 1.496 personas. Las políticas de igualdad de oportunidades no deben circunscribirse únicamente al ámbito del acceso de los estudiantes con discapacidad a los estudios universitarios. El principio de no discriminación y de igualdad real debe alcanzar también al ámbito del personal docente e investigador de la UNED.

La UNED está muy lejos del objetivo de que un 2% de sus efectivos totales de Personal Docente e Investigador sean personas con discapacidad. Esta situación no es razonable para una universidad que tiene un alto nivel de compromiso en materia de

responsabilidad social, y en materia de fomento de una sociedad basada en valores igualitarios. La integración real y efectiva de personas con discapacidad en su profesorado debiera ser un criterio estratégico en la organización de esta universidad como lo es ya, por ejemplo, el principio de igualdad de género, máxime cuando la modalidad de enseñanza que brinda la UNED, no presencial, con una amplia utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ofrece unas óptimas condiciones para la integración de profesorado con discapacidad. En efecto, las nuevas tecnologías de la enseñanza, en las cuales la UNED es lógicamente pionera, permiten realizar las adaptaciones y los ajustes que eventualmente pueda necesitar una persona con discapacidad para realizar sus funciones docentes de forma óptima.

Por ello es fundamental que la UNED realice un informe de diagnóstico sobre el grado de cumplimiento del principio de integración de personas con discapacidad en el personal docente e investigador de la propia UNED. A partir del diagnóstico y de las conclusiones que se obtengan de este informe, la UNED debería aprobar unas propuestas de mejora y estrategias de futuro que le permitan alcanzar el objetivo de que un dos por ciento de sus efectivos totales de personal docente e investigador sean personas con discapacidad.

El principio de integración de personas con discapacidad en su profesorado debiera ser un objetivo estratégico de la UNED y de su política corporativa y de recursos humanos. Más aún, debería asumir una posición de liderazgo en esta materia dentro del sistema universitario español. Así lo defendemos, en razón de tres consideraciones. En primer lugar, por ser la mayor universidad española. En segundo lugar, porque la UNED tiene un compromiso fundacional con el principio de igualdad de oportunidades y el fomento de una sociedad inclusiva. En tercer lugar, porque la amplia utilización de las nuevas tecnologías que se lleva a cabo en la enseñanza impartida por la UNED favorece objetivamente la integración de las personas con discapacidad en su profesorado.

## **10. Conclusiones y valoración**

Debe rellenarse pronto la laguna existente en las universidades españolas en materia de creación de empleo para personas con discapacidad y, especialmente, en cuanto al personal docente e investigador. El mandato del artículo 49 de la Constitución desarrollado, con carácter general, por la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/2013; y, específicamente, por la Ley Orgánica de Universidades y el Estatuto Básico del Empleado Público, exigen que las universidades españolas, y singularmente las públicas, asuman su cumplimiento y adopten las medidas precisas para su materialización efectiva. La inclusión de las personas con discapacidad como personal docente e investigador en las universidades públicas españolas es un objetivo

irrenunciable para el sector de la discapacidad, representado por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI).

El actual ratio de inclusión de un 0,4 %, cuando nuestra legislación ha establecido un ratio de un 2 %, significa que la Universidad no ha realizado ni siquiera la cuarta parte del esfuerzo que le corresponde para incluir a las personas con discapacidad.

El mandato del art. 59 del Estatuto Básico del Empleado Público debe ser aceptado y cumplido por las universidades, al igual que lo hace el conjunto de todas las administraciones públicas españolas, al igual que, el conjunto de las empresas, están obligadas las empresas españolas en virtud de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad que, por cierto, también vincula y obliga a las universidades como empleadores.

Es urgente, en primer lugar, que la comunidad universitaria reflexione y sea consciente de la situación actual, consistente en que no hay una verdadera igualdad de oportunidades, entendida como la ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por motivo de o por razón de discapacidad. Y, en segundo lugar, que acepte la absoluta necesidad de un plan de choque de medidas de acción positiva para la inclusión de las personas con discapacidad como personal PDI.

Hemos enumerado una batería de medidas que integrarían ese plan inclusivo. Ciertamente, otras medidas podrán añadirse a las aquí expuestas que persiguen la finalidad de avivar un debate que puede basarse inicialmente en aquellas, para mejorarlas y potenciarlas, después.

El Programa de Formación del Profesorado Universitario es la puerta de acceso inicial a la docencia e investigación universitaria. Las personas con discapacidad deben gozar en este programa de la misma reserva de plazas que contempla el EBEP.

También resultan imprescindibles acciones positivas para el acceso a los programas de formación del personal investigador, y las becas de excelencia como las Ramón y Cajal, Juan de la Cierva, Severo Ochoa, etc.

En la contratación de profesores asociados debe valorarse la discapacidad del profesional experto que concurra a la convocatoria.

La ANECA debe ser un motor activo en la inclusión de personas con discapacidad como personal PDI en la Universidad española. Para ello es urgente que la discapacidad esté representada en la ANECA, en su máximo órgano de gobierno que es su patronato y la investigación y publicaciones en materia de discapacidad sea también tenida en cuenta en los criterios de valoración de la ANECA.

En las comisiones de acreditación y en los comités de evaluación, deben participar expertos en materia de integración de personas con discapacidad. La Universidad no puede negarse a algo que ya hace la Administración General del Estado, como es promover que personas con discapacidad formen parte de los órganos de selección y tribunales de oposiciones.

Hay que avanzar en la línea de considerar y valorar como un mérito la situación de discapacidad, en todos los concursos públicos para acceder a plazas de los cuerpos docentes universitarios, o en los concursos para la contratación de personal PDI en régimen laboral.

La reserva de plazas PDI en las universidades públicas es un objetivo del sector de la discapacidad. Debemos exigir el cumplimiento de la legislación específica antes citada. La reserva de plazas para las personas con discapacidad es la principal y más eficaz medida de acción positiva. A tal fin, nos hemos permitido el atrevimiento de plantear una serie de ideas o criterios para afrontar el problema de su operativización que, principalmente, son las siguientes:

- El objetivo primordial es la inclusión laboral de personas con discapacidad como PDI en las universidades, concretándolo en la reserva del 2% de las plazas.
- El mecanismo de la “Oferta pública de empleo” debe ser sustituido por otro que se adecue a las características de la comunidad universitaria pero que cumpla, en todo caso, de manera efectiva este objetivo y obligación legal.
- La dificultad en la determinación del mecanismo o medio operativo no justifica que se cumpla el objetivo, al que las leyes obligan y la sociedad demanda.
- La Universidad puede hacer sus previsiones, al respecto, en el momento de la planificación del curso, o del ejercicio anual, a través de sus presupuestos o planificación de recursos humanos necesarios.
- A partir de dicha planificación, la Universidad puede hacer una estimación de cuántas plazas PDI necesita y de cuántas va a poder contar, realmente, en virtud de las restricciones de cobertura de vacantes.

- Dicha estimación de plazas permitirá determinar el número de ellas que quedarán reservadas para personas con discapacidad, en cumplimiento de la cuota de reserva del 5 %, hasta alcanzar un 2 % del total del personal PDI.
- Posteriormente, la Universidad podrá asignar el número de plazas reservadas en función de dos criterios orientativos. En primer lugar, en qué áreas de conocimiento, centros universitarios y departamentos, es preciso reforzar el personal PDI en atención a sus propios criterios sobre déficit de profesorado en los ratios alumnos/profesor. Y, en segundo lugar, podrá disponer de una primera información sobre posibles aspirantes con discapacidad, y su adecuación a las plazas concretas a cubrir, en atención a los profesores con discapacidad pertenecientes a la propia universidad, y, en su caso, a las restantes y, sobre todo, al número de doctores con discapacidad acreditados en la ANECA.
- No se precisaría de modificación legal alguna más allá de las necesarias decisiones adoptadas, a tal fin, por los órganos estatutarios competentes de cada universidad que aprobarían los criterios y procedimientos para la reserva de plazas de personal PDI para personas con discapacidad.

El horizonte recobra alguna esperanza a la vista de las previsiones contenidas en el Proyecto de Ley de Presupuestos Generales para 2015, que autoriza a incrementar hasta el 50% la tasa de reposición de plazas de catedráticos y titulares y también de contratados doctores. Consideramos también que, dentro del sistema universitario español, la UNED debería asumir una activa posición de liderazgo en este esfuerzo de incluir a las personas con discapacidad entre el personal docente e investigador de la universidad.

Por último, la CRUE, como órgano rector de las universidades españolas debería promover un reglamento de medidas de acción positiva para el acceso y apoyo al personal docente e investigador con discapacidad en las universidades españolas, para hacer efectiva entre otras cosas, la normativa relativa los principios y previsiones que las universidades deben adoptar en materia de inclusión de las personas con discapacidad en las universidades, que como se ha puesto de manifiesto resulta insuficiente cuando hablamos de acceso al personal docente e investigador. Existen ya algunos ejemplos de reglamentos, que sin abordar el problema concreto del acceso, regulan ya algunos aspectos específicos de apoyo al personal docente e investigador con discapacidad, como el aprobado en la Universidad de Valencia en Consejo de Gobierno de 28 de marzo de 2013.



## COMUNICACIÓN 6

**LA ACCESIBILIDAD A LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA  
ESTATAL COSTARRICENSE DESDE LA PLATAFORMA DEL CONSEJO  
NACIONAL DE RECTORES (CONARE)**

M.Sc. Sandra Valle González

*Área de Vida Estudiantil*

*Consejo Nacional de Rectores*

*Costa Rica*

El Consejo Nacional de Rectores (CONARE), fue creado el 04 de diciembre de 1974, mediante el Convenio de Coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal en Costa Rica, con el fin de impulsar la coordinación interuniversitaria y llevar a cabo acciones articuladas que aseguren el buen funcionamiento de las instituciones adscritas a este consejo.

Dicho Convenio despliega los lineamientos de coordinación comunes para las instituciones signatarias, concernientes a 8 temas vitales para su labor: salarios y escalafón, cooperación docente y regulación de jornada, servicios comunes, establecimiento de carreras, reconocimiento de títulos extranjeros, financiación, reconocimiento de estudios y la coordinación.

Originalmente, el CONARE se constituyó (1974), con las tres instituciones de educación superior existentes en ese momento: la Universidad de Costa Rica (UCR/1940), el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR/1971) y la Universidad Nacional (UNA/1973). Posteriormente, se asoció la Universidad Estatal a Distancia (UNED/1977).

En noviembre de 1977, el CONARE adquiere personería jurídica mediante la Ley 6162, en el artículo 3, inciso ch), entre otras funciones, se indica que la institución está facultada para “establecer los mecanismos de coordinación adicionales a la Oficina de Planificación de la Educación Superior, que sean necesarios para el adecuado funcionamiento de la educación superior universitaria”.

De esta manera, inician las gestiones de coordinación entre las universidades estatales costarricenses, inmersas en un proceso de concertación interinstitucional que busca objetivos comunes, demandando un profundo espíritu de cooperación, buena voluntad y claridad de metas; significando una seria responsabilidad, tanto para las instituciones adscritas como para los actores implicados en estos procesos, en los diferentes niveles operativos.

Asimismo, se asigna al CONARE, entre otras funciones, la elaboración del Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (PLANES), documento quinquenal, que toma en cuenta los lineamientos que establece el Plan Nacional de Desarrollo vigente; y especifica los objetivos y acciones estratégicas con que las universidades estatales se comprometen, considerando, las políticas y lineamientos aprobados en cada una y sus respectivos planes de desarrollo institucional.

El CONARE es coordinado por los rectores de las cuatro universidades que lo integran. El periodo de coordinación es por un año de acuerdo al orden de creación: UCR, ITCR, UNA y UNED.

Además de esto, y con el objetivo de enlazar las universidades estatales con los Poderes del Estado y las instituciones autónomas, el convenio instala la creación de una comisión de enlace que vela, entre otros, por el tema de financiamiento de las universidades adscritas al CONARE.

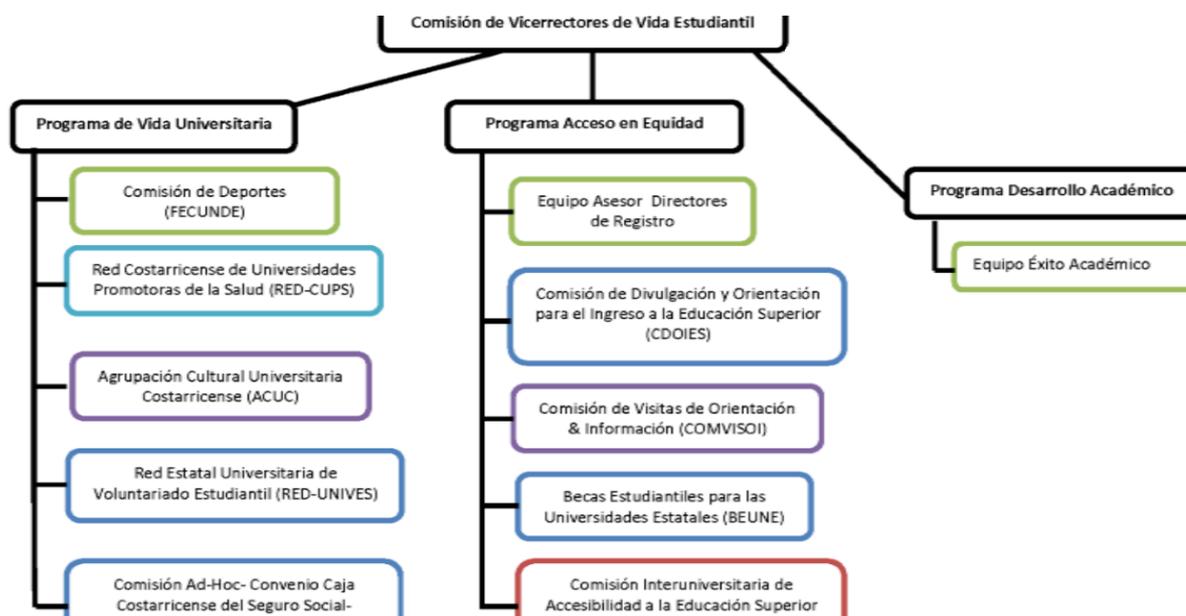
En 1982, el CONARE conforma la Comisión de Vicerrectores (as) de Vida Estudiantil (COMVIVE), integrada por el o la Vicerrector (a) de Vida Estudiantil de la Universidad de Costa Rica (UCR); el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR); la Universidad Nacional (UNA) y el (la) Director (a) de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Dicha comisión realiza reuniones periódicamente, según sus propios requerimientos y como órgano de mayor jerarquía del área de vida estudiantil, le corresponde la toma de decisiones de carácter político-administrativo de la misma.

La labor desarrollada por esta área, ha permitido conformar un sub-sistema de vida estudiantil, cuyo principal objetivo ha sido generar proyectos y acciones conjuntas de coordinación que contribuyan al fortalecimiento cualitativo y cuantitativo del área; robusteciendo a su vez, los programas de vida estudiantil a lo interno de cada una de las instituciones de Educación Superior Estatal Costarricense.

Vida Estudiantil está formada por tres áreas de trabajo, las cuales están determinadas en los planes estratégicos y están orientados a la formación integral del estudiante universitario, basados en una concepción globalizadora, humanística y social; cuya función es la de integrar y articular el accionar de los equipos de trabajo incorporados en cada uno de los programas.

A continuación se presenta, el esquema de trabajo organizativo de los programas, en el que se agrupan las comisiones, subcomisiones y/o equipos de trabajo que conforman el área de Vida Estudiantil del CONARE.

ESQUEMA DE TRABAJO DEL ÁREA DE VIDA ESTUDIANTIL DURANTE EL AÑO 2014



Entre los logros más significativos que se han llevado a cabo en cada uno de los programas se destacan:

### **1. Programa Vida universitaria**

Proyecta el fortalecimiento de acciones que promueven el máximo desarrollo de las potencialidades de los/as estudiantes universitarios/as en las dimensiones intelectual, biológica, emocional, individual, espiritual y social.

Los retos actuales para el área de Vida Estudiantil, requieren la combinación de respuestas ante las necesidades que enfrentan los/as estudiantes universitarios/as y que favorecen no solo el éxito académico, sino la formación de un profesional con un desarrollo pleno de sus capacidades como ser humano.

En esta línea, y según lo establecido en el Portafolio de anteproyectos del Área de Vida Estudiantil (2002-2006), el desarrollo humano se basa en:

- ✓ que los seres humanos desarrollen su potencial y sus capacidades.
- ✓ el papel central que juega el esfuerzo individual.
- ✓ el apoyo institucional para que las oportunidades se traduzcan en logros.

Este Programa lo integran cinco equipos de trabajo: FECUNDE, ACUC, RED CUPS, RED UNIVES y la Comisión AD-Hoc Convenio CCSS-Universidades Estatales; planteando acciones que estimulan el aporte estudiantil, la actividad física, la convivencia y el desarrollo de estilos de vida saludable, así como la promoción cultural y el voluntariado universitario.

#### **a. Comisión de Deportes (FECUNDE)**

FECUNDE, creada en 1985, propicia el desarrollo de programas deportivos estudiantiles universitarios a nivel nacional e internacional, realizando actividades que promueven la participación estudiantil y fomentando la actividad física en diferentes disciplinas a través de ligas, torneos, campeonatos y juegos deportivos interuniversitarios. Su principal objetivo es el de promover espacios apropiados y las condiciones necesarias para estimular el desarrollo integral de los y las estudiantes universitarios costarricenses, por medio del deporte competitivo y recreativo, así como reafirmar el compromiso de las universidades estatales por cumplir su labor de formación integral de los/as estudiantes.

**b. Red Costarricense de Universidades Promotoras de la Salud (RED CUPS)**

La RED CUPS creada en el 2002, acciona desde el marco de promoción de la salud, en el impulso de estrategias que favorecen el mejoramiento de los estilos de vida saludable de la población universitaria, en temas prioritarios como, sexualidad integral, alimentación saludable, liderazgo, salud bucodental y el fortalecimiento humano. Su objetivo es el de favorecer el desarrollo del movimiento de Universidades Estatales Costarricenses promotoras de la Salud impulsando estrategias que propicien ambientes saludables y una nueva cultura de la salud en las comunidades universitarias con proyección a la sociedad costarricense.

**c. Agrupación Cultural Universitaria Costarricense (ACUC)**

ACUC constituida en 1988, contribuye al desarrollo humano y a la formación integral universitaria, a través de múltiples manifestaciones culturales y artísticas (artes, tradiciones, costumbres, valores y lenguajes), con la participación de los/as estudiantes, tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Su principal objetivo es desarrollar programas destinados a mejorar en los/as estudiantes universitarios/as la vivencia de la cultura y la recreación como parte integral de su proceso de vida.

**d. Red Estatal Universitaria de Voluntariado Estudiantil (RED UNIVES)**

La RED UNIVES fundada en el 2009, impulsa la formación de personas con sensibilidad social y ambiental a través de proyectos Interuniversitarios con el objetivo de coadyuvar en la formación integral, promover el liderazgo estudiantil y además fortalecer el compromiso de las universidades con la formación solidaria a nivel comunal y social.

Su objetivo se basa en articular esfuerzos de voluntariado interuniversitario que impulsen el fortalecimiento de la RED UNIVES y la formación de personas con sensibilidad social y ambiental con el fin de fomentar una educación integral del estudiantado universitario.

**e. Equipo AD-Hoc Convenio CCSS-Universidades Estatales**

Se crea durante el primer Seminario de Vida Estudiantil realizado en noviembre de 1989. Esta comisión funcionó hasta el 2000. Posteriormente, la Comisión de Vicerrectores/as de Vida Estudiantil, la reactiva en el 2002, como una comisión AD-Hoc a cargo de la negociación del Convenio Universidades Estatales-Caja Costarricense del Seguro Social, con el objetivo de mejorar, promover y divulgar el Convenio CCSS-Universidades Estatales, permitiéndole a los estudiantes de escasos recursos de las universidades estatales, contar con un seguro de salud por parte del Estado, durante su estadía en la Universidad.

## **2. Programa Acceso en equidad**

En este programa se concentran los procesos de inscripción, admisión, permanencia y graduación, que son llevados a cabo por el Equipo Asesor Directores de Registro, CDOIES, COMVISOI, BEUNE y CIAES.

El objetivo del área Acceso en equidad es el desarrollo de proyectos que atiendan la política marco del proceso de admisión y la conformación de un sistema integrado de información estudiantil.

### **a. Equipo asesor directores de registro**

Este equipo asesor creado en 1989, se encarga de los procesos de admisión conjunta de las universidades estatales, es decir, procura estandarizar procedimientos para un eficiente manejo de la información, así como la atención de procesos de admisión e ingreso, calendarización del año lectivo, permanencia, graduación, reconocimientos y equiparaciones, entre otros. Su objetivo es el de desarrollar y ejecutar proyectos conjuntos, según las prioridades del Área de Vida Estudiantil y otros sectores universitarios, así como brindar información que apoye el quehacer cotidiano, que sustente la toma de decisiones y que favorezca investigaciones y otras acciones afines que coadyuven en el proceso de formación integral del estudiante.

### **b. Comisión de Divulgación y Orientación para el Ingreso a la Educación Superior (CDOIES)**

CDOIES, fundada en 1984, apoya el proceso de elección de carrera de los/as estudiantes interesados en ingresar a las universidades estatales, mediante el suministro de información y orientación vocacional. Su principal objetivo es brindar a la población interesada en inscribirse al sistema estatal de Educación Superior la información integrada que favorezca el proceso de elección de carrera a través de diferentes estrategias.

### **c. Comisión Visitas de Orientación e Información (COMVISOI)**

COMVISOI, fundada en el 2007, se encarga de visitar y distribuir información de las cuatro universidades estatales en la mayoría de colegios del país, con el fin de brindarles la información necesaria para su posterior ingreso al Sistema Universitario Estatal. Su objetivo es el de generar espacios de reflexión y análisis que contribuyan con el proceso de toma de decisiones para la atención de la población estudiantil interesada en ingresar a la Educación Superior Estatal, mediante el suministro de información actualizada e integrada de las cuatro universidades estatales, adscritas al CONARE.

**d. Comisión de Becas (BEUNE)**

BEUNE, fundada en 1989, promueve el intercambio de experiencias, así como la construcción de procesos conjuntos que unifiquen criterios en la asignación de becas a los/as estudiantes, ayudando al acceso y la permanencia de la población de los sectores menos favorecidos de la sociedad costarricense. Su objetivo es el de crear un sistema conjunto de becas, que favorezca la permanencia y el éxito académico de la población estudiantil de las instituciones de educación superior estatal, procedente de sectores sociales desfavorecidos.

**e. Comisión Interuniversitaria de Accesibilidad a la Educación Superior (CIAES)**

CIAES, creada en el 2005, se encarga de la adecuada aplicación de la Ley 7600 y 8661, facilitando la admisión a los/as estudiantes con necesidades educativas especiales, que desean ingresar a las universidades estatales. Su principal objetivo es articular las políticas de accesibilidad a la Educación Superior que incluyan los procesos de admisión y permanencia.

**3. Programa Desarrollo Académico**

Se crea este programa con el propósito de concentrar y precisar esfuerzos en el abordaje de la temática relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los/as estudiantes y el éxito académico, considerando la permanencia satisfactoria, no solo en los aspectos básicos de vida, sino que también y de manera especial, los aspectos cognoscitivos que hacen posible el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y destrezas, así como también las condiciones de ingreso a las universidades estatales, adscritas al CONARE.

Este programa lo integra únicamente el equipo de Éxito Académico.

**a. Equipo Éxito Académico**

Este equipo, creado en el 2002, pretende motivar al estudiante en su permanencia en la Universidad, evitando la deserción estudiantil y fomentando un desarrollo académico de calidad. Para ello, brinda cursos que el/la estudiante puede matricular con el fin de mejorar su rendimiento en áreas del conocimiento que considere necesarias.

Su objetivo es el de apoyar el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje en el sistema educativo Universitario Estatal Costarricense, por medio del impulso de actividades que desarrollen destrezas, competencias prácticas y actitudes favorables de los y las estudiantes hacia el estudio.

Bajo este panorama educativo, las 4 universidades estatales costarricenses adscritas al CONARE accionan mecanismos de coordinación interuniversitaria, con el objetivo de propiciar un intercambio constante de procesos y experiencias con los cuales robustecer las acciones de la Vida Estudiantil, llevando a cabo un trabajo consensuado en donde se suman sinergias para el bien del estudiante universitario como fundamental protagonista.

### **La accesibilidad a la Educación Superior estatal costarricense**

En 1996, se promulga en Costa Rica la Ley 7600, “Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”. A partir de este momento el país inicia un largo camino de humanización y conciencia por parte de la ciudadanía, implementando campañas de sensibilización y capacitación a funcionarios de distintas instituciones, adaptando medios de transporte, corrigiendo deficiencias arquitectónicas: rampas, espacios en los parques, ascensores, baños accesibles, promoviendo la inclusión laboral, entre muchos otros.

La Comisión Interuniversitaria de Accesibilidad a la Educación Superior (CIAES) desde el área de Vida Estudiantil del CONARE, con el objetivo de brindar acceso a la población que desea ingresar a las universidades estatales y con el fin de democratizar el acceso a estas instituciones, se propuso realizar las siguientes acciones:

1. Concienciar a las autoridades para llevar a cabo modificaciones de infraestructura como las siguientes: ascensores en los edificios con más de un piso; rampas de acceso, espacios delimitados en el parqueo, servicios sanitarios adaptados, ventanillas especiales para la atención inmediata, entre otros.
2. Conformación de equipos interdisciplinarios como por ejemplo: salud, psicología, orientación, trabajo social, psicopedagogía, entre otros, para la atención de casos que así lo requieran.
3. Adecuaciones de acceso en la aplicación del examen de admisión (UCR, ITCR, UNA) de la siguiente manera:

- a. Marcar en la boleta que desea solicitar adecuación en la prueba.
- b. En el periodo de tiempo establecido cada año, entregar la solicitud de inscripción con los siguientes documentos:
  - Carta de solicitud de adecuación en la aplicación.
  - Certificación del Centro Educativo de procedencia.
  - Dictamen, diagnóstico o valoración.
- c. La CIAES realizará una valoración para determinar las adecuaciones que se autorizarán para cada estudiante. De ser necesario información adicional, se realizará una entrevista presencial o vía telefónica, la cual será válida para las tres universidades. La entrevista presencial es de carácter obligatorio.
- d. Comunicada la autorización de adecuaciones aprobadas, se abre un periodo de apelaciones en casos de que exista disconformidad con los resultados.

La Universidad Estatal a Distancia (UNED), no realiza examen de admisión por lo que el estudiante solicita por escrito la valoración técnica previo a la matrícula, con un procedimiento muy similar al de las otras 3 universidades presentado anteriormente.

4. Se asigna una fecha para la “Prueba de aptitud académica”, en donde los estudiantes con necesidades educativas especiales, son atendidos por profesionales especializados y con las adecuaciones pertinentes.
5. A través del Sistema de Admisión Universitario (SAU), los estudiantes se inscriben de manera presencial o por vía web, y los integrantes de la CIAES, atienden los requerimientos de los postulantes que presentan necesidades educativas especiales y les dan seguimiento en sus respectivas instituciones.
6. Articulando con la Comisión BEUNE, se conceden ayudas económicas, que favorece la permanencia y el éxito académico de la población estudiantil de las instituciones de educación superior estatal, procedentes de sectores sociales desfavorecidos y con necesidades económicas específicas para atender sus requerimientos individuales.
7. Actividades de capacitación dirigidas al personal que atiende la población con necesidades educativas especiales, con el propósito de favorecer la equiparación de oportunidades en los procesos de admisión, permanencia y graduación.
8. Atención de diversas condiciones de la población solicitante: emocionales, específicas de aprendizaje, salud, visuales, auditivas, motoras, entre otras.
9. Impulso de actividades que desarrollen destrezas, competencias prácticas y actitudes favorables de los y las estudiantes hacia el estudio.
10. En coordinación con el Equipo Éxito Académico se elabora material educativo, tutorías individuales y grupales, cursos de pre-cálculo, estudiaderos, entre otros.

Hoy, el desafío de la Universidad, a través de una pertinente gestión en el campo de la educación superior, debe asegurar y garantizar a las personas con discapacidad el acceso

en igualdad de condiciones y sin discriminación a una educación inclusiva y de calidad, con el fin de proveerles herramientas para lograr su inserción en el mercado laboral y otros ámbitos sociales y en donde el cimiento de la democracia y de la participación social, propongan nuevas formas de relacionarnos con nosotros mismos, con los otros y con el mundo, promoviendo el respeto y el diálogo cultural y social entre las naciones.

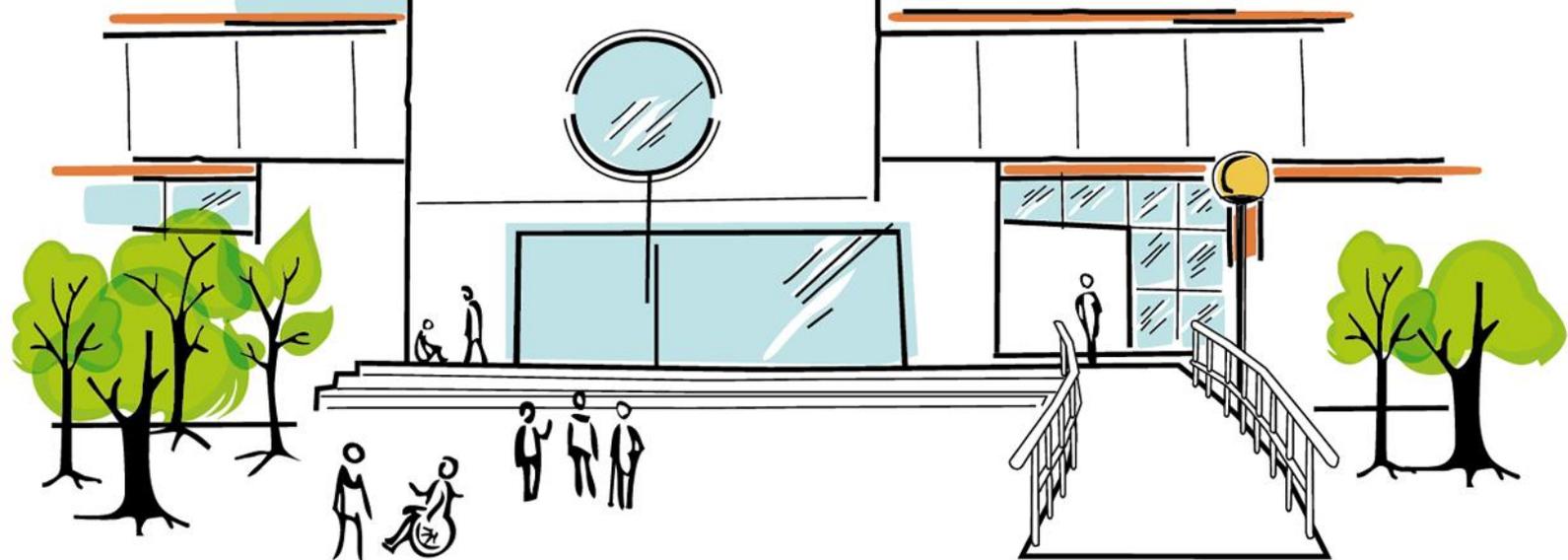
### **Referencias Bibliográficas**

Consejo Nacional de Rectores (2012), *Compendio: Leyes, Decretos y Convenios de la Educación Superior Universitaria Estatal de Costa Rica*, San José, Costa Rica.

Consejo Nacional de Rectores (2014), *Comisiones, Subcomisiones y/o Equipos de Trabajo del Área de Vida Estudiantil/Comisión de Vicerrectoras de Vida Estudiantil*, San José, Costa Rica.

Costa Rica, Ley 6162, de 30 de noviembre de 1977, Ley que otorga la personalidad jurídica al Consejo Nacional de Rectores, publicada en la Gaceta No 3, del 4 de enero de 1978.

Delgado Chaves, A., Durán Navarrete, A., Madrizova, C., Núñez Fennell, E., Sibaja Salguero, A., Valle González, S., Vega Campos K. y Zúñiga Alfaro, P. (2014), *La Vida Estudiantil en las Universidades Estatales, período 2004-2013*, Área de Vida Estudiantil, Consejo Nacional de Rectores, San José, Costa Rica.



**CIUD** II CONGRESO INTERNACIONAL  
**UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD**  
Universidades Inclusivas, Universidades de Futuro



## COMUNICACIÓN 7

**INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES: RELATO DE LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE  
PORTO**

Alice Ribeiro

*Servicio de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad*

*Universidade de Porto*

## **1. Introducción**

No es suficiente actuar en la medida de lo que el estudiante en concreto necesita sino que es importante hacer esfuerzos para que toda la comunidad universitaria pueda entender y trabajar con la diversidad, demostrando que el trabajo hecho puede igualmente traer beneficios para todos. Este es el relato de nuestra experiencia en este camino que justo ha empezado y que nos está trayendo a cada paso nuevos desafíos e pidiendo nuevas respuestas que queremos compartir, para poder aprender con las experiencias e el trabajo de los demás.

## **2. La Universidad do Porto**

Al contrario de lo que pasa en España, en Portugal no hay legislación específica para la frecuencia de estudiantes con discapacidad en las universidades portuguesas. La referencia para nosotros es entonces las Constitución de la República en sus artículos nº73º, 74º, 75º e 76º, la Leiº 46/2006 de la No Discriminación en su Cap. II, artículo 4º y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Con base en esos diplomas las universidades han redactado su propio “enmarque” para la inclusión de aquellos estudiante de forma distinta y en el caso de la Universidad de Porto, esta se guía por un estatuto del estudiante con necesidades educativas especiales que puede ser consultado en esta dirección: [Site web Universidade do Porto - Estatuto do Estudante com Necessidades Especiais](#)

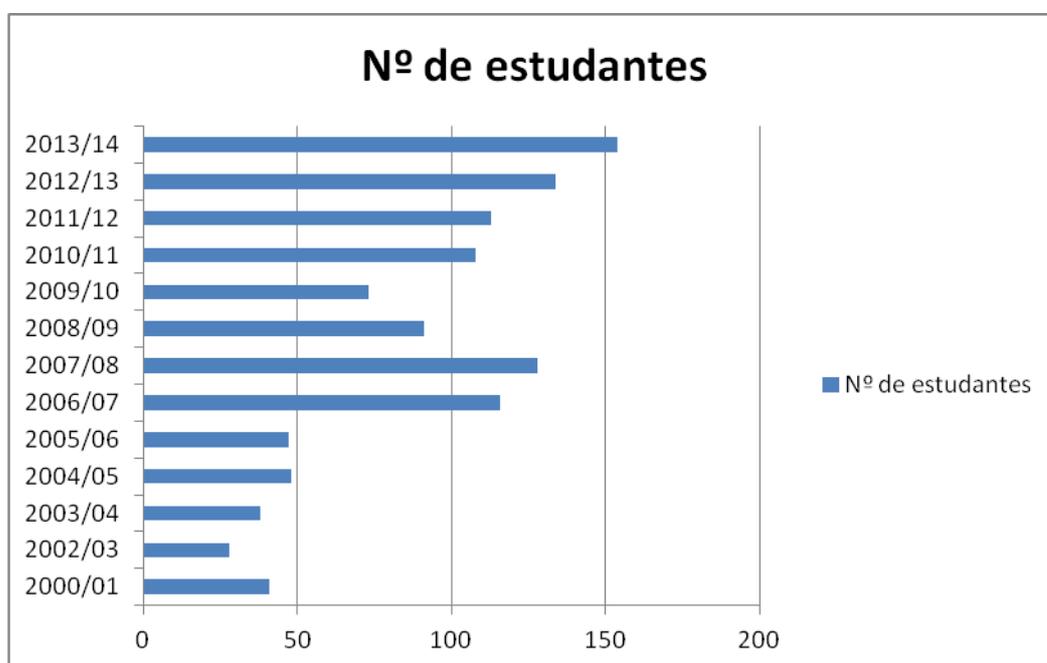
Se trata de un documento muy centrado en las necesidades específicas del estudiante donde el mismo tiene un papel fundamental en la definición de los apoyos, medios y recursos para responder a sus necesidades específicas según los estudios y ciclo que esté frecuentando.

La Universidad do Porto dispone aún de un presupuesto financiero específico de cerca de 50.000 € anuales para cubrir gastos de la aplicación de dicho estatuto y que se destina prioritariamente a: apoyo de asistentes personales; intérprete de Lengua de Señas Portuguesa; movilidad y orientación y aun, transporte adaptado y tecnologías de apoyo.

## **3. Nuestros números**

En una población que hoy es de 31.000 estudiantes (todos los ciclos- Grado, Máster y Doctorado) en el año de 2013/2014 un total de 154 estudiantes frecuentaban al abrigo del EENEE. Esta última cifra se refiere a estudiantes que han requerido la frecuencia al abrigo del estatuto, pero sabemos que más estudiantes con discapacidad están inscritos en nuestra universidad, pero por diversas razones no han requerido el estatuto.

La evolución demostrada en el gráfico sigue la tendencia nacional, pero creemos que la definición de un Estatuto específico para la frecuencia de estos estudiantes en 2008, así como el soporte financiero a la concretización de lo previsto en el Estatuto en 2009, han contribuido también al crecimiento permanente de los números.



#### 4. El edificio

La Universidad en los últimos diez años ha cambiado mucho sus espacios físicos: de edificios antiguos adaptados a la función de enseñanza superior ha pasado a edificios que se han construido de raíz para la Universidad en acorde con legislación específica de accesibilidad al edificio. Eso también ha facilitado la entrada de nuevos estudiantes con necesidades específicas cada vez más distintas. Si en año 97 nos encontrábamos con que la deficiencia visual era lo más común, desde el 2000 hemos empezado a recibir estudiantes con parálisis cerebral y graves dificultades de movilidad y recién hemos empezado (en 2010) a recibir estudiantes con dificultades auditivas y sordera profunda.

Creemos que este cambio en los nuevos espacios físicos ha sido un elemento facilitador del acceso de la diversidad a la universidad e creemos que cada vez que se mejora más el entorno físico y los transportes -a nivel de los espacios de la ciudad de entrono a la universidad y los transportes se vuelven más accesibles a todos- más común es la circulación de gente con distintas características y especificidades.

### **1. Los campos de actuación**

Además de la aplicación del EENEE y la gestión e organización de los apoyos trabajamos aún en cooperación con otros servicios dentro de la Universidad.

### **2. Producción de información**

Además de lo descrito hasta aquí, se trabaja aún por medio del servicio de apoyo al estudiante con discapacidad, la accesibilidad a la información que el estudiante necesita en el desarrollo de sus estudios, produciendo en formato accesible la información que solo existe impresa y disponiendo esa información en la Biblioteca Abierta de la Enseñanza Superior, una base de datos nacional que más adelante describiremos (<http://baes.up.pt>). Aquí se trabaja en cooperación entre las distintas bibliotecas de la universidad con el apoyo de voluntarios e personas contratadas para el efecto.

### **3. El entorno humano**

El trabajo en red con profesores y servicios en distintas facultades, dada la dispersión del campus por la ciudad en por lo menos tres grandes polos, es fundamental para facilitar el contacto directo con los estudiantes el apoyo. Así la gestión de los apoyos es organizada con la colaboración de un conjunto de personas responsables por la acogida del estudiante y por ir siguiendo el proceso de inclusión del mismo en su contexto específico: curso y facultad.

La formación de estos equipos bien como del profesorado y personas que trabajan en distintos servicios en la universidad es igualmente un tema que hemos tratado de trabajar. Hemos empezado con áreas prioritarias como accesibilidad a la información y gestión de la diversidad en clase, colaborando con los servicios que organizan el plano de formación de recursos humanos ([Sitio web de Formacion de los recursos humanos U.Porto](#), 2.11.2014) e con el servicio de Nuevas Tecnologías para la Educación (NTE) de la universidad([Sitio web NTE - formacion](#)). El proyecto Places – Plataforma de Accesibilidad ([www.up.pt/places](http://www.up.pt/places)) que más adelante daremos más detalles, surge precisamente de estas necesidades de sensibilizar e informar la comunidad para los temas de accesibilidad a la información.

#### **4. Sensibilización e Investigación**

El interés en el diseño universal y concretamente el diseño universal para el aprendizaje (Burgstahler, 2008:25) en nuestra comunidad va creciendo y va juntando elementos y servicios de la universidad interesados en desarrollar estos temas juntando diferentes perspectivas y desde distintas áreas científicas. Así este grupo un tanto informal se constituye de personas provenientes de distintas áreas científicas: tecnologías para el aprendizaje; ingeniería informática e ingeniería, diseño, ciencias de la educación, psicología, traducción e interpretación; ciencias de la comunicación; ciencia de la información...

Este equipo con la colaboración de entidades externas a la universidad nos ha permitido construir el sitio web Places ya mencionado. La idea de este sitio es tratar de sensibilizar y al mismo tiempo enseñar cómo construir información accesible con las herramientas que usamos cotidianamente. El sitio se estructura por temas y cada tema además de las explicaciones tiene pequeños videos que muestran paso a paso el cómo hacer. Es pues algo hecho en “creative commons” ([información sobre las condiciones](#)) permitiendo su amplia utilización de todo, o parte, de su contenido en diferentes contextos, preferencialmente de formación.

El sitio incluye igualmente un apartado de investigación en donde compartimos lo que vamos trabajando en este grupo y en la universidad para poder mejorar y desarrollar lo que se está investigando. En este momento tenemos disponible un lector de fórmulas matemáticas y también un trabajo interesante de un conversor de imágenes SVG para texto y habla.

#### **5. Más allá de “nuestros muros”: la importancia de la cooperación**

Lo que hemos hecho, lo que hemos aprendido, lo que estamos intentando hacer se debe mucho a la cooperación en el trabajo en conjunto con distintas instituciones de Enseñanza Superior en Portugal y en otros países, pero también con otras instituciones de que destacamos la Unidade de Acesso da Fundação para a Ciência e Tecnologia (la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT) <http://www.acessibilidade.gov.pt/>), la Fundação Calouste Gulbenkian (Fundación Calouste Gulbenkian - <http://www.gulbenkian.pt/Institucional/pt/Homepage>) y el Instituto Nacional para a Reabilitação (Instituto Nacional para la Rehabilitación –INR <http://www.inr.pt/>), la Direção Geral de Ensino Superior (DGES- <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/>) y a Câmara Municipal do Porto (El Ayuntamiento de la Ciudad de Porto - <http://www.cm-porto.pt/>).

La cooperación con otras universidades resultó en la constitución de un grupo de trabajo de apoyo a estudiantes con discapacidad en instituciones de enseñanza superior

(GTAEDDES – <http://gtaedes.ul.pt/>) De este trabajo en conjunto hemos podido poner en marcha distintos proyectos de los que destacamos:

BAES – Biblioteca Abierta de la Enseñanza Superior. Se trata de una base de datos de información en formato accesible de todo lo que es producido por distintas universidades portuguesas relevante para distintas áreas científicas e que los estudiantes inscritos en diferentes carreras tienen necesidades de acceder. A pesar de esta base tener control de acceso al nivel del download de documentos- solo pueden acceder personas con dificultades de acceso al texto impreso- a nivel de pesquisa es completamente libre. Es igualmente una estructura abierta a nuevas instituciones que quieran hacer parte de este conjunto como utilizadores de la estructura, pero también como productores de información. La BAES es pues, la posibilidad de que todos podamos beneficiar del trabajo que se está haciendo en cada universidad.

Desde GTAEDDES con la cooperación de la DGES se han realizado ya dos recogidas de información a nivel nacional sobre la frecuencia de estudiantes con necesidades especiales, donde se ha solicitado datos sobre el encuadramiento legal, las características de los estudiantes, los apoyos atribuidos, las condiciones de accesibilidad física y a la información entre otros temas relevantes para conocer e evaluar la situación en lo que se refiere a la inclusión de aquellos estudiantes. Muchos de esos datos se encuentran ya en el sitio web de GTAEDDES (ver en [http://gtaedes.ul.pt/lista\\_distritos](http://gtaedes.ul.pt/lista_distritos)) para ayudar a difundir las condiciones ofrecidas por cada institución de enseñanza superior en Portugal.

## **6. Conclusiones**

Este ha sido un intento de hacer el resumen del camino recorrido y lo curioso de este trabajo es que cuanto más la universidad va profundizando en estos temas de la inclusión y va avanzando en esa dirección muchas más dudas nos van saliendo, pero también soluciones y nuevos caminos se nos van abriendo.

Algunos temas nos preocupan mucho:

La empleabilidad de los estudiantes con necesidades especiales que terminan sus carreras y aquí nos preocupa no tener claro el rol de la universidad en este contexto, pues lo que vemos es que hace falta algo más de lo que se está haciendo y programando para los demás estudiantes.

Los temas de accesibilidad donde creemos no ser suficiente con que haya leyes claras sobre estos temas o incluso la inclusión de los temas en los currícula de las carreras

universitarias; lo que vemos muy necesario es el contacto de los técnicos y profesionales de estas áreas con las personas para las cuales es absolutamente indispensable buenas condiciones de accesibilidad para que puedan entender la necesidad y entender como es esta distinta forma de estar en el mundo.

La presencia de estudiantes con características de necesidades distintas de la “norma” ya desde de antes del Proceso de Bologna, nos ha ayudado mucho a estar mejor preparados para el cambio que la Enseñanza Superior ha necesitado y aún necesita hacer: la enseñanza centrada en el estudiante, la movilidad de estudiantes, el acceso a la Universidad de un conjunto de población que ya no está solo entre los 18 y los 25, 26 años, la cooperación entre distintas áreas científicas, el rol de las nuevas tecnologías en el aprendizaje entre otros temas.

Frecuentemente se apunta la falta de recursos económicos para la inclusión de estudiantes con discapacidad, pero lo que hemos concluido de nuestra experiencia es que la existencia de condiciones económicas, por sí solo, nos es suficiente para resolver todas las dificultades. Lo que nos parece que falta realmente es un cambio más profundo: Es como dos mundos distintos que finalmente se encuentran y se penetran compartiendo espacios y actividades comunes. Aquí las mayorías tienen, muchas veces solo por desconocimiento, dificultades en entender e incluir a las minorías, pero igualmente las minorías tienen sus dificultades en encontrar “su lugar donde se sientan cómodos siendo ellos mismos” en medios, espacios y actividades que justo han empezado a frecuentar en mayor número.

Si bien vamos pudiendo afirmar una mayor capacidad en incluir reconocemos estar en el comienzo del camino con muchas posibilidades y también desvíos. Trabajar con otros y estos momentos de intercambio como este Congreso, son un especie de alto en el camino que nos parece fundamental para la construcción de esa imagen de futuro que queremos concretizar en el mundo.

## **7. Bibliografía**

*About the Bologna Process*, obtenido el 27 de octubre de 2014 de <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>

Burgstahler, Sheryl E. (2008). “Universal design of instruction: from principles to practice”, en S.E. Burgstahler y R.C Cory (Eds.), *Universal design in higher education: from principles to practice*, Cambridge, Harvard Education Press, págs. 23-43.

*Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*, obtenida a 27 de outubro de 2014 de Sítio web do Instituto Nacional para a Reabilitação

GTAEDES, *Apoios aos estudantes com necessidades educativas especiais nas Instituições de Ensino Superior Público e Privado*, obtenido el 27 de octubre del 2014 de <http://gtaedes.ul.pt/>

*Constituição da República Portuguesa*, VII Revisão Constitucional de 2005 obtenida a 27 de outubro de 2014 de sítio web de la Asamblea de La República Portuguesa, Portugal.

Lei nº 46/2006: proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde, *Diário da República*, 28 de agosto de 2006, 1ª série, nº 165, Portugal, págs. 6210-6213.

*Sobre a U.Porto*, obtenido a 27 de octubre del 2014 de [www.up.pt](http://www.up.pt), Universidade do Porto.

**COMUNICACIÓN 8**

**THE EDUCATIONAL SUPPORT MODEL AT THE JAGIELLONIAN  
UNIVERSITY: 15 YEARS OF EXPERIENCE**

Malgorzata Perdeus-Bialek

*Trainer*

*Jagiellonian University, Krakow, Poland*

Ireneusz Bialek

*Disability Officer*

*Jagiellonian University, Krakow, Poland*

## **Introduction**

The Jagiellonian University (JU) was one of Poland's first universities to have ever started activities in the field of supporting students with various disabilities. In 1999, the JU Rector's Disability Officer was appointed and given the task of defining the scope of action to be taken in order to ensure access to the full educational offer for University students with disabilities on an equal footing with others. The Officer was also in charge of resolving daily issues by laying foundations for the introduction of systemic solutions, which would in a comprehensive manner change the way the JU functioned in that regard. On the basis of the knowledge and experience accumulated as well as with the conviction that the steps taken were the right ones, the Disability Support Service was launched in 2005. With its original Polish name upgraded from "Office" to "Division" in 2013, the unit has now a team of twelve employees and cooperates with many persons who play the role of educational assistants for disabled persons as well as supports 800 students with various disabilities. The mission of the Service is to provide equal opportunities for persons with disabilities through the development and implementation of reasonable adjustments aimed at ensuring their equal treatment in access to education.

### **1. The Jagiellonian University of Krakow**

The Jagiellonian University is the oldest Polish university. It was founded by King Casimir the Great in 1364 as the second university in Central Europe after Prague (1348). Its graduates include Copernicus and Karol Wojtyła, later Pope John Paul II. Currently, the Jagiellonian University provides education for almost 46 thousand students in the triple-tier Bologna system. It offers studies in nearly 100 programmes (both humanities and sciences) within its 15 faculties. The Jagiellonian University Medical College trains future physicians, dentists and pharmacists. The teaching faculty comprises over 3,600 academic lecturers including nearly five hundred full professors.

The interest in supporting students with disabilities came as a natural direction to the Jagiellonian University, not just an important scientific and teaching hub but also a centre of Polish and European culture which has made and continues to make a significant contribution to humanist achievements of European thought.

### **2. Legal context**

Currently, activities aimed at adapting teaching classes and lectures for students with disabilities are a legal obligation. The *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* ratified by Poland in September 2012 speaks of the need to ensure the full accessibility of education for persons with disabilities (Article 24).<sup>1</sup> The Higher Education Act, in turn, points out that creating conditions for persons with disabilities that allow them to fully participate in the educational process and scientific research is one of the basic duties of universities (Article 13).<sup>2</sup> In compliance with the aforementioned legal acts are the University's internal regulations concerning the matter. In the Regulations for Programmes of Study it was described in Article 2(9) as follows: *The University's administrative bodies shall be bound to undertake actions to secure equal opportunities for disabled students to pursue and complete their curriculum and overall educational programme, in consideration of the nature of the disability and the specifics of the given field of study and specialisation.*<sup>3</sup> Article 28 of the same document refers to the ordinance by the JU Rector where the conditions for the adjustment of the educational process to the needs of persons with disabilities are described in detail.<sup>4</sup>

### **3. Ordinance no. 122 by the Jagiellonian University Rector of 10 December 2012 on the adjustment of the educational process to the needs of persons with disabilities and persons with special health conditions.**

---

<sup>1</sup> "The Convention on the Rights of Persons with Disabilities", *Journal of Laws*, 2012 item 1169, 25 October 2015, Poland.

<sup>2</sup> "Act of 27 July 2005 Higher Education Law," *Journal of Laws* 2005, no164 item 1365 (consolidated text). Poland.

<sup>3</sup> Resolution no 43/IV/2012 of the Jagiellonian University Senate of 25 April 2012 concerning: Regulations.

for First-Cycle, Second-Cycle, and Long-Cycle Magister Programmes of Study at the Jagiellonian University.

<sup>4</sup> Ibidem.

Rector's Ordinance no 122 was issued in December 2012.<sup>5</sup> It concerns not only persons who are holders of official disability-degree attestation but also students experiencing temporary or chronic health difficulties which have an impact on the educational process as confirmed by a physician or psychologist. The ordinance concerns activities throughout the academic year and treats the adaptations offered during examination sessions as an element of the entire process. It specifies the documents to be presented by the student applying for the accommodations and obliges the JU DSS to ensure the security of such data as well as the rules for making it available to authorised persons (Deans and Rectors, that is persons who take final decisions in student-related matters). The Ordinance does not in any way change the decision-making mechanism in such matters yet it does introduce a new element: the Disability Support Service which is given the role of a consultative body in the process of granting individual adjustments to students and which also ensures the technical facilities needed. Individual University units are in charge of the entire educational support and its comprehensiveness as part of their primary responsibility. Consequently, the job description of units that manage libraries, student homes, University faculties and institutes, and building administrators also includes activities aimed at ensuring the full accessibility of the University.

Pursuant to the Ordinance, the student who contacts the DSS discusses with an educational adviser his/her difficulties in access to education stemming from his/her health condition and must present specialist documentation confirming their circumstances. It is then established what adaptations he/she expects and which ones are realistic and can be implemented. Consequently, DSS educational advisers must remain in contact with University faculties and institutes in order to agree the conditions in which classes/lectures are delivered and credits obtained for subjects in particular programmes of study. After securing approval from a relevant university authority (a dean or a dean-appointed person, director of doctoral studies), the suggestions for adaptations are sent to the academic teachers who deliver courses attended by the student. As his/her circumstances can change during the academic year, and new ideas or adjustment opportunities may appear, accommodations are granted for a single semester.

#### **4. Accommodations**

---

<sup>5</sup> Ordinance no. 122 by the Jagiellonian University Rector of 10 December 2012 on the adjustment of the educational process to the needs of persons with disabilities and persons with special health conditions.

Correct adaptations serving the purpose are such solutions that alter the environment of persons with disabilities in a reasonable manner giving them an opportunity to enjoy equal access to studies. It is not a privilege and should not be treated as such. Accommodations are effective when they are individualised and precisely respond to the student's needs. It is then assumed that although some persons may share disabilities, they may need and expect different scopes of accommodations. Adjustments will be also influenced by the programme of study a given student follows as depending on the key elements of the educational process different changes may be needed. Adaptations of the course of study are suggested to the student once he/she has presented relevant medical documentation to confirm the nature of the difficulties as well as their impact on his/her ability to meet his/her obligations as a university student (e.g. presence at lectures and course meetings, issues related to concentration, memory, note-taking, examination stress, required extension of examination time, etc.). In the process, it is of key importance that the student comes into direct contact with the educational adviser when his/her circumstances are scrutinised in detail thanks to which the suggested adjustments can be indeed of personalised nature.

Adaptation personalisation is one of the seven principles guiding the University in its efforts to ensure equal opportunities in access to education. The second vital principle is that the student is empowered. It is assumed that each and every one is fully entitled to make decisions concerning their person and so no solutions may be imposed *a priori*. Cooperation with the student consists in being a guide to the University for them, in supporting them in the search for the formats of changes right just for him/her and showing them opportunities and limitations which may appear as a consequence of putting various ideas into practice; however, it is ultimately the student who will make the final decision concerning him-/herself. Another guideline when looking for appropriate accommodations is developing the potential of the disabled person in the context of his/her university programme. This means selecting adaptations which would let the student acquire knowledge and develop practical skills most effectively (it is then not a reasonable accommodation to exempt the student from all activities; some activities should be replaced with others instead). This calls for flexibility on the part of the persons in charge of the course of study, primarily teachers who, by assessing the key elements of their courses, will be able to suggest methods so that the disabled student can participate in the meetings in a way that is slightly different yet full. This should be consistent with another principle that is the reasonableness of the accommodation, meaning that the adjustments suggested should be reasonable economically and effective in ensuring equal opportunities as well as guarantee that the academic standard be maintained. Another important principle is taking care to ensure the academic standard is met: when adaptations are prepared it is inadmissible to change the substantive criteria binding for all the students. What should be changeable is the

format of classes and lectures, yet it is recommended that the adjusted format be as close as possible to the original way of how things are normally played out. Following this principle, a written examination to be taken by a student with sight disability should not be replaced with an oral one. It should be deployed using a PC, with enlarged print, using support from an assistant, or in Braille. The final choice should take into consideration the preferences and techniques the students apply to overcome their disabilities on a daily basis.<sup>6</sup>

## **5. Some of the accommodations applied.**

### ***Adapted examinations and credits for subjects and years of study***

Examinations and tests carrying credits for subjects and years of study are deployed in a way as close as possible the standard fashion of their delivery practised on a given programme. One frequently applied adaptation is extension of examination duration. Additionally, examinations may be taken on a PC or using other assistive technologies. Those interested are provided with printouts in Braille or adjusted font. Sometimes an educational assistant (it may be a sign-language interpreter) is involved during examinations.

Depending on the needs, examinations can be taken in separate rooms or incorporate necessary breaks. Another accommodation format is replacing written tests with oral ones or vice versa, particularly when other solutions would not meet the reasonable adjustment standards.

### ***Assistive technologies***

Both during course meetings and examinations/tests carrying credits for subjects and years of study students may use various learning-facilitating devices. It is, of course, a standard solution to record classes/lectures, as is to use such devices as FM amplifiers. In the Jagiellonian Library (the main library of the JU), there are permanent working stations adjusted to the needs of students with sight disability. If there is a need to adapt a working station at a University institute library or a lecture room, this may be done on an *ad hoc* basis using equipment available at the JU DSS. Students may attend training courses in using specialist hardware and software (including standard computer applications using specialist software like Jaws).

---

<sup>6</sup> Perdeus-Białek M., Nowak-Adamczyk D. (2013), *Równe traktowanie na Uniwersytecie Jagiellońskim. Przewodnik po zasadach wsparcia edukacyjnego studentów niepełnosprawnych (Equality at the Jagiellonian University. A guide to the principles governing educational support for students with disabilities)*, Krakow, DON UJ, pp. 12-24.

### *Hamlet.txt*

The “Hamlet” programme authored by the Jagiellonian University Disability Support Service came into being in order to prepare educational materials and transfer them in electronic format free of charge to students whose disability makes reading standard texts impossible or difficult for them. The programme is named after the first book prepared in electronic format for a blind JU student in 2005. Since then, the scheme has been in continuous operation, with more students using it year on year. Since last year, the programme has also been part of the Academic Digital Library administered by Warsaw University whose collections have been compiled by several Polish universities. Each student with sight disability who has expressed the need to have educational materials adapted and accepted the conditions of the “Hamlet” programme becomes its participant and as such enjoys the right to receive monthly up to 400 pages of simple text (that is books without many photographs, tables or charts) and 200 pages of difficult text (i.e. foreign language textbooks, low-quality scans, books with multiple footnotes, photographs requiring descriptions or tables). Students are also offered adapted graphic materials they need during the course of their studies.

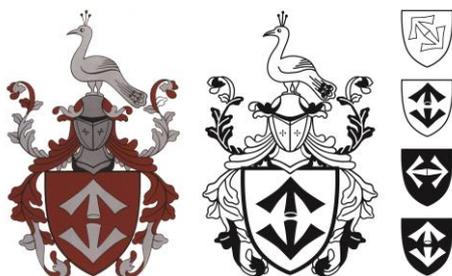


Image 1. The photography shows an example of an adapted graphic image referred to the JU DSS by an academic teacher who delivers the course entitled *Studies auxiliary to history* attended by a blind student. On the right-hand side, there is the original drawing of the Bogoryja arms, and to the left is a template of the arms which may be printed as a tactile graphic. The description below is an integral

part of the adaptation.<sup>7</sup>

BOGORYJA:

motto: Bogoryja.

Description of the arms: In the centre of a red shield are two silver stylised spear points. They are placed vertically, the arrowheads facing away from each other. Above the shield, over the middle of its upper edge, is a helmet with small crosses placed centrally on the cheek plates. Mantlings are going out from behind the helmet, red outside, silver

<sup>7</sup> An original drawing from the book by Jerzy Szymański entitled *Herbarz średniowiecznego rycerstwa polskiego (The Roll of Arms of Polish Medieval Knights)*, pp. 86-87, PWN, Warsaw 1993.

on the inside. One mantling pair is winding down, wrapping the right and left sides of the shield, the other pair winding upwards, wrapping the right and left sides of the helmet. At the top of the latter a peacock is standing, seen from the left profile.<sup>8</sup>

### ***English language course***

The JU DSS in cooperation with the Jagiellonian Language Centre (the JU unit delivering obligatory courses in modern languages for JU students) provides English-language courses for students with sight and hearing disability as well as specific learning difficulties, the only case of special groups created for persons with disabilities. That unorthodox move is justified by the vast popularity of English and better effectiveness of work in a small group for persons with such specific disabilities. In the case of less popular languages, however, students are signed up for regular course groups. The teacher receives materials in an appropriate format and delivers classes taking into account the educational needs of persons with disabilities.

### ***Educational assistant***

Educational assistants are persons who work at the DSS or Service collaborators employed part-time. The latter are often University students wishing to gain professional experience. Their tasks include the preparation of lecture notes for students who are unable to write due to their disability, converting materials to electronic or Braille format, familiarising students with the spatial organisation of locations where lectures/classes take place, and supporting them during examinations or classes (for instance in a chemical laboratory). A sign-language interpreter is also an educational assistant.<sup>9</sup>

### ***Constellation Leo: educational support for students with mental-health difficulties***

The programme called Constellation Leo is offered with students experiencing mental-health difficulties in mind. Launched in 2010 as part of a European project, the scheme is now a toolbox of many diverse activities in the field of broadly understood mental health prophylaxis. The programme offers students with educational difficulties related to mental-health issues an opportunity to hold one-off consultative meetings with psychiatrists focused on the diagnosis and close cooperation with educational advisers. The frequently applied adjustments which respond to the difficulties such students experience include a more generous absence limit, recording classes/lectures, receiving course synopses, or work adjustments in practical classes in such a way as to allow the student pauses after brief periods of concentration, as well extending the duration of credit-carrying tests and examinations. Across the university, the programme has helped

---

<sup>8</sup> A description by the JU DSS assistant Dominika Nowak-Adamczyk.

<sup>9</sup> More information available at: [http://www.don.uj.edu.pl/en\\_GB/bon/o-biurze](http://www.don.uj.edu.pl/en_GB/bon/o-biurze)

to significantly reduce the level of tension caused by growing mental-health issues. The assistance offered under Constellation Leo is now available for both undergraduate/PhD students and staff of the University.<sup>10</sup>

## **6. Intra-university cooperation**

An important aspect which helps build a good climate around the educational support for students with disabilities is cooperation between individual University units. An example worth citing is a project initiated in the 2012-2013 academic year and delivered by the JU DSS and the JU Institute of Romance Studies (IRS). It was triggered by the difficulties experienced at the beginning of the studies by a blind first-year student of Spanish. There were two difficult problems that needed urgent solution: lack of educational materials in Spanish and of assistants who knew Spanish well enough to be able to adapt texts and textbooks.

A JU DSS educational adviser then contacted the JU IRS asking for assistance in finding students who could devote their time and scan materials in Spanish. That was an inspiration that led to the creation of a course (4 ECTS points) for students of the JU Department of Spanish Studies, trained to be teachers, entitled “Support for disabled persons in the process of language education”. The aim of the course was to acquire skills needed to be able to deliver classes attended by disabled persons as well as to adapt teaching materials to their individual needs.

Nine students of the first and second years of supplementary Master’s degree studies at the JU Institute of Romance Studies signed up for the course. They were from different fields of study, the majority trained to be teachers. The possibility of supporting their disabled fellow student and the opportunity to gain competences as teachers of people with sight disability proved to be such an incentive that they decided to devote their time and energy to the project.

The course took 40 hours, 14 of which were practical individual classes with the disabled student. By way of preparation and introduction, a workshop on disability was organised. Students learnt, among others, rules of using non-oppressive language while talking about disability, models and ways of defining disability and the legal context.

During the second semester all the students involved took turns to support the student during individual meetings. Once a month the whole group met with the staff of the JU DSS and the Institute; they discussed progress of their work and set successive educational goals. The students shared reflections on their work and ideas related to the adaptation of texts and graphic works. In order to receive credits they were supposed to

---

<sup>10</sup> More information available at: [www.KonstelacjaLwa.pl/en.en\\_home.html](http://www.KonstelacjaLwa.pl/en.en_home.html)

be active during classes, participate in meetings and workshops as well as adapt fragments of textbooks for teaching Spanish. The materials were the basis for peer tutoring; after they had been assessed by the JU DSS specialist in material adaptation, small corrections were introduced and then they were finally given to the disabled student.<sup>11</sup> The course is still continued with successive years of students, and some of the persons trained originally still cooperate with the DSS.

## 7. Closing remarks

The educational support offered at the Jagiellonian University refers to the modern socially-based model of understanding disability which assumes that disability comes into being as a result of an interaction between the person with health difficulties and his/her un-adapted environment. As for the student the environment is the academic community with the University's physical environment, all the actors must cooperate with a view to making the accessibility of the educational process a reality. Success is possible when at least three actors collaborate. The actors are the students who take responsibility for the choices they make and are co-participants in the creation of solutions that are satisfactory to them; the JU DSS, which develops and implements adaptations as well as works to change the social environment of the University through the delivery of various promotional schemes; and academic teachers with the knowledge of the subjects of the courses they deliver and of the key competences the student should have. It is only the creative cooperation of these three vital actors that makes it possible to find innovative and creative solutions. The idea is well illustrated by the Educational Support Triangle: the yellow dots standing for the students, teachers and DSS, the blue arrows between them signifying the declared cooperation between the individual actors.



---

<sup>11</sup> Nowak-Adamczyk, D., Perdeus-Bialek, M. (2013), "An innovative project by the JU Institute of Romance Studies and the JU DSS", *Equality News*, no 2(3), pp. 26-32.

Image 2. The academic triangle, a symbolic representation of the activities involving the JU Disability Support Service.

## COMUNICACIÓN 9

<p><b>APPLYING UNIVERSAL DESIGN TO DISABILITY SERVICE PROVISION IN HIGHER EDUCATION: DEVISING A SOCIAL MODEL AUDIT</b></p>
--

Frederic Fovet  
*Director*  
*Office for Students with Disabilities,*  
*McGill University*

## **1. Introduction**

Post-secondary institutions in North America are increasingly revisiting their model for the management of Disability issues. Medical model approaches no longer seem suitable, or viable, in the face of the explosion of service requests, students' expectations with regards to inclusion and the need for sustainability in teaching practices. Beyond these pressures which all relate to the management of campus resources, there also exists a desire to finally implement the social model of Disability. This is a goal that has been identified for some time in the literature, but it has not been easy to translate it into action until now. One of the reasons why it has been so difficult to move away from a medical model on campuses, is that the implementation of the social model of Disability requires a remodelling of pedagogy; it was difficult to trigger such a reflection until faculty members and departments themselves became willing to address it and to actively rethink course delivery and evaluation format. This process has become a reality in the new millennium, and the growing appeal of universal design for learning (UDL) in the US and Canada is a testament to instructors' realization that the time has now come to examine and adopt inclusive measures in the post-secondary sector.

Since they have been advocating the adoption of the social model of disability for so long, one would imagine that disability service providers on campuses would be enthusiastic about this paradigm shift; the evidence, however, shows that this is not the case and that these units themselves have internalized medical model practices to such a degree, over the years, that it is now very difficult for them to embrace change and line up their procedures with social model principles. Ironically, these offices eventually become hurdles in the process of change.

This paper examines the experience of such a unit on a Canadian campus and analyses the one year reflection process this team triggered and sustained in 2012-13, in order to align itself with a changing campus outlook on Disability and inclusion. The process, which the unit called a 'UD audit', consisted in identifying 'barriers' created by the service provision model and in removing them proactively through a systematic revision of office procedures. The paper analyses the data collected during this one year audit, and identifies specific areas of tension as well as solutions, which it is hoped are transferable and can now serve to implement similar processes on other campuses.

The opportunity for this study arose following a disability service provider's decision to impose the universal design lens on its service provision, in the form of a UD audit. Much of the literature surrounding the implementation of UD focuses on the obstacles and objections often faced through its adoption by course instructors, but very little attention has been paid to date on the implications that universal design implementation

has for service providers. This study presents an outcome analysis of a 12 month effort to place disability service provision in line with the wider principles of universal design. It carries out this analysis through a multifaceted observation of DS provision, that reflects the wide spectrum of technical know-how and professional development the various roles entail. Whenever possible, the analysis attempts to move beyond the anecdotal observations to question the applicability of these results to other campuses and the DS field as a whole.

## **2. Context**

The campus in question is a North American campus of over 40,000 students. The disability service provider has a 20 year history on this campus, with a substantial track record in the management of traditional disabilities. The unit has struggled to tangibly adapt its work to include non-visible disabilities; while universal design had been explicitly adopted for several years on the unit's website and promotional documentation, it is clear that little success had been achieved with regards to hands-on UDL implementation. Strategic planning was put in place in summer 2011 to intensify efforts to implement UDL in campus practices, and an 18 months campus-wide lobbying effort was devised as a result. The goals and tools selected were successful, and resulted in tangible outcomes since UDL implementation was the focus of a meeting of the university's executive bodies in fall 2012.

Through this process, the DS provider became increasingly concerned with a contradiction between its external campus messaging and its internal practices. A year into this campus wide UD implementation effort, the unit decided to assess the implementation of its own access guidelines on its internal procedures, in the form of a 'UD audit'. The audit was planned as a progressive, ongoing professional development exercise. The motivational factors that led to this decision were the following: (i) a desire for increased consistency between external messaging and internal procedures; (ii) transparency with students and concern vis-à-vis users that procedures were having a contradictory effect; (iii) a social justice preoccupation that procedures were not only restricting access, but allowing power and privilege dynamics to be deployed within the service provision framework.

## **3. Literature Review**

The literature on UDL in higher education is abundant and far ranging (Rose, Harbour, Johnston, Daley & Abarbanell, 2006; Gradel & Edson, 2010). The aim of the study is

not to address each detailed item of the universal design framework within the audit procedures, but rather to elaborate a global understanding of the key elements of UDL that relate to service provision, and to then seek their application. The unit has not, for this project, adopted a rigid or narrow definition of the theoretical model and its principles; the intention was to identify the spirit of the framework and examine its applicability to, and implications for, service provision itself.

A key notion is that environments and practices can equally enable or disable individuals. In this sense, it takes the focus away from the characteristics of the individual user to highlight instead the environment's own ability to widen or restrict access. In this sense, the author sees universal design as the procedural translation and application of the social model of disability (Swain, French, Barnes & Thomas, 2004), and not as a stand-alone technique of access.

The other critical dimension in the definition of UD, explicitly emphasized within the unit, is the fact that it is seen as a sustainable, environment-focused framework to manage disabilities issues. The links between sustainability and universal design are rarely explicitly described in existing literature (Colorado State University, 2013) or in campus practices, but it seemed important to stress this facet as part of the unit's endeavours: change is always difficult to promote from a resource management perspective, whether human or material. If a proposed change puts in place practices that are more sustainable, the management of change takes on a dimension that is much more palatable to the actors (Spaargaren, 2011).

It is important to remember that universal design for learning requires the service provider, course instructor, or product creator to return to the conception phase or the blue print. It is essential to keep this in mind as discussions about UDL implementation are often narrowed down to redundant debates that attempt to remediate problematic end products, rather than addressing access at the initial conception. UD's origins as an architectural concept are important in this respect (McGuire, Scott & Shaw, 2004). UDL requires the practitioner to address access at the creative stage of conception; it is therefore quite distinct from a retrofitting exercise. .

The final dimension which is omnipresent in the team's working definition of UDL is the fact that UDL implementation is a progressive exploration and transformation. There is no such thing as a fully UD service delivery. Service delivery or user interface can be more or less UD on a spectrum of universal accessibility (Rose, Meyer & Hitchcock, 2005). Wide UDL goals can sometimes be little more than wishful thinking. It is essential to accept and acknowledge the subjective and progressive nature of the framework into working practices. Participants were encouraged to empower themselves through the notion that a number of barriers in their every day practices

could be eliminated through a common sense analysis. The goal was to focus on solutions that were immediately achievable, rather than outside the individual's reach, and unrealistic. The notions of progressive change and quantifiable success on user satisfaction were explicitly adopted.

Much of the existing literature on UD in higher education focuses on the implementation within the pedagogical context, i.e. the classroom, and highlights primarily the hurdles encountered in trying to promote the model with course instructors (Harrison, 2006). There is to date very little literature on the impact of UD implementation for service users and this is the lens that this study seeks to explore.

#### **4. Methodology**

The working hypothesis of this data collection exercise was that by applying principles of universal design to disability service provision, tangible results showing a positive evolution would be observed, both in terms of user satisfaction and unit staff perceptions, indicating an erosion of existing barriers.

The data compiled for this study is qualitative and was collected both from users and unit staff. The data collected from students emerged from the regular quality assessment exercises that are scheduled through the year and consultation which is institutionalized between the unit and the student advisory committee, key liaison individuals, as well as numerous student interns who collaborate on projects with the unit. Data collected from staff was accumulated through scheduled staff meetings, HR reviews and key strategic get together sessions, such as the annual retreat, professional development debriefing exercises and brainstorming of quality assurance.

Significant efforts were made to address researcher-participant power dynamics and to limit situations where the participants would have felt pressured to answer in a certain fashion. Perfect collaborative research however, it must be acknowledged, remains - just like UD - a working ideal rather than a fully achievable goal. Ethical steps were taken to ensure that participants could contribute freely to discussions on outcome and impact on services, without feeling that dynamics of power or authority came in the way. The research collaboration included student advocates, liaison individuals from other campus units, as well as unit staff members.

The data analysis carried out for this study constitutes a comparative barriers analysis (Barnes, Oliver and Barton, 2002) for each dimension of the unit's activities, assessing differences recorded between processes in place before the audit and after 12 months of reflective transformation. The areas or dimension of the services selected to classify the

data recorded were: (i) barrier-free user interface; (ii) initial meeting and approach to documentation; (iii) outreach towards a new, fluid and emerging user base; (iv) the development of faculty resources and (v) management of change. These data collection headings say a lot about the process per se. It is striking that the study does not select to examine the effect of its UD audit in relation to specific, and traditional, job descriptions. Indeed selecting study dimensions such as ‘exams’, ‘adviser relations’, etc. would have severely narrowed down the exercise and limited it to a classic HR review. The aim of the study, and the audit, was to take as a starting point dimensions in disability service provision which were de facto likely to create barriers for users and to then tackle these various facets of our professional activity.

The global context of the project is action research in the sense that the researchers were also professionals of the unit who collaboratively committed to the research, underwent the audit and collected the resulting data (Reason, 2003). The staff members were engaged participants: more than mere actors, they had an interest in examining the transactional results of the exercise in order to improve their practice and user satisfaction. The exploratory dimension of the project fit in the wider mandate of the office and in its commitment to quality assurance; participants are empowered on a daily basis to modify their professional practices in order to achieve more equitable outcomes; it is therefore a professional environment particularly suited to action research (Wright & Marquez, 2006).

## **5. Findings**

### *(i) Barrier-free interface*

The first element of focus for the UD audit was the interface with users. Of particular concern was the fact that the bulk of communications with students still required either paper, visits to the office or appointments. This was true of most exam registration procedures but also of advising. The unit therefore decided to become entirely paper

free from September 2012 and the perception was from users and staff members that this in itself went a long way to removing barriers for the users.

This reflection exercise went further than simply transferring existing forms to a web forum; team members were encouraged to re-examine requests made on users and to eliminate all unnecessary demands; occasions when users are asked to interact with the office were therefore reduced significantly and it became apparent that the unit, like many administrative organizations, had over time allowed procedures to develop their own 'raison d'être' without necessarily adding to the smooth running of services. In many cases, it became apparent that these procedures were as burdensome for staff as for students, since the data produced by form-filling in turn required data entry and filing by staff. Again a common sense approach was encouraged: even when procedures could not be entirely eliminated, the staff participants were encouraged to carry out the barriers analysis on a narrower scale and to determine (i) whether the procedure included several steps, and (ii) if some of these steps could be eliminated.

Last but not least, the team decided that the barriers analysis should be extended to the advising relationship itself. It was apparent that forcing students to come in when they might not be available or able to make their way to our office also created barriers. It was therefore decided to offer virtual registration and advising. Ethical aspects were examined at length but the team failed to see any arguments sufficiently powerful to prohibit this exploration. The results were immediately tangible and a steady percentage of access appointments are now routinely carried out through Skype.

*(ii) Initial meeting and approach to documentation*

Face to face interaction with users was scrutinized as well. Even when students successfully made their way to the office, it was felt that barriers still remained and that these shaped and narrowed the relationship between students and access advisers. The barriers identified were globally attributed to the imprint of, what can be called, the medical model of disability theory on the content and format of access appointments. The barriers, often loaded with symbolic meaning, are both verbal and non-verbal. The team examined the typical routine of the access appointment and identified key elements that amounted to barriers and flavoured the interaction: from the request for documentation in advance of an appointment, waiting area protocol and office terminology ('intake appointment'), to the physical placing of documentation on a desk between the adviser and the service user, the weight of the diagnostic perspective was evident. At worst this might well deter students unwilling to submit to such procedures and at best it communicates a clinical view of a person and implies that their disability is the problem, not the environment on campus. The terminology has been revised and the unit's website reworded from a user perspective; documentation is not required in

what is now framed simply as a ‘first appointment’. Opening words are strategically selected: ‘What brings you here today?’ equalizing power dynamics and giving the student’s story legitimacy. AHEAD documentation guidelines (AHEAD, 2012) were seen to fit comfortably with this reflective exercise and have been proactively integrated into the office’s ethos. The conversation centers on barriers experienced by the student in their current environment.

*(iii) Reaching a new, fluid and emerging user base*

Barriers are also created through public relations, branding and outreach work. The social model implementation brings forward interesting questions concerning the clear delineation of a ‘user population’ for a disability service provider. If the environment creates barriers and disables students, then there can really be no such thing as a tangible, clearly identifiable body of students de facto associated with such an office. The user population must inherently be seen as fluid and free flowing: a student might be in a disabling situation one semester or within one specific class where pedagogical delivery and evaluation methods do not fit his or her learning profile, but not in another semester or class. Defining one’s role with too much rigidity or assuming that students can be categorised and labelled as users or non-users of a service therefore creates barriers. The team’s solution has been to involve students in redefining the unit’s outreach message. Through a series of posters, all of which are displayed in residence in the first weeks of term – in ‘neutral’ places such as the back of bathroom stalls, where they can be considered at will and without fear of stigma – the office in collaboration with its student advisory body has devised advertising material which targets students by identifying possible campus barriers. The ultimate outcome of this reflective work has been a student led project focusing on a name change for the office, a process which is nearing completion.

*(iv) The development of faculty resources*

A keystone repercussion of implementing the social model of disability in post-secondary education is the realization that interventions cannot continue to be directed at students if it is the teaching environment that creates barriers. The natural conclusion is that a large proportion of the resources and efforts of a unit must therefore be redirected towards the environment itself. This redirection began early on in the UD implementation effort. Staff member’s job descriptions are progressively being redefined. In an initial transition effort 50% of advisor hours are being freed for the promotion of UD on campus. This has led to the creation of hands on implementation tools for course instructors, which include: tailor made workshops, a bank of 2 minute videos, and tips on sustainable classroom practices focusing on eroding barriers. The last outcome of this strategic rethink has been the development of a consultancy service

for faculties or course instructors wishing to receive support when re-designing course content or evaluation methods.

*(v) Management of change*

Removing barriers within a disability service unit goes hand in hand with managing change effectively. It quickly becomes apparent indeed that: many of these procedural barriers have simply developed over time; intentions or planning has rarely had anything to do with their creation; staff members develop habits, which are difficult to break without triggering fear and a feeling of inadequacy. No one likes the 'new' even if the 'old' does not necessarily make sense or bring professional satisfaction.

An added facet of the challenge is the 'centrism' that professionals naturally develop in positions of power and authority (Wilson, 2000). Through complex mechanisms of 'counter-transference' one rapidly convinces oneself that what we are doing as professionals is what students are requesting (Hinshelwood, 2009). Sound ethnographic exploration of user expectations must therefore occur in parallel with the management of change: change is not being triggered simply for the sake of change, but because user expectations and behaviours are indicating that change is needed.

An anecdotal illustration of this complex leadership exercise would be the work the team carried out with regards to registration for final exams. In preceding semesters, students were required to register for finals; there were early deadlines and forms and visits to the office were required. This begged the question: might it be possible to turn the existing procedure on its head, so that any student known to the office might automatically – and without any procedural requirement - have a place reserved to sit final exams, just as is the case for these students' peers in the mainstream setting? Student feedback and the record of complaints indicated this as a high priority for action. Staff fears and apprehensions ran high, but were heard and addressed through the logic of the UD audit.

The new process was instituted in the fall 2012 semester: the volume of final exams sat jumped instantly, over one semester, from 1096 to 1632; the level of 'no shows' remained almost identical; a large volume of students were therefore in all evidence previously not submitting to the procedures in place and therefore did not have access to accommodations available to them; in the end staff devised an alternative, more global technological method to obtain directly from the university the student data they required; the ethnographic concern has led to creative solution seeking; they report that their administrative burden has been significantly reduced as a result and are feeling empowered by the process.

*(vi) Scope of findings*

There are some limitations in the data collection. The fact that the study relies solely on qualitative data and involves merely one disability service provider limits the transferability of outcomes. While the framework of the analysis remains action-research, its scientific relevance remains of narrow scope. It was, however, an important first exploration in a fast moving environment which unfortunately attracts little independent scientific research. One way this shortcoming might be tackled in the future is the fact that this disability service provider carries out annual quantitative surveying of its users. It is hoped that such surveying will be able to identify objective and quantifiable transformation in user perspectives and, thus, evidence outcomes in a much wider manner.

## **6. Implications**

The intention of the study was, from the onset, to explicitly move away from anecdotal observations and to highlight the wider implications of the recorded observations, as well as their transferability. The unit is aware of its unique position as one of the few disability service providers having undertaken such an exercise on a global documented scale, and one of the first to publish findings. While the results represent work in progress, key elements of the findings are already emerging and can be of use to other institutions and campuses.

The first important realization is that a UD audit is a complex and multi-faceted process which few units attempt successfully as a 'team'. Our tasks within disability service units are varied and often mean that are present, within the same office a wide variety of professionals. If the notion of a UD audit is readily appealing to management, the danger of such a process is has the potential to alienate other professionals within our units. It has proved extremely important, and key to the success recorded, to tackle this process as a team and to adopt a global systemic approach to the management of change. The repercussions of decisions made by some on the work of others in disability service units are numerous and seeing the UD audit as a top-down process would be limiting its potential for success.

Secondly, it is quickly apparent that professional perspectives are often contradictory through this process. It would be naive to assume that the process of a UD audit can be completed without tension and transitional friction. As stated, the decisions of some professionals in this transformation have impacted on others. The process of change itself can bring to the surface power dynamics. Furthermore, UD – as any sustainable change – can increase individual's workloads in the immediate, even if the process eventually leads to that reduce contradiction and friction in practices. such a change

process must be planned, proactively monitored, strategically followed and managed with agility, as resistance factors are inherently abundant (Smollan, 2011).

Similarly, the audit can be a very threatening process for the participants, as it requires all professionals in the team to critically re-assess their roles. The implementation of the social model is likely, through the next decade, to radically metamorphose our job descriptions and the UD audit is perhaps the first glimpse disability service professionals have of the changing face of the millennium campus. As such it is daunting. An inclusive campus is one that requires fewer and fewer retrofitting resources. Implementing UD is effectively working ourselves out of a job. At the very least, disability service professionals will be asked, in the future, to take on roles that differ widely from current roles and responsibilities. In the early stages of change, fear is tangible and requires specific remedial efforts on the professional development front.

The implications for student stakeholders are multiple. Students have appreciated the multiple ways that they can contact an adviser, the greater independence that they have from our office because they can manage their affairs on line and the removal of deadlines which previously caused grave difficulties for those who failed to meet them. The outreach campaign has had a noticeable impact on the numbers of students contacting the office to explore access to learning. The audit has constituted an important and symbolic step towards increased awareness of user expectations and a more systematic ethnographic exploration of the student perspective.

As was stated in the literature review, there is no past or ongoing research on this topic and no publication available on the process itself: it constitutes literally uncharted territory and it is important for the field that such studies be shared beyond the boundaries of individual campuses. Most post-secondary disability service providers are likely to address this issue at some point in time and will have to undertake a similar process in their own time as the social model makes headway. The exercise is of relevance to other campuses in the sense that it encourages offices such as this one to carry out an ecological analysis of the percussions of the social model implementation on service provision. On this particular campus, other student services have now undertaken a similar review of barriers to access in their interaction with users.

## 7. References

AHEAD (2012) *Supporting Accommodation Requests: Guidance on Documentation Practices*. (WWW) [http://www.ahead.org/resources/documentation\\_guidance](http://www.ahead.org/resources/documentation_guidance)  
(Accessed August 13th, 2013)

Barnes, C. Oliver, M. and Barton, L. (2002), “Disability, the Academy and the Inclusive Society”, in C. Barnes, M. Oliver and L. Barton (eds.) *Disability Studies Today*, Cambridge: Polity, pp. 250-260.

Colorado State University (2013) *Institutionalizing UDL: How to Implement UDL and Make It Sustainable!* (WWW) [http://accessproject.colostate.edu/presentations/udl/consortium/june\\_08/workshop.php](http://accessproject.colostate.edu/presentations/udl/consortium/june_08/workshop.php)  
(accessed on August 19th, 2013)

Gradel, K., & Edson, A. J. (2010), “Putting universal design for learning on the higher ed agenda”, *Journal of Educational Technology Systems*, Vol. 38(2), pp. 111-121

Harrison, E. (2006), “Working with Faculty Toward Universally Designed Instruction: The Process of Dynamic Course Design”, *Journal of Postsecondary Education and*

*Disability, Special Issue: Universal Design in Higher Education*, Vol. 19 (2), pp. 152 – 162

Hinshelwood, R.D. (2009), “Do unconscious processes affect educational institutions?”, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 14, pp. 509.

McGuire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2004), “Universal design for instruction: The paradigm, its principles, and products for enhancing instructional access”, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, Vol. 17(1), pp. 10-20.

Reason, P. (2003), “Pragmatist philosophy and action research: Readings and conversation with Richard Rorty”, *Action Research*, Vol. 1(1), pp. 103-123.

Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005), *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006), “Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application”, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, Vol. 19(2), p. 17.

Smollan, R. (2011), “Engaging with resistance to change”., *University of Auckland Business Review*. Vol. 13(1), pp. 12-15.

Spaargaren, G. (2011), “Theories of practices: agency, technology, and culture; exploring the relevance of practice theories for the governance of sustainable consumption practices in the new world-order”, *Global Environmental Change*, Vol. 21 (3), pp. 813–822.

Swain, J., French, S., Barnes, C., & Thomas, C. (Eds.) (2004), *Disabling Barriers Enabling Environments*. 2d ed. London, SAGE.

Wilson, A. L. (2000), *The Politics of Place: Producing Power and Identity in Continuing Education*.

In R.M. Cervero, A. L Wilson (Eds.), *Power in Practice: Adult Education and the struggle for Knowledge and Power in Society*. San Francisco, Jossey-Bass.

Wright, R. & Marquez, C. (2006), *From Critical Theory to Action Research or Why this Feels Empowering*. (WWW) <http://www.wisdomineducation.org/journal/springsummer> (Accessed 28<sup>th</sup> August 2012).

## COMUNICACIÓN 10

**RED DE INCLUSIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN LAS UNIVERSIDADES DE  
CÓRDOBA, ARGENTINA (RED – IDUC)  
ANÁLISIS DE LAS FORTALEZAS, OPORTUNIDADES, DESAFÍOS Y  
AMENAZAS A LAS QUE NOS ENFRENTAMOS**

Delia María Lozano

*Profesora universitaria – Coordinadora del ProINDU*

*Universidad Católica de Córdoba*

Marianna Galli

*Profesora universitaria – Coordinadora del ProINDU*

*Universidad Católica de Córdoba*

Milena Rabbat

*Responsabilidad Social Universitaria*

## **1. Introducción**

Este artículo expone un análisis del trabajo sostenido por la Red de Inclusión de la Discapacidad en las Universidades de Córdoba (Red IDUC), la que está conformada por ocho universidades de gestión pública y privada de esta provincia de Argentina, a saber: Universidad Católica de Córdoba, Instituto Universitario Aeronáutico, Universidad Blas Pascal, Universidad Siglo 21, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Villa María y Universidad Tecnológica Nacional. Es importante mencionar que participan de esta red el total de universidades nacionales, que existen en la actualidad en esta provincia Argentina.

La red IDUC, surge como consecuencia de diversas reuniones interuniversitarias, sostenidas en los años 2010/2011. En estos encuentros se observó la necesidad del trabajo conjunto para garantizar el acceso, permanencia y egreso de la persona con discapacidad en el nivel superior, como así también la de incorporar la temática de la inclusión en los planes de estudio y en la gestión de actividades de investigación y extensión, con la meta de contribuir en la formación de profesionales abiertos a la construcción de un mundo para todos.

Por esta razón el 13 de junio del año 2011, los rectores de estas altas casas de estudio se reúnen y firman el convenio que marcó el inicio de este espacio interinstitucional.

Los objetivos que se plantea la Red IDUC son:

- Adoptar las medidas necesarias orientadas a hacer efectivo los derechos de las personas con discapacidad en la Educación Superior.
- Difundir los principios y declaraciones de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas.
- Promover la gestión de políticas que favorezcan la construcción de espacios educativos inclusivos, a través de la generación de acciones que permitan la accesibilidad física, tecnológica, académica y comunicacional en las Instituciones de Educación Superior, en un todo de conformidad con los principios del diseño universal.
- Impulsar la formación de recursos humanos de las instituciones miembros de la Red en la materia de que se trata.
- Generar espacios de intercambio de experiencias y recursos que favorezcan la consolidación de políticas vinculadas a la inclusión de las personas con discapacidad, desde la perspectiva de la accesibilidad y el diseño universal.
- Propiciar la incorporación de la temática referida en los planes de estudio de carreras de grado y postgrado.
- Incentivar y favorecer el desarrollo de actividades de investigación y de extensión que favorezcan la inclusión de las personas con discapacidad en los distintos ámbitos de la sociedad.
- Avalar la suscripción de convenios con organismos gubernamentales y no gubernamentales, por parte de las universidades miembros, que concurren al cumplimiento de los objetivos del presente.
- Tomar las medidas pertinentes para evitar la discriminación por motivos de discapacidad en el ámbito de las universidades parte de la Red.
- Alertar a la comunidad, haciendo públicos aquellos actos que importen una flagrante discriminación por motivos de discapacidad y que se produzcan en el ámbito de la Educación Superior.

En este marco, se expone en el presente trabajo, un análisis FODA (fortalezas, oportunidades, desafíos y amenazas) de la Red IDUC, partiendo de considerar que este tipo de análisis “permite obtener una perspectiva general de la situación estratégica de

una organización determinada” (Ponce Talancor, 2007: 114), promoviendo a partir de este análisis acciones que fortalezcan los recursos considerados valiosos, minimicen aquellos que se consideran desfavorables, enfrenten las amenazas y capitalicen las oportunidades que brinda el entorno.

## **1. Análisis FODA en la Red IDUC**

### **a. Fortalezas**

La Red IDUC surge como un espacio de intercambio y debate interinstitucional, posicionándose como un ámbito de apoyo recíproco, reflexión, cooperación, asistencia técnica y acción, promoviendo y haciendo efectiva la inclusión de todos los estudiantes desde la perspectiva de derecho.

Cuando nos posicionamos en la metáfora de la red, para hablar de este espacio de interacción, lo hacemos desde el reconocimiento de que cada singularidad no es una parte que se suma a otra para obtener un todo, sino que desde estas singularidades se construyen significaciones en la interacción, interacción que conforma un universo, un entramado relacional, que no busca ya la certeza sino la creatividad. (Dabas & Perrone, 1999)

Desde este enfoque, es que encontramos las siguientes fortalezas:

- El respeto y consideración por la singularidad de cada una de las instituciones que la conforman, buscando fortalecer en la interacción a cada una de ellas, compartiendo estrategias, pensamientos, ideas y saberes para hacer posible la inclusión de todo estudiante en el nivel superior, dando respuesta a lo claramente planteado por las legislaciones vigentes en Argentina.
- La promoción de la visibilización de la situación de los estudiantes con discapacidad, hacia el adentro de cada institución, generando el replanteo y revisión de las prácticas sostenidas, analizando las mismas desde el derecho a la educación de todos los estudiantes. Esto ha generado una postura abierta y

comprometida de cada una de las universidades partes de la red para ir creando acciones en pos del logro de una propuesta de educación inclusiva.

- El espíritu colaborativo que se generó entre las Instituciones que conforman la Red, produciéndose instancias de formación entre las diferentes universidades, donde cada una aportó su saber y experiencia, promoviendo de esta manera la creatividad para dar respuestas adecuadas a la temática.
- La continuidad, desde el momento de su creación, de los encuentros interuniversitarios, ámbitos que contribuyen a consolidar los espacios institucionales de cada uno de los representantes de las distintas casas de estudio. Como así también la continuidad en la elección anual de coordinadores de la Red IDUC, coordinación que está a cargo de una de las universidades que la conforman, rotando esta coordinación de manera anual, eligiéndose por voto, entre las diferentes instituciones partes de la misma.
- El involucramiento paulatino de miembros de la comunidad educativa de cada universidad en la propuesta.
- La incorporación progresiva de la temática en la investigación y la extensión, transfiriendo conocimiento científico y actualizado, apuntando a un profesional que transforme el mundo.
- La promoción de convenios con instituciones para la digitación del material teórico de las diferentes cátedras. (TIFLO libros), la creación de voluntariados para la digitalización del material. Como así también la coordinación de las bibliotecas de cada universidad que forman parte de la Red ABUC (Acuerdo de Bibliotecas Universitarias de Córdoba).

#### **b. Debilidades**

La debilidad mayor a la que se enfrenta la Red, se relaciona con que aún no se logra el impacto esperado hacia el adentro de las instituciones que la conforman, ya que se sigue observando de manera global, el no reconocimiento de la temática como un eje transversal que debería atravesar toda la formación del estudiantado de las diferentes carreras, promoviendo una formación integral, que se oriente a la construcción de un mundo accesible para todos, desde las diferentes perspectivas. En este encuadre se observa, que se sigue pensando de manera general que, la discapacidad, es un tema que atraviesa sólo a los estudiantes que la tienen, y que es un “problema” que deben resolver los expertos.

Si bien desde la Red se trata de apoyar a cada institución en la superación de esta visión, se observa que aún no se ha logrado un profundo cambio de actitud hacia el reconocimiento de la diversidad, como esencia de la humanidad. Por lo que es necesario seguir trabajando en estrategias que produzcan un impacto en el trabajo

intrainstitucional, activando los canales de comunicación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa.

Otra debilidad está en relación a la escasa difusión de las acciones realizadas en la Red, por lo que se está trabajando en la concreción de diferentes acciones para la superación de lo planteado (presencia en redes sociales, medios de comunicación masiva).

### **c. Oportunidades**

“Las oportunidades constituyen aquellas fuerzas ambientales de carácter externo no controlables por la organización, pero que representan elementos potenciales de crecimiento o mejoría.” (Ponce Talancón, 2007: 115). En este contexto se reconoce como una oportunidad, al movimiento social que enmarca la temática de la inclusión como una cuestión de derechos humanos, lo que le otorga un sello de legitimidad a la propuesta planteada.

Un aspecto central que se toma como oportunidad, se liga a las legislaciones vigentes en Argentina, que dan cuenta de la inclusión educativa en el nivel superior como un derecho de todos los estudiantes, lo que permite sostener la práctica dentro de un marco legal, que hace indeclinable la obligación de dar respuestas adecuadas a la situación planteada:

- Ley de Educación Nacional nro. 26.206/2010
- Ley de Educación Superior 25.573/2002
- Ley 26.378/2008, normativa que ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006)

Estas normativas plantean que las instituciones educativas de nivel superior, deben posicionarse en el paradigma inclusivo, generando las condiciones para permitir el acceso, permanencia y promoción de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior, en igualdad de condiciones que los demás.

### **d. Amenazas**

Las amenazas “representan la suma de las fuerzas ambientales no controlables por la organización pero que representan aspectos negativos y problemas potenciales”. (Ponce Talancón, 2007: 115). En este encuadre, estas fuerzas que representan aspectos negativos, se relacionan con las representaciones sociales que aún imperan en la sociedad en relación a la persona con discapacidad, es decir ese corpus organizado de ideas, saberes y conocimientos prácticos que un grupo social tiene para comprender, interactuar y actuar ante esta realidad inmediata de la vida cotidiana (Moscovici, 1979, en González Pérez 2001).

Desde este encuadre, más allá de los cambios de paradigmas que atraviesan el desarrollo histórico de la concepción de la discapacidad y de la persona, se observa que conviven en la sociedad actual de Córdoba, Argentina, los diferentes modelos, desde el impregnado por concepciones religiosas, al modelo médico rehabilitador, como así también el modelo social.

No obstante se observa aún una prevalencia del modelo médico rehabilitador, lo que genera la estigmatización de la persona con discapacidad. Desde esta concepción que centra el foco en el déficit, la inclusión es considerada posible sólo para algunos y no un derecho para todos.

Otro aspecto que puede considerarse una amenaza es la formación del profesorado universitario, quienes han transcurrido su proceso educativo atravesados por el paradigma de la homogeneidad en la escuela, y no han tenido en general propuestas formativas desde el paradigma de la diversidad, único posible en la escuela de hoy.

## **2. Consideraciones finales**

Si bien consideramos que hemos iniciado un camino hacia la inclusión, con metas que apuntan a la promoción de la construcción de un mundo en el que la diferencia sea un valor, en el que se respete la dignidad de cada uno de los que lo habitamos, en el que se considere que la educación en todos los niveles, y en especial en el nivel superior, es una cuestión de derechos, tenemos mucho por recorrer y edificar para el logro de esta meta.

En las Universidades de Córdoba, se observa que ante la temática de la discapacidad, se sigue focalizando en la persona con discapacidad y no en las prácticas que llevan a una formación integral de todos los estudiantes, fijando la mirada en la deficiencia que porta la persona y no en las capacidades que la misma tiene, ni en las oportunidades que el medio ofrece para hacerlas posibles.

Ante lo cual queda claro, que más allá de las legislaciones vigentes, para que una normativa “se exprese en la modificación de las prácticas, es decir el modo de hacer las cosas, es preciso encontrar sujetos dispuestos y pre-dispuestos a ocupar esos cargos. Caso contrario, las nuevas definiciones objetivas se convierten en letra muerta, en la medida en que no encuentran individuos dotados de las características subjetivas aptas para transformarlos en puestos actuantes.” (Tenti Fanfani, 2009: 102).

Esto nos conduce al compromiso de generar desde la Red IDUC acciones que promuevan cambios en las representaciones sociales que imperan dentro del claustro

universitario, ya que éstas intervienen directamente y sin filtro, en las prácticas educativas.

Covarrubias Papahiu & Piña Robledo (2004) citando a Coll y Miras, afirman que:

*La representación que tiene el profesor de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos, las interpretaciones y capacidades que les atribuye, no sólo es un filtro que lleva a interpretar de una u otra forma lo que hacen, sino que puede llegar incluso a modificar en ocasiones el comportamiento real de los alumnos en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación”. (Covarrubias y Piña, 2004: 52)*

Al respecto Rosa Blanco G. (1999) plantea que “uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo de la educación inclusiva tiene que ver con la dificultad de cambiar las representaciones o concepciones sociales. Generalmente las actitudes negativas tienen que ver con el temor a lo desconocido y a no saber manejar las diferencias.” (Blanco, 1999: 12).

Ante lo planteado, y retomando lo afirmado por Echeita (2007) una de las posibles aproximaciones al análisis de una educación inclusiva, es comprender en qué medida las concepciones de los actores educativos se convierten en barreras a la presencia, el aprendizaje o la participación del alumnado.

La Red IDUC constituye un importante lazo de cooperación entre sus miembros para trabajar de manera conjunta y proactiva en esta causa común. Resta un largo camino por recorrer, muchas barreras por vencer, sin embargo la creación de este espacio de intercambio ha posibilitado la reflexión crítica de cada acción realizada, en miras de la construcción de una cultura inclusiva.

### 3. Bibliografía

Blanco G, R. “Hacia una escuela para todos y con todos”, *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, n° 48, págs. 55-72. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO. Santiago. Recuperado el 5 de enero de 2012 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116194s.pdf>

Covarrubias Papahiu & Piña Robledo (1999), “La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1er. Trimestre, año/vol. 2004/XXXIV n° 001. Centro de estudios Educativos. Distrito Federal, México, págs. 47-84. Recuperado el 5 de enero de 2012, en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27034103.pdf>

Dabas, E. & Perrone, N. (1999), *Redes en Salud*. Recuperado el 20 de junio de 2014 en: <http://www.baemprende.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/redes.pdf>

Echeita, G. (2007) *Hacer visibles los procesos de exclusión educativa*. Federación APPS, Barcelona, Febrero de 2007. Recuperado el 20 de junio de 2013 en: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Hacer%20visibles%20los%20procesos%20de%20exclusion%20%20educativa.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Hacer%20visibles%20los%20procesos%20de%20exclusion%20%20educativa.pdf)

López, Echeita, Martín (2010) “Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado el 5 de enero de 2012 en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>

Moscovici, “Significados colectivos procesos y reflexiones teóricas, en González Pérez (2001) *Cap.La teoría de las representaciones*. Monterrey, México: Ciiacso y Tec de Monterrey.

Ponce Talancón, H. “La matriz FODA: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones”, México, D.F., *Revista Enseñanza e Investigación en psicología* vol. 12, n° 1, enero-junio, 2007, págs.. 113-130. Recuperado el 1 de junio de 2014 en: [http://cneip.org/documentos/revista/CNEIP\\_12-1/Ponce\\_Talancon.pdf](http://cneip.org/documentos/revista/CNEIP_12-1/Ponce_Talancon.pdf)

Tenti Fanfani, E. (2009), *Sociología de la Educación*, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

### **Documentos**

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Argentina. Ley de Educación Superior. Ley N° 25.573 (2002).

Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006).

Argentina. Ley 26.378/2008, Normativa que ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006)

Argentina. Convenio de Creación de la Red de Inclusión de la Discapacidad en las Universidades de Córdoba. Junio de 2011.

## COMUNICACIÓN 11

<p><b>LA UNIVERSIDAD Y LA DISCAPACIDAD VISUAL, ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN</b></p>
--

Ana Isabel Ruiz Lopez  
*Directora de Educación, Empleo y Promoción Cultural*  
ONCE

## **1. Introducción**

La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) es una Corporación de Derecho Público, fundada en 1938, cuyo fin último es conseguir la plena autonomía personal e integración social de las personas con ceguera o discapacidad visual afiliadas a la Organización. Para conseguir este fin, pone a disposición de los mismos la prestación de una serie de servicios sociales especializados.

Uno de los objetivos fundamentales es conseguir la inclusión educativa de las personas con ceguera o deficiencia visual en el sistema educativo ordinario, como un mecanismo imprescindible para conseguir su plena inclusión social.

Los alumnos con necesidades educativas derivadas de ceguera o deficiencia visual grave, ante todo, son ciudadanos de pleno derecho y, por tanto, perceptores de los servicios sociales y educativos que ofrecen las administraciones públicas, quedando como responsabilidad de la ONCE la prestación de los servicios específicos que cubran las necesidades derivadas de la ceguera o discapacidad visual grave.

Actualmente la ONCE atiende a 7.526 alumnos distribuidos en diferentes etapas educativas. Resaltar que anualmente analizamos la tasa de abandono escolar, estando actualmente en los alumnos con discapacidad visual en un 9.6%, frente al más del 23% de España, y al 12% de la Unión Europea.

Se ha resaltado este dato para que se entienda que la inclusión educativa, siempre que se cuente con los apoyos necesarios, es posible, ya que los alumnos con discapacidad visual cuentan, además de con los recursos propios del sistema educativo, con otros recursos que presta la ONCE, que son imprescindibles para su adecuada inclusión.

Actualmente en España contamos con más de 820 universitarios con ceguera o discapacidad visual grave, y con más de 30 preparando el acceso a la Universidad para mayores de 25 años.

La atención educativa que se presta al alumnado universitario tiene una perspectiva diferente a la de las etapas que le preceden, ya que cabe esperar un mayor grado de autonomía y madurez por parte del alumno universitario.

En la Universidad, la atención que presta la ONCE tiene el objetivo de facilitar a los alumnos los recursos técnicos y personales necesarios para el desarrollo normalizado de sus estudios, más que la atención individualizada, como se hace en otras etapas.

La inclusión de los alumnos con discapacidad visual es posible en las universidades españolas gracias, por una parte, a lo que se recoge en la legislación educativa y por otra, a la labor de la ONCE.

## **2. Normativa vigente en materia universitaria**

El sistema educativo español está basado en la Constitución Española de 1978, donde se reconoce el principio de participación que se puede ejercer en diferentes niveles. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades, establece como uno de los principios de la política universitaria, el desarrollo de la participación de los estudiantes a través del Estatuto del Estudiante y la constitución del Consejo del Estudiante Universitario.

Por otra parte, en el Espacio Europeo de Educación Superior, el estudiante es un sujeto activo de su proceso de formación, con una valoración del trabajo dentro y fuera del aula, y que cuenta con el apoyo de la actividad docente y tutorial.

### **Estatuto del Estudiante Universitario**

El Estatuto del Estudiante Universitario se aprobó por Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre (BOE 31 de diciembre de 2010).

En este estatuto se recoge el derecho del alumnado con discapacidad a participar en igualdad de condiciones en la Universidad, ya que se incorpora en la norma la no discriminación por razón de discapacidad, con elementos concretos relativos al acceso y admisión, a la accesibilidad en espacios físicos o virtuales, y a la dotación de recursos materiales, humanos y técnicos necesarios.

Concretamente en el estatuto encontramos:

➤ **En el desarrollo de los derechos y deberes** de los estudiantes universitarios, se recoge:

- La igualdad de derechos y deberes para todos (art. 2).
- El derecho a no discriminación por sexo, edad, origen, discapacidad, etc. (art. 4).
- La dotación de los recursos y adaptaciones necesarias para los estudiantes con discapacidad (art. 12).
- Los servicios de atención al estudiante. Servicios muy importantes y que están jugando un gran papel a favor de la inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad.
- La orientación vocacional y académica.
- La transición al mundo laboral (art. 7).
- Y el uso de las instalaciones de forma adecuada y accesible (art. 7).

➤ **En las consideraciones con respecto al acceso, movilidad, tutorías, programación y evaluación, participación y representación estudiantil, becas y ayudas o fomento de la convivencia, se recoge:**

- La igualdad de oportunidades sin discriminación por discapacidad en el acceso, la admisión y la permanencia en la universidad elegida.
- Los procedimientos de admisión y acceso se adaptarán a las necesidades específicas de las personas con discapacidad.
- Además, las universidades harán accesibles sus espacios y edificios, incluidos los espacios virtuales, poniendo medios humanos, materiales y técnicos para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena integración (art. 15).
- El derecho a la movilidad nacional e internacional de estudiantes con discapacidad (art. 18).
- Las tutorías deben estar adaptadas a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, con adaptaciones metodológicas, y en lugares accesibles.

- Además, se promoverán tutorías permanentes con un tutor personal a lo largo de los estudios (art. 22).
- Los alumnos con discapacidad podrán realizar prácticas externas, impulsando convenios con empresas o instituciones accesibles, al igual que el resto de sus compañeros (art. 24).
- Las pruebas de evaluación deberán adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (art. 26).
- La comunicación de calificaciones y la revisión de la evaluación debe hacerse de forma accesible y adaptada a las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad (art. 29 y 30).
- En cuanto a la elección de los representantes, se promoverá la participación de personas con discapacidad, y la garantía de que la información difundida se realiza en formato accesible y en espacios adaptados (arts. 35, 36 y 38).
- Y la creación del defensor universitario para el fomento de la convivencia activa, para mejorar la calidad, mediar, conciliar y promover buenas prácticas (art. 46).

➤ Dentro del Estatuto del Universitario, se recogen también **otros aspectos importantes** para los alumnos con discapacidad, como que:

- Las universidades promoverán programas de actividad física y deportiva para estudiantes con discapacidad (art. 62).
- Además, fomentará la participación de estudiantes con discapacidad en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social (puntos 3 y 4).
- Los servicios de atención al estudiante (art. 65), que desarrollan funciones relacionadas con la acción tutorial, la información y la orientación en diversos ámbitos (elección de estudios, acceso y adaptación al entorno, becas y ayudas, iniciativas de cooperación...).
- Especialmente, se potenciará el transporte adaptado a estudiantes con dificultades de movilidad, y la creación de servicios de atención a estudiantes con discapacidad (punto 6).
- De máximo interés son los puntos donde se dice que se velará por la accesibilidad de herramientas y formatos para que los estudiantes con discapacidad cuenten con las mismas condiciones y oportunidades para formarse y acceder a la información que los demás. Asimismo, se

establece que las páginas Web y medios electrónicos de las enseñanzas a distancia sean accesibles.

- Y los servicios de alojamiento accesibles a personas con discapacidad (art. 66), con actividades que favorezcan el desarrollo personal, integración, convivencia y la solidaridad.

Además, por su importancia para los alumnos con discapacidad se refleja lo recogido en el **Artículo 19 del 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:

- Las comisiones organizadoras, determinarán las medidas oportunas que garanticen que los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad puedan realizar, tanto la fase general como la específica en las debidas condiciones de igualdad. En la convocatoria de la prueba se indicará expresamente esta posibilidad.
- 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, y de las ayudas técnicas que precise para la realización de la prueba de acceso, así como la accesibilidad a la información y la comunicación de los procesos y la del recinto o espacio físico donde esta se desarrolle.
- En todo caso, la determinación de dichas medidas se hará basándose en las adaptaciones curriculares cursadas en bachillerato, las cuales estarán debidamente informadas por los correspondientes servicios de orientación.
- Los tribunales calificadores podrán requerir informes y colaboración de los órganos técnicos competentes de las administraciones educativas, así como de los centros donde hayan cursado bachillerato los estudiantes con discapacidad.

### **3. Por parte de la ONCE**

La ONCE dentro de los principios y líneas de actuación educativa recoge que: *“la adecuada atención a las necesidades de los alumnos con ceguera o deficiencia visual grave en la enseñanza universitaria implican la plena integración y normalización socioeducativa de estos en la Universidad, en sus diferentes ámbitos y vertientes”*.

En cuanto a la intervención con este alumnado, una vez que ha alcanzado un mayor grado de autonomía, el objetivo es prepararle para afrontar con éxito retos cada vez más complejos, facilitando los recursos técnicos y personales necesarios.

Además, se prevé la concesión de ayudas para enseñanzas universitarias para: adquisición de libros de texto (máximo de 315 €), adquisición de material didáctico complementario (878 €), transporte (sin superar los 180 € mensuales), alojamiento y manutención (máximo de 552 € por cada mes lectivo del curso, de los cuales 235 € serán para manutención), e insularidad (sufraga gastos de desplazamiento de inicio y fin de curso y períodos vacacionales). Ayudas para realización de estudios de Doctorado, y ayudas para realización de estudios de la Tesis Doctoral.

### **¿Cuáles son las medidas que adopta la ONCE ante las políticas de inclusión, la legislación y la normativa vigente en materia universitaria?**

El modelo de intervención educativa que se lleva a cabo en España con el alumnado con ceguera o discapacidad visual grave, es un modelo de intervención que está posibilitando la inclusión académica y social de este alumnado. Se basa en la inclusión educativa, precepto que se recoge en la actual legislación educativa, y que es de debido cumplimiento para todas las administraciones educativas.

La inclusión es un modelo de apoyo centrado en el centro educativo y en el entorno. Ahora es el centro educativo quien debe adaptarse al alumno (y no el alumno a la escuela), y proporcionarle los recursos necesarios que posibiliten su plena inclusión educativa y social, para conseguir después la inclusión e integración plena en la sociedad, y la inserción social y laboral futuras. Este planteamiento es totalmente extrapolable a la Universidad.

Además, este alumnado recibe una atención complementaria en función de sus necesidades específicas relacionadas con la discapacidad visual (TIC, autonomía personal, orientación y movilidad, etc.), que es la que le proporcionan los profesionales especializados de los equipos específicos de atención educativa a la discapacidad visual.

El actual Modelo de Prestación de Servicios Sociales de la ONCE es el referente fundamental en la atención educativa, que garantiza la mejora continua de la prestación de servicios.

Los equipos específicos de atención educativa a la discapacidad visual forman parte de los recursos que la ONCE y las administraciones educativas de las comunidades autónomas, establecen en los convenios de colaboración en la atención a personas con ceguera o discapacidad visual grave.

Están constituidos por distintos profesionales, expertos en diferentes áreas de intervención (maestro, técnico de rehabilitación, psicólogo, trabajador social, instructor tiflotécnico, animador sociocultural, etc.), que dependen administrativamente de la ONCE o de las diferentes administraciones educativas. Sus funciones se recogen en los convenios de colaboración o en los documentos técnicos que emanan del convenio entre ambas instituciones.

Para conseguir la inclusión académica y social, el alumno debe aprender igual que los demás a relacionarse, a ser autónomo, a utilizar técnicas para orientarse y desplazarse, a conocer y asumir su patología visual, cuáles son sus limitaciones y sus capacidades, etc. Además, debe aprender los contenidos establecidos en el currículo ordinario.

A cada alumno o alumna universitario, en función de sus necesidades, se le asigna un profesional de referencia, un maestro o maestra itinerante que contacta con él para valorar sus necesidades y, si es necesario, visitar el centro universitario.

Si el profesional de referencia detecta necesidades importantes para las que es necesario que intervengan otros profesionales del equipo, se le elabora un Plan Individualizado de Atención (PIA), dentro del Modelo de Prestación de Servicios Sociales de la ONCE. En este plan se recogerán las necesidades concretas.

Otro servicio muy importante que presta la ONCE es la adaptación al puesto de estudio y la adaptación de los libros de texto que ofrece al alumnado con discapacidad visual de forma gratuita.

### **¿Cuáles son las líneas estratégicas para conseguir la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en las universidades?**

1. Desde la ONCE convenimos en que la universitaria es una etapa educativa en la que la persona debe desenvolverse de forma independiente, acercando así su realidad a la que le espera en un futuro no lejano. Y por lo tanto la atención que se les debe prestar desde los equipos educativos específicos es diferente también a la de anteriores etapas, pero siguen necesitando el apoyo de los profesionales.

2. La figura del profesional de referencia o maestro de apoyo, es fundamental en todas las etapas educativas. Para los estudiantes universitarios también. Por lo tanto es fundamental que sigan contando con esta figura.
3. Se deben fomentar reuniones entre los estudiantes universitarios, los profesionales de los equipos y los departamentos o unidades de atención a los estudiantes con discapacidad, que existen en todas las universidades, con el fin de seguir manteniendo una relación de cercanía con ellos, que facilite su comunicación.
4. Se debe garantizar la accesibilidad física a todos los espacios e instalaciones universitarias.
5. Los estudiantes utilizan la tecnología existente como otro canal cualquiera para relacionarse con sus compañeros, acceder a las materias; por ello debemos garantizar que estos canales tecnológicos, así como los recursos que deban usar para acceder al currículum, sean accesibles.
6. Se deben fomentar las jornadas de orientación laboral de los universitarios con discapacidad visual con el fin de que se les pueda ofrecer una información valiosa, sobre todos aquellos aspectos que les puedan ser de utilidad en su futuro laboral.
7. Además, la ONCE pone a disposición de los afiliados universitarios que han finalizado sus estudios, el Servicio de Apoyo al Empleo, servicio a través del cual se trabajan determinadas herramientas y estrategias que posibiliten su pronta incorporación al mercado laboral.

### **Medidas de apoyo al empleo para universitarios afiliados**

Los estudiantes universitarios una vez que finalizan sus estudios y solicitan el Servicio de Apoyo al Empleo, son asesorados por los especialistas de integración laboral, en la definición de su itinerario laboral, al igual que cualquier otro demandante de empleo.

También se remite información a los centros para que oferten a los estudiantes universitarios, generalmente de último curso, ofertas formativas y de prácticas profesionales, tanto dentro como fuera de España.

Para finalizar, mencionar otro aspecto importante en relación con aquellos que cursaron estudios universitarios, los estudios más elegidos son:

- ✓ Fisioterapia: 12,64%
- ✓ Derecho: 11,53%
- ✓ Psicología: 10,92%
- ✓ Geografía e Historia: 4,66%
- ✓ Trabajo Social: 4,42%.

Hoy por hoy no es fácil ser un estudiante universitario con discapacidad, pero con el esfuerzo de todos, de los mismos estudiantes, de las universidades y de toda la comunidad educativa, es posible.

No se debe bajar la guardia, se debe intentar entre todos sumar para que accedan a la formación en las mismas condiciones que el resto de universitarios.

## COMUNICACIÓN 12

**PROTOCOLO DE ACTUACIÓN PARA CUBRIR LAS NECESIDADES  
ESPECIALES EDUCATIVAS DE UN ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD  
VISUAL EN LA ETSIT DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE  
CARTAGENA**

Francisco M. Martínez González

*Vicerrector de Estudiantes y Extensión Universitaria*

*Responsable de la Unidad de Voluntariado y Apoyo al alumnado con discapacidad*

Magdalena Lorente Martínez

*Técnico de la Unidad de Voluntariado y Apoyo al alumnado con discapacidad*

Leandro Juan Llacer

*Director de Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación (ETSIT)*

Rafael Toledo Moreo

*Coordinación de la Adaptación de la ETSIT*

Germán Moya Hernández.

*Director de ONCE Cartagena*

## **1. Fundamentación**

Desde el Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria, y de acuerdo con lo previsto el Artículo 6.- Adaptaciones especiales, del Reglamento de las Pruebas de evaluación de los títulos oficiales de grado y de máster con atribuciones profesionales [1], en atención a la demanda realizada por un Estudiante de 1º de Bachiller del IES de Cartagena con discapacidad visual, se determina realizar las acciones oportunas para su futura incorporación a esta UPCT.

## **2. Acciones preuniversitarias. Breve resumen**

Fruto de la estrecha relación de nuestra Universidad con los IES, desde uno de éstos se solicita a la Dirección de la ETSIT, una reunión con el fin de valorar la posibilidad de que un estudiante de su centro con discapacidad visual total, que ese momento cursaba primero de Bachillerato, realizara el Grado en Ingeniería Telemática.

En mayo de 2012, se organiza una reunión inicial a la que acuden el Director de la ETSIT, un miembro de la Unidad de Voluntariado y Apoyo al alumnado con discapacidad, miembros del IES, así como el estudiante y su familia. En ella se exponen las directrices de la titulación y las posibles dificultades que su realización podrían entrañar. El equipo universitario muestra su predisposición a estudiar e investigar sobre experiencias similares de adaptación curricular en otras universidades.

La UPCT facilita a la ONCE información sobre el software y hardware que el estudiante debería utilizar para conseguir los objetivos de cada asignatura en cada curso, con el fin de conocer si es o no accesible para una persona discapacidad visual total.

En paralelo, se tienen reuniones entre ONCE y la Unidad de Apoyo, para establecer el protocolo a seguir, en caso de que el estudiante cursara la titulación.

## **3. Acciones matriculación, incorporación y desarrollo**

### **3.1 Fase de matriculación e incorporación**

Superadas las PAU, por el citado estudiante, ONCE Cartagena mantiene reuniones con el joven y su familia, explicándole todas las dificultades que, a priori, se podría encontrar. El estudiante decide “afrontar el reto”.

Desde la ONCE se asigna un profesor de referencia al que el estudiante podrá acudir para resolver cualquier cuestión que se le presente y que hará de coordinador entre los diferentes servicios que presta la Organización y la Universidad. Así mismo, antes del ingreso a la Universidad, desde la ONCE se le enseña a familiarizarse con las instalaciones, a reconocer los espacios comunes y a realizar el recorrido en transporte público desde su domicilio.

Seguidamente, la Escuela convoca una reunión con todos los profesores de las asignaturas del primer curso a la que acuden también miembros de la Unidad y de la ONCE. Aquí se establecen los protocolos para la transcripción de los materiales didácticos. Asimismo, se incide en la importancia de la acción tutorial del profesorado y del apoyo de estudiantes voluntarios tanto en su incorporación a la Universidad como en las clases teóricas y prácticas. Se marcan también los criterios de evaluación y protocolo de adecuación, a la vez que se establece que al finalizar el curso se realizaría una evaluación de resultados.

### **3.2 Fase de incorporación al centro de Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación.**

El Centro universitario, como responsable del Plan de Estudios de la titulación que cursa el estudiante, es el encargado de coordinar la adaptación del mismo. A continuación, se detallan las actuaciones llevadas a cabo.

#### **3.2.1 Preparación en el Centro: acciones previas**

A raíz de la citada reunión inicial, comienza la búsqueda de información por parte de la UPCT y de la ONCE, sobre la existencia de casos similares en España y en otros países. El Director de la ETSIT contacta a través de correos electrónicos con todos los directores de las escuelas de ingeniería de telecomunicaciones y realiza además una búsqueda en Internet, detectando los siguientes casos:

- Un estudiante (J. C.) completamente invidente que ha estudiado el ciclo formativo de Grado Superior de Formación Profesional “Desarrollo de aplicaciones informáticas” y que en la actualidad, desarrolla y programa aplicaciones para dispositivos móviles. Se contacta personalmente a través de correo electrónico y se le pone en contacto con el estudiante con discapacidad visual (A.) para que le comente su experiencia.
- El profesor titular de la Universidad Autónoma de Barcelona, (J.R.Z.). Al contactar con él vía telefónica comenta que actualmente es totalmente

invidente, pero cuando realizó sus estudios universitarios en informática poseía visión parcial.

- Un graduado en Ciencias de la Computación en Washington.

La ONCE, a través de su Centro de Recursos Educativos y a petición de la jefa de Negociado de Información al estudiante de la UPCT, facilita información sobre los siguientes casos:

- Dos estudiantes invidentes (I. T. y J. R.) que han cursados sus estudios en la Facultad de Informática de la Universidad Politécnica de Cataluña.
- Un estudiante (J. L. P.) que inició sus estudios de Telecomunicaciones, pero no los finalizó, y que es actualmente trabajador en la ONCE.

Todos estos casos encontrados, nos llevan a pensar que estamos ante una nueva situación puesto que los estudiantes invidentes hasta el momento han optado por estudios en los que la programación tiene mucho peso, pero no otras áreas de conocimiento como la electrónica o la teoría de la señal que requieren de equipamiento de laboratorio muy específico y que suponen, por tanto, un reto para la adaptación curricular del estudiante con discapacidad visual (A.) a los estudios de Grado en Ingeniería Telemática.

La dirección de la ETSIT contacta también con el coordinador de las pruebas de acceso a la Universidad en la UPCT, ya que el estudiante realizó sus exámenes en esta misma universidad. El coordinador de las PAU de la UPCT es también miembro de la Comisión de Adaptación de las Pruebas de Acceso a la Universidad en la Región de Murcia, por lo que está familiarizado con estos procesos, ofreciendo al centro una buena perspectiva de la adaptación realizada al estudiante durante el instituto y las propias pruebas de acceso a la Universidad.

Con el apoyo del estudiante y de ONCE Cartagena, el subdirector de infraestructuras de la ETSIT realizó un análisis de las características del edificio, llegando a la conclusión de que, para el caso del estudiante con discapacidad visual (A.), el edificio de la ETSIT no requiere ningún acondicionamiento específico.

Finalmente, se nombra un coordinador de adaptación en el centro, como figura de

contacto con los profesores implicados en el proceso. Dicho coordinador localizará tanto a los profesores responsables de las asignaturas, como a los docentes de teoría y prácticas en cada grupo del estudiante, y organizará con ellos reuniones de trabajo, como se verá más adelante.

### 3.2.2 Adaptación del material docente

Los profesores encargados de la docencia de los grupos del estudiante invidente deben conocer esta situación con la suficiente antelación, de manera que se pueden buscar soluciones específicas a las dificultades de cada asignatura. Hasta la fecha, una antelación de dos meses ha sido suficiente para convocar en reuniones de trabajo a los profesores implicados de cada cuatrimestre, ONCE Cartagena, la dirección de la ETSIT (representada normalmente por el director, el subdirector de infraestructuras y el coordinador de la adaptación) y el Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria.

Para comprender mejor las necesidades de la adaptación realizada, conviene presentar el plan de estudios de la titulación que cursa el estudiante, el Grado en Ingeniería telemática, que se recoge en la Tabla 1, [2].

**Tabla 1.** Plan de estudios del Grado en Ingeniería Telemática de la UPCT.

Curso	Asignatura	Duración	ECTS
1º	Física	C1	6
	Álgebra lineal y métodos numéricos		6
	Cálculo I		6
	Fundamentos de programación		6
	Fundamentos de computadores		6
	Cálculo II	C2	6
	Estadística		6

	Sistemas y circuitos		6
	Gestión de empresas		6
	Fundamentos de telemática		6

**Tabla 2.** Plan de Estudios del Grado en Ingeniería Telemática de la UPCT.

Curso	Asignatura	Duración	ECTS
2º	Sistemas lineales	C1	6
	Componentes y dispositivos electrónicos		6
	Redes y servicios de telecomunicaciones		6
	Conmutación		6
	Ondas electromagnéticas		6
	Sistemas digitales basados en microprocesadores	C2	6
	Sistemas y servicios de telecomunicación		6
	Circuitos y funciones electrónicas		6
	Teoría de redes de telecomunicaciones		6
	Teoría de la comunicación		6
3º	Redes de banda ancha	C1	6

	Sistemas y servicios distribuidos		6
	Instrumentación telemática y laboratorio de redes		6
	Programación para ingeniería telemática		6
	Inglés técnico		6
	Transmisión de datos		6
	Ingeniería de protocolos		6
	Redes inalámbricas	C2	6
	Modelado y simulación		6
	Planificación y gestión de redes		6
4°	Seguridad en redes		6
	Proyectos de ingeniería telemática		6
	Aplicaciones en internet	C1	6
	Laboratorio de contenidos digitales		6
	Arquitecturas hardware de comunicaciones		6
	Trabajo fin de grado	C1 y C2	12
	Optativas/prácticas de empresa	C2	18

Hasta la fecha, el estudiante ha cursado asignaturas de primer curso y se encuentra cursando asignaturas del primer cuatrimestre de segundo curso, incluyendo entre ellas,

tanto básicas comunes a las ramas de ingeniería, como asignaturas comunes a la rama de ingeniería de telecomunicación.

Distinguiremos entre la adaptación de las clases de teoría y de las prácticas de laboratorio.

### **Adaptación de la docencia de teoría**

En lo relativo a la docencia teórica, según las opciones de adaptación al caso que nos ocupa, se pueden distinguir los siguientes casos:

- 1) Textos que ya han sido adaptados por la ONCE. Esta situación se da en ciertas asignaturas básicas comunes a los estudios de ingeniería, matemáticas, ciencias físicas o informática, etc. en las que los textos de referencia de la asignatura son habituales en el ámbito de estas ciencias.
- 2) Textos digitales que no necesitan adaptación al poder ser leídos por los programas específicos de la ONCE, en cuanto a textos gramaticales, usa lector de pantalla “Jaws”, y en cuanto a la simbología matemática usa el editor informático “Lambda”. En este caso, basta con facilitar al estudiante una copia del texto con algo de antelación para que se pueda comprobar que, efectivamente la lectura puede ser realizada. En todo caso, a petición del estudiante el texto puede ser traducido a braille, si considera que en papel le serviría de mejor apoyo durante las clases y el estudio.
- 3) Material digital que, por su naturaleza, no es susceptible de ser leído por el programa Lambda, tal como ecuaciones, tablas o gráficas. Para esta situación, frecuente en muchas áreas de conocimiento de las ciencias físicas o las matemáticas, la ONCE tiene bien preparadas las herramientas necesarias para la adaptación. Simplemente, se solicita al profesor al material con cierta antelación, variando ésta según las dificultades del proceso y el número de solicitudes que tenga la ONCE en ese momento.
- 4) Material en papel, que bien puede ser localizado digitalmente para poder tratarse como en el caso 2), o bien traducido a braille por parte de la ONCE (caso 3).
- 5) Material docente escrito en la pizarra del aula a medida que se imparte la clase. La UPCT dispone de pizarras digitales, y hay profesores que dan sus clases con una tableta, lo que permite tener un registro digital de dicho material, que posteriormente puede ser enviado a la ONCE para su adaptación. Sin embargo, la distribución de este material sería posterior a la explicación, y además es aún muy común que el profesor se apoye de la pizarra tradicional para completar el material docente. Por este motivo, en las reuniones de preparación, se insiste a los profesores en la necesidad de comunicar siempre verbalmente aquello que se escribe en la pizarra del aula. También es muy deseable, en la medida que sea

posible, que los profesores se anticipen a la necesidad de escribir en la pizarra y entreguen el material extra al estudiante con cierta antelación. De cualquier forma, en estos casos resulta esencial el apoyo en tutorías, de las que hablaremos más adelante.

### *Adaptación de la docencia de prácticas*

Con el propósito de dar una formación útil y de calidad a sus estudiantes, el Grado en Ingeniería telemática de la UPCT tiene un carácter altamente práctico. Es habitual que el 30% de la nota final de las asignaturas sea práctica, llegando este número en ocasiones al 40%.

La mayoría de las prácticas de las asignaturas del grado se realizan con el apoyo de un ordenador, lo que facilita en cierta medida la adaptación de las mismas. Sin embargo, muchas tareas que deben realizar los estudiantes habitualmente en los laboratorios de la ETSIT, requieren el sentido de la vista. Esta situación se puede paliar en muchas ocasiones al poder realizarse muchas de las prácticas de la titulación en grupos (normalmente de dos estudiantes). Las situaciones más comunes en las prácticas de laboratorio son las siguientes:

- 1) Prácticas que implican escribir comandos en una consola y evaluar su respuesta. Normalmente, estos programas son específicos para su área de aplicación y no son compatibles con los programas lectores. En estas prácticas, el estudiante es capaz de escribir los comandos, pero no puede observar la respuesta obtenida. En estos casos, el compañero de prácticas de estudiante (voluntario y amigo personal de A.), le apoya mediante la lectura de la respuesta obtenida. Esta una forma de trabajo en equipo, una competencia esencial en el campo de las ingenierías, y transversal en la mayoría de las asignaturas del Grado en Ingeniería telemática de la UPCT.
- 2) Prácticas que implican programar un código, ejecutarlo y depurar sus errores, cuando los hay. En estos casos, es normal que el programa Jaws pueda leer el código escrito, ya que puede tratarse como texto plano, si bien este tipo de lectura no es la más conveniente para la programación. Por el contrario, la depuración suele estar asociada a mensajes en consola e indicaciones visuales en el código escrito, lo que nuevamente demanda el apoyo del compañero de prácticas, como en el caso 1).
- 3) Prácticas que implican trabajar con equipamiento específico de la materia, tales como circuitos, tarjetas electrónicas de desarrollo, generadores de ondas, osciloscopios, etc. (ver Figura 1). En este tipo de prácticas, las necesidades visuales son normalmente elevadas, y el apoyo del compañero de grupo de

prácticas es esencial. El profesor deberá prever la manera en que el estudiante pueda adquirir las competencias necesarias. Para ello se pueden emplear las adaptaciones de gráficos, tal y como se explicó en el apartado dedicado a la docencia teórica.

- 4) Prácticas que conllevan resolución de problemas. Este caso se puede considerar de manera similar a la adaptación del material de docencia teórica.
- 5) Combinaciones de los casos anteriores.



**Figura 1.** Equipamiento de un laboratorio de prácticas del Grado de Ingeniería Telemática.

6)

#### **A) Evaluación: entregables y pruebas escritas**

Los mecanismos de evaluación de las competencias que los estudiantes deben adquirir se describen en la guía docente de cada asignatura. A grandes rasgos, se puede distinguir entre:

- Entregables de evaluación continua, que los estudiantes puede preparar en clase, el laboratorio o fuera del horario docente. Estos entregables suelen estar asociados a las prácticas de las asignaturas y suelen estar firmados por un grupo de varios estudiantes, normalmente dos. En este caso, no se suele adaptar el plazo del entregable.
- Pruebas escritas, en las que el estudiante recibe un enunciado y debe resolverlo en un tiempo determinado. Para estas pruebas, el coordinador del centro recomienda reducir la extensión del examen en torno a un 30%, en compensación por las dificultades extras. Se deja al criterio del profesor responsable (que en ocasiones simplemente consulta al propio estudiante), si entrega un enunciado más corto, o permite al estudiante más tiempo para realizar la misma prueba. Así mismo, según la naturaleza del examen, el porcentaje de reducción o de tiempo adicional podrá variar, de manera que podría ser algo menor en exámenes que requieran simplemente mecanografiar, y algo mayor en aquellos que requieran la consulta frecuente de tablas, o la elaboración de algún tipo de ilustración o gráfica. Para la entrega del enunciado, en la ETSIT se han considerado dos opciones:
  - i. Se solicita al profesor un examen específico con antelación suficiente para que la coordinación en la ONCE pueda realizar la traducción y devolverlo a tiempo de la prueba.
  - ii. Para aquellos enunciados que no requieran adaptación, el profesor

podrá copiar el examen en el portátil del estudiante, asegurándose de que el programa lector lo lee correctamente. Previamente, el profesor habrá comprobado que un texto similar funciona de manera correcta en dicho programa.

### **B) Notificaciones al estudiante y seguimiento**

Desde el centro, no se estableció un sistema de comunicación específico con el estudiante, ya que el propio implicado indicó que no lo necesitaba. Además de las propias clases, los profesores normalmente realizan sus comunicaciones con los estudiantes a través de la herramienta web Aula Virtual [3]. Este servicio, si así está configurado, notifica por medio de un correo electrónico acerca de las novedades de la asignatura en la que el estudiante está matriculado. El estudiante con discapacidad visual (A.) emplea con fluidez y frecuencia su correo electrónico.



**Figura 2.** Papel positivo empleado en tutorías.

Una actividad docente esencial para el seguimiento y apoyo al estudiante son las tutorías. Además de las explicaciones verbales, o el empleo del ordenador portátil del estudiante, los profesores tienen disponible, tanto en la conserjería del edificio como en la sede de la Dirección de la ETSIT, papel positivo, un papel que deja una marca en relieve de lo escrito (ver Figura 2). El uso de este papel permite al profesor apoyar sus explicaciones con gráficos o ilustraciones que el estudiante puede leer, gracias al relieve de las líneas. Para garantizar que el profesor dispone del material necesario para atenderle, desde la dirección de la ETSIT se anima al estudiante con discapacidad visual (A.) a que, siempre que sea posible, solicite citas para las tutorías, en lugar de acudir directamente en el horario disponible. Más allá de la relación del estudiante con cada profesor, desde la dirección se contacta con él mismo de manera regular para comentar su seguimiento.

## **ACCIONES DE APOYO Y TUTORIZACIÓN EXTERNA**

### **A) Acciones desde la UPCT**

La Unidad de Voluntariado y Apoyo al estudiante con discapacidad, en el seguimiento personalizado que realiza, detecta la necesidad que tiene el estudiante con discapacidad visual (A.) de apoyo en algunas materias del ámbito de las matemáticas, tales como

Cálculo I, Cálculo II y Estadística. Este apoyo requerirá tanto de una formación cualificada en las materias a impartir por parte del docente, como de unos valores personales y una capacidad de empatía del mismo. La búsqueda de este apoyo se realiza desde la unidad entre los estudiantes egresados que por la experiencia demostrada tienen ese perfil.

La incorporación de las clases de apoyo personal en su casa, pone de manifiesto un antes y un después, a tenor de los excelentes resultados académicos obtenidos por el estudiante en estas materias.

Creemos de interés destacar algunos de los elementos que ha utilizado la persona que ha apoyado en sus sesiones con el estudiante con discapacidad visual (A.) en las citadas materias:

- la comunicación verbal pormenorizada de todos los detalles de los desarrollos matemáticos que se realicen.
- el uso del papel positivo en las representaciones gráficas en el plano, o en su defecto ayudarle a seguir las variaciones gráficas sobre una figura trazada en un papel normal con su propia mano.
- en el caso de representaciones en el espacio tridimensional, es de utilidad auxiliarse con ejes físicos o cuerpos que él pueda tocar, o incentivar su capacidad de abstracción para “su visualización”.
- intentar en la medida de lo posible ponerse en el lugar del estudiante con discapacidad visual, puede ser una herramienta para lograr que éste capte los conceptos, el alcance de los resultados o las secuencias de los desarrollos.

Por lo que a la vista de esta realidad, sería interesante tener desde la Institución “ONCE” un servicio de docentes de apoyo en materias de campos como las ciencias o la tecnología, ya que es posible que jóvenes con discapacidad visual puedan optar a Titulaciones Técnicas, siempre con un apoyo adecuado, y por supuesto, la voluntad, la constancia y buen hacer del estudiante en cuestión.

### **B) Acciones desde la ONCE**

Una vez que se reciben los materiales didácticos se efectúa una pequeña selección de aquellos materiales que pueden transcribirse en el Centro de la ONCE en Cartagena y cuáles deberán ser enviados al Servicio Bibliográfico que la ONCE tiene en Madrid donde existe un transcriptor especializado para realizar estos materiales más complejos.

## **Bibliografía**

[1] Reglamento de las pruebas de evaluación de los títulos oficiales de grado y de máster con atribuciones profesionales, Universidad Politécnica de Cartagena, 2011

[2] Guías académicas 2014-2015, Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación.

[3] <https://aulavirtual.upct.es/>

## COMUNICACIÓN 13

**EL TRASTORNO MENTAL GRAVE COMO DIVERSIDAD FUNCIONAL  
PSÍQUICA EN LA UNIVERSIDAD: NECESIDAD DE UN PROTOCOLO DE  
COLABORACIÓN INSTITUCIONAL**

Rafael Conejo Trujillo

*Profesor asociado*

*Universidad de Málaga*

Carlos Vladimir Zambrano Rodríguez

*Profesor titular*

*Universidad de Cádiz*

**1. Trastorno mental grave y el servicio de apoyo al alumnado con discapacidad en  
la Unversidad de Málaga**

Desde la creación del Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad (en adelante SAAD), por el Consejo de Gobierno de Universidad de Málaga en febrero de 2005, hasta la aprobación del Reglamento de Atención Académica al Estudiante con Discapacidad en diciembre de 2012 pasaron siete años. Tras estos casi dos años de la implementación del Reglamento y nueve del Servicio, parece interesante preguntarnos por las repercusiones de ambos acontecimientos de cara al alumnado que sufre o padece de Trastorno Mental Grave (en adelante TMG).

Al SAD de la Universidad de Málaga se le encomienda el desarrollo de toda una línea de atención psicopedagógica con el objetivo de garantizar la orientación educativa, así como el acceso y apoyo durante el desarrollo de los estudios universitarios del alumnado que acredite su discapacidad y solicite sus servicios. A él le corresponde evaluar la inclusión o no del alumnado en alguno de los siguientes programas: Adaptaciones curriculares, Alumno-a colaborador-a, Asistente personal, Interprete de Lengua de signos y Ayuda al transporte.

Puestos en contacto con dicho servicio, e interesados por aquella información referida al alumnado que presenta diversidad funcional psíquica derivada del TMG, llama la atención la poca incidencia que este tipo de trastorno presenta en el total del volumen de su trabajo, amén de algunas de las dificultades observadas por el personal que se ocupa de implementar las competencias asignadas desde el SAD. Durante el curso 2013/14 han sido atendidos setenta alumnas y alumnos con algún tipo de discapacidad. Sólo dos de ellos podrían ser incluidos en el grupo que nos interesa, uno debido a un trastorno obsesivo compulsivo y otro a trastorno de ansiedad. Desde el año 2005 cabe añadir tres, con lo que han sido atendidas cinco personas en nueve años, de los cuales tres presentaban esquizofrenia en su certificado de discapacidad. Estos datos se refieren a casos que fueron acompañados en algún tipo de proceso informativo, o se incluyeron en alguno de los programas descritos anteriormente. Aunque no están cuantificados, se dieron bastantes más casos que iniciaron demanda sin que esta se mantuviera más allá del primer contacto. Desde este servicio también se perciben dificultades a la hora de desarrollar programas, tan interesantes como el de alumno colaborador, cuando toca llevarlos a cabo en relación al alumnado diverso funcionalmente debido a enfermedad mental. Por otro lado, se recalca la presencia de numerosas peticiones de ayuda por parte del profesorado en relación a alumnos y alumnas que tienen conductas *extrañas* en el aula, durante el desarrollo de tutorías, o en las pruebas evaluativas. Las incidencias y dificultades que aquí se constatan van acompañadas, entre otras, de falta de información y habilidades, miedo, incertidumbre, prejuicios, sufrimiento, estigma social y autoestigma. Haciendo su aparición con mayor o menor sutileza o virulencia, pero en sus mil y una formas.

Somos conscientes de que las cuestiones antes descritas, y muchas otras que de seguro aparecerían a poco que se profundizara, necesitan de un estudio adecuado para poder ser dimensionadas con más profundidad y rigurosidad. Aun así, con la información que disponemos, consideramos que podemos estar ante un escenario en el que el alumnado susceptible de obtener provecho se resiste a hacerse visible, aquellos que sufren TMG, y el profesorado que lo acompaña en su quehacer docente no encuentra los medios y respuestas adecuadas. En definitiva un escenario que supone todo un reto para aquella instancia llamada a mediar entre estos dos actores condenados, inicialmente, a representarse toda vez que se levanta el telón en los espacios docentes de la Universidad.

## **2. El trastorno mental grave como diversidad funcional en el ámbito universitario**

Con la aparición a finales de los años 60, en el siglo XX, del Movimiento de Vida Independiente en la Universidad de Berkeley, se generó un espacio que dio cabida a numerosos cuestionamientos en el mundo de la discapacidad. Es a raíz de un Foro organizado por dicho movimiento en el año 2005, cuando se propuso el término *diversidad funcional* para referirse a aquellas personas que hasta ese momento eran designadas como minusválidas o discapacitadas. Algunos autores hacen hincapié en que “es la primera vez en que se elimina el carácter negativo y médico para referirse a esa realidad humana” (Palacios y Romañach, 2007: 8).

Este nuevo término reivindica la autodeterminación de cada persona y se aleja del enfoque de entender la diversidad funcional como una enfermedad, y por tanto como algo que hay que solucionar por la vía médica. En este sentido resulta muy interesante resaltar la aportación que nos hace Burgos al definir “la autodeterminación como la capacidad de decidir sobre sí mismo, dejando para la definición de autonomía la idea de capacidad para valerse por sí mismo” (Burgos, 2012: 159)

Romañach y Lobato postulan que, más allá de un mero cambio semántico, esta nueva concepción debe ayudarnos a superar viejos paradigmas. Y consciente de que el lenguaje produce, modifica y orienta el pensamiento, señala como algunos organismos relacionados con el mundo de la diversidad funcional han intentado acuñar nuevos términos, en busca de una nueva visión social de este colectivo. De la misma manera plantea otras cuestiones interesantes como que la discriminación por diversidad funcional es una cuestión de Derechos Humanos, el hecho de que se confundan o solapen conceptos como autonomía moral y autonomía funcional, o proponernos el manejo del concepto dignidad de forma inherente al ser humano y no vinculado a su capacidad (Romañach y Lobato, 2005).

Propuestas que, entendemos, revisten una vital importancia de cara a esa concreción de la diversidad funcional que centra nuestra atención en el trabajo que nos ocupa. Actualmente se usa el término enfermedad mental grave y persistente o Trastorno Mental Grave para referirnos a lo que hasta este momento era designado como enfermedad mental crónica, y si nos retrotraemos algo más en el tiempo a *la locura*.

Sin entrar a problematizar sobre el término, en esta ocasión, y con el único objetivo de describir aquello a lo que nos estamos refiriendo al hablar de TMG, de las diferentes propuestas de definición que son planteadas nos quedaremos con la realizada por Schinar y colaboradores, que consideran a una persona afectada de TMG cuando puedan serle aplicados los siguientes criterios:

- Estar diagnosticada de psicosis no orgánica o trastorno de la personalidad.
- Presentar déficit en al menos tres de las siguientes categorías:
- Que su comportamiento social precise la intervención del sistema de salud o judicial.
- Tener deterioro leve en las actividades de la vida diaria y necesidades básicas como el manejo del dinero, la preparación de comida o la higiene por ejemplo.
- La existencia de dificultades para mantener o crear una red de apoyo personal.
- Presentar moderado deterioro en el ámbito laboral. Así como presencia de un deterioro moderado en las actividades de ocio.
- Tener una larga historia de hospitalizaciones o de tratamiento ambulatorio.

(Schinar et al, 1990: 23).

Hablar del TMG en Andalucía cobra sentido ya que las cifras de prevalencia, la tendencia a la cronicidad con la aparición de discapacidades importantes, el impacto familiar y social que produce así como los distintos niveles y profesionales que intervienen hacen y sitúan al paciente y su entorno próximo en el centro de las actuaciones. Y lo convierten en un problema de salud de primer orden (Valmisa, 2008).

Aunque las estimaciones de prevalencia del TMG son muy variables, del 4 al 8,8% de la población atendida, se ha consensuado establecerla entre el 1,5 y el 2,5 por cada mil habitantes. La Universidad de Málaga en 2014 tuvo matriculados alrededor de 36.000 alumnos y alumnas. Sin pretender caer en proyecciones estadísticas simplistas, pues

muchos son los factores que pueden influir en ellas, cabe pensar que un número relevante del alumnado es susceptible de ser apoyado debido a dichas circunstancias.

Así mismo, la importancia del TMG, tiene su reflejo en la metodología utilizada por el Sistema Sanitario Público Andaluz al crearse un proceso asistencial específico en relación a sus intervenciones sanitarias. Nos referimos al Proceso Asistencial Integrado TMG de Andalucía.

Dada la complejidad de la tarea de apoyar y/o acompañar a las personas que sufren TMG, es indudable la necesidad de la coordinación de las diferentes agentes implicadas en ella. “Entre estos se suele incluir a profesionales sanitarios (atención primaria, salud mental), profesionales de los servicios sociales, así como a cuidadores y cuidadoras residenciales profesionales” (SAS, 2003). En pocos documentos, por no sostener que en ninguno, aparece algún referente del ámbito educativo como pieza de este puzzle, rompecabezas en demasiadas ocasiones, que se configura en torno a la atención de las personas que presentan diversidad funcional psíquica debido al TMG. Lo que pone de manifiesto, entre otras cuestiones, la invisibilidad del TMG como diversidad funcional en el ámbito educativo y más concretamente en el universitario. Invisibilidad que podría interpretarse, por ejemplo, como indicio de integración y/o ausencia de estigma social. Pero mucho nos tememos, en la línea de la información aportada desde el servicio de apoyo al alumnado con discapacidad, que sea más bien fruto del autoestigma, o de los filtros y barreras que impiden o dificultan el acceso y/o mantenimiento del alumnado que presenta diversidad funcional en la Universidad debido a padecer TMG con lo que estaríamos frente a un proceso de exclusión.

Todo esto, a lo que venimos refiriéndonos, sigue hablándonos sobre la exigencia de afrontar la atención de una realidad potencialmente importante desde el punto de vista cuantitativo, que se resiste a hacerse visible y que genera necesidades específicas tanto en relación al alumnado como de cara al profesorado.

Hasta ahora dicho volumen, nos sitúa ante la posibilidad de que un número importante de personas con diversidad funcional derivada de TMG se pueda plantear cursar estudios en la Universidad, y por lo tanto estar presente en ella. Pero además nos interesa la Universidad como lugar de inicio de la enfermedad. Esto es así, pues uno de los factores precipitantes de la enfermedad cuando nos referimos a este grupo diagnóstico se vincula con situaciones estresantes importantes. Algo que no es ajeno a la realidad del alumnado universitario, donde el nuevo Espacio Europeo de Enseñanza

Superior<sup>12</sup> viene a complicar un poco más las cosas de cara a determinadas características de las personas con problemas graves de salud mental, en tanto en cuanto, entre otras cuestiones, se estandarizan en forma de exigencia los trabajos en grupo dentro y fuera de las aulas, se establece un número mínimo de asignaturas aprobadas por curso, la obligatoriedad de asistencia y se limita el tiempo para la finalización de los estudios.

Asimismo, peculiar resulta el espacio universitario cuando acoge personas aquejadas de TMG desde estudios vinculados al *cuidado del otro* como son aquellos relacionados con: la educación, lo social o la salud. Desde aquí cabría preguntarse si la Universidad está en condiciones de formar en el cuidado del otro a personas con diversidad funcional psíquica que a su vez son susceptibles de ser destinatarias de cuidados. O si la Universidad está preparada para producir profesionales con diversidad funcional psíquica derivada de padecer TMG que cuiden *al otro diverso* funcional y *al otro no diverso* funcional. Sin ánimo de cerrar este debate, ya que no es el objeto de este trabajo, queremos incidir en la idea de que a la Universidad le compete llevar a cabo la adecuada formación de los profesionales, a los que avala mediante un título, sin renunciar a las exigencias necesarias en el nivel de competencias que se requieran. Pero debe hacerlo de manera que se garantice "el acceso general a la educación superior...sin discriminación y en igualdad de condiciones...formando parte de un sistema educativo inclusivo" (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006). Y es la sociedad en su conjunto, de la que también forma parte la Universidad, la que debe articularse de manera que forme parte del horizonte de lo posible el hecho de que un profesional diverso funcionalmente pueda cuidar a cualquier ciudadano sin ningún tipo de distingo.

La Universidad queda de esta manera configurada como escenario donde no solo se representa el papel de persona con diversidad funcional psíquica, sino donde se puede debutar como actor en el reparto de esta peculiar obra dramática.

### **3. El hospital de día como oportunidad**

Se pretende servirnos de lo que entendemos es una situación privilegiada en la realidad universitaria de Málaga, y que no es otra cuestión que la existencia, en las inmediaciones del campus universitario de Teatinos, de un dispositivo de salud mental

---

12

The European Higher Education Area. Bologna Declaration. Joint Declaration of The European Ministers of Education. Bologna, 19 de julio de 1999.

de tercer nivel perteneciente al Servicio Andaluz de Salud (en adelante SAS). Nos estamos refiriendo al Hospital de Día de El Cónsul.

Los hospitales de día de salud mental son dispositivos asistenciales de salud mental, definidos y configurados como recursos intermedios entre las Unidades de Salud Mental Comunitaria (en adelante USMC) y las Unidades de Hospitalización de Salud Mental. Prestan una atención especializada, en régimen de hospitalización diurna, a pacientes derivados desde las USMC de su ámbito de influencia. Concretamente el programa de actividades del dispositivo ubicado en la zona de El Cónsul, coordinado a través de la Unidad de gestión clínica de salud mental del Hospital Virgen de la Victoria, centra su actividad en la atención de pacientes jóvenes que sufren trastornos psicóticos en fases iniciales. Característica, esta última, que le imprimió carácter experimental y lo hizo pionero en el ámbito andaluz cuando abrió sus puertas en el año 2008.

Las funciones del Hospital de Día de Salud Mental, en relación con las personas con problemas de salud mental, quedan definidas por el SAS de la siguiente manera:

- Prestar atención especializada, en régimen de hospitalización diurna, a pacientes derivados desde las USMC de su ámbito de influencia, mediante el desarrollo de programas individualizados de atención.
- Dar el alta al paciente del Hospital de Día de Salud Mental e informar de la misma a la USMC de referencia, al objeto de garantizar la continuidad asistencial y de cuidados. Si se considera conveniente la derivación a otros dispositivos asistenciales de Salud Mental, se realizará en coordinación con la USMC de referencia.
- Participar en el desarrollo de programas comunitarios de atención a pacientes de alto riesgo o con TMG, que se desarrollan por las USMC u otros dispositivos asistenciales de salud mental encargados de desarrollar los programas mencionados. (Junta de Andalucía, 2014)

Con tres psiquiatras, una psicóloga, dos profesionales de la enfermería, una terapeuta ocupacional, dos monitoras ocupacionales y una administrativa, puede afirmarse que este dispositivo estuvo bien dotado en sus inicios. Aunque quizás con algún sesgo importante, ya que la aportación desde el rol profesional del Trabajo social, desde nuestro punto de vista, completaría la mirada necesaria y abriría el abanico de posibilidades de cara a la atención de la enfermedad en sus fases iniciales.

De esta manera, contamos con la existencia en las inmediaciones del campus universitario de un, pequeño pero potente, dispositivo de salud mental orientado a personas con TMG. Recurso especializado en primeros brotes<sup>13</sup>, con un planteamiento que permite establecer apoyos personalizados, cuya ubicación y diseño favorecen el anonimato. Con orientación comunitaria, capacidad de acceso al conjunto de recursos tanto sociales como sanitarios, y de carácter público. Dichas características presentan una gran potencialidad sinérgica de cara al apoyo e implementación de los objetivos, funciones y competencias planteadas desde el servicio universitario de apoyo al alumnado con discapacidad.

#### **4. Propuesta de colaboración institucional: maximizando espacios públicos de atención**

A lo largo de este trabajo hemos descrito como hay un número significativo de personas que presentando diversidad funcional debido al TMG pueden acceder a la Universidad formando parte del alumnado. Además, este espacio docente donde se cursan estudios superiores puede ser escenario de inicio de algún trastorno mental grave. También se hace patente la poca incidencia del TMG en el total de los casos atendidos desde el SAD de Málaga. Veíamos, así mismo, la manera en que se hacen visibles, desde dicho servicio, las dificultades del profesorado en su relación con el alumnado diverso funcionalmente desde un punto de vista psíquico.

Dado el gran desconocimiento, el miedo, los prejuicios y el estigma social que siguen operando negativamente en torno a la enfermedad mental, al SAD se le presenta, en su quehacer cotidiano, un gran reto respecto al contenido del artículo 5 del Reglamento de Atención Académica al Estudiante con Discapacidad, el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad de la Universidad de Málaga tendrá las siguientes funciones:

1. Competencias generales:
  - a) Evaluar las necesidades académicas de los estudiantes con discapacidad, matriculados en las enseñanzas oficiales que se imparten en esta universidad.
  - b) Desarrollar diferentes programas dirigidos a satisfacer sus necesidades

---

13

En la jerga médico sanitaria hace referencia a las fases iniciales de la enfermedad.

académicas.

- c) Sugerir y diseñar las adaptaciones curriculares necesarias.
  - d) Prestar asesoramiento técnico adecuado al profesorado responsable de las actividades docentes afectadas por las evaluaciones y adaptaciones curriculares nombradas en los puntos b y c.
  - e) Informar, orientar y asesorar sobre los derechos y recursos existentes, así como la forma de disponer de los mismos.
  - f) Fomentar la colaboración con las entidades con competencias en materia de atención a la discapacidad y promover los convenios de colaboración correspondientes.
  - g) Informar sobre los recursos y ayudas existentes en otros organismos, entidades y administraciones públicas que atiendan áreas de actuación de las que pueda beneficiarse el estudiante con discapacidad.
  - h) Ofrecer información y asesoramiento en materia de discapacidad a la comunidad universitaria.
  - i) Elaborar materiales propios de asesoramiento en materia de discapacidad dirigido a la comunidad universitaria. (guías de ayuda, de recursos)
  - j) Cualquier otra que le recomiende la Rectora o el Consejo de Gobierno o le sea atribuida por la normativa vigente en materia de discapacidad.
2. Excepcionalmente, podrá asumir funciones de evaluación y asesoramiento de estudiantes con dificultad de aprendizaje.
  3. Asesorar e informar a los estudiantes de Bachillerato y Formación profesional en lo concerniente a los procesos de admisión de la Universidad de Málaga en lo relativo a discapacidad (Acuerdo de gobierno UMA 2012).

El reto del que hablamos puede ser acompañado desde la coordinación y cooperación con el Hospital de Día de El Cónsul, en la medida en que se presenta como un servicio especializado en TMG y su atención en las primeras fases de la enfermedad. De esta manera no se plantea la creación de un servicio específico, sino la necesidad de un protocolo de colaboración institucional que con criterios inclusivos y comunitarios, desde la perspectiva de la recuperación y los derechos ciudadanos, favorezca la lucha contra el estigma y pueda ahondar en la implementación de la Convención Internacional en relación al desarrollo de una educación inclusiva, de calidad, gratuita y en igualdad de condiciones.

En la línea apuntada por Guillermo Borja de que “la realidad es externa”, mientras que “la verdad es interna” (2011: 62), y con el deseo o la intención de que la verdad no

choque con la realidad sino que pueda fluir con ella, queremos finalizar con un testimonio que viene a sintetizar muchos de los aspectos aquí desarrollados: un día me acerqué a la Universidad Complutense buscando información, orientación y el apoyo que pudiera necesitar para acceder a la formación de trabajador social. En mi primer contacto las recomendaciones que me hizo mi interlocutor fueron que no hiciese los estudios de T.S., pues él entendía que podría sufrir una crisis que pudiera repercutir en mi vida y en el centro académico, y además al acabar podría tener problemas para ejercer la profesión. Ahora sé que esto es una discriminación. Estaba convencido de que una institución como la Universidad Complutense tenía que poner todos los medios para superar estas barreras, así que no contento con la recomendación me acerqué a la Oficina de integración de las personas con discapacidad y aquí sí encontré el apoyo y la información que buscaba...decidí entrar en la Universidad...mi deseo de vida, de reivindicación y de lucha son tantos y tan intensos que puedo hacer y deshacer de mi experiencia de vida...Desgraciadamente el miedo al prejuicio y el estigma hace que seamos pocos los que nos atrevemos aún a alzar nuestras voces en primera persona (Casal, 2010: 304-305).

#### **4. Bibliografía**

Borja, Guillermo (2011), *La locura lo cura*, Barcelona, Ediciones La llave.

Burgos, María Luisa (2012), *Disquisiciones sobre el significado de autonomía y de autodeterminación*, Málaga, Paper.

Casal, Álvarez, Juan Carlos, “Derechos y participación de las personas con diversidad funcional mental”, *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol.23 (2010), págs. 301-321.

España, Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de Málaga, de 22 de febrero de 2005, por el que se crea el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad.

España, Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de Málaga, de 20 de diciembre de 2012, por el que se aprueba el Reglamento sobre Atención Académica al Estudiante con Discapacidad.

Junta de Andalucía, (2014),

<http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdesalud/huvvhospital/unidades-organizativas/hospital-de-dia-de-salud-mental-el-consul>. [Consultado 25.10.2014].

Nueva York, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de 13 de diciembre de 2006.

Palacios, Agustina, (2007), *Modelo de la diversidad: una visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional*, Romañach, Javier, Paper.

Romañach, Javier (2005), *Diversidad funcional, nuevo término por la lucha por la dignidad de la diversidad del ser humano*, Lobato, Manuel, Foro de vida independiente.

SAS, (2003), *Plan Integral de Salud Mental de Andalucía*, Sevilla, Junta de Andalucía.

Schinar, A.P., “An Empirical Literature-Review of Definitions of Severe and Persistent Mental-Illness”, Rothbard, A.B., Kanter, R., et al, *American Journal of Psychiatry*, nº 147, (1990) págs. 1602-1608.

Valmisa Gómez de Lara, Eulalio (Coord.) (2008), *II Plan Integral de Salud Mental de Andalucía 2008-2012*, Sevilla, Junta de Andalucía.

## COMUNICACIÓN 14

**INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL ALUMNADO CON  
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS: TDAH Y DIFICULTADES DE  
APRENDIZAJE**

José Ángel Gallego González

*Técnico en Discapacidad del Servicio de Asuntos Sociales*

*Universidad de Salamanca*

Víctor Tejedor Hernández

*Colaborador del Servicio de Asuntos Sociales*

*Universidad de Salamanca*

Ruth Eceiza Zubicaray

*Becaria de colaboración del Servicio de Asuntos Sociales*

*Universidad de Salamanca*

Desde la Unidad de Apoyo a la Comunidad Universitaria con Discapacidad de la Universidad de Salamanca, hemos querido hacer un análisis de las intervenciones que se llevan a cabo en los casos de aquellos estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Dificultades de Aprendizaje (DA).

Desde hace unos años, se vienen promulgando acciones para que las personas con discapacidad dispongan de las mismas oportunidades que el resto de personas para intentar así entre todos construir una sociedad avanzada. Es evidente que un ámbito en

el que este principio ha de ser llevado a cabo es la Universidad. Y en esta línea, el Servicio de Asuntos Sociales y, muy particularmente, la Unidad de Apoyo a la Comunidad Universitaria con Discapacidad propusieron en su momento al Consejo de Gobierno de la Universidad de Salamanca la aprobación de unos principios normativos basados en la igualdad de oportunidades y la no discriminación de las personas con discapacidad. Sin embargo, no basta con estos principios normativos, sino que es necesaria su puesta en práctica. Toda la comunidad universitaria debe interiorizar esta normativa y asumirla como parte de sus tareas y obligaciones ordinarias, para poder llegar así a hablar de una Universidad para todos.

Estos principios normativos se estructuran en cinco títulos, que van desde el primero que se refiere a la igualdad de oportunidades de los miembros de la comunidad universitaria con discapacidad hasta el título referido a la transición a la vida laboral, proceso en el que nuestra Unidad acompaña a los estudiantes, pasando por los servicios específicos en materia de discapacidad, la accesibilidad y vida independiente y el que más nos interesa en este caso, que sería el de las adaptaciones curriculares.

Relacionado con lo expuesto anteriormente, hemos de hacer referencia a la situación actual en relación con estas problemáticas. En la sociedad actual está arraigada la creencia de que éstas no son patologías como tal, sino que serían unas entidades nosológicas que excusan los posibles fracasos académicos. La idea de que son vagos, lentos o “que les cuesta estudiar”, de que no se esfuerzan, de que son conflictivos... no hace sino provocar una profecía autocumplida. Es reconocido por expertos en el ámbito académico y profesional en este campo la existencia del llamado “efecto Pigmalión”, que consiste en que las expectativas y previsiones de los profesores sobre la forma en que de alguna manera se conducirían los alumnos, determinan precisamente estas conductas que los profesores esperaban.

Este fenómeno lo confirman las demandas y peticiones de la mayoría de asociaciones de padres y usuarios implicados en estos trastornos.

Por tanto, desde nuestro punto de vista, es necesario desarrollar en la sociedad una concienciación sobre la realidad de estas problemáticas, que permita promulgar la igualdad de oportunidades a través de medidas de acción positiva a la hora de cursar los estudios universitarios.

Por tanto, y si bien es cierto que estos trastornos no están contemplados en nuestro país como discapacidad al uso, desde nuestra Unidad se han querido tomar en consideración estos casos, en virtud de la resolución de 8 de abril de 2014 del Boletín Oficial de Castilla y León, por la que se acuerda la publicación del procedimiento para la solicitud de adaptaciones en las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias de grado en las

universidades públicas de Castilla y León para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales u otras debidamente justificadas.

Puesto que consideramos estos casos como debidamente justificados, hacemos extensible la resolución de este boletín oficial no solo a las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias de grado, sino también al transcurso de dichos estudios con el apoyo y asesoramiento de los profesionales y colaboradores de nuestra Unidad.

Una vez contextualizado el marco de actuación, pasamos a explicar en qué consisten estas adaptaciones curriculares que se han facilitado a las personas que afrontan estas dificultades (TDAH y DA), que a pesar de no estar reconocidas con un grado de discapacidad superior al 33%, sí que provocan grandes obstáculos en la vida académica y en la vida diaria en general de estas personas.

En primer lugar, el TDAH es un trastorno con base orgánica que se caracteriza por la presencia, con carácter crónico e intensidad indebida de desatención y/o hiperactividad/impulsividad (asociados a un mal funcionamiento cerebral). Esto tiene importantes consecuencias a nivel personal, familiar, escolar o laboral, social, etc.

Algunos de los síntomas más característicos serían, en el subtipo del déficit de atención: dificultades para mantener la atención o concentración, dificultades para organizar las tareas y una gran facilidad para la distracción. En cuanto a los síntomas relativos a la hiperactividad e impulsividad, podríamos decir que: hablan en exceso, tienen dificultades para guardar el turno o que actúan antes de pensar, sin valorar las consecuencias de sus actos.

Desde la Unidad de Apoyo a la Comunidad Universitaria con Discapacidad de la Universidad de Salamanca las intervenciones que se han llevado a cabo con las personas con TDAH se han centrado fundamentalmente en: proporcionar un 35% de tiempo extra en la realización de exámenes y/o trabajos, anticipar el material de las clases en la plataforma Moodle y acercarse al alumno de forma natural cuando éste se desconcentre, llamando discretamente su atención para devolverla a la clase. Se recomienda, además, que el alumno se sienta en las primeras filas para que no pierda la atención con tanta facilidad.

Por otro lado, se encuentran las Dificultades de Aprendizaje (DA), que se definen como un conjunto de obstáculos o trastornos que interfieren en el normal desarrollo de las actividades académicas en los estudiantes, lo que impide conseguir los logros educativos propuestos previamente. Distinguimos entre:

- Problemas de aprendizaje: la condición de la persona interfiere con las habilidades para almacenar, procesar o producir la información.

- Dificultades de Aprendizaje: trastorno que se manifiesta por retraso en el desarrollo precoz y las dificultades de atención, memoria, razonamiento, etc.

Nos centraremos en las Dificultades de Aprendizaje, dentro de las cuales destacamos las más frecuentes entre nuestra población universitaria: dislexia, disgrafía y discalculia.

La dislexia es un trastorno del aprendizaje de la lectoescritura, de carácter persistente y específico, cuyo origen parece derivar de una alteración del neurodesarrollo. Las personas con dislexia manifiestan de forma característica dificultades para recitar el alfabeto, denominar letras, realizar rimas simples y para analizar o clasificar los sonidos. Además, la lectura se caracteriza por las omisiones, sustituciones, distorsiones, inversiones o adiciones, lentitud, vacilaciones, problemas de seguimiento visual y déficit en la comprensión,

El principal problema que tiene la dislexia es que no es compatible con nuestro sistema educativo, pues, dentro de éste, todos los aprendizajes se realizan a través del código escrito, por lo cual la persona con dislexia no puede asimilar ciertos contenidos educativos.

El estudiante con dislexia debe poner tanto esfuerzo en las tareas de lectoescritura que tiende a fatigarse, a perder la concentración, a distraerse y a rechazar este tipo de tareas. Los padres y profesores procesan esta conducta como desinterés y presionan para conseguir mayor esfuerzo, sin comprender que estos estudiantes, realizando estas tareas, se sienten como si de repente, cualquiera de nosotros, nos viéramos inmersos en una clase de algún tipo de escritura ideográfica (la expresión popular de “esto está escrito en chino”).

La dislexia, es mucho más que tener dificultades en la lectura y en la escritura, ya que existen problemas de comprensión, de memoria a corto plazo, de acceso al léxico, confusión entre la derecha y la izquierda, dificultades en las nociones espacio-temporales... Debemos tener en cuenta que no existen dos personas con dislexia idénticas y, por tanto, cada caso es único y no tiene por qué presentar la totalidad de los síntomas.

Teniendo en cuenta todas estas características, desde nuestra Unidad se solicita al profesorado que tiene relación con este tipo de alumnos la realización de adaptaciones curriculares como: la concesión de un 25% de tiempo extra en la realización de exámenes y tareas escritas, así como la posibilidad de utilizar un ordenador portátil con corrector ortográfico en caso de exámenes escritos y la posibilidad de realizar exámenes orales.

Los otros tipos de Dificultades de Aprendizaje son la disgrafía y la discalculia, que en nuestra muestra acompañan en un porcentaje relativamente importante de alumnos a la dislexia.

La disgrafía es la incapacidad para reproducir total o parcialmente los fragmentos gráficos sin que existan déficits intelectuales, neurológicos, sensoriales o afectivos graves en el alumnado con un desarrollo normal.

La discalculia es la dificultad matemática o dificultad específica en las habilidades aritméticas, que está caracterizada por (DSM IV, International Classification of Diseases) un rendimiento en las habilidades matemáticas sustancialmente inferior al esperado para una persona, dada su edad, la enseñanza recibida y su capacidad intelectual.

Existen tres subtipos de discalculia identificados por Wilson y Dehaene (2007):

- Con déficit en el sentido numérico: discalculia “pura”
- Con déficit en la recuperación de hechos numéricos: (puede presentar comorbilidad con dislexia)
- Con déficit en las funciones ejecutivas (puede presentar comorbilidad con TDAH)

En referencia a estos dos últimos tipos de dificultades del aprendizaje podemos aportar la experiencia con el caso de una estudiante Erasmus que presentaba dislexia, disgrafía y discalculia. La intervención con esta alumna consistió en solicitar al profesorado la posibilidad de que las pruebas de evaluación le fuesen realizadas oralmente y en caso de que fueran escritas pudiese hacer uso del ordenador portátil con el corrector ortográfico, así como de un diccionario bilingüe electrónico. Como novedad en este caso, destaca la petición realizada por la alumna, en base a las adaptaciones que se proporcionaban en su universidad de origen, para poder hacer uso de mapas conceptuales con el objetivo de organizar cognitivamente los contenidos estudiados de forma previa. Además, se le asignó un voluntario para facilitarle los apuntes de las asignaturas y asesorarla en las tareas y trabajos que se le asignaban. Toda esta serie de adaptaciones se realizó conjuntamente con la Unidad Atención a las Dificultades en Lecto-Escritura de la Universidad de Salamanca.

Asimismo, se nos presentó recientemente un caso en el que existía comorbilidad entre dislexia y TDAH. En este caso se aplicaron una combinación de ambas adaptaciones curriculares, desde la Unidad se solicitó al profesorado que impartía clases a este alumno la concesión de un 35% de tiempo extra en la realización de exámenes y/o tareas escritas, así como la posibilidad de utilizar un ordenador portátil con corrector

ortográfico en caso de exámenes escritos, la posibilidad de realizar exámenes orales, anticipar el material de las clases en la plataforma Moodle y acercarse al alumno de forma natural cuando éste se desconcentrase, llamando discretamente su atención para devolverla a la clase. Asimismo, se realizó una corrección desde nuestra Unidad de su proyecto de fin de carrera. Al observar que presentaba ciertas dificultades que impedían su normal funcionamiento se le derivó a la UADLE (Unidad de Atención a las Dificultades en Lecto-Escritura), que procedió a la evaluación del caso y posterior intervención.

Por último, nos gustaría compartir un caso de una persona con Trastorno del Aprendizaje No Verbal (TANV+TDAH), ya que se trata de un caso poco frecuente en el ámbito universitario.

Las características comunes que presenta este trastorno son:

- Dificultad para mantener la atención, especialmente cuando la clase la da el profesor sin fomentar una participación activa de los alumnos.
- Dificultad para recordar a corto plazo las tareas que debe hacer para un tiempo futuro.
- Dificultad para planificar y organizar su estudio a futuro, con repercusión en la priorización y programación de las secuencias necesarias para conseguir su objetivo (memorizar, comprender, relacionar, asociar, etc.)
- Por la dificultad en las funciones ejecutivas, les suele costar el iniciar y acabar las tareas de forma autónoma. Suelen tener problemas para mantener un plan/orden/instrucción en su mente mientras lo ejecutan (ejercicio, actividad, etc.).
- Tienen dificultad para inhibir distractores, tanto externos como internos (preocupaciones, pensamientos, recuerdos, etc.) por lo que muchas veces pareciera que están en “su mundo”, como si desconectara, o por el contrario, alerta a todo lo que ocurre en la clase pasando de un estímulo a otro.
- Dificultad para comprender adecuadamente las instrucciones escritas. Por su impulsividad, suelen hacer una lectura superficial de la tarea y les cuesta inhibir su primer impulso de hacer lo que ellos creen que tienen que hacer.
- Por sus dificultades para regular internamente el tiempo, especialmente en los exámenes: tardan demasiado en una pregunta sin ser consciente de la importancia fundamental e incluso necesaria de realizar una buena administración del tiempo en un examen.
- Al enfrentarse a cualquier tarea tienden a ejecutarlas por ensayo y error, ya que les cuesta aprender de “aprendizajes previos”.

- Tienen dificultades para monitorizar sus ejecuciones, es decir que una vez iniciada una acción (resolución de un problema, un ejercicio, etc.), les cuesta mucho valorar si está siendo efectiva o no esta acción.
- Tienden a perseverar en una estrategia aferrándose a ella de forma rígida. Tienen dificultad para aprender de sus errores así como para saber incorporar conductas nuevas en función de lo que reciben de fuera. Les cuesta encontrar estrategias alternativas ante obstáculos.
- Les cuesta comprender los problemas de matemáticas por el procesamiento superficial que hacen de las cosas, además les cuesta determinar las estrategias a seguir para su solución, priorizar y secuenciarla en pasos. Se apoyan de la mecánica que les enseñan. Suelen tener dificultades para procesar la información, determinar lo relevante de lo irrelevante. Esto puede repercutir a la hora de hacer un esquema, por ejemplo.
- Su comprensión de la información suele ser literal, por lo que requieren una ayuda a la hora de inferir emociones, ironías, dobles sentidos...
- Tienden a tener problemas a la hora de recordar hábitos, especialmente aquellos que requieren de una secuencia de pasos a seguir.

Desde esta Unidad se ofrece un apoyo específico para trabajar estrategias de comprensión y composición de textos así como ayudas orientadas a mejorar la planificación, organización y regulación de sus tareas académicas.

## **Bibliografía**

Bonet, T.; Soriano, Y.; Solano, C. (2007), *Aprendiendo con los Niños Hiperactivos. Un reto educativo*. Madrid, Thomson.

Cabanyes, J. (2011), “Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Características, consecuencias e intervención”, en M.T. González (Coord.), *Psicología clínica de la infancia y adolescencia. Aspectos clínicos, evaluación e intervención*, Madrid, Pirámide, págs. 21-44.

Cuetos, F. (2008), *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.

Lora, A. (2005), *Déficit de atención e hiperactividad en el niño y adolescente. La necesidad de un trabajo conjunto*. Monografía. Córdoba, Asociación de Pediatras de Atención Primaria.

Orjales, I. (2012), “Trastorno por Déficit de atención con hiperactividad (TDAH): Impacto evolutivo e intervención”, en A. Brioso (Ed.), *Alteraciones del desarrollo y*

*discapacidad: Trastornos del desarrollo* (pp.93-146). Madrid, Sanz y Torres, UNED, págs.93-146.

Orjales, I. y Polaino-Lorente, A. (2001), *Programas de intervención cognitivo-conductual para niños con déficit de atención con hiperactividad*. Madrid, CEPE.

Orrantía, J. “Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva evolutiva”. *Psicopedagogía*, nº 23 (2006), págs. 173-178.

Rueda, M.I. y Sánchez, E. “Las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 3 (1989), págs. 2-5, 13-17.

Rueda, M.I. (2002), *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca, Amarú.

Sánchez, E. y Rueda, M.I. (2002), *La intervención educativa*. Editorial Universidad Oberta de Catalunya. Pedagogía y Metodología. (libroselectronicos.net)

# COMUNICACIONES PRESENTADAS SIN LECTURA

## COMUNICACIÓN 15

<p><b>PROGRAMA DE RADIO “VOCES CON CAPACIDAD”</b></p> <p><b>RADIO UNIVERSIDAD CUSUR</b></p>
---

Georgina Ortiz Alcaraz

*Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara*

La UNESCO describe a la Educación Inclusiva como

*un proceso para tomar en cuenta y responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes por medio de prácticas inclusivas en aprendizaje, culturas y comunidades, y reduciendo la exclusión dentro y de la educación. Esto implica cambios y modificaciones, de contenido, enfoques, estructuras y estrategias con una visión común que cubre a todos los niños(as) del rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños(as)... La Educación Inclusiva implica que todos los niños(as) y jóvenes con necesidades educativas especiales deberán de ser incluidos en los arreglos hechos para la mayoría de los niños(as)... Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los estudiantes, arreglos tanto en diferentes estilos como al ritmo del aprendizaje y asegurando la calidad de la educación para todos por medio de un currículo apropiado, dando lugar tanto a arreglos organizacionales, estrategias de enseñanza, uso de recursos y asociaciones con sus comunidades. (UNESCO, Declaración de Salamanca).*

María Azucena Sánchez Aburto en su artículo sobre La Educación Inclusiva en México cita:

*Para comprender la evolución del modelo de la Educación Inclusiva en nuestro país, es imprescindible, remitirnos a los conceptos de “inclusión” e “integración”, desde donde cabe señalar que Rosa Blanco Guijarro (1999), al abordar el tema, expresa que el término de inclusión, se ha empezado a utilizar como sinónimo de integración, cuando se trata de dos conceptos y aproximaciones distintas.*

*La integración, dice esta autora:*

*Está referida al grupo específico de personas con discapacidad y es un movimiento que surge desde la educación especial e implica la transformación de ésta.*

*Obviamente, la integración también implica modificar las condiciones y funcionamiento de la escuela común, pero el énfasis ha estado más en lo primero que en lo segundo.*

*Con gran frecuencia la integración ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular, de tal forma que en muchos casos no se ha modificado la práctica educativa de las escuelas, y sólo se ha ajustado la enseñanza y prestado apoyo específico a los niños “etiquetados como de integración. (p. 9)*

*La inclusión, sin embargo, se plantea como:*

*Más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. (pp. 9-10)*

Partiendo de estas premisas y tomando como referencia la región Sur del Estado de Jalisco en México, la comunidad en general no pondera mucho la terminología pero si precisa de información oportuna y confiable para la atención de las personas con discapacidad en los diferentes ámbitos: educativos, laborales etc.

La atención de las alumnas y los alumnos que se enfrentan con barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad representa un desafío para cualquier institución educativa, pues implica, entre otras cosas, eliminar barreras ideológicas y físicas que limitan la aceptación, el proceso de aprendizaje y el desarrollo integral de estas personas. Es entonces que surge el programa de radio “Voces con capacidad”.

La emisora es parte de una red universitaria que forman el Sistema Universitario de Radio y Televisión de la Universidad de Guadalajara. <http://www.radio.udg.mx/>

En el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara por medio de la emisora local Radio Universidad en el 94.3 de F.M. y siendo una universidad que está comprometida con el modelo inclusivo hacia la discapacidad es como se surge el programa de radio “Voces con capacidad” como una necesidad de dar a conocer a la sociedad en general las principales discapacidades y su forma de atención. Además de ser un espacio abierto a los grupos vulnerables de nuestra sociedad. Dicho programa inicio sus transmisiones en septiembre de 2011 con una emisión semanal de una hora; a la fecha ya con 3 años de estar al aire de manera ininterrumpida.

### **Los objetivos del programa de radio son:**

- a) Ser un programa de sensibilización hacia la inclusión escolar, laboral y social de las personas con discapacidad en la región, el estado y en todo el mundo.
- b) Presentar un panorama global de cómo se atienden las diferentes discapacidades en los diferentes contextos del país y su contrastación con la visión de los especialistas de otras naciones.
- c) Servir como enlace entre las familias con discapacidad y las instancias encargadas de la atención a la diversidad en la región.
- d) Fomentar el respeto e inclusión de grupos vulnerables en el ámbito universitario, local, regional, nacional e internacional.

Los temas que se abordan en cada emisión son previamente planeados y producidos con cápsulas de investigación y sondeos; mismos que se abordan y con una dinámica de entrevista directa con invitados en cabina y enlaces telefónicos con expertos en la materia a cualquier parte del mundo. Dado a que el programa es transmitido en vivo, existe la posibilidad de que la población en general pueda llamar por teléfono y por cualquiera de las redes sociales con las que se cuenta para realizar preguntas a los invitados o alguna sugerencia o solicitud de asesoría.

La temática abordada es principalmente con respecto a la discapacidad, pero también se tratan temas que tienen que ver con otros grupos vulnerables como: adultos mayores, migrantes, personas con VIH, con preferencias sexuales diferentes, personas con/ sobrevivientes de cáncer.

Sería largo y tedioso el nombrar todos y cada uno de los casi 140 programas transmitidos, y los nombres de los invitados en cabina así como los enlaces vía telefónica, aquí solo algunos de los temas que se han tratado en las emisiones de “Voces con capacidad”:

0.- Familia y discapacidad

1.-. TDHA

2.- Discapacidad Motora

3.- Síndrome Down

4.-Discapacidad intelectual

- 5.- Problemas de conducta.
- 6.- Discapacidad auditiva
- 7.- Problemas de lenguaje
- 8.- Aptitudes sobresalientes y talentos específicos.
- 9.- Discapacidad visual
- 10.- Trastornos del Espectro Autista. Síndrome de Asperger, Autismo
11. Sexualidad en las personas con discapacidad
- 12.- Deprivación social y discapacidad
- 13.- Problemas de aprendizaje
- 14.- El modelo Inclusivo en la atención a la discapacidad
- 15.- Inserción laboral de personas con discapacidad.
- 16.- Escolarización de personas con discapacidad en ámbitos universitarios.
- 17.- Salud mental y discapacidad
- 18.- Asociaciones civiles que atienden a las personas con discapacidad. “Gotitas de vida” A.C. “Por un Zapotlán sin barreras”
- 19.- Personas con/sobrevivientes con cáncer
- 20.- Equinoterapia

Todos los programas con especialistas en el tema, de renombrado prestigio por citar solo algunos:

<b>Nombre</b>	<b>Profesión / Especialidad</b>
Dr. Ignasi Puidellivol	Experto en Integración Educativa y Escuela Inclusiva (España)
Dra. Ma. Antonia Casanova	Instituto Superior de Promoción Educativa Madrid
Dra. Maribel Paniagua Villarruel	Supervisora de Educación Especial en el Estado de Jalisco.
Dra. Laura Rodríguez	Especialista en deportes adaptados y abogada. Argentina
Dra. Ann Fiems	Especialista en TEA. Bélgica
Dra. Irene Torices Rodarte	Sexóloga especialista en personas con discapacidad.
Mtra. Dolores Valadez Sierra	Especialista en aptitudes sobresalientes y creatividad. UDG
Dra. Claudia Navarro Herrera	Sexóloga y terapeuta familiar UDG
Mtra. Azucena Sánchez Aburto	Universidad Pedagógica Nacional Xalapa Veracruz México
Dra. Claudia Delfín Ruiz	Especialista en Terapia Familiar Sistémica
Mtra. Gabriela Vargas	Fundadora de CEPAJ México, y Puebla Capacitación laboral
Dra. Claudia Magaña	Antropóloga social UDG

Mtra. Cristina Salazar Romero	Maestra de Comunicación/ Especialista en sordos
Mtro. Jesús Antonio García Chan	Director de USAER Problemas de aprendizaje

El equipo que hace posible la transmisión del programa cada semana lo integran:

Director general de Radio Universidad Cd. Guzmán: Mtro. José Quezada Cardiel

Productora ejecutiva: L.P. Fátima Briseño

Productora General: Profra. Georgina Ortiz Alcaraz

Controles de audio en cabina: Carlos Rolon

Investigación de información para capsulas y sondeos: Mariana Sánchez, Jonathan Rivera, Leonel Pérez

Apoyo podcast: Andrés Medina

Conductora: Profra. Georgina Ortiz Alcaraz

Para escuchar el programa:

<http://www.radio.udg.mx/cdguzman/>

Versión de podcast:

<http://www.cdguzman.podcastudg.com/voces.xml>

En facebook:

<https://www.facebook.com/pages/Voces-con-capacidad/126813147388400?fref=ts>

Cabe señalar que el programa cuenta ya con un público cautivo que sintoniza nuestras emisiones cada semana, y que constantemente se ponen en contacto con nosotros. La preferencia de nuestra audiencia nos ha permitido llegar y sostenernos en primer lugar de audiencia en ese horario en el formato de programas de contenidos.



## COMUNICACIÓN 16

### IDEAS FOR AN INCLUSIVE PA SERVICE

Dr Armineh Soorenian

*Independent researcher*

In terms of widening participation rhetoric, by implementation of The Special Educational Needs and Disability Act (SENDA, 2001), the Equality Act (EA, 2010), and initiatives such as Disability Equality Duty (DED, 2006) over the last two decades the landscape of British higher education (HE) has been changing. Yet equal access to and participation in HE is still problematic for many disabled students, and many barriers to the physical access, curriculum delivery and assessment procedures exist. Disabled students need to receive the wider support and understanding of staff, to be able to remove such multiple educational barriers. Organised and managed by higher education institutions (HEIs) to enable students to have more inclusive university experience (Earle, 1999), one such essential support service for disabled students is the Personal Assistant (PA) scheme. Prior to the inception of this scheme, disabled students mainly had three options: the use of Community Service Volunteers (CSVs); residing and studying at a local institution; or through distance learning; otherwise their university choices were extremely limited (Earle, 1999). However, the appropriateness of the PA scheme in facilitating independence for disabled students has been discussed and criticised (Parker, 1999).

The Disabled People's Movement has identified the significance of choice and control over their support arrangements (Woodin, 2006). The PA scheme as “human help with everyday tasks” (Hasler, 2003: unpagged) provides assistance to disabled people to take control of their own lives, deciding how, where, when and by whom the support is provided (Brisenden, 1996; Ratzka, 2004). Thus the central ideas of this scheme are choice, control, and full and equal participation (Zarb, 2003). To investigate such observations, for my doctoral thesis, I studied 30 disabled international students' experiences in 11 British universities. The research participants not only dealt with disabling barriers present in their universities but also had to confront with linguistic and cultural difficulties afforded by being an international student in the British HE system. This affected all their educational experiences including their relationship with their Pas.

Fourteen participants utilised PA schemes to help with a range of domestic and academic activities, including: shopping, and guiding them in visits to the library, Student Union, sports centre, medical practice and hospital. The PAs also provided support with typing, reading and scanning print material, and acting as voice-overs (for students with hearing impairments). Some participants used the PA scheme as little as four hours a week, whilst others had PA support for eight hours a day. Mlinda's (pseudonym) university determined the number of support hours she needed and the service was in place when she arrived. Conversely Sova, discussed how she had a control in this process: “It was always my decision how many hours of PA support and what technical aids I need”.

## **1. Notes on PA Training**

When discussing the adequacy of PA training, the majority of participants identified the positive attributes of their PAs, most frequently associated with “an open attitude and good communication skills”. Joseph felt that the problems he had experienced with his PAs were due to some personality differences, and could not be resolved with more training. Similar to Vasey’s study (2000), Nicky identified the important issues of confidentiality and boundaries. Nicky talked about a PA, James, siding with another student, Julie, with whom Nicky had fallen out. Nicky thought that the only reason James sided with Julie was because they had developed a romantic relationship. Nicky too thought this was a personality issue and not a training matter.

However, Sally was concerned about the lack of training PAs had in order to support students with ADHD and dyslexia. Tanji (student with a visual impairment) discussed how her PA did not have any background knowledge in her academic subject for note-taking purposes, for example. Ed felt the PAs did not have the necessary skills and training in guiding him around and helping him to locate where the objects were in a closed environment using only touch. He had previously tried to train his Pas himself, but ultimately thought it was the Disability Services’ responsibility to offer such training. Although participants did recognise the interpersonal issues and the unavoidable impact of these on their working relationships, their dissatisfaction made it clear that more impairment and academic subject-specific training may improve some student and PA relationships.

On another account Sova pointed out to the inflexible, slow and bureaucratised procedure of organising PA rotas. The system did not allow her to make any changes or to attend urgent appointments. Joseph discussed how the person who usually prepared rotas was on leave in the busy period of exams. He thought this was unprofessional and affected both students and Pas’ routine.

Elaine alone highlighted the importance of having consistency in working with the same PA. She had to allow for her only PA, David, to learn how to assist her. Elaine’s experience struck a chord with Wang’s argument (2007: 86) that: “A partnership grows as mutual understanding increases and thus a period of acculturation is necessary”. However, Elaine’s wish to work only with David alludes to her dependency on one PA, in a profession with a relatively high staff turnover. This was evident when she expressed concern about David going away during summer, when she had to work on her dissertation. Stressing the importance of consistency further, Elaine talked about a scenario when in the absence of David the disability Service allocated her another PA:

The new PA was lovely, and I got on very, very well with him, but I didn't understand, why they'd given me someone with zero typing skills. He couldn't understand why I was asking him to type, when my typing was obviously so much better. So, there have been things like that, making it more difficult, but I got over those issues by having David all the time.

## **2. PAs or Friends?**

Exploring the ways in which working with PAs help to increase disabled people's independence (Morris, 1993; Oliver & Zarb, 1992), eight participants found working with PAs made them feel empowered. They thought PAs facilitated their independence, supporting them in fulfilling their potential, respecting their privacy, and helping them to make decisions and choices.

Owing to the considerable amount of trust they had invested in their PAs, four participants described friendship as an important aspect of these relationships. Nora summarised her experience: "They are very friendly and provide a relief for me, since I sometimes have the feeling of banging my head against a brick wall". These accounts supported Woodin's (2006: 117) description of the "paid friendship". The fundamental stance seemed to be "the decision to treat personal assistants as paid friends rather than 'friends who were paid'" (Woodin, 2006: 133). Nevertheless, Vasey (2000: unpagged) acknowledges that the friendship can result in losing control over the working relationship, suggesting: "Be friendly, but do not be friends while the PA is in your employment". Marfisi (2002) relates the possibility of friendship between a PA and a disabled employer with a sign of weakness and loneliness.

That said, although Joseph (with a visual impairment) needed his PAs to accompany him to different university venues, he found the presence of the PA an obstacle when trying to integrate into the classroom. He felt more included as a student after he started going to the lectures on his own. Ed (also with a visual impairment) was not used to working with a PA in his home country on a daily basis, and pointed out to the restricting effects this had on privacy with his friends. He felt uncomfortable communicating with his friends when a PA was present. Murray (2002), and Vasey (2000) also recognise the inhibiting effects that the presence of a PA can create on students' social relationships when in group settings.

In Joseph's country a culture of volunteering, where students helped on a more spontaneous basis was prevalent. He thought this had a more socially inclusive approach. Referring to similar voluntary schemes, Van Acker (1998) contends that the

involvement of non-disabled students on a daily basis with a disabled student in a realistic setting helps to confront and rid themselves of any pre-conceived notions, generally working towards breaking down of prejudice.

Whilst fellow students can comprise an important group of people who have been “stimulated to take on greater involvement with their disabled peers” (Van Acker, 1998: 41), the charitable basis of using friends as PAs has been criticised for perpetuating dependency. On this account Ratzka (1997: 58) argues: “Obviously, users of assistance from volunteers cannot demand the same competent, punctual, and courteous work from volunteers as they might from assistants who are paid competitive wages”. Consequently, the quality of family life and friendships could be sacrificed or drastically altered when they are expected to provide assistance (Ratzka, 1997; Wang, 2007). The provision of the PA scheme itself has therefore been mainly designed to prevent disabled people from enforced dependency on informal support networks, allowing healthy relationships and friendships (Ratzka, 1997).

Although from different cultures, Ed and Joseph’s experience may suggest a cultural barrier in the way support is given and received, and the expectations from an assistant particularly in a social setting. In the area of cultural differences, without any prior experience of working with PAs uncertainties were expressed about what to expect from this working relationship. Working with PAs with international backgrounds created linguistic and cultural difficulties for both parties concerned and resulted in some misunderstandings, due to lack of fluency in English. For participants this hindrance in communication proved to be an additional obstacle in a scheme, which they thought was implemented to help remove similar barriers. Inconsistency and variation in styles of cooking was also noted to be problematic for participants, who were unable to cook for themselves, and who worked with a large number of PAs from different cultures. Nonetheless, none of the participants raised any objections to working with PAs of the opposite sex.

### **3. Limits of the PA Scheme**

There were a several reasons why not all the participants used the PA scheme. Some universities did not offer specialised PAs to meet the participants’ specific needs. Angela, for example, was in need of a proof-reader and dyslexia tuition; and Sally that of ADHD-specific support. Jenny and Tina would have benefited from having assistance with domestic tasks. An effective needs assessment process with regular

monitoring schemes in place, and links with external disability organisations to provide specialised support would have improved these participants' PA-related experiences. The service was simply not provided to five of the participants. As a result Mary had to rely on informal support. Due to the nature of their impairments, two participants did not need to use the service. Nathan refused to use the scheme, determined to prove that he could "do the work alone". Carol, on the other hand, seemed to stigmatise students who utilised a PA scheme. Carol thought that, to receive PA support, students had to have a particularly compatible personality: "I think, you need to be a specific kind of personality to have a PA, and people will find me annoying to deal with".

When commenting on their financial difficulties, four students discussed the high PA costs. For this reason, Domenic employed his own PAs, who did not have the same level of training as the university PAs. Although Peter's sponsors paid for his PA expenses, he thought the PA costs were high for 'international' students specifically, who could not access statutory funds like their domestic counter-parts for this purpose.

This paper demonstrated that the development of PA schemes in participants' universities made a significant contribution to their independent living. It was clear from this discussion that participants were generally satisfied with using this scheme. With minimal guidance received from their Disability Services however, three participants identified the cultural differences in the expectation of giving and receiving support in their home countries with that in the UK. In utilising the PA scheme, other participants experienced a multiplicity of problems related to cultural diversity. These related to unfamiliarity with how the PA scheme worked in the UK, to feelings of discomfort with the level and kind of support received, to the linguistic barriers. Participants were also critical of the high PA costs for 'international' students. Other issues, not exclusive to international students, such as organisational matters, consistency in PA numbers and training were also of significance for the participants.

Thus due to both staff and students' lack of awareness of each other's cultures and limitation of funding for 'international' students, discrepancies in expectations occurred and participants were precluded from readily using, or getting the most out of, the disability support services. Therefore, for disabled students to be able to benefit from mainstream education, progress in the general curriculum, and to have the opportunity to be educated alongside non-disabled students, barriers in accessing the PA scheme have to be removed. Following the needs assessment, for example, universities must provide a 'reasonable' amount of PA support, as a base provision to those students who need this crucial assistance, regardless of their nationality or financial status. Universities must provide briefing on the practicalities of this working relationship. Students need to have choice and control as to whom and how many PAs to work with

and a flexible working schedule. The HEIs must have specialised PAs with relevant expertise and skills in meeting a wide range of disabled students' impairment-specific needs. The universities should offer ongoing training and support for PAs. The training must be responsive to disabled students' needs and as a bottom-up approach involve them in the design, delivery and review of the programmes. It is in this dynamic process that difference is not being excluded or merely tolerated, but it is understood, engaged with, publicly identified and celebrated (Ainscow, 2005; Barton, 2003). To achieve this, the "irrelevance, discriminatory and exclusionary features" (Barton, 2003: 14) of existing policy and practice should be understood and challenged. Thereby inclusive education contributes towards a wider strategy to promote an inclusive and democratic society, achieve education for all' and remove prejudice.

#### **4. References**

Ainscow, M. (2005), Developing *Inclusive Education Systems: What are the levers for change?* Journal of Educational Change, Issue 6, pp.109-124.

Barton, L. (2003), *Inclusive Education and Teacher Education: a basis for hope or a discourse of delusion*. Professorial lecture. Institute of Education, University of London. Available at: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/>

Brisenden, S. (1996), *Independent Living and the Medical Model of Disability*. Disability, Handicap & Society, 1(2), pp. 173-178.

EA *The Equality Act*. (2010), the Department for Education. London: HMSO. Available at: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents> accessed 12.05.2011.

Earle, S. (1999) *Facilitated Sex and the Concept of Sexual Need: Disabled students and their personal assistants*. Disability & Society, 14(3), pp. 309-323.

Hasler, F. (2003), *Philosophy of Independent Living*. Available at: <http://www.independentliving.org/docs6/hasler2003.html> accessed 12.07.2010.

Marfisi, C. (2002), *Personally Speaking: a critical reflection of factors which blur the original vision of personal assistance services*, Disability Studies Quarterly, 22(1), 25-31.

Morris, J. (1993), *Independent Lives? Community care and disabled people*. London: Macmillan Press.

Murray, P. (2002), *Hello! Are you listening? Disabled teenagers' experience of access to inclusive leisure*, York: Joseph Rowntree Foundation. Available at: [http://www.efds.co.uk/core/core\\_picker/download.asp?id=138&filetitle=Hello!+Are+you+listening](http://www.efds.co.uk/core/core_picker/download.asp?id=138&filetitle=Hello!+Are+you+listening) accessed 21.06.2010.

Oliver, M. & Zarb, G. (1992), *Personal Assistance Schemes*. Available at: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/>

Parker, V. (1999), *Personal Assistance for Students with Disabilities in HE: The experience of the University of East London*. Disability & Society, 14(4), pp. 483-504.

Ratzka, A. (1997), *Personal Assistance: Towards an operational definition*. Available at: <http://www.independentliving.org/toolsforpower/tools15.htm> accessed 03.11.2006.

Ratzka, A. (2004), *Model National Personal Assistance Policy. A project of the European Center for Excellence in Personal Assistance (ECEPA)*. Available at: [http://www.independentliving.org/docs6/ratzka2004\\_10a.html](http://www.independentliving.org/docs6/ratzka2004_10a.html) accessed 11.12.2005.

SENDA *The Special Educational Needs and Disability Act. (2003b). The Special Educational Needs and Disability Act: Making a Reasonable Adjustment.* Available at: <http://jarmin.com/demos/course/senda/06.html> accessed 26.09.2010.

Van Acker, M. (1998), *Supporting Students with Disabilities in Belgium*, in Hurst, A. (Ed.) *Higher Education and Disabilities: International approaches.* Aldershot, Ashgate.

Vasey, S. (2000), *The Rough Guide to Managing Personal Assistants.* Available at: <http://www.independentliving.org/docs6/vasey2000.html> accessed 01.02.2011.

Wang, Y. (2007), *Personal Assistance at Work: The visual assistance service in Taiwan.* *Disability & Society*, 22(1), 79-92.

Woodin, S.L. (2006), *Social Relationships and Disabled People: the impact of direct payments. PhD thesis, University of Leeds.* Available at: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/>

Zarb, G. (2003), *The Economics of Independent Living.* Available at: <http://www.independentliving.org/docs6/zarb2003.html> accessed 03.11.2006.

## COMUNICACIÓN 17

**ONE SMALL STEP – USING GOOD PRACTICES TO EMPOWER STUDENTS  
WITH DISABILITY**

Rachel Hadodo, MSW

*Student Counsellor*  
*University of Gothenburg*

Linda Lane, Ph.D.  
*Senior Lecturer*  
*University of Gothenburg*

## **1. Background**

In recent years, the social dimension of higher education has highlighted the need to be inclusive of under-represented groups. Call for widening access and facilitation of completion of studies has required European higher Education institutions to ensure greater access to participation in and completion of higher education for students with disability (SWD). Within HEIs the implementation of anti-discrimination policies to increase accessibility and provide student support services, specifically aimed at providing adequate flexible learning paths and access routes for students with disabilities have reduced barriers to education for SWDs (see for example, Tinklin and Hall 1999, Fuller *et al.* 2004, Brandt 2011, Beauchamp-Pryor 2012).

Although institutions of higher education have enhanced their capacities to provide support services to students with disabilities, they continue to face criticism for their inability to provide education relevant to the needs and aspirations of a growing number of students. Improvements notwithstanding, in proportion to their numbers in the general population, students with disabilities remain under-represented in higher education. Furthermore, although accessibility for students with visible disabilities has improved in the last decades, accessibility and support for students with so called 'hidden' disabilities remain an issue at most HEIs. Increasingly students with non-visible disabilities such as dyslexia, dyscalculia, Asperger's syndrome, ADHD or chronic illnesses such as Myalgia Encephalomyelitis (ME), diabetes, and HIV are finding that there is a wide gap between changes guaranteed by legislation and actual support and accommodation within higher education institutions. We conclude that whilst the needs and rights of disabled students as learners in higher education have been officially recognised economical and other resources to provide the support needed has not always been forthcoming.

SWDs observe that even when they meet admission requirement and are accepted in HEIs they continue to face barriers to educational attainment. Riddell *et al.* (2002) found that even when disabled students start out with comparable qualifications to other students in the same university, they nevertheless tend to meet more barriers to learning and achieve poorer outcomes than do non-disabled students. Quinn (2013) argued that in terms of retention and completion, students with disabilities tend to face more barriers than do other students with an increased risk of dropping out. Issues faced by students with disabilities include physical accessibility and the need for adjustments and support in accessing the curriculum and the social spaces of the university. However, possibly more important are attitudinal issues of faculty and staff which force SWDs to prove their disability and thus their entitlement to services and accommodation each semester even on occasion for each course. Struggles of students to remain concentrated on their studies as they negotiate with faculty, student service offices and other service providers are well documented in the literature. Research shows that reasons SWDs dropout of higher education is often unrelated to their academic ability but rather to pressures associated with accessing support and accommodation and attitudes of faculty and staff (Borland 1999, Fuller *et al.* 2004).

Barriers to teaching and learning and the support provided to SWDs is a relevant issue for HEIs as is the applicability and significance of student accounts as revealed in the literature. It becomes clear that for many students with disabilities, the provision and availability of legally mandated services and accommodation is often dependent on factors unrelated to their need and entitlement. Thus, whilst participation in higher

education is officially recognised as a matter of equal opportunity there is no guarantee that SWDs receive the benefits they required.

For example, anti-discrimination legislation makes it illegal for institutions of higher education to discriminate against students because of disability but does not provide funding to meet their needs in higher education. Students that meet the admission criteria cannot be refused admission based on their disability. HEIs must admit them and must make every effort to see that they can complete their studies as students without disability. Since HEIs have no control over who will apply for admission or what if any disability they have, they find it difficult to cope with the cost fluctuations of providing services to large numbers of SWDs with a diversity of service needs. This uncertainty makes meeting the needs of students with disability in higher education a complex multi-level challenge for institutions. In response to these challenges, Ebersold (2008) argued that institutions of higher learning might experience widening diversity not as a matter of rights and responsibility that has to be assumed by higher education institutions, but rather as a constraint that can hinder the smooth functioning of the institution or the regular implementation of the curriculum. In the wake of the economic crisis and subsequent budgetary adjustments, the situation has become of central concern for HEIs. While services to students with disability were never generous, they are now straining under increasing requests as resource levels decline. Although HEIs philosophy and commitment to social integration will play an important role in determining how scarce resources will be distributed, finding ways to meet the needs of SWDs through the implementation of cost-effective and empowering good practices could contribute to positive outcomes for both institutions and students.

The purpose of this paper is to report on how a good practice can be used to support and empower students with disabilities. Despite the small scale, the vision was to present a good practice that could be used as an exemplar to support the needs of students at the departmental level. The action was undertaken as part of the European Action on Disability in Higher Education (EADHE) project whose primary goal was to analyse systematically the needs of students with disabilities in higher education in six European countries ([www.eadhe.eu](http://www.eadhe.eu)). The good practice emerged at the beginning of the project during the interview phase and was further developed, tested and evaluated in the latter, piloting phase.

The need for the good practice arose, when we understood that SWDs perceived that their voices were not being heard when they expressed legitimate needs for support and accommodation by faculty and staff. At the same time, there was recognition that most faculty and staff are committed to helping students meet their academic goals. Since there are asymmetric power relations between students, faculty, and staff that can make

communication between them difficult, we believed that some of the stress and frustration experienced by students could be reduced if student counsellors took a more active role in facilitating students' needs. The long-term goal is to empower students to take control of their study situation reducing the need for student counsellor facilitation in areas where students have entitlement, power and jurisdiction.

Our discussions of the good practice in this paper firmly rest within the framework of the social model of disability and ideas of empowerment. According to the social model, disability encompasses all factors that impose restrictions on people with disabilities. Instead of a narrow focus on the functional limitation characteristic of the medical model, the social model sees the problem of disability as one whereby, "Society's failure to provide appropriate services and adequately ensure the needs of disabled people are fully taken into account in its social organisation" (Oliver, 1996, p. 32). The social model is concerned with how conditions in the social environment create barriers for people with disability and as such interest itself for how people as individuals and as members of organisations and communities organise and empower themselves to overcome such barriers.

Empowerment is a participatory process whereby individuals and groups can gain greater control over their lives, acquire rights and reduce marginalisation (Rappaport 1981). It is a concept that is shared by many disciplines and arenas: community development, psychology, education, economics, studies of social movements and organisations but there is no definition that is accepted by all studying or using the concept. Zimmerman (1984) argued that asserting a single definition of empowerment may make the concept too rigid and restrictive, thereby contradicting the very idea of empowerment. In this paper, we adopt a broad definition that in its most general sense, describes empowerment as the ability of people to gain understanding and control over personal, social, economic and political forces to take action to improve their life situations (Israel *et al.*, 1994). Researchers using empowerment as a framework argue that all people have inherent strengths and capabilities that can help them become more competent, however not all people have the opportunity to develop their competencies. Although not arguing from a disability perspective, Rappaport (1981) claimed that the failure of a person to display an intrinsic competence is not due to deficits within the person but rather to the failure of the social systems to provide or create opportunities for competencies to be displayed or acquired. Thus, acquiring competencies demand that individuals take control of their lives and the role of empowerment is to enhance the possibilities for personal control. In this respect, empowerment can be understood as a continuous process of change.

By piloting the good practice, our aim was to find a way to empower SWDs to gain control over their life in higher education and encourage them to participate in decision-making about their studies. McClelland (1975) suggested that in order for people to take power they need to gain information about themselves and their environment and be willing to identify and work with others for change. By supporting SWD empowerment, we hope to capture this aspect of change with this good practice. We believe that it is an example of how simple everyday practices with a minimum of resources – both time and economic can generate empowering processes.

## **2. The genesis of the Good Practice**

As stated previously, the good practice arose within the framework of the EADHE project. One of the methods used in the project was to conduct focus group interviews with administrative staff at the university. The first focus group interview was held with five student counsellors representing different faculties at University of Gothenburg. The interview covered different themes but the aim was to investigate how student counsellors worked with students with disabilities. During the interview one of the counsellors described how she held informal interviews and followed-up SWDs after each semester. She had started this routine at her faculty. The student counsellor claimed that it had proved very helpful in her work to support students and to encourage them to participate in processes concerning their studies. The counsellor reported that students felt visible and listened to and in turn, the student counsellor received first-hand knowledge about how students were progressing with their studies. For example, the counsellor learned how well support provided by the department actually met the needs of students and could raise questions about attitudes of faculty and peers. They also discussed any limitations or obstacles that might have arisen since the latest meeting and prepare for the following semester. This was of particular importance because as students' progress through their education, the demands and challenges of course work change as do pedagogical and teaching methods.

## **3. Piloting the Good Practice with SWDs receiving accommodation/support**

Following the evaluation of the focus group data, the UGOT EADHE team agreed that the interview practice was a “promising” good practice and decided to include it as a suggestion in the EADHE project toolbox. To further validate the good practice and develop a structure that could be used by others, the team decided to pilot the interview

within the framework of the EADHE Work Package 4, Piloting of Good Practices. The EADHE team was located at the Department of Social Work which had a long history of social practice and an actively engaged staff and faculty — a combination that made it a convenience piloting venue. We began by identifying the role of the Student Counsellor before the piloting process.

#### **4. The Role of the Student Counsellor**

The way different university departments inform SWDs about support services depends very much on the culture of the department, the students and their needs and circumstances. The following is a description of the initial meeting between a student with disability and a student counsellor.

*As a student counsellor, I meet students who are in need of special needs in their studies. During registration and introduction week, all new students are informed by the student counsellor of the support services offered by the university. Contact with a student counsellor is voluntary so I do not know all students with disabilities. For example, students with disability are supposed to activate their rights if they have special needs or a documented disability, but some students with disabilities may not activate their rights because they do not want others to know they have a disability. Since no support is imposed on students, if they do not activate their rights, no support will be given. Once activation has taken place the student and I can plan for how to meet the student's needs. Due to different disabilities and needs, the first meeting is more informative with some planning after a short assessment. The support given varies also due to the individual needs. Some students are new to the higher education and others have experience from other faculties with different routines. Routines differ from faculty to faculty and within departments. During the first meeting students receive information about what support services the university has to offer the different soft wares and other ICT tools and equipment that are available to them as well as a list of important contact people at libraries, study centres, the student health centre, etc. After the initial meeting, the student follows the plan that we have agreed on.*

## 5. The Piloting Method

Before the suggestion of the follow-up interview emerged as a good practice idea in the focus group interview, we had no routine to follow-up students after their initial interview. As a result, we did not know what worked for the student; whether contact between them and faculty or other important contact people had functioned as planned, or whether any other difficulties had arisen during the semester. We were interested in SWDs opinions and perceptions and therefore we tried to capture them in the interview guide we developed. Specifically we wanted to encourage SWDs to voice their needs. We were also to find out whether students felt that their needs had been met with the support provided. If their needs were not met, we wanted to know and understand what the student felt should be the next step towards fulfilling their needs. Could the student solve the problem by himself or herself or did they need the support of faculty, the student counsellor or others to find solutions?

Considering our goals, the discussion in the focus group interview, with student counsellors and staff from the University Student Service Office, we developed the following interview guide to be used in follow-up interviews. The interview takes about 15 to 20 minutes. The interviews were purely voluntary and no written notes were taken as any form of collecting information about individuals is strictly regulated under the Swedish Citizens Privacy Act. The interview guide can be seen as a way of structuring a conversation between the student and the student counsellor rather than a formal interview.

<b>Table 1, Interview Guide for Follow-up interview with SWDs receiving support</b>	
1.	Did you receive the support that you needed?
2.	Was the support sufficient for your needs?
3.	Are you satisfied with the support you received?
4.	Were your needs communicated to the right people – faculty, library, etc.?
5.	How can we meet your needs in the coming semester?
6.	Would you like to arrange a time to discuss your plans and needs?

7.	Is there anything else relevant to your studies that you would like to discuss?
----	---

The piloting took place at the Department of Social Work. At the departmental level, all SWDs enrolled in term's 1-3, who had received accommodation and support during the previous semester was sent an e-mail. We described what we wanted to do and asked if they would like an opportunity to participate in the piloting process and discuss their study situation as SWD with a student counsellor. We contacted 10 SWDs.

## **6. What we learned**

Not all students responded. Those that responded were positive to the follow-up, valued the opportunity to be taken serious, and listened to. A number of students found it difficult to talk about the fact that they had a disability. They perceived their disability as situational. That is in some situations they were clearly disabled, not so much because of their impairment but because the environment created barriers for them. These students found it difficult to identify themselves as a person with disability and were very keen not to inform their peers or any other faculty that did not have a direct need to know about their disability, which created problems and communication issues with faculty and sometimes with peers. For example, the students might find themselves excluded by peers from group activities. Specifically this was an issue when a student had not revealed or even understood the depth of their support needs in the initial interview. By the end of the semester, students in this group were more likely than students were to have fallen behind in their studies.

The follow-up interview gave the student an opportunity to reflect over the previous semester and to talk to the student counsellor which strategies to take to get them the support they needed. Our goal was to help the student feel comfortable with their decision until they felt confident enough to no longer need to hide their special needs from peers and faculty. However, we also realised that for some students reaching this level of confidence would be a long process. Until then, of the follow-up interview good practice would function as an additional source of support and empowerment for the student.

We learned that in our interview group there were SWDs with hidden disabilities that never for a moment to consider hiding their disability. These students spoke about

telling their peers and others about their disability as a relief. This was inspiring as it helped us think about what we could learn from these students – what could they teach us that would help the ones who still dared not disclose their disability. We also learned that a number of students interviewed had not received any support during their primary and secondary education, a few because they had not been diagnosed and others because they did not know that help was available. This information helped us understand why students might underestimate the amount of support they needed.

From the interviews, it became clear how important it is to follow-up first and second term students. This group was most active and positive to the idea of the follow-up and had a great deal to say about their study situation and expectations. They had already understood the need to revise the support they received and were eager to meet the student counsellor to plan for the coming semester.

In the EADHE Toolbox, we suggested face-to-face interviews, but the practicalities of arranging personal interviews at end of term while many of the students are engaged in examinations and other activities not possible due to time and budget constraints. Our piloting experience taught us that it is best to allow students to decide how they want to participate in the interview, whether face-to-face, via Skype, through some other media form or perhaps not participate at all, the decision has to be theirs.

Our general conclusion from this small piloting effort is that the follow-up interview is a useful good practice. With its help, we have shown that SWDs in higher education continue to experience barriers in their educational environment. It was also apparent that for SWDs with non-visible disabilities the fear and challenges associated with disclosing a disability remains a serious issue. Students with disabilities want to be like any other student to complete their studies without being labelled. They claim the right to protect their integrity, but at the same time they want to participate and influence the support they receive how it is delivered and who is involved in the process. This is crucially important to them, which we believe this good practice has shown.

## **7. References**

Brandt, S., "From policy to practice in higher education: The experiences of disabled students in Norway", *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(2), (2011), pp. 107-120.

Beauchamp-Pryor, K., "From absent to active voices: securing disability equality within higher education", *International Journal of Inclusive Education*, 16(3), (2012), pp. 283-295.

Borland, J. & James, S., "The learning experiences of students with disabilities in Higher Education. A case study of a UK university", *Disability & Society*, 14(1), (1999), pp. 85-107.

Ebersold, S. (2008), "Adapting Higher Education to the Needs of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects in Higher Education to 2030", *Demography*, 1, pp 221-239.

Fuller, M., Bradley A. & Healey, M., "Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment", *Disability & Society*, 19(5), (2004), pp. 455-468.

Israel, B. A. Checkoway, B. Schultz, A. & Zimmerman, M., "Health Education and Community Empowerment: Conceptualizing and Measuring Perceptions of Individual, Organizational and Community Control", *Health Education Quarterly* 21(2), (1994), pp. 149-170.

McClelland, D. C. (1975), *Power: The inner experience*, New York, Irvington Press.

Oliver, M. (1996), *Understanding Disability: From theory to practice*, Macmillan, Basingstoke.

Quinn, J., "Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups", NESET for the European Commission, (2013), <http://www.nesetweb.eu> accessed: 2014-10-06.

Rappaport, J., "In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention", *American Journal of Community Psychology*, 9, (1981), pp. 1-25.

Tinklin, T. & Hall, J., "Getting around obstacles disabled students' experiences in Higher Education in Scotland", *Studies in Higher Education*, 24(2), (1999), pp. 183-194.

Zimmerman, M. A., "Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions", *American Journal of Community Psychology*, 18(1), (1984), pp. 169-177.



## COMUNICACIÓN 18

### **OBSTÁCULOS Y OPORTUNIDADES DEL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN EL ACCESO A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS**

Andrea García-Santesmases Fernández  
Carolina Herrero Schell  
*Universidad de Barcelona*

#### **1. Presentación del estudio**

La presente comunicación se basa en los resultados extraídos del estudio sociológico “Análisis de las causas que dificultan el acceso del alumnado con discapacidad a la Universidad y a la Formación Profesional” realizado por FETE-UGT en colaboración con el Real Patronato Sobre Discapacidad y el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012).

Esta investigación parte de la hipótesis de que el alumnado con diversidad funcional, una vez finalizada su etapa de escolarización obligatoria, encuentra una serie de obstáculos que dificultan su inserción, permanencia y éxito en los estudios universitarios. Al mismo tiempo, se parte de la premisa de que existen elementos facilitadores en este proceso, es decir, buenas prácticas que pueden fomentar la inserción exitosa de este alumnado en los estudios superiores.

En este sentido, el objetivo principal de estudio es identificar y analizar tanto las barreras (implícitas y explícitas), como las oportunidades, que encuentra el alumnado con diversidad funcional a la hora de acceder a la Universidad. El análisis riguroso de estos elementos pretende ayudar en el diseño de políticas educativas que garanticen la inclusión del colectivo y su plena incorporación al sistema de educación. Para la consecución del objetivo principal de la investigación, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las barreras físicas y de acceso a la información que dificultan el tránsito del alumnado con diversidad funcional a los estudios universitarios.
2. Conocer la percepción que tiene el alumnado con diversidad funcional sobre sus expectativas de futuro y la influencia que ejerce el entorno familiar y social en la configuración de éstas.
3. Averiguar si existe alguna diferenciación por razón de sexo en el acceso a los estudios universitarios de las alumnas y alumnos con diversidad funcional.
4. Señalar y analizar las buenas prácticas que fomentan la inclusión exitosa de este alumnado en las distintas etapas educativas así como su permanencia en los estudios superiores.

La metodología empleada en la investigación cuenta fundamentalmente con dos técnicas de recogida de información: la revisión de fuentes secundarias y la realización de entrevistas en profundidad.

Con la finalidad de contextualizar el fenómeno a estudiar, en primer lugar, se realiza una extensa revisión bibliográfica y documental centrada en los siguientes aspectos: paradigmas teóricos de la diversidad funcional, análisis de la evaluación de la legislación internacional y nacional en el ámbito de los derechos de las personas con discapacidad en general y en el de la educación en particular, cuantificación de la presencia del alumnado con diversidad funcional en las distintas etapas del sistema educativo.

Partiendo de que el objeto de estudio de esta investigación abarca campos difícilmente cuantificables y pertenecientes al ámbito de lo simbólico (creencias, prejuicios, expectativas, miedos...), se opta por un método de investigación de carácter cualitativo (Ortí, 1986). Para ello, se elige la entrevista en profundidad como técnica de recogida de información. En consecuencia, el trabajo de campo se centra en la recogida de testimonios a partir de entrevistas en profundidad de carácter semi-estructurado.

La muestra recogida se circunscribe a la Comunidad de Madrid, a excepción de una entrevista realizada en Barcelona. Los informantes clave se dividen en cuatro grupos: estudiantes con diversidad funcional; padres y madres de alumnado con diversidad funcional; personal técnico en contacto diario con estudiantes con diversidad funcional; y personas expertas que desarrollan propuestas y teorizan sobre la educación inclusiva. En total se llevan a cabo 22 personas: 8 hombres y 14 mujeres. El siguiente cuadro recoge la distribución de la selección de los informantes:

<b>SELECCIÓN DE INFORMANTES</b>			
<b>Tipo de informante</b>	<b>Nivel de estudios del alumnado</b>	<b>Sexo</b>	
		<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>
Alumnado con diversidad funcional	Bachillerato	2	1
	FP Superior	2	2
	Universidad	0	2
Padres y madres		2	3
Técnicos/as		1	3

Expertos/as	1	3
<i>Subtotal</i>	8	14
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	

## 2. Contextualización del fenómeno estudiado

La Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 y ratificada por 99 países, contempla en su artículo 24:

*Los Estados reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.*

España ratificó en el año 2008 esta Convención, de manera que, en materia de educación, se compromete a no excluir a las personas con diversidad funcional del sistema educativo por motivos de discapacidad, y a garantizar su acceso a la educación sin discriminación y en igualdad de condiciones que el resto de la población.

El sistema educativo español cuenta con tres modelos a partir de los cuales abordar la diversidad de los alumnos y alumnas: la educación especial, los centros de integración preferente y la educación inclusiva. A su vez, la Administración dispone de distintas medidas de apoyo y ajustes razonables que pueden ser de carácter puntual o permanente en el periodo de escolarización. Estas medidas de apoyo se distribuyen en tres ámbitos fundamentales: refuerzo educativo, adaptaciones curriculares y programas de diversificación curricular (Angulo Domínguez, Luna Reche, Prieto Díaz, Rodríguez Laborado & Salvador López, 2008).

Según datos de la *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008* elaborada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), a efectos de cumplir el principio de normalización e inclusión, los niños y niñas con diversidad funcional y edades comprendidas entre los 6 y 15 años de edad, son escolarizados en su mayoría en colegios ordinarios. En concreto, un 46% del alumnado acude a centros ordinarios con apoyos personalizados, un 32% acude a escuelas ordinarias sin apoyos

específicos, un 19% acude a centros de educación especial y un 3% no se encuentra escolarizado en ningún tipo de centro educativo.

El *II Estudio Universidad y Discapacidad sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto a la realidad de la discapacidad* (2014), elaborado por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) y Fundación Universia, revela que el porcentaje de estudiantes con diversidad funcional matriculados en estudios universitarios de grado en el curso 2013/2014 alcanza el 1,1% del total de estudiantes. Esta cifra se ha visto incrementada respecto al curso 2011/2012 en un 0,2%. Sin embargo, el número de estudiantes con diversidad funcional en las universidades españolas va disminuyendo a medida que continúan los estudios: 0,5 del total de estudiantes de posgrado y máster, y 0,3% del total de doctorado.

Por otro lado, resulta interesante destacar que el alumnado con diversidad funcional tiene mayor presencia en los estudios de modalidad a distancia (2,1% del total de estudiantes) que en las presenciales (0,8% del total de estudiantes). Esto puede deberse a la falta de accesibilidad de algunas universidades o a las facilidades que los centros de educación a distancia ponen al servicio de este alumnado.

En último lugar, en cuanto a la distribución por sexo del alumnado con diversidad funcional, el *II Estudio Discapacidad y Universidad* revela que las mujeres se encuentran menos representadas en el caso de los estudiantes de grado y en el de los estudiantes de posgrado y máster, suponiendo el 49% y el 46% respectivamente. Sin embargo, en las cifras correspondientes a estudios de doctorado se observa que la presencia de las mujeres es mayor (51%) que la de los hombres sin diversidad funcional.

Estas cifras pueden parecer la evidencia de que no existe una diferencia por razón de género dentro de este colectivo. No obstante, para analizar la intersección del género y la diversidad funcional en la inclusión educativa de estas mujeres, resulta pertinente comparar las cifras mencionadas con las que muestran la distribución por sexos de los estudiantes universitarios en general. De esta forma, puede observarse que las mujeres con diversidad funcional tienen menor presencia en los estudios universitarios que las mujeres en general, ya que éstas suponen el 55,4% del total de estudiantes de grado; y el 54,5% del total de estudiantes de máster (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

En conclusión, el acceso del alumnado con diversidad funcional a los estudios universitarios está mejorando, sin embargo, su permanencia y éxito es mucho menor

que la del resto de estudiantes, por lo que hay que hay mucho trabajo por hacer en favor de una inclusión educativa real y efectiva.

### **3. Análisis de resultados**

La investigación realizada permitió la identificación y análisis de una serie de barreras que dificultan el acceso, permanencia y éxito del alumnado con diversidad funcional en los estudios universitarios.

En primer lugar, la escuela especial funciona como “*cajón de sastre*”, al cual van a parar aquellos alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas que no tienen cabida en la escuela ordinaria debido a la falta de recursos, la rigidez de un sistema educativo que prima lo curricular y la falta de implicación y formación del personal docente. La escolarización del alumnado con diversidad funcional en este tipo de centros implica una categorización en función de sus capacidades que les diferenciará de por vida del resto de los niños y niñas; de hecho, estos estudiantes, no obtendrán el título de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) por lo que no podrán acceder al mercado laboral ordinario.

Por ello, si se quiere apostar realmente por la escuela inclusiva, resulta necesario que la educación especial vaya reduciéndose progresivamente, puesto que su propia existencia parte de unas bajas expectativas respecto al alumnado con diversidad funcional, al cual no se considera capacitado para asistir a la escuela integradora. Bajo este planteamiento, el alumnado que no pueda integrarse en el sistema ordinario completamente debe tener la posibilidad de asistir a clases adaptadas dentro del centro educativo ordinario, de manera que pueda participar en otras actividades (talleres, juegos, excursiones) con el resto de los alumnos y alumnas, enriqueciéndose mutuamente en el aprendizaje de la diversidad y la integración de la diferencia.

En segundo lugar, hay que destacar la falta de formación e información de todos los agentes implicados en el proceso educativo del alumnado con diversidad funcional. Estos estudiantes precisan de un personal docente formado y competente, con capacidad de respuesta y adaptación a todas sus necesidades.

Sin embargo, el profesorado, sobre todo el de instituto, suele ser especialista en su materia pero en ocasiones no está preparado para abordar la diversidad que se le presenta en el aula. En la misma línea, el equipo de orientación del centro escolar en ocasiones no está suficientemente formado en materia de atención a la diversidad y tiende a proyectar barreras y dificultades en la orientación laboral y académica del alumnado con diversidad funcional. Es fundamental que este agente implicado conozca

el potencial real de los alumnos y alumnas, pues su papel como mediador entre institutos y enseñanza superior es vital para facilitar un tránsito exitoso entre estas etapas educativas.

A pesar del gran avance que ha habido en materia de accesibilidad, se observa que siguen existiendo muchos problemas ligados a esta cuestión, puesto que el acceso físico y a la información no siempre está garantizado por el sistema educativo. Esta problemática se agrava en la educación no obligatoria. Por una parte, porque los propios centros de educación secundaria no son accesibles (por lo que estos estudiantes se ven obligados a desplazarse a institutos de integración preferente) y los universitarios sí suelen serlo, pero el transporte hasta allí muchas veces no. Por otra parte, una vez terminada la etapa garantista, no se aseguran los ajustes razonables a las necesidades específicas de este alumnado lo que le dificulta enormemente la continuidad de su formación.

Las adaptaciones son aquellas herramientas que permiten al alumnado con diversidad funcional tener las mismas oportunidades que el resto de estudiantes. Deben abarcar todos los aspectos de la vida estudiantil, desde las medidas más básicas como infraestructuras accesibles y contenidos curriculares adaptados, hasta aquellas referidas al acceso al ocio, las actividades complementarias, las salidas extraescolares, etc. Las adaptaciones deben realizarse en función de las necesidades específicas de cada estudiante (con y sin diversidad funcional). Deben ser un proceso abierto y flexible, regido fundamentalmente por las necesidades del alumnado a la hora de diseñar el tipo de adaptación y el tiempo de duración de las mismas.

Sin embargo, muchas veces se requieren amplias adaptaciones difíciles de llevar a cabo, que precisan de cambios estructurales que replanteen los propios contenidos de las asignaturas. Esta situación se vuelve más problemática en los estudios universitarios, en dónde prima ante todo lo curricular. En ocasiones, terminan siendo los propios estudiantes quienes se ven obligados a plantear las adaptaciones que necesitan para poder cursar las asignaturas.

Para atajar esta problemática, una de las claves es el establecimiento de lazos entre los centros de educación secundaria y las universidades, mediante canales de comunicación directa entre el personal técnico de cada centro. De esta forma, la Universidad podría conocer los apoyos y recursos que necesita el alumnado (aquellos de los que dispusieron en el centro de educación secundaria) y los institutos hacer un seguimiento de su trayectoria académica.

En el plano simbólico, la principal barrera que se ha detectado es la falta de expectativas personales y profesionales que se proyectan sobre su futuro, tanto por parte de los

propios estudiantes como de su entorno familiar y académico. La falta de expectativas de las familias (escasa confianza en las capacidades de las personas con diversidad funcional, miedo frente a los abusos que puedan sufrir...), lleva muchas veces a ejercer una sobreprotección sobre estos jóvenes que limita su autonomía y capacidad de decisión. La baja confianza del profesorado en el futuro de estos estudiantes también tiene una influencia determinante en el trato que se le dispensa, la evaluación que se hace de su rendimiento y la orientación de su futuro académico y/o laboral.

La falta de referentes es al mismo tiempo causa y consecuencia de este proceso: los jóvenes con diversidad funcional carecen de referentes con los que identificarse y proyectarse, y este hecho deviene en una menor inclusión social, educativa y laboral. Las personas con diversidad funcional no están presentes en el espacio público, no aparecen en los medios de comunicación, no ostentan cargos de poder ni son la cara visible de las instituciones. Su invisibilización influye de manera contundente en la configuración de la identidad personal y la construcción de expectativas de futuro de los jóvenes con diversidad funcional, ya que no tiene imágenes positivas con las que sentirse identificados y motivados.

Para responder a esta situación, la presencia de personas con diversidad funcional debe darse en las distintas etapas del sistema educativo (y en todos sus niveles: estudiantes, docentes, personal administrativo, etc.), constituyéndose en modelo de integración y normalización para otras parcelas de la sociedad que mantienen invisibilizado a este colectivo. Es imprescindible que los jóvenes con diversidad funcional encuentren referentes dentro de la comunidad educativa para que puedan auto-proyectarse como personas con estudios superiores e insertas en el mercado laboral. La educación superior puede construir referentes y, al mismo tiempo, constituirse en ejemplo de comunidad inclusiva para otras instituciones, mostrando que es posible normalizar la integración y que las personas con diversidad funcional tienen cabida y oportunidades de desarrollo personal y profesional.

En la misma línea, se hace imprescindible la inclusión de la diversidad funcional en el currículo educativo, al igual que se hace con otras variables que generan discriminación como el género o el origen cultural. Debe haber carreras y asignaturas centradas en el estudio y análisis de la diversidad funcional desde una perspectiva crítica e innovadora. Estos estudios son necesarios debido a la falta de información rigurosa sobre la discapacidad en general y sobre la trayectoria del alumnado con diversidad funcional en particular.

#### **4. Conclusiones**

El acceso del alumnado con diversidad funcional a estudios universitarios es menor que el del resto de estudiantes, por lo que resulta claro que están operando una serie de barreras materiales y de carácter simbólico en su trayectoria educativa. No obstante, las estadísticas demuestran que está habiendo una evolución positiva en este sentido, por lo que también resulta importante situar las buenas prácticas que se están generando y que propician oportunidades y facilidades para este alumnado.

Para entender este proceso, es fundamental un análisis retrospectivo que permita detectar e investigar las barreras y oportunidades que se van generando a lo largo del proceso educativo. Este estudio ha contrastado que un punto de inflexión se produce al finalizar la ESO, debido a que la educación deja de resultar un derecho real y se reducen los apoyos que este tipo de alumnado recibe.

Otra conclusión importante es la constatación del enorme peso que tienen las barreras de naturaleza simbólica a la hora de frenar o ralentizar la trayectoria educativa de los estudiantes. La sutileza de la discriminación que se da en el terreno de lo simbólico produce la asimilación de la desigualdad como un hecho natural e inamovible. Esta discriminación simbólica se materializa, por un lado, en el terreno social a través de mecanismos cotidianos que excluyen e invisibilizan a este colectivo, y que producen que los jóvenes con diversidad funcional no encuentren referentes en los que proyectarse en el espacio público.

Por otro lado, en el ámbito personal, puede desarrollarse un proceso de interiorización de una imagen negativa fruto de los prejuicios sociales, en consecuencia, puede producirse una retroalimentación perversa entre tres variables: autoconcepto negativo, bajas expectativas y valoración social dañina. En este sentido, resulta clave el nivel de información de los padres y las madres sobre la diversidad funcional de sus hijos e hijas, ya que tiene gran influencia a la hora de confiar en sus capacidades y proyectar unas expectativas favorables para su futuro. Los conocimientos en este terreno suelen ser mayores cuanto más alto es el nivel educativo de los padres y las madres, sin embargo, también influyen otras variables como el interés, la motivación y la implicación personal.

La desinformación deviene en prejuicios que configuran una visión estereotipada y reduccionista sobre el potencial de las personas con diversidad funcional. Este hecho puede afectar negativamente en el trato y orientación del alumnado con diversidad funcional por parte del personal docente, por lo que es fundamental que éste se forme adecuadamente en materia de atención a la diversidad.

La transición a la vida adulta es un proceso complejo, en que la identidad personal se va construyendo a partir de la mirada de los otros y el autoconcepto personal. Las jóvenes con diversidad funcional tienen que enfrentarse a la discriminación por razón de género y de diversidad funcional y a la asimilación de un cuerpo muchas veces “diverso” que no cumple los cánones de belleza y deseabilidad del sistema patriarcal. Por ello, la comunidad educativa tiene que estar alerta para apoyar y acompañar el desarrollo personal y educativo de estas jóvenes, en pro de que las diferencias de origen no se conviertan en desigualdades de futuro.

Por último, señalar que se han detectado agentes facilitadores que contribuyen al éxito académico del alumnado con diversidad funcional. La escuela inclusiva, marco teórico y deseablemente práctico en que se enmarcan estas “buenas prácticas”, se ve reflejada en la aplicación de un diseño de infraestructuras, materias y acceso para todas y todos. A su vez, la educación inclusiva exige a la comunidad educativa un compromiso y sensibilización con la diversidad. Este modelo educativo es condición necesaria pero no suficiente para la inclusión real del alumnado con diversidad funcional, pues resulta fundamental que la incorporación de este colectivo alcance todos los espacios. Por último, solo señalar que la incorporación efectiva de este alumnado en todas las etapas educativas, supone una oportunidad para los estudiantes y miembros de la comunidad educativa de aprendizaje y enriquecimiento mutuo. Un docente mejor formado y preparado para afrontar la diversidad en el aula, será un mejor docente para sus estudiantes. Un estudiante acostumbrado a la diferencia y la convivencia, será un mejor ciudadano.

## **5. Bibliografía**

Angulo Domínguez, M., Luna Reche, M., Prieto Díaz, I., Rodríguez Labrador, L., & Salvador López, M. (2008), *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Ministerio de Educación, cultura y deporte (2013), *Datos y cifras del sistema universitario español*.

Fundación Universia, CERMI (2014), *Universidad y Discapacidad. II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*, Fundación Universia.

Instituto Nacional de Estadística (2008), *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD)*.

Organización de las Naciones Unidas (2006), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Ortí, A. (1986), “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural. La entrevista abierta y la discusión del grupo”, en I. García Ferrando, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza Editorial, Madrid, pag.177.

## COMUNICACIÓN 19

**PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD.  
ORIENTACIONES DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES, DE GESTIÓN Y  
ADMINISTRATIVAS SOBRE LA BASE DEL DISEÑO UNIVERSAL**

Delia María Lozano

María Eugenia Yadarola

Marianna Galli

*Coordinadoras Programa de Inclusión de la discapacidad (PROINDU)*

*Universidad Católica de Córdoba*

*Argentina*

## 1. Introducción

Este trabajo ha sido realizado por las coordinadoras del Programa de Inclusión de la Discapacidad en la Universidad Católica de Córdoba, Argentina (PROINDU), el cual es un programa estable de la Universidad, que surge por Resolución rectoral, nro.1515/2011. Su objetivo es hacer explícito el derecho a la inclusión de la persona con discapacidad en la Universidad a través de diferentes dispositivos que garanticen acceso, permanencia, egreso y posibilidades de participación plena de los estudiantes, y la incorporación de la temática de la discapacidad como cuestión de derechos humanos en el diseño curricular, las actividades de docencia, investigación y proyección social.

En este encuadre se comenzó con la elaboración de tres documentos, uno destinado a docentes, otro a encargados de gestión y otro al personal administrativo de la Universidad, con el objetivo de brindar un marco de orientación, recuperando las buenas prácticas que se sostienen desde el enfoque del diseño universal, para una enseñanza de calidad y accesible para todos los estudiantes, en especial de aquellos que tienen discapacidad.

Para la elaboración de tales documentos se partió de la formulación de preguntas, cuyas respuestas orienten las prácticas, tanto de la gestión y la docencia, como de la atención administrativa, para el logro de una propuesta universitaria inclusiva que permita el acceso, permanencia y promoción de todos los estudiantes, sobre la base del diseño universal. Una vez elaborados estos documentos, se analizó que los mismos deberían aunarse en una sola presentación, de manera tal que la información no sea segmentada, sino unificada y accesible para todos los estamentos de la vida universitaria.

La meta de este documento es promover la reflexión institucional y personal de todos los que conformamos la comunidad educativa de la Universidad Católica de Córdoba, reflexión que tenga un impacto directo en las prácticas, redundando en beneficio de todos los estudiantes, en particular de los que tienen discapacidad.

Parte de este documento (la que está destinada a los docentes) fue presentado recientemente en el II Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa y XXV Encuentro del Estado de la Investigación Educativa, organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, los días 23 y 24 de octubre del corriente. En este encuentro el documento presentado tuvo buen impacto y recepción en los asistentes, generando ante su presentación un clima de reflexión conjunta que llevó a su enriquecimiento.

*Se adjunta a continuación el documento elaborado.*

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA**  
**Secretaría de Pedagogía Universitaria**  
**Programa de Inclusión de la discapacidad en la Universidad (PROINDU)**

**Orientaciones de buenas prácticas docentes, de gestión y administrativas para la  
inclusión educativa de estudiantes con discapacidad<sup>14</sup>**

**PRÓLOGO**

La Universidad Católica de Córdoba, Argentina, comprometida con la defensa de una enseñanza ética, de calidad y socialmente responsable, y en reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la inclusión educativa, creó el Programa del Inclusión de la Discapacidad en la Universidad -PROINDU- con el objeto de hacer efectivo ese derecho.

El PROINDU surge como uno de los programas de acción de la Secretaría de Pedagogía Universitaria de la UCC con el objetivo de:

*Hacer explícito el derecho de inclusión de la persona con discapacidad en la Universidad a través de diferentes dispositivos que garanticen su acceso, permanencia, egreso y posibilidades de participación plena de los estudiantes en actividades académicas y no académicas; como así también la información, concientización de la comunidad universitaria en general, la formación del personal en particular y la incorporación de la temática de la discapacidad como cuestión de derechos humanos, tanto en el diseño curricular, como en las actividades de docencia, investigación y proyección social. (UCC, 2011)*

Desde el PROINDU, hemos elaborado este documento, cuya pretensión es brindar a los miembros de la comunidad educativa de la Universidad Católica de Córdoba, un marco de orientación, recuperando las buenas prácticas que se sostienen desde el enfoque del diseño universal para una enseñanza de calidad y accesible para todos los estudiantes, en especial de aquellos que tienen discapacidad. Se trata de un documento abierto a las sugerencias y aportes de la comunidad educativa, de manera tal que podamos ir generando propuestas de mejora a partir de los mismos.

Estamos convencidas de que esta acción conjunta entre docentes, responsables de la gestión, personal administrativo, estudiantes y demás miembros de la comunidad

---

<sup>14</sup> Trabajo parcialmente publicado en el II Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa y XXV Encuentro del Estado de la Investigación Educativa – Córdoba, Argentina – Octubre 2014.

educativa, redundará en beneficio de todos, posicionándonos como una universidad inclusiva, que fortalezca la convivencia, la atención y respeto por la diversidad.

### ***¿Por qué la inclusión educativa de personas con discapacidad en las universidades argentinas?***

Porque es un *derecho de las personas con discapacidad*, garantizado por:

- La Ley 26.378/2008, la que ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y su protocolo facultativo, aprobados mediante Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. La CDPD, que tiene valor constitucional en Argentina, señala en el artículo 24 inciso 5 que:

*Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.*

La CDPD en el artículo citado, afirma que se deben facilitar “medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.”

- La Ley de Educación Superior 25.573/02 que explicita en el artículo 2, que es al Estado, al que “le cabe la responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior, de carácter público”, reconociendo y garantizando el derecho a cumplir este nivel de enseñanza “a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas”. A su vez se expide afirmando que deberá garantizar “la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad”
- La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, garantiza una educación inclusiva en todos los niveles y modalidades del sistema, así como los apoyos y accesos necesarios para hacerla efectiva.

Por tanto, las universidades en Argentina, están obligadas a brindar los accesos necesarios y pertinentes para la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad.

Para encontrar respuestas adecuadas a lo planteado, por parte de las instituciones universitarias cordobesas, es que en el año 2011 se crea la Red de Inclusión de la Discapacidad en las Universidades de Córdoba -Red IDUC-, siendo la UCC promotora de su constitución, y de la que participan actualmente universidades públicas y privadas de la Provincia de Córdoba. Esta Red surge como un espacio “de apoyo recíproco para la reflexión, intercambio, cooperación, asistencia técnica y acción, en vistas a promover y hacer efectiva la inclusión de las personas con discapacidad en la universidades y la discapacidad como tema de derechos humanos” (Red IDUC, 2011).

### ***¿Por qué la inclusión en la Universidad Católica de Córdoba?***

La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad es *parte de los lineamientos de la UCC.*

En este marco la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), asociación de la cual la UCC es miembro activo, incorpora en su misión la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, propia de la identidad ignaciana y de las políticas de Responsabilidad Social Universitaria que expresan la especificidad del compromiso social de las Universidades de la AUSJAL.

Por su parte la UCC se plantea como Misión:

*Formación de Hombres de Ciencia, Conciencia y Compromiso” aspirando “a ser una universidad que incida en la construcción de un orden social más justo, mediante la formación de graduados y graduadas competentes y comprometidos con su realidad (docencia); a través de la producción de conocimiento socialmente pertinente (investigación); y mediante la proyección social del mismo (extensión) a fin de incidir en políticas públicas que mejoren la calidad de vida en particular de los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad. (www.ucc.edu.ar)*

La UCC considera que el respeto a la igualdad y a la dignidad de todos los seres humanos son principios esenciales de la Educación Superior y los mismos orientan la misión de la UCC y comprometen sus procesos sustantivos.

Desde este marco se están realizando los ajustes necesarios para ser una real *universidad inclusiva*, que favorezca el acceso, permanencia y egreso de todos sus estudiantes, tengan o no una discapacidad.

Además, la realidad de la UCC da cuenta desde hace años de la participación de estudiantes con discapacidad incluidos en distintas carreras. Algunos ya egresados. Es una realidad que nos insta a actuar en el presente, pensando también en el futuro.

### ***¿Qué entendemos hoy por discapacidad?***

El concepto de discapacidad ha tenido una evolución a través del tiempo y la historia, en el siglo pasado el paradigma que atravesaba la visión de esta temática, era el denominado “médico – rehabilitador”, en éste se focalizaba la mirada en el déficit que portaba una persona en relación a la media de su edad, centrando el problema en el individuo y sus características físicas o psíquicas limitantes.

En la actualidad la temática está atravesada por el paradigma social y de derechos, desde el cual se entiende que la discapacidad es una construcción social, dinámica, histórica y relacional, que depende de un contexto que facilita u obstaculiza el desarrollo y participación de la persona que porta un déficit. De esta manera la discapacidad no se relaciona sólo con el déficit que porta una persona sino, fundamentalmente, con las barreras u oportunidades que brinda el entorno.

Así la Convención de los Derechos de la Persona con Discapacidad - CDPD (ONU, 2006) sostiene:

*Reconociendo que 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. (Preámbulo, e).*

En el artículo 1 plantea:

*Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Art.1).*

En este sentido, si modificamos el entorno de la persona, eliminando las barreras, para facilitarle su participación y aprendizaje en condiciones equitativas, brindando las ayudas y accesos adecuados y necesarios, la discapacidad también se modifica.

### ***¿Qué aspectos tenemos que tener en cuenta para generar un entorno inclusivo en la UCC?***

Como universidad debemos contar con recursos espaciales, materiales o de comunicación para facilitar que los estudiantes con discapacidad tengan garantizado el acceso, la permanencia y la promoción en sus estudios universitarios, en igualdad de condiciones a todos los estudiantes.

En este contexto, consideramos necesario rescatar el concepto de diseño universal que propone la CDPD (ONU, 2006), refiriéndose al “diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” (Art. 2).

Otro concepto importante de tener en cuenta, y que se liga directamente al anterior, es el de “ajustes razonables”, definido por la CDPD como

*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)*

**¿Qué es lo primero que podemos hacer?**

**En cuanto al primer contacto con los estudiantes:**

- Informarse sobre los estudiantes con discapacidad identificados, para conocer sus necesidades y qué estrategias se están llevando a cabo.
- Al establecer el vínculo con el alumnado, si se encuentra con un estudiante que tenga una discapacidad, inicie un diálogo con el mismo sobre sus necesidades de apoyo o ayuda específica, de manera tal de favorecer la accesibilidad y los ajustes razonables. Comuníquelo al personal directamente involucrado.

**En cuanto a los espacios:**

- Organice los espacios para que los mismos sean accesibles a todo el estudiantado, por ejemplo identificar los obstáculos que pueden limitar el acceso, la altura de los mostradores, bancos y escritorios, la señalización de las aulas y corredores, favoreciendo así espacios de autonomía.
- Si se cambia la disposición habitual del mobiliario, anticipe y acompañe en su reconocimiento al estudiante que por su singularidad así lo requiera.

**En cuanto a la comunicación hacia los estudiantes:**

- Toda comunicación debe estar en formato digital y accesible. Es de notar que no todo material digital es accesible, ya que, por ejemplo, los lectores no realizan la interpretación de cuadros o gráficos, los cuales deben relatarse específica e integralmente.
- Tenga en cuenta que un clima cordial y de respeto mutuo favorece la comunicación y la interacción.
- Hable de frente a la persona con sordera o hipoacusia, modulando lo mejor posible y a una velocidad moderada. Si da una explicación mientras escribe será necesario que repita dicha explicación mirando de frente al estudiante.
- Si el estudiante concurre a consultarle acompañado por un traductor de lenguaje de señas, es importante que la comunicación sea hacia el estudiante quien, a su vez, observará al traductor cuando lo considere necesario.
- Verifique la comprensión. Reitere las consignas, explicaciones, garantizando su comprensión; enfatice el uso de sinónimos y el reforzamiento visual de las explicaciones.
- Utilice distintas vías para comunicarse (verbal, gestual, corporal, etc.)
- Explique oralmente, aquellas situaciones de comunicación no verbal, que se desarrollen en el ámbito de interacción.
- Brinde los tiempos necesarios para que la persona con discapacidad puede expresarse, sin interrupciones.
- Respete y promueva el respeto de estilos de comportamiento no convencionales, asociados a la discapacidad.
- Las notificaciones a los estudiantes deberán realizarse por distintas vías: verbales, escritas, por email, etc. que aseguren su accesibilidad. Por ejemplo, aquellas que se encuentren en paneles deberán estar a una altura adecuada y ser acompañadas con otro medio de comunicación accesible para personas con discapacidad visual.
- De ser necesario, ofrezca la colaboración y promueva la ayuda mutua entre estudiantes para la realización de trámites.
- Disponga de instancias y medios que posibiliten consultas por parte del estudiante.

El equipo del PROINDU está a su disposición para el análisis conjunto de cada situación particular, profundizando en juntos en estrategias posibles.

Es importante que estén informados que la biblioteca de la UCC, junto con el PROINDU y un equipo de voluntarios, están realizando la digitalización de los materiales que se van requiriendo, destinados a aquellos alumnos con discapacidad

visual, si Ud. reconoce que algún estudiante no está recibiendo este acceso necesario para garantizar su inclusión educativa, sería de mucha ayuda que pueda informarnos de la situación para que podamos asumir una postura activa frente a esta problemática.

### ***COMO EQUIPO DE GESTIÓN ¿Qué acciones puedo desarrollar?***

- Realice el seguimiento de los estudiantes, especialmente teniendo en cuenta aquellos que por su discapacidad, pueden tener requerimientos específicos. El diálogo con el estudiante y los implicados, favorecerá dicho proceso.
- De ser necesario, cite a reuniones docentes o de personal para acordar acciones a seguir. Tenga en cuenta que el PROINDU puede concurrir a aclarar dudas, o colaborar en resolver conjuntamente situaciones planteadas.

### ***COMO DOCENTES ¿Qué es lo primero que podemos hacer?<sup>15</sup>***

- Consultar con el Director/Coordinador de Carrera sobre los estudiantes del próximo año o semestre que cursaran nuestra asignatura, para conocer si alguno presenta algún tipo de discapacidad y qué estrategias se están llevando a cabo.
- En caso de tener en su aula algún alumno con discapacidad visual, informe con anticipación, los materiales que se van a utilizar en su cátedra, a [bibdir@uccor.edu.ar](mailto:bibdir@uccor.edu.ar), (tel.: 493- 8090 int.451/454) a los fines de garantizar su disponibilidad en formato accesible.
- Una vez iniciada las clases, al establecer el vínculo con el alumnado, es importante iniciar un diálogo con el estudiante con discapacidad sobre sus necesidades de apoyo o ayuda específica, que faciliten la accesibilidad y los ajustes razonables.
- El equipo del PROINDU está a su disposición para que juntos analicemos la situación particular, profundizando en estrategias posibles.
- 

### ***COMO DOCENTE, ¿Qué acciones puedo desarrollar?***

Debemos focalizar nuestra tarea en el desarrollo de estrategias pedagógicas – didácticas dinámicas, flexibles, adoptando una postura abierta, creativa y de investigación permanente de nuestras prácticas, generando las condiciones para brindar los ajustes razonables desde un diseño universal para todos los estudiantes.

La participación en nuestras cátedras de estudiantes con discapacidad nos enfrenta al desafío de revisar nuestras experiencias docentes, proponiendo alternativas que

---

<sup>15</sup> Cita textual del documento presentado en el II Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa y XXV Encuentro del Estado de la Investigación Educativa – Córdoba, Argentina – Octubre 2014

seguramente generaran mejores prácticas que redundaran en beneficio de todos. La implementación de prácticas docentes y de planificación, en la enseñanza universitaria con bases en el diseño universal podría contribuir a superar, eliminar, o evitar en un futuro, barreras en el aprendizaje, no sólo limitadoras del progreso de los estudiantes con discapacidad sino también, del conjunto del alumnado.

Resulta fundamental adoptar una postura activa y reflexiva analizando las necesidades de cada estudiante en relación a las competencias exigidas para cada asignatura, procurando un entorno que facilite la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje. La heterogeneidad de los estudiantes universitarios en general, y la de los estudiantes con discapacidad en particular, y la diversidad de las situaciones de enseñanza, impide ofrecer recetas para el trabajo.

Desde nuestro rol tenemos que garantizar la provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación para facilitar que *todos los estudiantes* puedan acceder al curriculum ordinario. En este contexto, es importante tener en cuenta que, en Argentina, los títulos de grado universitario son habilitantes para el ejercicio profesional, éstos títulos dan cuenta que el estudiante ha alcanzado las competencias para su desarrollo profesional, por lo cual los ajustes que se realicen tanto en contenidos, actividades y/o evaluaciones, deben promover aprendizajes equivalentes tanto en la temática y la profundidad, como en la riqueza.

Por lo planteado hemos elaborado algunas estrategias generales las que, sin ser exhaustivas, pretenden ser una propuesta para la reflexión que conduzca a llevar adelante la planificación, el desarrollo y la evaluación de su asignatura y de sus clases, desde un enfoque del diseño universal.<sup>16</sup>

### ***ANTES DE INICIAR LA CLASE***

#### ***➤ Preparar los espacios:***

- Indague sobre el espacio en el que deberá desarrollar su actividad de enseñanza (aula, laboratorio, prácticas, etc.) para verificar si es accesible a todos. Realice las

---

<sup>16</sup> Lo que sigue es textual de parte del documento presentado en el II Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa y XXV Encuentro del Estado de la Investigación Educativa – Córdoba, Argentina – Octubre 2014

modificaciones que, estando a su alcance como docente, sean pertinentes y necesarias.

- Para la realización de trabajos de campo o prácticas fuera del ámbito universitario, tener en cuenta aquellos espacios accesibles para todos sus estudiantes.
- Solicite a las autoridades pertinentes los ajustes necesarios en relación a los espacios e infraestructura.

➤ ***En la preparación de materiales:***

- La bibliografía puede requerir estar en formato digital y accesible. Para lo cual deberá presentar, con anticipación al inicio de clases, aquella bibliografía obligatoria para que, desde la Biblioteca de la UCC, se realice el trabajo adecuado. Es de notar que no todo material digital es accesible, ya que, por ejemplo, los lectores no realizan la interpretación de cuadros o gráficos, los cuales deben relatarse específica e integralmente.
- Arme las presentaciones en formato digital accesible.
- Evite utilizar imágenes como fondo de texto. Las imágenes, gráficos y textos deben ser nítidos claros y de buen tamaño visible.
- Los videos puede requerirse que estén subtítulos o con audio en español y que sus imágenes no habladas sean explicadas.

➤ ***En la comunicación:***

- Busque un trabajo colaborativo entre profesionales del mismo año, así como con los de los otros años, para facilitar un mejor conocimiento de sus estudiantes.

❖ ***DURANTE LA CLASE:***

➤ ***En lo espacial es importante que:***

- El mobiliario este predispuesto de modo accesible. Asimismo, tenga en cuenta la ubicación del grupo de estudiantes y su disposición según las situaciones: por ejemplo que quede de fácil acceso para la silla de ruedas; que el intérprete de señas se ubique en un lugar que permita la fluida comunicación entre el docente y todos los estudiantes; que todos los estudiantes puedan ver claramente el pizarrón y/o los recursos didácticos utilizados (Power Point, láminas diapositivas, etc.). Puede ser apropiado, reservar el sitio más accesible para el estudiante con discapacidad.
- Ofrezca ayuda para desplazarse a un estudiante con discapacidad visual o motora y asimismo promueva la ayuda entre pares para ello.
- Si se realizan actividades en laboratorios y/o actividades de campo, prevea que todos los elementos sean acomodados de modo accesible, según la altura y la disposición.
- Tenga en cuenta que la ubicación de los estudiantes debe estar acorde con la luminosidad adecuada.
- Si se cambia la disposición habitual del mobiliario, debe anticipar y acompañar en su reconocimiento al estudiante con discapacidad visual.

➤ ***En los materiales utilizados:***

- En las clases teóricas las presentaciones en Power Point u otro tipo de presentaciones digitales debe realizarlas con letra grande, clara, usando buenos contrastes visuales, con síntesis conceptuales claras y concretas.
- Para las presentaciones de imágenes, gráficos o cuadros, como así también el uso del pizarrón, será necesario que las explique de modo completo de manera oral.
- Para el uso del pizarrón tenga en cuenta que puede requerirse letra más grande, con una clara organización y presentación visual.
- Es importante la utilización de soportes tecnológicos que puedan facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Existen software “libres” que puedan ser de ayuda.

➤ ***Para comunicarse y desarrollar la enseñanza:***

- Al iniciar la clase, preséntese personalmente y exponga una síntesis de lo que se viene trabajando y un esquema de lo que se abordará en la clase.
- Tenga en cuenta que un clima cordial y de respeto mutuo en el aula universitaria favorece la comunicación y el aprendizaje de todos.
- Hable de frente a la persona con sordera o hipoacusia, modulando lo mejor posible y a una velocidad moderada, evitando desplazamientos en el aula clase. Si da una explicación mientras escribe en la pizarra, será necesario que repita dicha explicación de frente a los estudiantes.

- En las clases puede necesitarse un traductor de lenguaje de señas. Es importante que la comunicación por parte del docente sea hacia el estudiante quien, a su vez, observará al traductor cuando lo considere necesario.
- Evite el bullicio, propiciar el intercambio grupal de manera ordenada, para que todos puedan comunicarse entre sí.
- Verifique la comprensión. Reiterar las consignas, explicaciones, garantizando su comprensión; enfatice el uso de sinónimos y el reforzamiento visual de las explicaciones.
- Utilice distintas vías para comunicarse (verbal, gestual, corporal, etc.) e implemente recursos didácticos que pongan en juego los distintos estilos de aprendizaje.
- Cuando introduzca un nuevo término o terminología específica, apoye visualmente la misma (por ejemplo escribirla en el pizarrón).
- Explique oralmente, aquellas situaciones de comunicación no verbal, que se desarrollen en el aula.
- Incentive la participación de todos los alumnos, así como la tutoría y el apoyo entre pares, generando trabajos colaborativos y comprometidos con la necesidad del otro.
- Brinde los tiempos necesarios para que la persona con discapacidad puede expresarse, sin interrupciones.
- Promueva la participación de todos los estudiantes en las actividades grupales, facilitando la comunicación entre los mismos y otros accesos necesarios.
- Respete y promueva el respeto de estilos de comportamiento no convencionales, asociados a la discapacidad.

❖ ***AL FINALIZAR LA CLASE:***

➤ ***En lo espacial y en los materiales es importante que:***

- Para hacer el espacio y los materiales áulicos accesibles también en el momento de cierre de clase o en la evaluación final, respete lo anteriormente mencionado.

➤ ***Para comunicarse e implementar la evaluación:***

- Realice un cierre, verificando que haya comprensión del mismo. Es importante que deje las consignas de actividades futuras claramente escritas en la pizarra y/o envíelas virtualmente, asegurándonos que todos lo hayan interpretado.
- En los exámenes orales puede necesitarse un traductor de lengua de señas.
- El estudiante podrá requerir de ajustes razonables en la evaluación: reemplazo de evaluaciones escritas por orales; mayores tiempos para terminar los exámenes, exámenes escritos en tamaño de letra mayor, exámenes en formato digital, entre otras. En este sentido, resulta indispensable tener cuenta que los ajustes a realizar no impliquen una modificación sustancial de las exigencias para regularizar o aprobar la asignatura. Esto será siempre atendiendo a las competencias mínimas requeridas en la carrera.
- Las notificaciones a los estudiantes deberán realizarse por distintas vías: verbales, escritas, por email, etc. que aseguren su accesibilidad. Por ejemplo, aquellas que se encuentren en paneles deberán estar a una altura adecuada y ser acompañadas con otro medio de comunicación accesible para personas con discapacidad visual.
- De ser necesario, ofrezca la colaboración y promueva la ayuda mutua entre estudiantes para la realización de trámites.
- Disponga de instancias y medios que posibiliten consultas por parte del estudiante.

En conclusión, necesitamos reflexionar sobre nuestras prácticas para poder así mejorarlas, lo cual facilitará un aprendizaje relevante y de calidad de todos nuestros estudiantes, con y sin discapacidad.

Quedamos a la espera de sus aportes y sugerencias para enriquecer este documento.

Córdoba, septiembre de 2014

## Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. – ANUES (2002), *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las instituciones de Educación Superior*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Boo Paradela, M. C.; Fernández Agrafojo, J. Y Mayán Santos, J. M. (s/f), *Protocolos para la integración en la comunidad universitaria*. Santiago de Compostela, Editorial Gárgola S.L. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de: <http://www.campusvida.info/wp-content/uploads/2011/08/Campus-Vida.-Plan-de-accesibilidad.pdf>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000), *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Indexfor inclusión*, Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Díez, E., Verdugo, M. et al. (2008), *Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la Universidad*, Universidad de Salamanca. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20659/Protocolo\\_actuaci%C3%B3n\\_1.08.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20659/Protocolo_actuaci%C3%B3n_1.08.pdf)
- Echeita, G. (2006), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, Nancea.
- Latorre Dena, F. (2007), *Guía de orientaciones prácticas de atención a estudiantes con discapacidad en la Universidad de Zaragoza*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- López Melero, M. A. (2010), “Discriminados ante el currículum por su hándicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible”, en: Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata.
- Luque Parra, D. J. & Rodríguez Infante, G. (s/f), *Alumnado con discapacidad. Guía de orientación al personal de administración y servicios de la Universidad de Málaga*. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de: <http://www.uma.es/media/tinyimages/file/pasguia.pdf>
- Ruiz Bel, R, Echeita Sarrionandía, G, Datsira Gallifa, M., “El principio del “Universal Design”. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior”, *Revista de Educación*, 359 (2012), septiembre-diciembre.

- Universidad de Santiago de Compostelas (s/f). *Protocolos para la integración en la comunidad universitaria*. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de: <http://www.campusvida.info/wp-content/uploads/2011/08/Campus-Vida.-Plan-de-accesibilidad.pdf>

**Documentos:**

- Argentina. Ley de Educación Superior. Ley N° 24.521 (1995). Modificación y actualización según Ley N° 25.573 (2002).
- Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206.(2006).
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) .Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).
- Argentina. Ley 26.378/2008, Ley aprobatoria de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Argentina. Red de Inclusión de la Discapacidad en las Universidades de Córdoba. - Red IDUC- Convenio de Creación de la Red de Inclusión de la Discapacidad en las Universidades de Córdoba. Junio de 2011.
- Argentina. Resolución Honorable Consejo Superior N° 1386. Protocolo de Actuación sobre Estrategias Pedagógicas Inclusivas. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 20 de noviembre de 2010.
- Argentina. Resolución Rectoral N° 1515.Universidad Católica de Córdoba. 2011.

## COMUNICACIÓN 20

**ACTUACIONES EN EDUCACIÓN SUPERIOR, PARA EL PERÍODO DE TRANSICIÓN, ACCESO Y SEGUIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD RECONOCIDA COMO SÍNDROME DE ASPERGER (SA)**

*María del Mar López*

*Licenciada en Psicopedagogía*

*Técnica del Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica (SAP)*

*Universidad de Cádiz*

Cristina Senín Calderón

*Doctora en Psicología*

*Técnica del Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica*

Esperanza Marchena Consejero

*Doctora en Ciencias de la Educación.*

*Directora del Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica*

Daniel Mestre Flores

## **1. Introducción**

El Síndrome de Asperger (SA) es un trastorno del espectro del autismo que conlleva una alteración del desarrollo social y comunicativo, conductas restringidas y estereotipadas, que impiden a personas poder desenvolverse eficazmente por sí solos en los contextos propios de cada edad.

En la nueva edición del Manual *diagnóstico y estadístico de trastornos mentales DSM5*, el Trastorno del Espectro Autista se recoge dentro del grupo de los trastornos del desarrollo neurológico (APA, 2013). Se presenta como un único diagnóstico, en lugar de cinco diagnósticos diferentes, y se elimina la etiqueta de Trastorno Generalizado del Desarrollo presente en el anterior manual (APA, 2002).

Si partimos de las principales características que presentan los alumnos con Síndrome de Asperger, es fundamental referenciar sus aspectos más vulnerables, recordando que no todas los sujetos tienen el mismo grado de afectación ni las mismas características, se mencionan las más usuales, tales como:

- Dificultad en el ámbito social.
- Inflexibilidad ante rutinas.
- Intereses que llegan a ser obsesivos por hechos o materias que les resulten interesantes.
- Literalidad del lenguaje
- Falta de reciprocidad social y emocional

Desde estas particularidades, deducimos que el sistema educativo debe adecuarse a sus características propias e individuales para facilitar su estancia durante todo el período educativo, trabajando principalmente la mejora de aspectos como:

- Interacción y relaciones sociales: comunicación, aislamiento
- Pensamiento rígido e inflexible
- Reciprocidad emocional

- Comunicación no verbal
- Organización y planificación de estudios y trabajos

Es por ello que en el inicio de los estudios universitarios para el alumnado con SA, se contemple la necesidad de realizar un plan de actuación que recoja las necesidades y adaptaciones oportunas para cubrir sus características, con objeto de una óptima adaptación y adquisición de las competencias requeridas.

En las universidades españolas hoy en día, se deben realizar actuaciones para acoger y atender al desarrollo de las capacidades de los jóvenes con SA (Ley 15/2003, 22 Noviembre, Ley Andaluza de Universidades; LEA 17/2007), garantizando por tanto, una completa igualdad de oportunidades respecto a sus compañeros.

La Universidad de Cádiz cuenta en la actualidad con estudiantes diagnosticados con S.A que se encuentran cursando diversas titulaciones, viéndose incrementado su número desde hace tres años. Con el fin de realizar una atención de calidad y conseguir organizar las posibles acciones y alternativas que se presentan dentro del contexto universitario a los estudiantes con SA, un grupo de trabajo multidisciplinar dependiente de la UCA, más profesionales especializados de otros servicios: ETPOEP, CEP, grupos de trabajo, asociaciones, etc.) proponen, trabajan y mejoran un plan de actuación universitaria. En términos generales, un protocolo definido como un acuerdo entre profesionales expertos en un determinado tema y en el cual se han clarificado las actividades a realizar ante una determinada tarea.

Durante los últimos años en la Universidad de Cádiz (UCA) se ha venido observando el aumento de estudiantes con Síndrome de Asperger (SA) que consiguen finalizar con éxito sus estudios de bachillerato y que deciden seguir su formación en un grado universitario. En este sentido, en el año 2011 la UCA contaba con un sólo alumno con discapacidad reconocida como SA, mientras que en el curso 2014/2015 son ocho los alumnos matriculados; todos ellos varones, matriculados en los grados de: Ingeniería Aeroespacial (1), Ingeniería Informática (1), Ciencias (2), Derecho (1), Ciencias Sociales y de la Comunicación (1) e Historia (2). Durante este año académico, han cesado sus estudios universitarios dos de los estudiantes SA que estaban cursando Ingeniería Informática. Uno de ellos ha permanecido en la carrera durante tres años consecutivos, aprobando gran parte de asignaturas de primer curso y una de segundo. El segundo alumno, sólo ha cursado el primer año académico y no ha conseguido superar ninguna asignatura. Ambos estudiantes están matriculados actualmente en un ciclo formativo de grado superior.

Según la información recogida a través de contactos vía email y telefónicos, desde el Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica (SAP) de la UCA, esta tendencia parece estar presente también en otras universidades andaluzas (p.e. Sevilla, Granada y Jaén), dónde ya se están habilitando para trabajar en la inclusión de estos alumnos.

Como se ha referenciado anteriormente, el inicio de los estudios universitarios para el alumnado con SA, contempla la necesidad de realizar un plan de actuación que recoja las necesidades y adaptaciones oportunas para cubrir de la manera más completa sus necesidades específicas, con objeto de una buena adaptación y adquisición de las competencias requeridas. Es cierto que en los últimos años ha habido una mejora tanto a nivel legislativo como de acciones y políticas a favor de la igualdad y la discapacidad, lo que ha provocado un considerable aumento de estudiantes con discapacidad que logran acceder a los estudios universitarios. Aun así el porcentaje de los que logran acabar sus estudios es todavía muy bajo.

Algunos estudios<sup>17</sup> recogen el alto nivel de estrés que presentan estos estudiantes a su llegada a la Universidad, y cómo con una adecuada intervención, puede mejorar la calidad académica y de vida de estos estudiantes. Hay guías elaboradas por ciertas universidades<sup>18</sup> que recogen un plan de intervención y posibles recomendaciones y características de este alumnado. Sin embargo, en cuanto a la coordinación de los diferentes agentes educativos en la institución, son pocas las universidades que contemplan la elaboración de un protocolo de actuación específico para los estudiantes.

## **2. Actuaciones en Educación Superior/Protocolo de actuación.**

Es todo un reto para el sistema educativo universitario poder desarrollar una atención de calidad y conseguir organizar las posibles acciones y alternativas que dentro del contexto universitario se les puede dar a los estudiantes con SA. Un grupo de trabajo multidisciplinar<sup>19</sup>, dependiente de la UCA, ha propuesto un protocolo de actuación universitaria. En términos generales, el protocolo es definido como un acuerdo entre profesionales expertos en un determinado tema y en el cual se han clarificado las actividades a realizar ante una determinada tarea<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> Glennon, J., Tara (2001), *The Stress of the University experience for students with Asperger syndrome (Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation)*.

<sup>18</sup> Apoyos Universitarios a personas con Trastornos Autistas (APUNTATE). *Hacia un modelo de apoyos universitarios a estudiantes con Síndrome de Asperger: Necesidades y propuestas de actuación*.

<sup>19</sup> Vicerrectorado de Alumnos (Acceso), Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica (SAP), Servicio de Atención a la Discapacidad (SAD), Coordinadores de Grado, Equipo Técnico de Orientación Educativa y profesional y la Asociación de Asperger de la provincia de Cádiz.

<sup>20</sup> Lavado Núñez, M<sup>a</sup> E. et al. (2004), Registros y protocolos. *Hygia de Enfermería*, p. 10.

El protocolo de actuación en educación superior que se diseña en la UCA comienza desde el bachillerato, teniendo en cuenta el periodo de transición. A través de la coordinación de la universidad con el Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional de la Delegación de Educación de Cádiz (E.T.P.O.E.) y la información transmitida por los orientadores de los centros no universitarios, se elabora una lista de estudiantes con las adaptaciones curriculares que necesitan ante la prueba de acceso a la Universidad. Es importante para el éxito de este primer momento, la colaboración de la familia. La negativa a notificar a profesores y profesionales especializados sobre la situación de sus hijos/as puede suponer un obstáculo para poder planificar los recursos necesarios en éste y posteriores momentos universitarios. En algunos casos, los estudiantes todavía son menores de edad y la responsabilidad de la información la tiene aún sus progenitores.

Para acceder a la UCA estos estudiantes deben superar la prueba de acceso a la Universidad en la que podrían contar, como se recoge en normativa<sup>21</sup>, con diferentes adaptaciones si fuese necesario, del tipo organizativas y temporales (mayor tiempo en los exámenes, o apoyos físicos concretos). Además, estos alumnos cuentan con el cupo de discapacidad del 5% de acceso<sup>22</sup>. En este proceso es importante la coordinación del Vicerrectorado de Alumnos, el S.A.P. (Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica) y el S.A.D. (Servicio de Atención a la discapacidad)

Anterior a este proceso se llevan a cabo las Jornadas de Orientación Universitaria, que organiza el Vicerrectorado de Alumnos alrededor del mes de abril. Se realizan con el fin de asesorar e informar a los estudiantes que quieren acceder a los diferentes grados y servicios que ofrece la UCA. Estas jornadas sirven también como asesoramiento a los alumnos con SA y a sus padres. Durante su desarrollo, pueden informarse sobre los servicios que están a su disposición una vez lleguen a la universidad y que son referentes para dar respuestas a las necesidades que tengan. Para ello el SAP y el SAD, como servicios especializados, acude a estas jornadas con el fin de orientar sobre dichas unidades y las actuaciones que se realizan para ayudar a los estudiantes. Esto supone una ocasión para que los padres puedan tener un primer contacto con los servicios ya que una vez que los estudiantes han llegado a la universidad esta atención se centra exclusivamente en el trato directo con ellos dado que ya son mayores de edad.

---

<sup>21</sup> *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE de 2 de junio). Capítulo III. Artículo 18*

<sup>22</sup> *Acuerdo de 22 de marzo de 2006, de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento para el ingreso en los primeros ciclos de las Enseñanzas Universitarias (BOJA 12 de mayo de 2006; rect. BOJA 26 de mayo de 2006). Artículo 12*

Una vez superada la prueba de selectividad y con el conocimiento de los estudiantes que finalmente acudirán a la Universidad de Cádiz, se prepara su acogida. El proyecto de tutoría entre iguales que tiene en marcha el SAP de la UCA, “Proyecto Compañero”, como proceso de acogida a los nuevos estudiantes, también contempla la asignación de un compañero mentor/tutor a los estudiantes con SA, para que les sirva de referencia en el acceso al contexto universitario, asesorando, apoyando y orientando sobre las necesidades que se puedan encontrar en el centro universitario.

En el caso en que el estudiante voluntariamente lo demande, el SAP, tiene una primera toma de contacto a través de una entrevista personal a comienzos del curso. Se detectan las necesidades y las particularidades del estudiante y se gestionan las intervenciones pertinentes. Es importante que estos servicios den soporte al docente para que adquiera herramientas o recursos que le permitan impartir clases con una metodología que garantice la igualdad de oportunidades a estos estudiantes. Para informar al profesorado de las características y necesidades de estos alumnos, es preciso que el estudiante firme un consentimiento informado dónde especifique su autorización para transmitir información al profesorado sobre sus necesidades. Tras mantener una sesión inicial, se realiza un seguimiento al menos tres veces al año, de forma presencial u online, según se solicite o se considere.

En general, el alumno cuenta en todo momento con servicios de apoyo, orientación y asesoramiento especializados a lo largo de todos los años en los que se encuentre realizando sus estudios (p.e. SAP y SAD). Estos servicios tienen como objetivo favorecer la permanencia del estudiante con SA en la universidad en las mejores condiciones posibles, actuar como mediadores entre el estudiante y el profesorado, sensibilizar y formar al profesorado y velar para la realización de las adaptaciones necesarias.

Tras estos años en los que el protocolo de transición, acceso y seguimiento de los alumnos con SA en la universidad, ha ido complementándose según las necesidades que han ido surgiendo, se reconoce como un facilitador la coordinación entre los diferentes agentes protagonistas en el proceso de escolarización de estos alumnos. La normalización en las aulas universitarias implica esfuerzo, sensibilidad y coordinación de todos los agentes que actúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior, con el soporte de los recursos humanos y materiales que la propia institución universitaria debe de proveer

### **3. Bibliografía**

*Apoyos Universitarios a personas con Trastornos Autistas (APUNTATE)*. Hacia un modelo de apoyos universitarios a estudiantes con Síndrome de Asperger: Necesidades y propuestas de actuación.

Asociación Americana de Psiquiatría (2002), *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales*. Texto Revisado. DSM-IV-TR. Barcelona, Masson.

Asociación Americana de Psiquiatría (2014), *Asociación Americana de Psiquiatría, Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*, Arlington, VA.

Anderson, S., & Morris, J., Cognitive behaviour therapy for people with Asperger Syndrome. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 34(3) (2006), pp. 293-303.

Bellini, S., “Social Skill deficits and anxiety in high functioning adolescents with autism spectrum disorders”, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(2) (2004), pp. 78-86.

Damián, M. y Hernández, A., “Estudio longitudinal de una niña autista”, *Anales de psicología*, 13(2) (1997), págs.143-154.

Glennon, J., Tara (2001), “The Stress of the University experience for students with Asperger syndrome” (*Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*).

Henderson, L. M. (2005), “Asperger’s Syndrome in gifted individuals”, in S. K. Johnsen & J. Kendrick (Eds.), *Teaching Gifted Students with Disabilities: A Gifted Child Today Reader*, Waco, Texas: Prufrock Press.

Lavado Núñez, M<sup>a</sup> E. et al. (2004) “Registros y protocolos”, *Hygia de Enfermería*, 10.

Neihart, M. (2000), “Gifted children with Asperger’s Syndrome”, *Gifted Child Quarterly*.

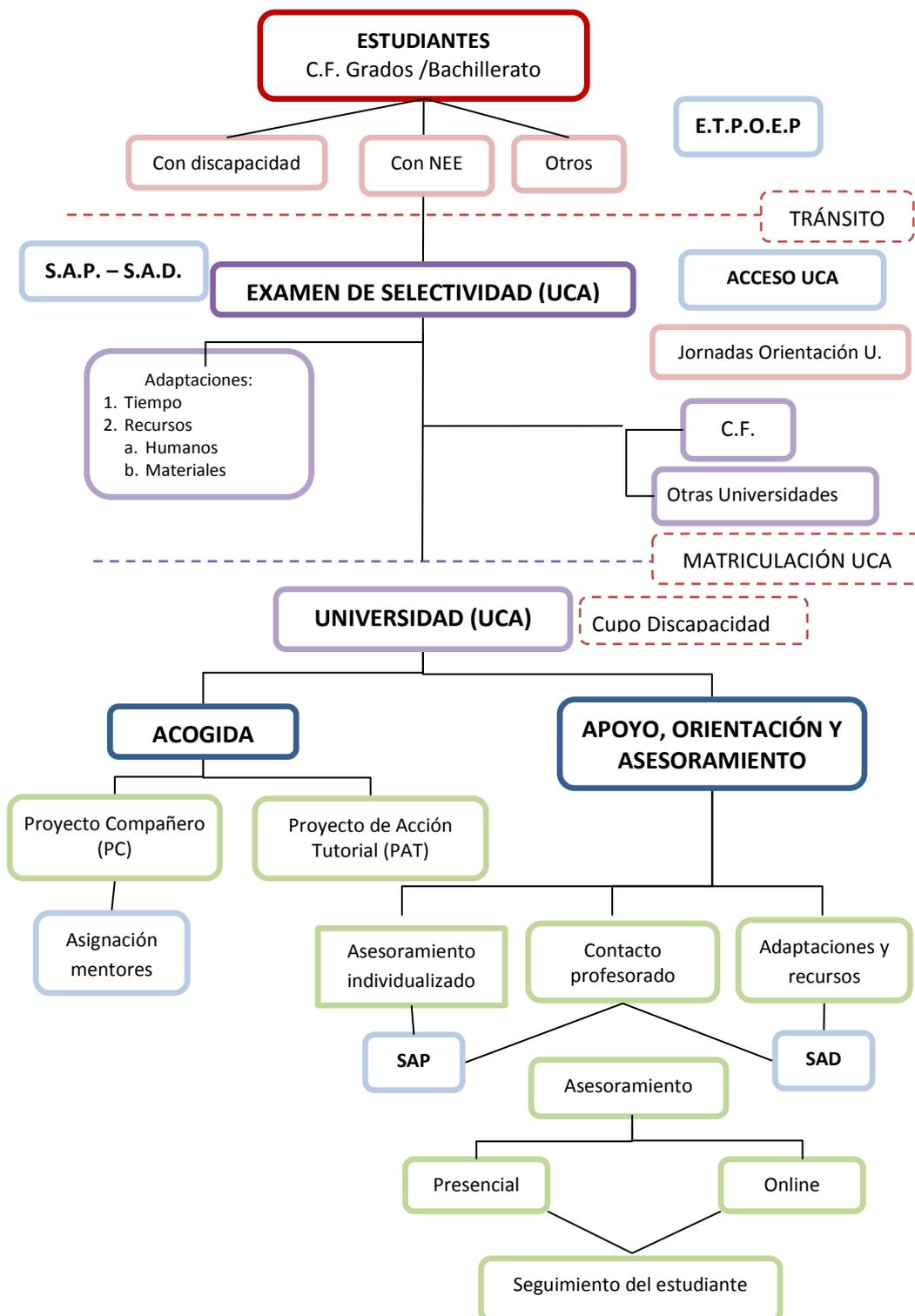


Figura 1. Representación gráfica de las unidades y acciones implicadas en el protocolo de actuación de la UCA para los estudiantes con SA.

## COMUNICACIÓN 21

<p><b>DEVELOPING AN ACTION PLAN “UAS – ERFURT UNIVERSITY OF INCLUSION”</b></p>
--

Markus Rebstock

Antje Römhild

*Transport and Spatial Planning Institute*

*University of Applied Sciences Erfurt, Germany*

## **1. Introduction**

In 2013 the Erfurt University of Applied Sciences (UAS) has started to setup an action plan in terms of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) as part of a project funded by the Thuringian Ministry for Education, Science and Culture.

To investigate the current status of inclusion at the UAS on a well-grounded basis, beside others the legal framework as well as recommendations declared by various sources like the “Conference of University Rectors” (Hochschulrektorenkonferenz) and the “German Student Union” (Deutsches Studentenwerk) have been analysed. The research comprised the conditions of inclusion from the viewpoint of students and staff as well as accessibility for all of buildings and information and communication technology systems.

## **2. The Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its relevance for universities**

The CRPD, adopted in 2006, is the first binding legal source of international law referring to the protection of human dignity, equal enjoyment of all human rights and non-discrimination of persons with disabilities in all aspects of life (Degener 2009:30). The access to all levels of the education system for persons with disabilities without being discriminated and on the basis of equal opportunity is specified in article 24 CRPD. This article includes the equality of opportunity in access to education, which has to be ensured by reasonable recommendation (CPRD: Art. 24 para. 1 and 5). “Reasonable accommodation means necessary and appropriate modification, [...] where needed in a particular case, to ensure to persons with disabilities the enjoyment or exercise on an equal basis with others of all human rights and fundamental freedoms.” (CPRD: Art. 2 para. 4)

Furthermore the demand to eliminate obstacles and barriers in reliance “[...] to the physical environment, to transportation, to information and communications, including information and communications technologies and systems, and to other facilities and services open or provided to the public [...]” (CRPD: Art. 9) is stated. Relating to universities, inclusion also contains the reduction of barriers as prerequisite of participation and empowerment of students and staff (Stein 2005: 316).

Moreover, the CRPD obliges the countries “to raise awareness throughout society, [...], regarding persons with disabilities, and to foster respect for the rights and dignity of persons with disabilities” (CPRD: Art. 8). This change in awareness of attitudes towards persons with disabilities is also highly relevant for universities.

The right for persons with disabilities to equitable participation in a “[...] labour market and work environment that is open, inclusive and accessible [...]” (CRPD: Art. 27 para. 1) applies particularly for the “public sector“ (CRPD: Art. 27 para. 1 g) and thus for universities. The public sector is required to “ensure that reasonable accommodation is provided to persons with disabilities in the workplace.” (CRPD: Art 27 para. 1 i)

Since March 2009 the CRPD is, by its signature and ratification by Germany, the binding basis for public education policy, higher education policy and universities (Hirschberg 2010: 10). In Germany the legislative competence for education laws is allocated to the federal states. Due to that the federal states have to adapt their higher education acts to the requirements of the CRPD (Degener 2009: 219). However the Higher Education Act at federal level (Hochschulrahmengesetz - HRG) prohibits the discrimination of students with disabilities. Moreover the universities are requested to make sure that students can use the services of the university preferably without the help of others (HRG: § 2 para.4). Besides several higher education acts at federal state level exist. Following the Thuringian Education Act (Thüringer Hochschulgesetz – ThürHG) for universities the consideration of special needs of students with disabilities is obligatory (ThürHG, § 5 para.5). Furthermore a representative for students with disabilities has to be appointed and disadvantage compensations for students with disabilities have to be fixed in examination regulations (ThürHG: § 5 para.5, § 49 para.3).

In order to implement the CRPD, the Federal Government and the federal states have developed action plans for their areas of responsibility. One objective of the Federal Government is to increase the number of students with disabilities by improving the accessibility of universities and their services (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011: p. 48). In the Thuringian action plan (TAP) numerous activities are stated to ensure equal rights and self-determined participation of all persons at universities. So the TAP commits the Thuringian universities to

- evaluate the situation of their students with health impairments
- identify lacks of demand and
- setup action plans to improve equal participation of students with disabilities as well as the accessibility of the university (Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit 2012: 22; 34f.).

In terms of achieving an equitable educational participation as required by the CRPD, in Germany so far mostly partial solutions dominate, which, for example, refer to equal opportunities for students with specific impairments or which improve specific offers of support (Drolshagen 2012: 248). Often the efforts of universities are restricted to the

support of students and neglect the involvement of university staff as a target group of inclusion (Richter 2012: 127). The first report of civil society on the implementation of the CRPD confirms that accessibility, disadvantage compensations and support services for students with disabilities are not sufficiently guaranteed by most German universities (BRK-ALLIANZ 2013: 48f.).

### **3. Project “UAS Erfurt – University of Inclusion”**

Against this legal background, in 2013 the Vice-President for Research and Cooperation of the UAS, the representative of severely disabled staff and the representative of students with disabilities started the project “UAS Erfurt – University of Inclusion”. Within the project the expertise of the university in the field of Design for All (Transport and Spatial Planning Institute) and inclusive education approaches (Faculty of Applied Social Sciences) were bundled to develop an action plan. The aim of the action plan is the equal participation of all university members.

At first, general requirements of an inclusive university were determined. In orientation to the requirements of the CRPD, important areas of inclusion at universities were identified on basis of several national publications and later examined at UAS.

#### **a. Methodology**

Three empirical studies formed the basis for evaluating the situation of students and staff with disabilities at UAS:

- A study by the German Student Union, referring to statements of 95 students of UAS with health impairments (Zaussinger et al. 2013)
- A survey of the conditions of studying of 438 students with and without disabilities at UAS by the Faculty of Applied Social Sciences (Stange and Uhlig 2013)
- Surveys within a project called “Health Promoting University”, which provided information about the health conditions of students and staff at UAS (Stange and Vieweg 2013).

In detail the analysis focused on:

- the university buildings and its facilities in reliance to accessibility for all,
- the access to studies and conditions of studying using the example of selected degree programs and
- the working conditions.

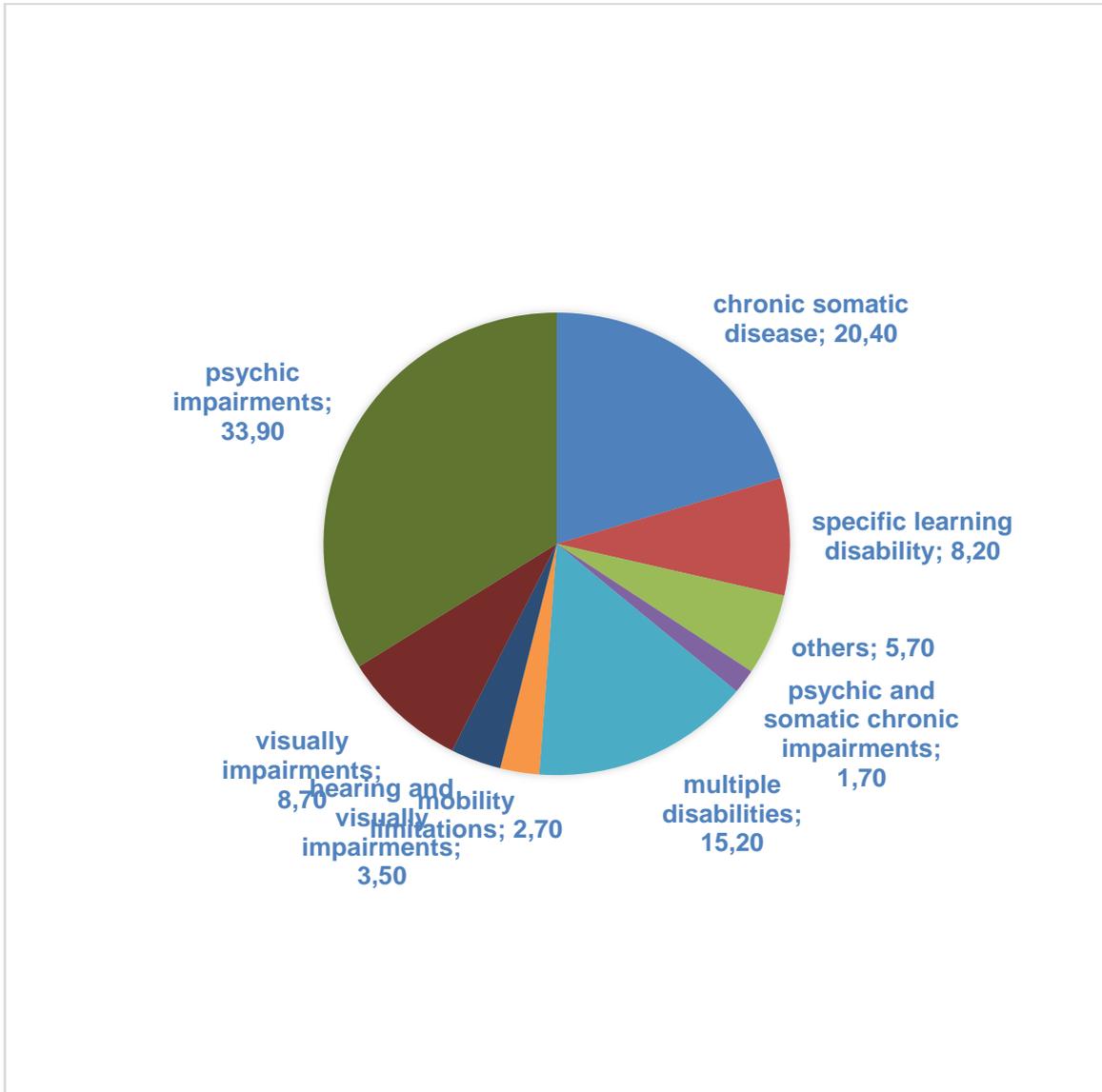
The aim of the survey was to identify existing barriers for university members with disabilities. From the results, fields of action were derived and measures associated.

#### **b. The Situation of students with disabilities or chronic disease at UAS**

According to the 20th Social Survey of the German Student Union, about 7% of students at German universities have health impairments, which affect their studies (Middendorff et al. 2013: 452). Students experience constraints in their studies not just because of their impairments but also because of the conditions and the hindering factors at the universities. Often students with disabilities have to organise assistance, consultations and disadvantage compensations with high effort by themselves. So these students have to spend a lot of time for that in addition to their studies. Also for this reason students with disabilities change their subject of studies more often. In addition they interrupt their studies twice as often as students without disability (Deutsches Studentenwerk 2012).

At the UAS the proportion of students with disabilities rises with increasing age and semester. On the one hand this confirms the general perception that the proportion of persons with disabilities increases with advancing age (Rebstock 2009: 40). On the other hand it can be deduced that students with disabilities need more time for their studies and the constraints of the impairment are getting stronger during the studies. Significantly more female students (35%) than their male colleagues (21%) stated that they have a disability (Stange und Uhlig 2013: 1 ff.). Figure 1 shows the types of impairment of students from UAS, which affect their student life negatively.

**Figure 1: Distribution of impairment types at UAS**



m

Source: Figure based on: Zaussinger et al. 2013, p. 7

At UAS the proportions of students with invisible impairments such as chronic somatic diseases, specific developmental disorders of scholastic skills and mental impairments are over-represented in comparison with other impairments (Zaussinger et al. 2013: 10). Because of that, besides the 2,7% of students with mobility limitations, 8,7% and 3,5% with visual or hearing and speech impairments who require accessibility of infrastructure or information and communication technologies, one main challenge for inclusion at UAS is to adapt the conditions of studying to the needs of students with

invisible impairments and by that to make studying more equal (cf. Lelgeman et al. 2013: 231 ff.).

### **c. Barriers and the need of support of students**

41,7% of the students at UAS stated that they have, due to their impairments, intense to very intense restrictions during their studies. Thereby, the percentage of students with a high burden while studying at UAS is a little bit lower than the national average (about half of the interviewed students have strong to very strong restrictions during their studies; cf. Zaussinger et al. 2013: 10; Deutsches Studentenwerk 2012: 23). Miscellaneous barriers as well as discriminating conditions and structures are influencing the daily life of students with different health impairments. The investigation of the situation at UAS shows that there are strong similarities to the German results. Thus 71,1% (national: 67%) of the students with disabilities are already influenced by their impairments while choosing the university, the place of studies and the subjects. The soon-to-be students have to consider within their choice the infrastructure at the place of studies as well as specific requirements during the studies or the medical care at the place. Related to the existing regulations to compensate the disadvantages and the quota for hardship cases concerning the access to studies at UAS are still not transparent and comprehensible enough. In total it is necessary to improve the external representation and communication (such as internet, information brochures).

A high percentage of the students with disabilities indicated that they have difficulties with their studies and exams (difficulties with temporal (64.3%) and organisational (60.3%) requirements of the studies as well as requirements during courses and examinations (60.9%)). 41.4% of the students have special requirements to the built environment like better ventilation conditions in rooms (11.5%), relaxation rooms (18.9%) and physical (2.4%) or sensorial (2.4%) accessibility and usability (Zaussinger et al. 2013: 10ff.). All in all the buildings of UAS at the campus are generally accessible for wheelchair users. For example all floors in all central teaching and administrative buildings are reachable without steps. Nevertheless some entrances and peripheral buildings are not accessible for wheelchair users. Also the sanitary facilities for people with a disabilities can be optimised in detail. Major deficits were found in relation to sensory impairments like missing visual contrasts at staircases or glass facades as well as missing communication technics for students with impaired hearing. At the two other locations of the UAS the situation has to be examined differentiated depending on the improvement of modernisation. Already existing planning structures intend to realise other measures, so that for medium term a largely accessible university at all three locations can be expected.

A lot of students with disabilities at UAS require support services in principal like counselling and assistance services. Especially psychological advices (22.7%) are required. Currently the UAS has no psychological counselling centre. A psychosocial counselling is located at the Thuringian Student Union in Erfurt and advises students from the university of Erfurt as well as from the UAS. Besides that, the general student advisory service of UAS is one of the first contact points for students with impairment-caused problems. However a paucity of information about the offers of the advice centre exist on part of the students.

The analysis has shown that currently there are not enough compensating structures and regulations for an equality of opportunities considering the participation of students with disabilities. Following this, it can be deduced, that there is a need of improving the situation and the conditions for studying and accessibility against the background of the CRPD.

#### **d. Employees of the UAS: situation and specific burdens**

The analysis has pointed out restrictions of job satisfaction mentioned for example in relation to indoor climate or noise (Stange und Vieweg 2013: p.4 ff.). Other fields are to adapt working time models to particular impairments, to secure adequate volumes of work with clear tasks (reduction of “multitasking”) and to compensate the loss of working hours caused by disabilities through regulations on appropriate and prompt replacements.

#### **4. Conclusion and perspectives**

Fields of action and potential measures were derived from the identified needs of inclusion and analysed barriers and were combined into a “Model – Action Plan”. The fields of action include measures to realise accessibility of buildings and information and communication systems, to optimise the university access and the conditions of studying as well as the improvement of working conditions for severely disabled employees.

In relation to accessibility for all about 100 potential measures (infrastructure as well as information and communication systems) were identified. For students with a disabilities about 80 possible measures were developed (equal conditions for access to studies, studying and examination conditions, financing of studies, participation in international student-exchange, accessible didactics as well as the offer of information, consultation and support. Around 10 potential measures were documented for employees concerning the fields of severely disabled employees.

In the year 2013 the internal working group “Inclusion / Health-Promoting University” was formed at UAS with the objective to spread the idea of inclusion. This group will at

the first function as steering committee for the implementation of the action plan. The measures from the “Model – Action Plan” will be coordinated with the university management, the senate, the faculties and with the administration in a second project phase during 2014 and 2015. Parts of administration like the Department for Construction and Property Management, the General student advise, the Examination offices and the Career Service are included, because these services are important players to implement measures of the action plan.

Essential contents of the “Model – Action Plan” refer to measures to optimise the provision of information for students and for employees. Regarding this, actually the websites of UAS are made more transparent as well as more complete in reliance to so far missed contents (for example information for the disadvantage compensations, contact persons and support-services for students and teachers). This information will also be provided at the advice centres of the German Student Union, at the General Student Advise as well as at the office of the Representative for students with disabilities.

UAS currently is one of a few universities in Germany who have setup an action plan in terms of the CRPD. For implementation it will be very important that inclusion will be practised day by day. Prerequisite for this is a change in the attitudes towards people with disabilities in the meaning of an appreciation of the social variety at the university. It should be attended that inclusion in a broader sense not only refers to people with disabilities, it should be understood as cross-sectional task, which concerns all university areas and members. The condition for a realisation of equal opportunities and a self-determined participation of all members of the university is the recognition and appreciation of heterogeneity of the students and employees, regardless of differences like social and ethnic origin, religion and disability. “The challenge consists in transferring a diversity-orientation in an entire strategic concept.” (Klein and Heitzmann 2012: p.40) In perspective, the UAS aims to combine different equality policy efforts and diversity approaches in a Diversity-Centre. To integrate diversity in the organisational culture of the university means a change of learning and working conditions, as well as a positive handling with the variety of employees and students with the aim of an equal participation of all university members (Leicht-Scholten 2012: p. 9). This is necessary, because the dimensions of diversity as part of education debates about international research and education institutions become important more and more.

## 5. Bibliography

BRK-ALLIANZ (Hg.) (2013), *Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion!* Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Berlin.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011), *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.* Berlin.

CRPD: United Nations: Convention on the rights of persons with disabilities. Online available at <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.

Degener, Theresia (2009), Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: RdJB - Recht der Jugend und des Bildungswesens (2/2009).

Deutsches Studentenwerk (2012), *beeinträchtigt studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit im Bachelor-/Master-Studiensystem 2011.* Berlin.

Drolshagen, Birgit (2012), "Studieren ohne Barrieren. Der Weg zu "Hochschulen und Bibliotheken für Alle", in: Anja Tervooren (Hg.): *Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen*, Band 9. Köln: p. 243–254.

Hirschberg, Marianne (2010): *Rahmenbedingungen einer inklusiven Hochschule gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention. ZeDiS-Tagung Uni-Vision 2020 - Chancengleichheit ist barrierefrei!* Universität Hamburg. Hamburg, 03.12.2010.

HRG - Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist

Klein, Uta; Heitzmann, Daniela (Hg.) (2012): *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme.* Weinheim/ Basel.

Leicht-Scholten, Carmen (2012): *Diversity Management an deutschen Hochschulen- eine Annäherung.* In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): *Chancen erkennen - Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Diversität und Durchlässigkeit*, p. 8–12.

Lelgeman, Reinhard; Rothenberg, Birgit; Schindler, Christiane (2013): *Inklusive Bildung in Hochschulen und die Professionalisierung der Lehrenden.* In: Hans Döbert (Hg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen.* Münster, München, Berlin [u.a.].

Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas; Kandulla, Maren; Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin.

Rebstock, Markus (2009): Instrumente zur Umsetzung der Barrierefreiheit im öffentlichen Personennahverkehr. Fallstudie zur Anwendbarkeit in ländlich geprägten Tourismusregionen. Tönning, Lübeck, Marburg.

Richter, Caroline (2012): "Black Box" Hochschulpersonal. Plädoyer der Einbindung einer kaum beachteten Zielgruppe. In: Uta Klein und Daniela Heitzmann (Hg.): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim/ Basel, p. 126–144.

Stange, Karl-Heinz; Uhlig, Jens (2013): Auswertung der Umfrage zu den Inklusionsvoraussetzungen an der FH Erfurt. Erfurt.

Stange, Karl-Heinz; Vieweg, Frank (2013): Gesundheitsfördernde Hochschule. Projekt, Praxis, Kooperation. Das Kooperationsprojekt AOK Plus / Fachhochschule Erfurt. Erfurt / Dresden.

Stein, Anne-Dore (2005): Be-Hinderung und Sozialer Ausschluss - Ein untrennbarer Zusammenhang? In: Roland/ Bettinger Frank Anhorn (Hg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden, p. 307–318.

ThürHG - Thüringer Hochschulgesetz vom 01.04.2009.

Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (2012): Thüringer Maßnahmenplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erfurt

Zaussinger, Sarah; Laimer, Andrea; Wejwar, Peter; Unger, Martin (2013): beeinträchtigt studieren - Sonderauswertung für die Fachhochschule Erfurt. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit. (Hg.): Institut für höhere Studien Wien. Wien.

## COMUNICACIÓN 22

**EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN EN LA  
INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR**

Juan Pablo Gómez Varela

*Universidad de Concepción*

## **1. Introducción**

Una educación Inclusiva es aquella pensada desde la perspectiva universal, pensando en todos, estableciendo parámetros y objetivos claros, con políticas de acceso a la educación y atendiendo el acceso al currículum y las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad.

En todo el mundo, y Chile por supuesto no es la excepción, las personas con discapacidad tienen los peores resultados sanitarios, académicos, una menor participación económica y tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios de salud, educación, empleo, el transporte, o la información.

¿Cómo se responde a esto, cómo rompemos este círculo? De la manera más básica y evidente, con educación. Pero, seguimos topando en el acceso y la manera en que se entregan las oportunidades. Debemos dejar atrás la manera que hacemos las cosas, y sobre todo las universidades, ya que ellas están llamadas a ser un faro en temas relevantes, en donde se trabaje por un país y una educación inclusiva y moderna, en donde se otorgue a todos oportunidades de cumplir objetivos, metas y aspiraciones personales. Las universidades deben dar la oportunidad de desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima; desarrollando al máximo los talentos, la creatividad y la imaginación.

La Universidad de Concepción, dando respuesta al marco legal de nuestro país, en el año 1999, formula un decreto interno, en el cual se estipula el ingreso de personas con discapacidad visual a diversas carreras. Es así como nace el Programa Aula de Recursos Tiflotecnológicos Universidad de Concepción (ARTIUC), siendo el primer programa de Apoyo Institucionalizado en la Educación Superior Chilena.

## **2. Justificación y relevancia**

La Universidad de Concepción con sus 95 años de experiencia se encuentra situada

entre las más importantes de América Latina, y en Chile no sólo destaca por la calidad de su educación, sino por ser una universidad Pluralista en donde ve la diversidad de su alumnado como una oportunidad de crecimiento institucional. La respuesta concreta a las necesidades que se presentaban por parte de personas con discapacidad llega el año 1998 con la creación del Programa ARTIUC, y de la mano un decreto de admisión Especial para Personas con Discapacidad Visual, transformándose en un foco de desarrollo de la temática en inclusión de personas con discapacidad en educación superior a nivel nacional.

En la actualidad el 12,9% de los chilenos y chilenas viven con discapacidad; 2.068.072 personas con discapacidad (PcD). Es decir, 1 de cada 8 personas presenta esta condición. Mientras que en la población total las personas que se encuentran actualmente estudiando representan el 27.5% de la población, en las personas con discapacidad solamente alcanzan el 8.5%.

Otro dato inquietante es que 2 de cada 3 personas con discapacidad que han accedido a educación superior, lo han hecho al sistema universitario (67%). De las personas con discapacidad que han accedido a la Educación Superior, el 60% no ha completado sus estudios. Al contrario, 2 de cada 5 personas con discapacidad que han accedido a alguna instancia de Educación Superior, han terminado sus estudios. (CASEN, 2004). Son estas las razones por las que la Universidad de Concepción tiene la capacidad instalada dentro de la institución para entregar todos los apoyos necesarios para que los alumnos que presentan alguna discapacidad visual cuenten la asesoría profesional, técnica y tecnológica para llevar a cabo su desarrollo académico en la Educación Superior.

El impacto del trabajo que se ha realizado dentro de la universidad en el tema de la inclusión en la Educación Superior ha derivado a poder realizar experiencias de cursos en el pre grado, con excelentes resultados y poder trabajar en conjunto con otras reparticiones de la Universidad en la prevención de la discapacidad.

Hoy en día, el Programa ARTIUC ha sido la base del desarrollo institucional en la temática de la discapacidad e inclusión universitaria, y se ha transformado en el impulso de nuevas iniciativas institucionales, como es el caso del Programa Interdisciplinario por la Inclusión en la Universidad de Concepción (INCLUDEC), cuyo objetivo principal es promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad en todos los ámbitos de la vida estudiantil, buscando otorgarles igualdad de oportunidades y condiciones.

### **3. Sustentación teórica**

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)* (2001) plantea como alternativa a los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía, los de discapacidad, actividad y participación, dirigidos a conocer el funcionamiento del individuo y clasificar sus competencias y limitaciones. Por tanto, en ambos sistemas resalta el destacado papel que se presta a analizar las oportunidades y restricciones que tiene el individuo para participar en la vida de la comunidad. (Crespo, Campo y Verdugo, 2003; Luckasson et al., 1992, 2002; Verdugo, 1994, 2003).

Mientras que las otras dimensiones se centran en aspectos personales o ambientales, en este caso el análisis se dirige a evaluar las interacciones con los demás y el rol social desempeñado, destacando así la importancia que se concede a estos aspectos en relación con la vida de la persona. La participación se evalúa por medio de la observación directa de las interacciones del individuo con su mundo material y social en las actividades diarias.

Un funcionamiento adaptativo del comportamiento de la persona se da en la medida en que está activamente involucrado con su ambiente. Los roles sociales se refieren a un conjunto de actividades valoradas como normales para un grupo específico de edad. Y pueden referirse a aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, de ocio, espirituales, o de otro tipo.

La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Por lo tanto, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social

La discapacidad no está ni fijada ni dicotomizada; es más bien fluida, continua y cambiante, dependiendo de las limitaciones funcionales de la persona y de los apoyos disponibles en el ambiente personal. Una forma de reducir las limitaciones funcionales y por tanto la discapacidad de la persona consiste en intervenir o proveer servicios y apoyos que se centren en la conducta adaptativa y en el nivel del papel que se desempeña en la sociedad. (Verdugo, 1997). La conducta adaptativa se entiende como “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Luckasson y cols. 2002, pág. 73)

Hacer conciencia sobre los factores que inciden en la construcción colectiva de universidades dispuestas a innovar y transformar su ideología, sus políticas, el currículum, los servicios estudiantiles, la infraestructura física y administrativa y las estrategias de comunicación e información, bajo el paradigma de la accesibilidad en el entorno era lo que postulan las Naciones Unidas en desde 1993. Se hace referencia al marco legal internacional y nacional que orienta las acciones que deben planificarse e implementarse en las instituciones de Educación Superior.

El proceso integrador e inclusivo iniciado hace varias décadas va acumulando positivamente experiencias, modificando concepciones, y gestionando mejor la propuesta de cambio escolar necesario para que los alumnos con discapacidades puedan ver reconocido su derecho a participar como cualquier otro en la educación general tal como se recoge en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2006).

Un entorno inclusivo no implica exclusivamente una instrucción académica inclusiva. Adoptar un modelo de calidad de vida para trabajar en un entorno educativo inclusivo implica la necesidad de realizar un cambio a nivel social, involucrando al entorno familiar y comunitario, en el cual los profesionales de la educación y los padres de los alumnos con y sin discapacidad fomentan las interacciones entre ambos grupos (Timmons, 1997).

Para cumplir con una Universidad equitativa, igualitaria, universal e inclusiva; debemos trabajar en nuestras instituciones la creación de programas de apoyo directo a los alumnos que presenten alguna discapacidad, contando con el recurso humano pertinente y necesario para cumplir con las necesidades educativas especiales que se presenten. Tal como lo realizado por el programa ARTIUC en la Universidad de Concepción desde el año 1998. Además de generar las condiciones adecuadas de ingreso, teniendo en cuenta el ingreso especial en algunas discapacidades.

Finalmente, generar y fomentar dentro de la comunidad universitaria investigaciones sobre la vida de las personas con discapacidad y sobre los obstáculos discapacitantes, en consulta con organizaciones de personas con discapacidad. *Informe mundial sobre la discapacidad, 2011*, OMS.

#### **4. Innovación o propuesta transformadora de la experiencia**

La propuesta utilizada por el programa ARTIUC es a través de un trabajo sistémico en donde el alumno con discapacidad se encuentra en el centro, para que pueda ser apoyado por todos los profesionales que forman el equipo.

Dependiendo de las necesidades que hayan sido detectadas se calendarizará, evaluará, apoyará e intervendrá al alumno, con el fin que pueda primero que todo acceder a la información, para luego trabajar técnicas estudio, y apoyo tanto técnico como tecnológico.

Al mismo tiempo, el equipo del programa establece vínculos con todas la carreras donde se encuentran los alumnos, ya que es de vital importancia el rol que cumplen los docentes, es por eso que se le entrega información del alumno, sus capacidades, aptitudes, sus ayudas ópticas, técnicas y tecnológicas, con el fin que se pueda establecer una clara relación entre el programa, el docente y alumno, teniendo claro por todas las partes involucradas, cuáles serán las mejores manera de comunicar, permitiendo que exista un flujo de información constante y claro que permita un desarrollo optimo del alumno.

## **5. Resultados y discusión**

En contextos de Educación Superior se plantea que una Universidad es más inclusiva en la medida en que se hace cargo de la diversidad de su alumnado, de manera de asegurar que el sistema favorezca el aprendizaje de todos. La Universidad de Concepción, no considera a la diversidad como un obstáculo o problema, sino como una realidad que complejiza y a la vez enriquece el proceso enseñanza-aprendizaje.

La Universidad de Concepción se ha caracterizado por ser una universidad pluralista, en este contexto el Programa ARTIUC (Aula de Recursos Tiflotecnológicos de la Universidad de Concepción) da respuesta a la necesidad de integración e inclusión de las personas con discapacidad visual en la educación superior.

El programa nace en 1996 en la Universidad de Concepción, gracias a una donación de equipos de la Organización Nacional de Ciegos Españoles, (ONCE), y complementado con el aporte del Club de Leones de Concepción. Se instala así, en una sala de la Biblioteca Central un aula de recursos tecnológicos.

ARTIUC tiene la función primordial de disminuir los obstáculos y favorecer la equidad, de modo que los estudiantes con discapacidad visual tengan la oportunidad de ingresar, permanecer y egresar de la Educación Superior en igualdad de condiciones respecto de sus pares. En este sentido existe un compromiso por parte de la universidad en velar por un acceso igualitario a la información y servicios, además de detectar y perfeccionar el trabajo de eliminar las barreras que dificultan la inclusión: de infraestructura, las pedagógicas, las comunicacionales y por sobre todo las actitudinales. ARTIUC fue

pionero a nivel nacional y se ha ido consolidado en el tiempo contando con una sala de recursos más plena, y tecnológicamente moderna. Cuenta con un equipo multiprofesional de apoyo al proceso de integración de los estudiantes, lo que permite mejorar todo el desarrollo académico de los alumnos con discapacidad visual que postulan a esta universidad. Todo esto permite que hoy los alumnos tengan acceso a carreras vinculadas a las áreas de: Pedagogía, Ciencias Sociales, Ciencias Físicas y Matemáticas, Humanidades y Arte, Ciencias Jurídicas y Políticas.

El objetivo principal

Apoyar, asesorar y orientar a los alumnos con discapacidad visual que ingresan a la UdeC en las áreas de:

-INFORMATICA -PSICOPEDAGOGIA -BAJA VISIÓN  
-HABILIDADES SOCIALES Y COMUNICACIONALES

Además, el programa ARTIUC a lo largo de los años ha procurado el velar por un acceso igualitario a la información y servicios de los estudiantes con discapacidad, además de detectar y perfeccionar el trabajo de eliminar las barreras que dificultan la inclusión en las distintas áreas de la universidad, como

- Pedagógicas
- Comunicacionales
- Infraestructura
- Actitudinales

## **6. Equipo**

Las evaluaciones, apoyo, seguimiento y adecuaciones de ayudas técnicas, tecnológicas y ópticas, son realizadas específicamente por el equipo profesional que contempla:

Una psicopedagoga, que está encargada de las evaluaciones psicopedagógicas, detección de las necesidades educativas, apoyo técnico - académico y adecuaciones curriculares.

Un periodista, que lleva a cabo las acciones de: difusión, extensión y sensibilización de la comunidad universitaria y general. Encargado de la evaluación y el apoyo tecnológico de los alumnos para su acceso adecuado a la información.

Una terapeuta en baja visión, quien detecta y evalúa la visión funcional de cada uno de los alumnos indicando las ayudas técnicas necesarias y realizando un continuo seguimiento en el uso adecuado de ellas para cada alumno.

Una coordinadora del programa: cuyas funciones que le competen son coordinar, promover, apoyar, gestionar todas las acciones y actividades que planifique y organice ARTIUC.

## **7. Apoyo Alumnos**

Las etapas de la intervención se inician desde el acercamiento de los postulantes en busca de información necesaria para su ingreso, en esta etapa los profesionales realizan informes para entregar a las distintas facultades, ya que son estas las que deciden finalmente el ingreso de los alumnos. Se realiza una evaluación diagnóstica, donde se definen las necesidades educativas especiales, estilos de aprendizaje y técnicas de estudio a través de un modelo sistémico de intervención con la participación de todos los profesionales. Esto está institucionalizado a través del decreto de admisión especial 99/219 de la Universidad de Concepción, el cual también indica la eximición de la prueba de selección universitaria, cumpliendo con los requisitos de tener la Enseñanza Media aprobada y contar con el carnet de la discapacidad que es entregado por el Registro Civil, el cual acredita la discapacidad y el porcentaje de la misma.

Lo anterior se complementa con el análisis de las capacidades individuales y la intervención para planificar las adecuaciones curriculares y materiales, necesidades de apoyo en las evaluaciones, la realidad del funcionamiento visual y la aplicación de las metodologías individuales-necesarias en tecnología y la asesoría en los procedimientos en la adquisición de ayudas técnicas.

## **8. Trabajo con docentes**

Un punto esencial en el aprendizaje de los alumnos y su desempeño estudiantil, es el trabajo conjunto que se realiza con los académicos; en donde el programa con propiedad orienta y asesora sobre las necesidades específicas, las adecuaciones y adaptaciones curriculares y metodologías que se requieren para favorecer el rendimiento de los alumnos.

Para asegurar lo anterior el año 2009 el programa ARTIUC elaboró y distribuyó un *Manual de apoyo para la atención de los estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Concepción*, cuyos temas principales son el conceptualizar la discapacidad visual en la Educación Superior; las características de las distintas condiciones visuales de los alumnos; las ayudas técnicas a las que pueden optar, el

soporte tecnológico y programas específicos que existen para acceder a la información y finalmente, el apoyo específico que entrega el programa ARTIUC a través de sus profesionales tanto a los alumnos como a los docentes que trabajan con ellos.

Lo desarrollado por programa ARTIUC permite que 17 alumnos puedan cursar las carreras de Licenciatura en Historia, Ciencias Políticas, Derecho, Pedagogía en Filosofía, Sociología, Psicología, Educación Parvularia, Ingeniería en Matemáticas, Kinesiología, Educación Diferencial, Traducción Ingles, Servicio Social y Periodismo.

### **9. Otras líneas de acción**

Junto con las funciones específicas que realizan los profesionales antes mencionados, se trabajan en actividades paralelas, en redes de apoyo en conjunto con la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DISE) y la carrera de Tecnología médica especialidad Oftalmología: semanalmente se realizan evaluaciones oftalmológicas a todos los alumnos de la universidad interesados en saber el estado de su salud visual.

Las habilidades sociales son especialmente atendidas a través de talleres realizados por la DISE de la universidad, a cargo de los psicólogos de la dirección.

En otra área de acción es la deportiva, y que en convenio con el Club Deportivo Universidad de Concepción, se integra una rama paralímpica; que a nivel nacional es el único equipo profesional que tiene esta línea de trabajo. En conjunto, se desarrollaran actividades deportivas para personas con discapacidad visual, como baby futbol, showdown y bicicletas tándem.

Se ha identificado a lo largo de los años lo importante que es en la democratización de la información y contenidos para trabajar con personas con discapacidad y romper las barreras actitudinales, es por eso que durante dos años el Programa ARTIUC realizo un curso complementario de Discapacidad a los alumnos de pre grado de la Universidad de Concepción y hoy en día realiza módulos de discapacidad visual en las carreras de pedagogía básica por la importancia que remite el incorporar la temática de discapacidad dentro de la malla curricular de las carreras de pedagogía con el fin de que los futuros profesionales sean favorecedores y facilitadores de la inclusión.

En el afán de cubrir las necesidades ópticas de nuestros alumnos el programa realiza gestiones destacándose en este momento por novedoso y primerizo, la confección de un prototipo de lupa electrónica con participación de la Carrera de Ingeniería Biomédica, el cual fue financiado por Vicerrectoría académica.

Finalmente, el programa ARTIUC a lo largo de los años ha podido empoderar su trabajo tanto dentro de la universidad, como a nivel nacional e internacional. Es por tal razón que se han desarrollado acciones tendientes al apoyo del alumno, del docente y la sensibilización de la comunidad. Como programa inclusivo, ARTIUC es consciente que las universidades como institución socializadora es la herramienta clave para lograr procesos transformadores profundos y duraderos en la cultura de una sociedad y en este sentido la Universidad de Concepción a través de ARTIUC, ha contribuido y seguirá contribuyendo para tener una sociedad más equitativa, inclusiva y justa.

## **10. Conclusiones**

El programa ARTIUC es un programa que está a la vanguardia en la atención y trabajo de las personas con discapacidad visual, otorgando reales oportunidades e instaurando en toda la comunidad el tema de la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior y pretende año a año aumentar el número de alumnos con discapacidad en la Universidad de Concepción, sistematizar el trabajo que se ha realizado a través de los años por medio de publicaciones e investigaciones y crear redes para el trabajo colaborativo en el tema de discapacidad con otras instituciones de educación superior.

Está claro que resta mucho por hacer, contar con profesionales en las universidades que estén exclusivamente para el apoyo de los estudiantes, tener políticas claras con respecto al ingreso, contar con las ayudas técnicas y tecnológicas necesarias, potenciar las investigaciones en discapacidad, tener programas de formales de apoyo a las estudiantes, contar con una cuota mínima de cupos por carrera y por sobre todo atender

y estar abiertas a todas las discapacidades, no solo a unas pocas, sino en el intento de inclusión caemos en la discriminación. Este mismo espíritu de compromiso y trabajo ha hecho que la universidad cree un nuevo programa que viene a complementar y sumar a lo ya hecho por ARTIUC, El programa interdisciplinario por la inclusión INCLUDEC es un programa de la Universidad de Concepción, conformado por diferentes profesionales, docentes, administrativos y estudiantes voluntarios, cuyo objetivo principal es promover la inclusión de estudiantes en todos los ámbitos de la vida estudiantil, buscando otorgarles igualdad de oportunidades y condiciones a los estudiantes que presenten cualquier discapacidad. Con esta iniciativa la Universidad de Concepción tiene por objetivo transformarse en una institución inclusiva, que además contribuya al desarrollo de la temática tanto a nivel regional, nacional e internacional.

## **11. Referencias Bibliográficas**

CRESPO, M., CAMPO. M. Y VERDUGO, M. A. (2003), “Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF): Un largo camino recorrido”, *Siglo Cero*, 34(1) (2003), págs. 20-26.

*Estudio Nacional de la Discapacidad*, ENDISC. CHILE, 2004. *Informe Mundial sobre la Discapacidad*, 2011, OMS.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports (10th ed.)*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Madrid: Alianza Editorial].

NACIONES UNIDAS, *Normas uniformes sobre la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad*, 3ª Comisión, tema 109 del Programa, Nueva York. Estados Unidos de América. 1993.

Organización Mundial de la Salud (2001), *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*: CIF. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

TIMMONS (1997), “Quality of life- Issues for children with handicaps”, en R. I. BROWN (Ed), *Quality of life for people with disabilities. Models, research and practice*, Cheltenham, UK: Stanley Thornes, págs.183-201.

VERDUGO, M. A. (1994), “El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR”, *Siglo Cero*, 153 (1994), págs. 5-24.

— “Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002”, *Siglo Cero*, 34(1) (2003), págs 5- 19.

## COMUNICACIÓN 23

**ESPAZO COMPARTIDO.  
FORMACIÓN SOCIO- LABORAL PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD  
COGNITIVA.  
UNIVERSIDAD DE A CORUÑA**

Eloy Calvo García

*Coordinador de Gestión*

*Programa Espazo Compartido*

Antía Díaz Rodríguez

*Coordinadora Docente*

*Programa Espazo Compartido*

Espazo Compartido, es un programa de formación socio- laboral para personas con discapacidad cognitiva leve de la Universidad de A Coruña que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta iniciativa surge gracias a la colaboración público- privada entre la División Global Santander Universidades y la Fundación Universia con el Vicerrectorado del Campus de Ferrol y Responsabilidad Social, Consello Social de la UDC, Fundación Universidade da Coruña y Asociación Down Coruña. Los orígenes del programa se sustentan en los siguientes datos:

Según la Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia, en España existen alrededor de 3,85 millones de personas que presentan algún tipo de discapacidad. Galicia, por su parte, es la comunidad autónoma que presenta la mayor tasa de discapacidad de España (112,9 por mil habitantes, tasa que en España es de 89,7 por mil habitantes). Así, habitan en ella 295.598 personas discapacitadas, representando el 7.8% del total de la población que presenta algún tipo de discapacidad en España.

En cuanto a la educación, en España un 24,7% de las personas que presentan alguna discapacidad expresa no contar con ningún tipo de estudio, mientras que un 31.07% manifiesta haber realizado estudios primarios o equivalentes. El porcentaje disminuye al observar la educación secundaria, en tanto sólo el 25,3% de la población con discapacidad dice haberla finalizado. Por su parte, al referirnos a la educación profesional, sólo un 9% ha recibido algún tipo de educación profesional, porcentaje que disminuye aún más si nos centramos en aquellos/as que han finalizado la educación universitaria, 7,9% (17.702 población total).

De las personas con discapacidad que habitan y estudian en Galicia, sólo un 0,9% se encuentra inserto en los espacios de formación profesional ordinarios. Junto con esto, no se registran aulas en las que se imparta educación especial en los centros gallegos ordinarios de formación. Así, lo que se evidencia mayormente es la existencia de centros independientes y especializados para la formación de las personas con discapacidad, más que una integración a los espacios educacionales comunes y accesibles para el resto de la población gallega.

Si nos fijamos en el nivel de inclusión de personas con discapacidad cognitiva en la Universidad, vemos que solo representan el 17,3% del total de estudiantes con discapacidad a nivel nacional.

Por otro lado se evidencia un cambio en las perspectivas teóricas: del modelo biomédico al modelo social de la discapacidad. Esto repercute a nivel legislativo ya que a nivel europeo hay una tendencia clara a la igualdad de oportunidades y el diseño para todos (Europa 2020). Además existen iniciativas de apoyo a la inclusión universitaria normalizada, pero son escasas aquellas que se enfocan a quienes no acceden a la Universidad.

Han surgido programas dentro de la enseñanza superior que pretenden dotar de herramientas personales y profesionales al colectivo. Es el caso del programa PROMENTOR, de la Universidad Autónoma de Madrid, que es un referente de apertura y accesibilidad en la educación superior. Desde la Universidad Pontificia de Comillas se pone en marcha la Cátedra Telefónica-Fundación Repsol Familia y Discapacidad. Se ha de mencionar también la Cátedra para fomentar el emprendimiento de las personas con discapacidad en la Universidad Rey Juan Carlos y la Cátedra Montoro Alemán para la Inclusión Sociolaboral de Personas con Discapacidad Intelectual Universidad de Murcia.

Cabe mencionar a nivel internacional, el Diploma en Habilidades Laborales Específicas de la Universidad Andrés Bello de Chile. Colaborador y referente principal de esta iniciativa, en cuanto al diseño del programa.

Espazo Compartido surge como una iniciativa de ayuda a la inclusión social y laboral de personas con discapacidad cognitiva leve, que están interesados/as en mejorar su formación

El programa se presenta como alternativa de formación universitaria para las personas con discapacidad cognitiva en la Comunidad Autónoma de Galicia. Dado el “vacío” formativo existente en el que las necesidades del colectivo no estaban cubiertas, ya que la mayoría de las personas con discapacidad cognitiva no superan los filtros de acceso a la Universidad.

En Espazo Compartido entendemos la inclusión universitaria normalizada (en el aula común) de personas con discapacidad cognitiva como un proceso, en el que la existencia de un programa de estas características es un paso significativo. Tomando como filosofía de trabajo los nuevos principios inherentes a la inclusión mencionados por Brunswick (1994), en su *Manual de Buenas Prácticas*:

Todos los niños pueden aprender.

Todos los niños asisten a clases regulares, con pares de su misma edad, en sus escuelas locales.

Todos los niños tienen derecho a participar en todos los aspectos de la vida escolar.

Todos los niños reciben programas educativos apropiados.

Todos los niños reciben un currículo relevante a sus necesidades.

Todos los niños reciben los apoyos que requieren para garantizar sus aprendizajes y su participación.

Todos los niños participan de actividades co-curricular y extra curricular.

Todos los niños se benefician de la colaboración y cooperación entre su casa, la escuela y la comunidad.

Mencionamos como referencia el trabajo de Brunswick orientado a la intervención en niños. En nuestro caso, redirigimos esta metodología al trabajo con personas mayores de 18 años, que en la mayor parte de los casos, no han tenido acceso a una formación suficiente que les permita desarrollar una vida plena a nivel personal, social y profesional.

Por este motivo, y teniendo en cuenta lo que ya se anunciaba en la *Declaración de Salamanca* (1994):

*Se deberá ayudar a los jóvenes con necesidades educativas especiales a que vivan una correcta transición de la escuela a la vida adulta. Las escuelas deberán ayudarlos a ser económicamente activos e inculcarles las aptitudes necesarias para la vida cotidiana, enseñándoles habilidades funcionales que respondan a las demandas sociales y de comunicación y a las expectativas de la vida adulta.*

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto nos marcamos como objetivo general formar a nivel personal y laboral a personas con discapacidad cognitiva en el espacio universitario, mediante una metodología adaptada a sus necesidades educativas especiales. Se pretende que este programa se constituya como una puerta de entrada alternativa de dicha población al espacio universitario.

El formato del curso sigue la estructura de los estudios oficiales, componiéndose en la actualidad de dos cursos. El primero, centrado en el desarrollo personal de los estudiantes y el segundo, en la adquisición de actitudes y aptitudes laborales. Cada uno de ellos cuenta con dos cuatrimestres con sus respectivas evaluaciones. Algo que también es novedoso para los alumnos, ya que en la mayoría de los casos se trata de personas que habían abandonado la educación reglada años atrás.

Esto hace que nos encontremos con personas con baja tolerancia al estrés, debido a la falta de responsabilidades durante su etapa educativa. Muchos, no realizaban exámenes ni participaban en los trabajos grupales, ni individuales. Por ello, tener que cumplir con

tareas, supone aumentar la capacidad de atención y concentración, como forma de estimulación.

El Programa incluye de manera transversal el aprendizaje de habilidades sociales y laborales necesarias para la vida diaria, trabajando de forma paralela el desarrollo personal. Esto supone una intervención planteada desde el nuevo modelo psicosocial e implicando al entorno en la apuesta por la autonomía. En consecuencia, la comunidad se convierte en sostén del cambio.

Los alumnos que acceden a primer curso estudian las materias de: Inclusión universitaria, Desarrollo personal I, Habilidades comunicativas, Matemáticas para el empleo I, Preparación para el empleo I, Nuevas tecnologías y Reflexión y autoaprendizaje I- II. Por su parte, los alumnos que pasan a segundo curso reciben los módulos de: Preparación para el empleo II, Desarrollo personal II, Matemáticas para el empleo II y Nuevas tecnologías II. Además, entran en el programa de prácticas en donde durante el primer cuatrimestre realizan rotaciones por diferentes servicios universitarios, a modo preparatorio, para las consiguientes prácticas en empresa que ejecutan durante el segundo cuatrimestre.

Para la entrada al curso se establecen como requisitos:

- Ser mayor de 18 años.
- Haber agotado la etapa escolar
- Tener concedida una calificación de discapacidad cognitiva igual o superior al 33%.
- Demostrar una conducta social ajustada.
- No presentar problemas significativos de salud mental.
- Poseer competencias básicas tales como: lectura, escritura y cálculo.
- Autonomía personal.
- No haber superado las pruebas de acceso a la universidad.

Además, los candidatos y sus familias/tutores pasan por un proceso de selección en el que se demuestre que cuentan con las habilidades sociales y comunicativas necesarias para participar del programa (evaluación psicológica y logopédica). Se realizan pruebas de rendimiento en las que tienen que contar con unas competencias mínimas que les permitan seguir la formación. Una vez efectuado el proceso de selección, se establece un plan de trabajo individual de acuerdo con las necesidades y competencias de cada participante.

El curso académico 2013/2014 fue el inicio de esta andadura con una participación de 11 alumnos. En este primer curso, 6 de los alumnos presentan Síndrome de Down, 4 de ellos Retraso Mental Leve y por último un único alumno con espectro autista.

Estos alumnos han llegado al Programa desde las asociaciones de Down Coruña, Teima-Down Ferrol y Centro Pai Menni (Betanzos), la mayoría de ellos forman parte de una estructura familiar estable, mientras que tres de los alumnos están en régimen interno en un centro. Fomentando un trabajo en red con los profesionales que han trabajado con los alumnos anteriormente.

Con el inicio del curso académico 2014- 2015, se introduce una nueva promoción de 13 estudiantes. Son un total de 24 los que están recibiendo formación en la actualidad. Con la nueva promoción ha aumentado la diversidad, incorporándose alumnos con Síndrome de West, Síndrome Di George, Incontinencia pigmentaria, entre otros.

El contexto educativo normalizado es un factor relevante de innovación. Esto facilita ampliar las líneas de intervención en situaciones sociales cotidianas. Al tiempo, se realiza una importante labor de sensibilización social, empezando por la comunidad universitaria. Se genera un doble beneficio: Por un lado, el alumnado de Espazo Compartido se relaciona con gente de su edad en el entorno correspondiente. Y el resto de alumnos viven una realidad que aporta una visión enriquecedora en cuanto a atención e inclusión de la diversidad, considerando que se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación.

La inclusión de las personas con discapacidad en el espacio universitario se afronta desde una perspectiva amplia, considerando los procesos en el aula (relaciones entre compañeros/as, desempeño docente, desafíos pedagógicos, etc.), y la estructura universitaria (relaciones con el personal administrativo, otros alumnos y docentes, utilización de los servicios de la universidad, participación en actividades universitarias, etc.). Así como también observando el rol que debe jugar la familia (tanto para la inclusión universitaria como laboral) y el mercado laboral (capacidad instalada a nivel empresarial para la integración laboral de personas con discapacidad).

A través de la evaluación del programa se distinguen, por una parte, avances cognitivos, fortalezas, debilidades y oportunidades de nuestra metodología. Y a nivel organizativo, lecciones aprendidas y buenas prácticas en la implantación del mismo.

Se trabaja por la emisión de un mismo mensaje desde el hogar y el aula, que dé seguridad y confianza al alumno. Para ello, se requiere el compromiso por parte de los familiares/ tutores de remar a favor de la autonomía de los jóvenes.

Observamos que esta formación no sólo supone un cambio en los estudiantes, sino también en el hogar, para ello, se proporcionan las herramientas necesarias para abordar esta nueva etapa. El Servicio de Atención a Familias abre un canal de comunicación a través de reuniones periódicas con los profesionales. En las que, además de orientar a los familiares, se les proporciona un espacio de escucha que favorece la toma de decisiones y la preparación para el cambio.

También ofrecemos Servicio de Refuerzo Académico, que ayuda al alumno a “aprender a aprender”. Se utiliza como herramienta para fortalecer aquellas materias que puedan presentar dificultad para algún alumno, así como dotarlos de técnicas de estudio de forma constante para la creación del hábito de estudio.

Para lograr el desarrollo individual del alumno, el equipo de profesionales realiza una valoración conjunta desde diferentes perspectivas, logrando con ello una visión multidisciplinar de la intervención. Desde esta visión se pone a disposición del alumnado el Servicio de Apoyo Psicológico, reconociendo así, el impacto emocional que tiene para los alumnos el cambio de rutina y la inclusión a un nuevo espacio. Esto permite el seguimiento de la evolución a través de un acompañamiento profesional a lo largo de todo el proceso.

La metodología empleada, con dos docentes presentes en el aula, favorece una mayor atención al alumnado y la evolución del grupo, teniendo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje. Junto con esto, se plantea un trabajo centrado en la persona, con un acompañamiento permanente. Considerando su historia de vida, situación presente y motivaciones personales, se fomenta la construcción de un proyecto de vida (identidad y autonomía). Para favorecer la autoestima, se lleva a cabo un trabajo práctico y reflexivo en torno a la auto-imagen y al auto-conocimiento de los/as participantes.

Para evaluar todas las actividades adheridas al programa, tanto dentro como fuera del aula, se emplean diferentes métodos que permiten sacar conclusiones sobre los aspectos más relevantes.

En primer lugar, para medir el avance académico de los estudiantes se realiza un seguimiento constante e individualizado. Esto permite realizar una evaluación continua durante el curso. Cada pareja de docentes responsables de un módulo, deben ponerse de acuerdo para establecer las pautas que seguirán al impartir la materia. Además se establecen criterios comunes a todas las asignaturas, como la realización y entrega de tareas, participación en el aula e iniciativa para preguntar dudas. Se busca en todo

momento potenciar la comunicación entre profesor- alumno, así como el aprendizaje cooperativo del grupo.

En segundo lugar, para medir el impacto del programa se lleva a cabo una investigación mixta (cuantitativa/cualitativa), la cual tiene como fin conocer qué repercusión ha tenido en la vida familiar y el entorno educativo propiamente dicho. En referencia a las familias, se ha hecho hincapié en conocer su visión y sus expectativas. Respecto a la educación superior se indaga en la identificación de barreras existentes para el colectivo. Otro de los aspectos para valorar el impacto del programa es la participación de los alumnos universitarios oficiales en las actividades conjuntas. Se busca lograr el acercamiento y la concienciación con la realidad existente.

En tercer lugar, se han utilizado las encuestas de satisfacción de usuarios, cubiertas por familias y alumnos, para conocer sus perspectivas sobre la evolución desde el inicio del curso. Darles un papel importante en el seguimiento del curso, favorece su implicación y retroalimenta la motivación de los estudiantes.

El hecho de que sea un equipo multidisciplinar el que desarrolla el programa, con diferentes visiones, formación y experiencias; enriquece, ya de inicio, las posibilidades que se abren para su puesta en marcha. Pensemos en las distintas perspectivas que ofrece la visión de 7 profesionales con diferente formación. El equipo lo forman: psicopedagogo, logopeda, educadores sociales, psicólogos y sociólogos. Todos con formación especializada y experiencia en el ámbito de la discapacidad y la educación. Esto se convierte en una fortaleza, ya que todos los miembros se nutren del conocimiento de cada uno de los compañeros.

Por las características del colectivo al que va dirigido, un factor importante para el profesional, es la motivación hacia el trabajo con estas personas. No desde la óptica del asistencialismo a alguien que está en una situación desfavorecida, sino desde el convencimiento de que estas personas pueden mejorar su calidad de vida. Para ello se necesita una alta capacidad de empatía y sensibilidad hacia las problemáticas que cada alumno presenta.

La Educación Superior como campo de intervención dirigido a las personas con discapacidad cognitiva es un terreno poco explorado, por lo que casi cualquier acción va a resultar novedosa. Partiendo de la premisa de que siempre se pueden encontrar barreras en espacios de nueva intervención, la Universidad no es una excepción.

Así como en otros casos se pueden encontrar trabas normativas cuando se intenta innovar, en el caso de la discapacidad, nos hemos encontrado con el caso contrario. La legislación es muy amplia y va más allá de las acciones que se realizan para aplicarla. Existen muchas normas que favorecen la inclusión y pocos mecanismos que las lleven a la práctica.

### **Referencias bibliográficas**

- Brunswick, N. (1994), *Best Practices for Inclusion*, New Brunswick, Canada, Department of Education, Student Services Branch.
  
- España. Ministerio de Educación y Ciencia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994), *Declaración de Salamanca Conferencia y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

- INE (2008), *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia*, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Madrid, España.
  
- Ministerio de Educación/ Gobierno de España (2011), *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe Español 2010-2011*. Recuperado de:  
  
[http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Spain/Spain\\_Estrategia\\_Educacion\\_Formacion\\_2020.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Spain/Spain_Estrategia_Educacion_Formacion_2020.pdf)
  
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002), *Cifras sobre discapacidad e inserción educativa*, Secretaría General de Asuntos Sociales. Gobierno de España, Madrid, Editorial IMSERSO.

## COMUNICACIÓN 24

<p><b>LA SITUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO</b></p>
---

María Teresa García Sánchez  
*Profesora Docente Investigadora*  
*Universidad de Guadalajara, México*

Sara Real Castelao  
*Profesora Docente Investigadora*  
*Pontificia Universidad Católica Sede Esmeraldas, Ecuador*

Este trabajo forma parte de una línea de investigación desarrollada desde hace años por el Dr. D. Antonio León Aguado Díaz y su equipo de colaboradores de la Universidad de Oviedo. Tanto la primera investigación, *La Universidad de Oviedo ante las personas con discapacidad: Informe: Entrevista a estudiantes con discapacidad-2005*, (Aguado, Alcedo, González, García, Cuervo, Real y Cásares, 2006), como el segundo trabajo de investigación presentado como tesis doctoral *La situación de los Estudiantes con discapacidad en la Universidad de Oviedo*, (Real, 2011), constituyen hitos que consolidan una línea de investigación orientada a conocer y mejorar las condiciones en las que las PcD realizan su preparación profesional. Estas investigaciones son una valiosa aportación científica internacional que, consideradas como una extensión hacia América Latina, concretamente en México, favorecen el desarrollo del conocimiento de la calidad educativa en materia de Universidad y discapacidad.

## **1. Perspectiva histórica**

La discapacidad y la educación han sido temas de sumo interés que se han tratado en diversos foros mundiales y han sido objeto de innumerables acuerdos internacionales con el fin de asegurar que las personas que presentan alguna discapacidad ejerzan su derecho a la educación y tengan las posibilidades de desarrollarse e integrarse en todos los ámbitos de la vida productiva y social.

El aporte esencial del pensamiento del siglo XX en materia de derechos humanos, se centró principalmente en reconocer y respetar la diversidad humana y en extender los derechos humanos a toda la población sin predeterminedar sus características como formas de exclusión social. La educación para las PcD se fundamenta en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948), y se sustenta en los principios de *igualdad de oportunidades* y de *integración*, respetando las diferencias individuales de todos los alumnos, tomando en cuenta que éstas son inherentes al ser humano. Las acciones de consolidar y hacer valer los derechos humanos a esfera mundial también han generado las bases para hacer prosperar el bienestar de las PcD. Es así que tomando como base el *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* (ONU, 1982), se fortalece la consolidación de respetar el derecho a la educación de las PcD incluyendo el acceso a estudios universitarios; durante la siguiente década, el proceso mundial de atención a la educación y a las PcD organizan el escenario para formalizar las *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (ONU, 1993). Con estas normas se ratifica el derecho a la educación, a la cultura, y a la vida profesional para todas las personas, involucra y compromete a la educación superior y a la integración social y laboral de las PcD.

Compartiendo las experiencias y retos que continúan emergiendo sobre la discapacidad y su acceso a la educación superior, el *Informe sobre inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (UNESCO-IESALC, 2006), apoya la incorporación de la diversidad y la inclusión educativa, favoreciendo la igualdad de acceso y permanencia en la educación superior para todas las personas sin discriminación alguna, formulando políticas de inclusión educativa.

Entre sus recomendaciones destaca: promover el registro sistemático de estudiantes, profesores y personal con discapacidad y su seguimiento; realizar adecuaciones curriculares; adjuntar temas de inclusión en los programas de formación docente, en los planes de estudio de estudiante de grado y postgrado; cumplir con las normas de accesibilidad universal; incorporar la tecnología de la información y comunicación; crear órganos capacitados para la coordinación de acciones de inclusión de PcD; establecer actividades permanentes de información actualizada y accesible sobre los servicios de apoyo disponibles para las PcD y desarrollar investigación en áreas de diversidad, discapacidad y derechos humanos.

## **2. Planteamiento del problema de investigación**

En el marco legal mexicano, en la *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos* (1917 reforma 09-02-2012), la *Ley General de las Personas con Discapacidad*, (2005) y la *Ley General para la Atención y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad*. (2009), se establece un enfoque educativo integral que favorece el acceso a la Educación Superior de las PcD; sin embargo, los registros censales del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2000), indican un 3.7% de PcD que tienen estudios de Educación Superior. Estos datos obligan a reflexionar sobre la existencia de múltiples tipos de restricciones: económico, social, arquitectónico y técnico que limitan el acceso de las PcD a este nivel educativo. En México, la atención educativa para las PcD en la educación superior es un proceso que recientemente se ha retomado y que de forma paulatina se busca consolidar de manera general.

México se incorporó a la atención educativa universitaria de las PcD con la publicación por parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2002), del *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. A partir de esta publicación, algunas Instituciones de Educación Superior (IES) han iniciado programas dirigidos a la atención de EcD, favoreciendo la organización de servicios de apoyo, programas de accesibilidad al espacio y adaptaciones en el transporte, incentivos y ayudas especiales, así como el acceso a tecnologías de apoyo.

Sin embargo, los progresos obtenidos en relación a la publicación de artículos científicos con ésta temática son limitados, registrándose un número muy reducido de publicaciones que contienen información sobre la situación de los EcD en las IES en México. En particular, en la U de G, se ha encontrado un limitado número de trabajos científicos que expliciten la extensión y magnitud del objeto de estudio, justificación de gran peso y compromiso para realizar un trabajo científico en este contexto.

El problema de investigación se ha delimitado y centrado en conocer la situación y necesidades de los EcD en el nivel de educación superior de la U de G, México, con el propósito de elaborar propuestas de acción como alternativas de solución que potencien la igualdad de oportunidades favoreciendo la plena integración de los EcD en dicha universidad.

Con el fin de dar respuesta al citado problema, esta investigación plantea como objetivo general describir las variables de accesibilidad, adaptaciones al curriculum y apoyos técnicos identificando las condiciones “adecuadas” y las “necesidades” que los EcD han detectado en el entorno educativo de esta universidad.

### **3. Metodología**

Se ha elegido el método de investigación cuantitativo, de tipo descriptivo, seleccionando un diseño no experimental de tipo transversal.

Para la recolección de los datos se seleccionó la técnica de entrevista personal de tipo abierta, y el instrumento utilizado ha sido la *Entrevista a Estudiantes Universitarios con Discapacidad*, adaptación García y Aguado (2009), para el entorno de México, formalizando el criterio de la validez de experto. Dicho instrumento se encuentra integrado por cinco componentes: datos socio-demográficos, datos clínicos de la discapacidad, la accesibilidad, las adaptaciones de acceso al currículum y ayudas técnicas. Tomando como base la respuesta directa de los EcD, se ha solicitado información sobre las condiciones favorables y las necesidades a las que se enfrentan los EcD en su día a día en la Universidad.

La selección de la población se ha determinado bajo los criterios de ser no probabilística de tipo incidental, integrada por sujetos tipo: universitarios que presentan discapacidad y cursan una carrera de licenciatura en la U de G.

El contexto donde se desarrolló la investigación se delimitó en la U de G, la cual funciona como una red de centros universitarios: participando seis centros universitarios temáticos ubicados en la zona metropolitana de Guadalajara, ocho centros universitarios regionales distribuidos en el Estado de Jalisco y el Sistema de Universidad Virtual.

El tratamiento y análisis de los datos se realizó con el programa estadístico informático SPSS versión 15.0 Windows.

#### **4. Resultados**

En esta investigación cuantitativa, han participado 119 EcD inscritos en el nivel de licenciatura la U de G, 48 mujeres (40.33%) y 71 varones (59.66%), con una media de edad de 23.74 años; siendo los grupos más numerosos los que habitan en el área metropolitana en los municipios de: Guadalajara (27.7 %) y Zapopan (14.3%). La muestra participante de EcD cursan sus estudios en 14 campus universitarios y un sistema de educación virtual, siendo el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) y el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) los que tienen inscritos más EcD, en cada uno se presenta el 13.4%. Los alumnos participantes se encuentran inscritos con mayor frecuencia en las licenciaturas de psicología (13.4%) y leyes (10.1%).

En cuanto a los datos clínicos que describen la discapacidad de los 119 estudiantes universitarios, se presentan 126 discapacidades totales. Registrándose un total de 112 alumnos que presentan solo una discapacidad y 7 más presentan discapacidad múltiple. La distribución de la muestra por tipo de discapacidad es la siguiente: física (53.17%), visual (17.46%), auditiva (11.90%), habla y voz (2.38%), otras discapacidades representadas por dos subgrupos: enfermedades crónicas (14.28%) y trastorno mental (0.79%).

En relación a la accesibilidad, corresponden los subtemas de la accesibilidad al centro de estudios, a las dependencias del centro, a los espacios comunes del centro y a los servicios y espacios comunes de la universidad.

En cuanto al tema *de la accesibilidad al centro de estudios*, los EcD coinciden en solicitar un transporte público al centro universitario más frecuente y adaptado, así como una ruta directa en las líneas de autobuses. Respetar los espacios de estacionamiento para PcD. Eliminar las barreras arquitectónicas y áreas de peligro por ser inseguras para transitar. Consideran importante instalar ascensores a los edificios de tres o más niveles.

En el subtema de la accesibilidad dentro de los centros universitarios, se presentan demandas de adaptación de espacios para maniobrar con silla de ruedas, organización y reserva de espacios preferenciales y mobiliario adecuado en salones y laboratorios, mejorando las instalaciones de iluminación, acústica, ventilación y equipos técnicos para proyección y sonido, así como actualizar los equipos de computación.

En la accesibilidad a los espacios comunes de centro de estudios, los EcD solicitan en las bibliotecas auxiliares para la búsqueda de libros, incrementar el fondo bibliográfico actualizado, tener libros digitalizados e instalar un ascensor. Indican que las salas de estudio son insuficientes, o que hace falta espacio y adecuada iluminación. También requieren adaptar las salas de estudio y eliminar escaleras. En la sala de informática necesitan de un mayor número de computadoras, adaptación de equipos con software especiales para PcD, actualización de equipos, renovar y reparar las computadoras, ampliar soporte de red y ampliar espacios. En el servicio de fotocopiado solicitan trato preferente para no hacer fila y bajar el precio de las fotocopias. En cuanto a la accesibilidad de despachos, oficinas y departamentos del profesorado los EcD requieren eliminar obstáculos, y mejorar los accesos que resultan intransitables, indican que los despachos están en segundas plantas, son inaccesibles y es necesario ampliarlos.

En cuanto a los servicios de sanitarios y cafetería manifiestan la necesidad de colocar barras laterales seguras, mejorar limpieza, mantenerlos en permanente servicio, arreglar las puertas inseguras, contar con productos alimenticios de mejor calidad, bajar los precios, mayor limpieza en la preparación de alimentos, variedad de alimentos y mejorar la forma de atender por parte del personal.

Con respecto a la accesibilidad a los espacios comunes de la universidad, los EcD consideran que es necesario: la supresión de barreras arquitectónicas, eliminar el adoquín y empedrados, construir rampas con buen ángulo de inclinación, hacer difusión de los servicios universitarios y organizar programas de deporte adaptado, indicando también que se favorezca mejorar el trato del personal, agilizar trámites y ampliar horarios.

En relación a las adaptaciones de acceso al currículum, integrado por los apartados de: planificación, adaptaciones de contenido, adaptación de métodos y recursos didácticos, evaluación e integración en la comunidad universitaria, los EcD coinciden en solicitar que todos los profesores realicen adaptaciones variando los métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, utilizando diversos lenguajes alternativos, el braille o la toma de apuntes, flexibilización de tiempos y uso de apoyos tecnológicos como el uso de grabadoras.

Con respecto a la adaptación de métodos y recursos didácticos, los EcD piden variar formas de exposición, proporcionar información por diferentes vías, internet, lecturas, videos, etc., flexibilización de tiempos en la entrega de trabajos. En el acceso a información y apuntes facilitar apuntes en disco o grabados, permitir copia de materiales de clases, facilitar los apuntes como un paquete didáctico, permitir grabar en clases, facilitar diferentes grabaciones de materiales y tener grabadoras en préstamos.

En cuanto a los materiales y recursos adaptados como requerimientos específicos demandan instalar un servicio de intérpretes en lengua de señas, y capacitar a los maestros en la enseñanza para personas que presentan discapacidad auditiva.

En relación a la evaluación, solicitan que se aporte más información sobre los exámenes y no cambiar criterios durante el curso, hacer las adaptaciones necesarias en el modelo de evaluación según la discapacidad, flexibilizar los criterios, adaptación de los tiempos de examen y ampliar tiempos de entrega.

En cuanto a la integración plena en la comunidad universitaria, los EcD en conjunto, manifiestan que es necesario realizar actividades de sensibilización hacia las PcD en comunidad, en las que se proporcione información sobre PcD, sus derechos y necesidades. En *la relación con compañeros*: consideran que es importante mejorar algunas actitudes sociales, hacer programas y cursos de sensibilización comunitaria para mejorar la relación con compañeros. En cuanto a la práctica de actividades deportivas, viajes, actos sociales y actividades lúdicas, los EcD coinciden en que es necesario desarrollar programas que incluyan todas estas actividades que les faciliten una mejor integración y trato social.

Con respecto al tema ayudas técnicas, solicitan apoyos técnicos para mejorar la movilidad personal y el desplazamiento, y de apoyos específicos para cada tipo de discapacidad en tecnología de la información y comunicación y becas.

Para el colectivo de discapacidad física en lo particular requieren de bastones, muletas y mobiliario adaptado, sistemas de cómputo adaptados y becas.

Los estudiantes con discapacidad visual solicitan tecnología de acceso a la información y comunicación electrónica, lupas para monitor en la computadora, tiflotecnología: máquinas de escribir e impresoras braille con sus accesorios, aparatos de grabación, reproducción y sus accesorios; lentes, bastones y accesorios para orientación y movilidad, y becas.

El colectivo de estudiantes con discapacidad auditiva declara necesitar de audífonos, intracraneales retro auriculares, el préstamo de apuntes, videos subtitulados, traductor de lenguajes alternativos y becas.

Los alumnos con discapacidad habla y voz especifican como necesario: becas, grabadora y accesorios.

Los grupos de enfermedad crónica y trastorno mental precisan se resuelvan las necesidades sobre atención médica, enfermería o consultorio para administración de medicamentos, becas, dieta especial en cafeterías y asesoría psicológica.

El grupo de discapacidades múltiples dan importancia a los apoyos técnicos sobre movilidad personal y desplazamiento, aparatos y accesorios de apoyo, silla de ruedas, bastón, muletas, lentes, lupas, audífonos, accesorios tecnológicos específicos para el acceso a la información y comunicación, becas y atención médica.

## **5. Conclusiones y propuestas**

Dentro del amplio marco legal internacional que sustenta la educación superior para PcD, fundamentándose en los principios de equidad, justicia social, igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas sin admitir ningún tipo de discriminación, predominan la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948), el *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* (ONU, 1982) y las *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (ONU, 1993), en los que se exhorta a los estados miembro a garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades para las PcD en todos los aspectos de la vida.

En México, en relación al tema de la discapacidad en la educación superior, la ANUIES ha contribuido en la normatividad de políticas educativas nacionales con la publicación en el 2002 del *Manual para la Integración de las Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior en México*.

Con la finalidad de ofrecer alternativas de solución a las condiciones que han resultado no ser favorables en la formación profesional de los EcD de la U de G, se proponen una serie de acciones organizadas con base en cuatro tipo de problemas, con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades en la educación superior y mejorar las condiciones en las que realizan sus estudios los EcD.

1. Problemas de corte estructural: Eliminación de barreras y promoción de la accesibilidad:

- 1.1. Eliminación de obstáculos puntuales;
- 1.2. Plan general de actualización y modernización de ayudas técnicas;
- 1.3. Plan general de accesibilidad en todos los edificios de la Universidad.

2. Problemas de corte estatutario:

- 2.1. Soluciones puntuales en cada uno de los centros universitarios;
- 2.2. Reforma de los Estatutos de la U de G.

3. Problemas de corte relacional: Promoción de la integración:

- 3.1. Programas de cambio de actitudes, campañas de sensibilización;
- 3.2. Programas de entrenamiento en habilidades interpersonales;
- 3.3. Programas puntuales de integración.

4. Problemas de corte adaptaciones al curriculum:

- 4.1. Servicios de apoyo y asesoramiento psicopedagógico
- 4.2. Actualizar las TIC's para los EcD.

Finalmente, se confía en que la contribución de este trabajo de investigación fortalezca las políticas educativas que generen un fuerte compromiso institucional para abordar con decisión y asumir acciones a fin de favorecer el acceso a bienes y servicios de calidad para las PcD; adaptar las instalaciones físicas, ofrecer los servicios de apoyo, implementar las adaptaciones de acceso al curriculum y las TIC's necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades, y la integración educativa en el nivel de educación superior para sus EcD, con la esperanza de que la comunidad educativa actúe en concordancia con los derechos humanos y las políticas públicas de educación, en el avance progresivo de la conformación de una sociedad incluyente, en donde prevalezca el respeto a las diferencias y se contribuya al mejoramiento de la calidad de vida (CdV).

## **6. Referencias bibliográficas**

Aguado, Antonio-León; Alcedo, Ángeles; González, Meni; García, Lara; Cuervo, Jesús; Real, Sara; Cásares, María José (2006), *La Universidad de Oviedo ante las personas con discapacidad: Informe: Entrevista a Estudiantes con discapacidad-2005*. Informe de Investigación (xerocopiado). Oviedo: Universidad de Oviedo, Vicerrectorado de Estudiantes y Cooperación.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (2002), *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES, 94 págs.

García, Teresa; Aguado, Antonio-León (2009), *Entrevista a Estudiantes Universitarios con Discapacidad*, México, Universidad de Guadalajara.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000*, México, INEGI.

México, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), México.

México, Ley General de las Personas con Discapacidad, *Diario Oficial de la Federación*, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, 10-06-2005, Tomo DCXXI, No. 8, 10 págs.

México, Ley General para la Atención y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad. *Periódico Oficial* 31-12-2009, Gobierno de Jalisco, TOMO CCCLXV, DECRETO: 23081/LVIII/09, 32 págs.

Organización de las Naciones Unidas, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas (1948), París, ONU.

Organización de las Naciones Unidas, *Programa de Acción Mundial para las personas con Discapacidad* (1982), ONU.

Organización de las Naciones Unidas, *Normas Uniformes para la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad* (1993), ONU.

Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura-Instituciones de Educación Superior América Latina y el Caribe, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La Metamorfosis de la Educación Superior* (2006), Venezuela: Metrópolis. UNESCO-IESALC.

Real, Sara (2011), *La situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Oviedo*. Tesis doctoral Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo, España.

## COMUNICACIÓN 25

**¿CÓMO CONSTRUYE BUENAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN UNA  
UNIVERSIDAD JOVEN?  
ABORDAJE DE LA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL EN LA UNVM.**

Natalia Belén Orpianesi

*Tesista de la Licenciatura en Sociología de la U.N.V.M.*

Liliana Noemí Pagola

*Profesora en Educación de Sordos*

*Intérprete de Lengua de Señas Argentina*

*Responsable del Área de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad*

*Coordinadora de la Comisión de Accesibilidad y Derechos Humanos*

*No docentes*

*Secretaría de Bienestar*

*Universidad Nacional de Villa María*

*Villa María – Córdoba – República Argentina*

## 1. Introducción

El trabajo que presentamos se centra en el abordaje de intervención institucional de la Comisión de Accesibilidad y DDHH y del Área de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad, dependientes de la Secretaría de Bienestar de la Universidad Nacional de Villa María (Provincia de Córdoba, Argentina) que orienta sus práctica a la sensibilización de la temática en la comunidad universitaria y a estudiantes en situación de discapacidad que cursan distintas carreras, en cada una de las sedes<sup>23</sup> de nuestra Universidad.

Para cumplir este objetivo, nos proponemos analizar y socializar las intervenciones específicas y la construcción de buenas prácticas en pos de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la UNVM.

## 2. La Universidad Nacional de Villa María

*Las universidades nacionales de Argentina en las últimas décadas han crecido y mejorado en muchos aspectos. Crecieron en número, en matrícula, en oferta académica, en becas, en incentivos y en infraestructura, acompañadas por una fuerte inversión estatal” (Arnau, 2013: 40).*

Ejemplo de ello es la Universidad Nacional de Villa María, ubicada en la zona sur de la provincia de Córdoba, Argentina.

Al momento de su creación, en el año 1993, Villa María contaba con veintiún establecimientos de nivel inicial, veintidós de nivel primario, catorce de nivel secundario y seis de nivel terciario no universitario. Además existía una Facultad Regional de la Universidad Tecnológica Nacional y una extensión de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

El 21 de diciembre de 1994 la Cámara de Diputados aprobó el proyecto de creación de la UNVM con voto unánime por la Cámara de Senadores en abril del año siguiente. Poco después el Poder Ejecutivo Nacional promulgó esta ley.

---

<sup>23</sup> La UNVM tiene su sede central en la ciudad de Villa María y Sedes Académicas en otras ciudades de la provincia: Córdoba, San Francisco y Villa del Rosario.

Este hecho representa un momento muy importante en lo que hace a la política educativa de la provincia de Córdoba, puesto que la UNVM se constituiría en la tercera universidad nacional. Esto, además, implicó una decisión fundamental en lo que a la integración regional respecta, puesto que, gracias a su ubicación geográfica<sup>24</sup>, muchos ciudadanos y ciudadanas pudieron acceder por primera vez a un estudio universitario.

A ellos debemos sumarle una propuesta académica innovadora que se basa, principalmente, en carreras no tradicionales en tres ramas diferentes: Ciencias humanas, Ciencias sociales y Ciencias básicas y aplicadas, como así también en la generación de carreras que, en otras ciudades de la provincia de Córdoba, se dictan en ámbitos educativos de carácter privado.

Esta breve caracterización nos permite situar y contextualizar la creación (y también el presente) de la UNVM, como una institución pública joven con una población de estudiantes que representan, en un alto porcentaje, la primera generación de universitarios en sus familias y, al mismo tiempo, como una institución con un alto grado de desarrollo territorial y regional. Todo ello, nos posiciona frente a un espacio educativo abierto a nuevas propuestas, en constante diálogo con diferentes actores sociales de la ciudad de Villa María y de la región y, por último, interpelada por las políticas de inclusión educativa desarrolladas en los últimos años, dentro de la que se encuentra la política de inclusión de personas con discapacidad, tal como veremos en los próximos apartados.

### **3. Marco normativo**

Será necesario prestar una atención minuciosa a la dimensión social de la discapacidad, lo que supone hacer especial hincapié en el papel que juegan las barreras sociales en la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en los distintos ámbitos de la vida en sociedad. En ese sentido, la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, ratificada en nuestro país en 2008 mediante la Ley N° 26.378, representa un cambio total de paradigma que abriendo paso a un “modelo social de la discapacidad” reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y al contexto social como un factor clave para determinar el grado de participación del colectivo en la sociedad.

---

<sup>24</sup> Es importante mencionar que la provincia de Córdoba (Argentina) está dividida en departamentos y Villa María por su desarrollo demográfico, social y económico es la cabecera del Departamento General San Martín.

Desde esta perspectiva, debe ser el Estado el que se constituya en principal promotor y garante de la igualdad en el acceso a los derechos que la Constitución Nacional proclama. Y es así como en su artículo 75, inciso 23, señala que:

*Corresponde al Congreso legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad.*

Encontramos además que en las Leyes de Educación Nacional y de Educación Superior, se subrayan la responsabilidad del Estado en garantizar el acceso de todos los ciudadanos a “la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social” (LEN), y definen la necesidad de “profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades” (LES).

#### **4. Políticas públicas**

En los últimos años, el Estado Nacional ha sancionado un conjunto de normas que han contribuido a superar las barreras que impiden el acceso y pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

En el ámbito universitario concretamente, el Ministerio de Educación ha elaborado un Programa de Apoyo a Políticas de Bienestar Universitario y una de las líneas de acción prioritaria, está específicamente vinculada a la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Dentro de esta amplia iniciativa, recientemente se creó el Programa PODES (Política de Discapacidad para Estudiantes Universitarios) cuyo objetivo prioritario es promover la igualdad de oportunidades en la formación universitaria, para que todos los estudiantes tengan la posibilidad de adquirir una educación de calidad, que favorezca su entrenamiento en tanto sujetos críticos e intérpretes autorizados de la realidad, y a su vez adquieran un sentido de pertenencia que les permita vincular su formación y progreso personal al crecimiento y desarrollo colectivo del país.

En el marco de este Programa se tiende a sistematizar la entrega de notebooks y periféricos a estudiantes con discapacidad de las Universidades Públicas, el equipamiento para bibliotecas accesibles y la capacitación docente y no docente.

## **5. Políticas de accesibilidad en la UNVM**

Atendiendo al objetivo prioritario que el Ministerio de Educación propone para promover la igualdad de oportunidades en la formación universitaria, en el marco de la presentación del Programa PODES, se expresa que

*será necesario que las universidades asuman la obligación de explorar y promover nuevas formas de interacción, donde la inclusión de la diversidad forme parte de una experiencia enriquecedora que habilite nuevas formas de sociabilidad, compromiso y participación ... y seguir trabajando para producir los cambios sociales y culturales que nos lleven a reconocer al otro como un igual, y que nos permitan ampliar el horizonte colectivo en la construcción del nosotros.*<sup>25</sup>

El proyecto de la creación del Área de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad se basa en una serie de antecedentes que comprenden a aquellas prácticas que se desarrollan en la Secretaría de Bienestar desde el año 2009, a partir del establecimiento de una clara línea de inclusión educativa.

Dicha Área tiene como objetivo general:

- Profundizar los procesos de democratización, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades.

Y son sus objetivos específicos:

- Identificar a los estudiantes con discapacidad que ingresen y cursen carreras en la UNVM.
- Conocer su situación y necesidades en relación a su carácter de estudiantes universitarios.
- Propiciar su plena inclusión en los espacios académicos realizando los ajustes necesarios para favorecer la accesibilidad física, comunicacional y académica.

---

<sup>25</sup> <http://discapacidad.sspu.gob.ar/>

- Generar e implementar proyectos de inclusión que garanticen el ingreso, cursado y graduación de los estudiantes con discapacidad.
- Informar acerca de las políticas de inclusión generadas por el Ministerio de Educación de la Nación.

En este sentido, es de gran importancia destacar dos instancias fundamentales: la conformación de un Área de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad y, conjuntamente, la representación de la Secretaría de Bienestar en la Comisión de Accesibilidad y Derechos Humanos de la UNVM.

En este contexto, distinguimos tres momentos sumamente importantes en lo que hace al trabajo que se emprende desde la Secretaría de Bienestar para garantizar los derechos de los estudiantes con discapacidad.

En primer lugar, nos referimos a la creación en el año 2009 de la Comisión Universitaria de Accesibilidad y Derechos Humanos de la UNVM constituida por representantes de las áreas de nuestra universidad y, de acuerdo a lo establecido en la resolución rectoral que la avala, se conforma para:

*Desarrollar acciones que propicien la accesibilidad universal; la educación inclusiva y laboral; y la igualdad de oportunidades en el ingreso, tránsito, permanencia y desempeño en la Universidad, de estudiantes, docentes y no docentes con discapacidad motoras, visuales, auditivas, psíquicas, cognitivas y de otras características.*<sup>26</sup>

En segundo lugar, nos interesa hacer referencia a la incorporación, desde el año 2011, de la Universidad Nacional de Villa María en la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos, integrada por diferentes Universidades Nacionales de nuestro país, bajo el objetivo de constituir 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.

Desde ese momento, se sostiene una participación activa de nuestra Institución en ese espacio acompañando, de este modo, la política de inclusión educativa establecida por el Estado Nacional.

En tercer lugar, consideramos importante remitirnos a la formalización de un espacio en la Secretaría de Bienestar de atención, generación e implementación de proyectos de inclusión para garantizar el ingreso, permanencia y graduación de estudiantes con

---

<sup>26</sup> Resolución de Consejo Superior N° 175 – 18 de noviembre de 2009-

discapacidad, al tiempo que contempla formalmente la participación de la persona coordinadora de esta Área en las reuniones de la Comisión Universitaria de Accesibilidad y Derechos Humanos de la UNVM. Esta decisión tiene su origen en el año 2012 y se desarrolla hasta la actualidad con un nivel importante de consolidación y reconocimiento en toda la comunidad universitaria.

Si bien en el año 2009 comenzaron a desarrollarse los primeros pasos para la constitución de un espacio de inclusión de los estudiantes con discapacidad, es a partir del 2012, con la incorporación formal de un espacio de atención más personalizada hacia los estudiantes con discapacidad y planificación de proyectos, que comenzó a transitarse un proceso de profundización y sistematización de este trabajo.

## **6. ¿Cómo interviene el área de inclusión con los estudiantes con discapacidad de la UNVM?**

El Área de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad, sustenta sus acciones desde tres dimensiones: la identidad de la persona con discapacidad, la privacidad y el derecho de acceso a la Educación Superior.

El Área toma conocimiento del ingreso de un estudiante con discapacidad por diferentes vías:

- Porque ellos mismos, identificados como persona con discapacidad, lo señalan en la planilla de inscripción y se informa al Área directamente desde la Secretaría Académica del Rectorado.
- O porque aunque no marquen la opción en la inscripción (situación que suele darse por causas diversas tales como temor a ser discriminados, a sentirse “observados”, porque no sienten certezas si tienen o no una discapacidad aunque ésta realmente esté presente o porque se encuentren en proceso de identificación como personas con discapacidad), surge luego la necesidad de informarlo directamente a los docentes o nodocentes con quienes tienen contacto directo y por medio de ellos, llega la información al Área.

Con este dato, se establece un contacto con el estudiante, proponiendo una primera entrevista. En la misma y teniendo presente en todo momento la necesidad del respeto por la privacidad, se procura conocer cuál es la situación y, fundamentalmente, cuáles son las necesidades que él/ella mismo/misma consideran para el tránsito por la Universidad (clases teóricas, prácticos, exámenes parciales y finales).

En esta misma instancia se brinda la información pertinente respecto de lo que la Universidad ofrece conforme a las políticas públicas del Ministerio de Educación y de la propia Institución.

Teniendo en cuenta las necesidades que cada estudiante pone de manifiesto, se realizan acuerdos respecto de la intervención de la Coordinadora del Área, si es que resulta necesario, y con quiénes: Decano/a, Secretarios/Secretarias Académicas de cada Instituto, Coordinadores/Coordinadoras de Carreras, Docentes, Nodocentes.

Así mismo, cuando la situación lo amerita, se establecen redes con quienes sea necesario: otros profesionales (psicólogo/a; terapeuta ocupacional; trabajador/a social; médico/a), con docentes, no docentes (bedeles, personal de mantenimiento, personal de la Secretaría de Planificación) y con otros estudiantes, en ocasiones, por intermedio de los centros de estudiantes.

Lo descrito hasta el momento respecto de la modalidad de trabajo desde el Área, pretende reflejar la amplitud a la hora de intervenir y la prioridad que se da a las necesidades que el propio estudiante pone de manifiesto. Posteriormente, se realiza un trabajo de seguimiento y acompañamiento a la trayectoria académica.

Todo lo desarrollado por el Área, primeros acercamientos, identificación, seguimiento, contribuyen a generar las herramientas necesarias que garanticen el *derecho* al acceso y permanencia al sistema universitario.

## **7. Conclusión**

Actualmente, la institucionalización del Área de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la UNVM, se encuentra en proceso de aprobación y resolución por parte del Consejo Superior. Consideramos de suma importancia que estos espacios se legitimen y formen parte de la Organización Institucional de la Universidad.

Queremos cerrar manifestando que adherimos a la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe del año 2008 que establece: “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”.

## **8. Bibliografía**

- Arnau, Enrique. “El camino recorrido”, La Universidad en 30 años de democracia, Buenos Aires, Argentina, Ministerio de Educación de Presidencia de la Nación, 2013.
- Documentos temáticos INADI: Discapacidad y No Discriminación/ Pedro Mouratian; dirigido por Julia Contreras.-1ª ed.- Buenos Aires: Inst. Nac. contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo-INADI, 2012.
- Argentina, Resolución de Consejo Superior Universidad Nacional de Villa María N° 175, 18 de noviembre de 2009.

### **Otras fuentes**

- Portal del Programa Política de Discapacidad para Estudiantes Universitarios (PODES): <http://discapacidad.sspu.gob.ar/>

## COMUNICACIÓN 26

<p><b>PROGRAMA DE APOYO ENTRE IGUALES: CONSTRUYENDO CONTEXTOS DE APOYO DESDE LA UNIVERSIDAD</b></p>
---

María Luisa Rosiach Galicia

Ana M<sup>a</sup> Río Poncela

Susana Rojas Pernia

Luis Fernando del Castillo Merino

*Servicio de Orientación de la Universidad de Cantabria (SOUCAN)*

*Vicerrectorado de Estudiantes, Empleabilidad y Emprendimiento*

*Universidad de Cantabria*

## **1. Introducción**

El SOUCAN es el Sistema de Orientación dependiente del Vicerrectorado de Estudiantes, Empleabilidad y Emprendimiento de la Universidad de Cantabria (UC). Se trata de un servicio desde el que se pretende, en colaboración con otros servicios y programas integrados en la misma estructura 1) favorecer el desarrollo integral de los estudiantes de la UC, 2) fomentar en el alumnado una actitud crítica y activa así como un estilo de vida responsable, 3) dotar a los estudiantes de estrategias y habilidades sociales para promover su bienestar y el de su entorno y, 4) potenciar en el alumnado la participación en iniciativas socioculturales y ciudadanas.

Concretamente, el SOUCAN desarrolla una amplia variedad de acciones destinadas a ofrecer un apoyo continuo a los estudiantes en su experiencia universitaria, como son el Servicio de Apoyo Psicopedagógico, el Programa de Normalización o el propio Programa de Apoyo entre Iguales (PAI), en el que nos vamos a centrar a lo largo de estas páginas. En conjunto, nos referimos a un conjunto de propuestas que desde un modelo de promoción basado en las potencialidades y los recursos de cada persona y su contexto, buscan favorecer el máximo desarrollo de los estudiantes en su paso por la UC.

## **2. Construyendo contextos de apoyo en la Universidad**

### **2.1 Algunos antecedentes**

El PAI nace en el curso académico 2012/13. Desde el Área de Estudiantes, la iniciativa surge con el propósito de apoyar a los estudiantes que más dificultades encuentran para la participación en el contexto universitario y que éstos puedan apoyar también a otros compañeros. El programa busca establecer mecanismos que garanticen y potencien la inclusión de los estudiantes en la institución y fuera de ella, a través del apoyo de otros iguales.

Los Estatutos de la UC (2012) destacan la importancia que tiene que los estudiantes cuenten con los apoyos dentro de la Universidad que hagan posible una formación completa, tanto desde el punto de vista científico como humanístico. Expresan, asimismo, el fin de la Universidad como espacio que ha de contribuir en la formación de ciudadanos más críticos, activos y participativos en el desarrollo de sociedades más justas y democráticas (Cohen, 2006; Cohen, Pickeral y Levine, 2010), responsabilidad que debe ser compartida por toda la comunidad universitaria.

No obstante, para algunos estudiantes la participación en las dinámicas universitarias deviene un reto complejo y se hace necesario un mayor apoyo para que se haga efectiva. En este sentido, el PAI es un espacio desde el que se garantiza a algunos alumnos ese apoyo, personal o académico, a través del acompañamiento que realizan otros iguales como ya hicieran anteriormente otras universidades.

Algunos de los programas desarrollados en el contexto nacional como el Programa Mentor (U. Burgos, U. Sevilla, U. Carlos III, o la Politécnica de Madrid), el Programa Afronta-T (U. Málaga) o el de Tutoría entre iguales (UPV), enfatizan en la importancia que los iguales tienen en el desarrollo de la idea de comunidad dentro del contexto universitario. Son programas que insisten en a) la necesidad de facilitar herramientas y estrategias al alumnado que son un apoyo para otros compañeros, b) la responsabilidad en relación con la actividad que desempeñan como alumnos-tutores y c) la importancia que tiene afianzar determinados valores como el compromiso, la colaboración y la participación de todos los implicados. Además, se trata de propuestas que nos recuerdan el valor que la cercanía o proximidad de las experiencias tienen en la integración académica, social y personal del alumnado de nuevo ingreso o la estrecha relación existente entre los parámetros académicos y los sociales y en qué medida se benefician mutuamente.

El PAI valora el papel que los estudiantes tienen como recurso en la eliminación de barreras o situaciones que dificultan los aprendizajes y la participación de otros iguales en los diferentes contextos que la universidad ofrece. Enfatiza además en la agencia personal y en la construcción de redes naturales de apoyo entre compañeros.

## **2.2. El Proyecto de Apoyo entre Iguales en la UC**

El Programa de Apoyo entre Iguales busca la *participación activa* de los estudiantes y más concretamente, la participación de los estudiantes que por razones distintas encuentran mayores dificultades que otros para visibilizar sus demandas, compartir sus opiniones o manifestar sus expectativas. Es decir, trata de llegar a aquellos estudiantes que encuentran mayores obstáculos que otros alumnos para sentirse parte de los diferentes grupos que definen la comunidad universitaria.

El proyecto iniciado hace ahora dos años en la UC parte de la consideración de que también la Universidad debe ser un espacio en el que el alumnado se sienta seguro, respetado y acompañado en el proceso de construcción como ciudadano y, por tanto, entiende que debe introducir los recursos que estén en su mano para asegurar que no deviene en fuente de mayores desigualdades sociales. No cabe duda que el enunciado anterior entraña una enorme complejidad y el PAI es otro recurso puesto a disposición

de los alumnos con la intención de incrementar la participación “de los estudiantes [en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura] y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad” (Booth y Ainscow, 1998:2). Desde el SOUCAN y utilizando las palabras de Parrilla (2002: 18), “la inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc”.

### **2.2.1. Presentación**

El Programa de Apoyo entre Iguales surge en el marco de una perspectiva inclusiva con el propósito de crear un nuevo espacio en el que los estudiantes puedan iniciar y crear vínculos con otros compañeros del propio centro o de otras facultades, participar en diversas actividades sociales y culturales organizadas desde la UC y/o conocer de forma más ajustada algunos aspectos organizativos de la universidad. El programa, como ya hemos señalado, pretende acompañar a los estudiantes en algunas actividades fundamentales dentro de la universidad, entendiendo que los apoyos que pueden necesitar abarcan situaciones muy distintas.

Asimismo, se procura que el programa tenga un carácter formativo entre los participantes, para que las personas que comienzan siendo receptoras del apoyo por parte de un alumno veterano, sean más adelante procuradoras de ese apoyo para con otros compañeros. Esto último, no solo da continuidad al proyecto y permite que las personas que inicialmente recibieron apoyo cambien de rol y apoyen a otras personas con el valor que en sí mismo supone, sino que facilita a nuestro parecer una forma de entender qué significa el paso por la Universidad. Esta cuestión se revela como una necesidad evidente e ineludible si queremos que los estudiantes valoren conscientemente la importancia del programa y su participación en él. Ellos mismos pueden ser y percibirse como apoyos valiosos para otras personas (lo que se define como empoderamiento del estudiante) y esto fortalecerá el sentimiento de comunidad perseguido.

### **2.2.2. Objetivos**

Como ya se ha descrito anteriormente, el objetivo general del Programa de Apoyo entre Iguales (PAI) es favorecer la participación de los estudiantes que encuentran más dificultades en la Universidad de Cantabria. De manera general, podríamos señalar que el PAI pretende:

- Ofrecer un apoyo continuado dentro del contexto universitario que proporcione seguridad a los estudiantes en la realización de actividades que para ellos son importantes en el contexto universitario.
- Reconocer y reforzar las estrategias y recursos que todas las personas tienen y potenciar el desarrollo de los que el alumnado entiende que necesita para enfrentar algunas demandas y seguir formándose en los diferentes contextos vitales.
- Posibilitar espacios de intercambio en los que los estudiantes que encuentran barreras para su participación en la universidad establezcan vínculos con otros compañeros, participen en diversas actividades organizadas por la UC y colaboren en el desarrollo de propuestas que han de servir para que otras personas también se sientan parte de los diferentes escenarios que definen el contexto universitario.

Para ello, se procura proporcionar el apoyo que cada estudiante estima y se le proporcionan unas estrategias que faciliten su desarrollo en el ámbito personal, social y emocional. Se trata de estrategias muy diversas dependiendo de las necesidades de cada estudiante, como más adelante recogemos.

### **2.2.3. Participantes**

El SOUCAN informa y orienta a todos los estudiantes de la UC. Por tanto, no se trata de un servicio específico que acompaña a estudiantes con discapacidad, al que solo acuden algunos estudiantes que necesitan adaptaciones de acceso o curriculares o que en un momento concreto necesitan un apoyo más específico para continuar sus estudios. Se trata de un servicio desde el que se busca apoyar a todos los estudiantes y en el que se perfilan distintas formas de entender ese acompañamiento como son el asesoramiento, la formación o la provisión de recursos a los diferentes miembros de la comunidad universitaria (alumnado, PDI y PAS).

De este modo, los estudiantes que participan en el PAI se encuentran en situaciones distintas (en relación al tiempo que llevan en la universidad, las titulaciones a las que pertenecen, el conocimiento que tienen de la UC, p.e.) pero comparten la necesidad de un mayor apoyo a la hora de iniciar o mantener relaciones positivas con otras personas en la institución. Algunos son estudiantes de primer año que no se sienten seguros en las relaciones que pueden establecer con sus compañeros o con el profesorado, lo que les genera ansiedad y malestar. Otros estudiantes deciden participar en el programa porque, aunque llevan un tiempo en la UC, se sienten al margen, lo que atribuyen a dificultades para crear vínculos con los iguales. En algunas ocasiones estamos hablando de

situaciones complejas que impiden a los estudiantes percibirse como personas capaces de interactuar de manera activa y positiva con el entorno.

#### **2.2.4. Temporalización, metodología y actividades**

El Programa de Apoyo entre Iguales se podría desglosar en seis fases, si bien es cierto que las relativas a las interacciones se adaptan al ritmo del estudiante, pudiendo variar la propia duración e intensidad del programa en cada caso:

- I. Difusión e incorporación. Al comienzo de cada curso se informa a los estudiantes de la posibilidad de participar en el programa.
- II. Interacciones individuales. Se trata de actividades en las que participa únicamente la persona de apoyo de referencia y el estudiante participante, lo que permite valorar las competencias sociales que se pueden/quieren trabajar.
- III. Interacciones grupales. Una vez creada una relación de confianza entre el estudiante de apoyo y el participante, se amplía la red de apoyo a otros estudiantes con intereses similares.
- IV. Valoración de proceso y del estado actual. El desarrollo del PAI exige una evaluación continua de las propuestas. Asimismo, y tras la realización de actividades grupales, se valora la necesidad de continuar con el tipo de actividades desarrolladas hasta el momento o introducir nuevas propuestas como crear su propia red de apoyos o pensar conjuntamente otras acciones distintas.
- V. Toma de decisiones. Una vez realizada la valoración, se traza una línea de actuación ajustada a las necesidades e intereses de cada estudiante.
- VI. Empoderamiento. El estudiante que comenzó buscando apoyo en el PAI es ahora apoyo para otros estudiantes.

Un aspecto relevante del PAI es que las acciones no están organizadas o delimitadas a un horario o espacio concreto. Esto da autonomía a los estudiantes para que sean ellos quienes realicen propuestas sobre las actividades a desarrollar, además de ajustarse a sus intereses. Asimismo el contacto se realiza a través de diferentes medios -redes sociales, correo electrónico o teléfono- tanto con la persona de referencia del PAI como con el resto de participantes del programa que así lo deseen. Sin duda, esto nos lleva a plantearnos las nuevas posibilidades que ofrece el nuevo entorno comunicativo de cara al “reconocimiento de que la construcción de la identidad personal y colectiva se realiza

mediante la conciliación, la interacción, la simbiosis y la ruptura de fronteras” (Ferrés, 2013:44).

No obstante, partiendo del objetivo inicial del Programa, diferenciamos dos bloques principales en cuanto al modelo de actividades. El primero se enmarca dentro del ámbito académico y abarca aquellas actividades que actúan como catalizadoras para las segundas, las de índole extraacadémico. Así, entre las primeras encontramos acciones de acompañamiento para la realización de gestiones académicas, trámites de secretaría o p.e. tutorías con el profesorado. En cuanto a las extraacadémicas, las que se realizan fuera de la institución universitaria, desarrollamos acciones que van desde el apoyo en cuestiones de salud, a momentos más relacionados con el ocio –p.e. conversaciones de profundización en el conocimiento mutuo o asistencia a eventos culturales-. En este último modelo de actividades extraacadémicas, las actuaciones también se adecuan a las demandas de los estudiantes, procurando cohesionarlas con la oferta de la propia universidad y su entorno. También en esta ocasión podríamos establecer una diferenciación, en función del grado de interacción que implican. Las iniciales conllevarían una baja intensidad de interacción -por el reducido número de participantes- y por la actividad en sí. Posteriormente, se aumentaría el protagonismo del alumnado a través de actividades en las que ponen en juego las habilidades o estrategias que se han venido trabajando (p.e. a través de debates y coloquios, visitas grupales a exposiciones o actividades deportivas).

El siguiente cronograma recoge el proceso de trabajo que seguimos, sin olvidar que el programa se adecua a las necesidades específicas de cada participante y, por tanto, es un proceso dinámico, no lineal:

Objetivos y metodología	F1	F2	F3	F4
-------------------------	----	----	----	----



### **2.2.5. Resultados**

Durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014 participaron en el programa 20 estudiantes. Cada uno de ellos con unas motivaciones diferentes y con quienes la participación ha diferido en un amplio abanico de modalidades e intensidades. No obstante, las barreras con las que se encuentran son similares, y pueden dividirse en dos bloques. Uno focalizado a las cuestiones de gestión, trámites, organización académica o metodológica. Y el otro de corte social, vinculado al establecimiento de relaciones con otros compañeros y agentes de la comunidad universitaria. A través de los testimonios de los estudiantes del programa, observamos una relación directa entre ambos bloques, pues en la mayoría de las ocasiones, manifiestan dificultades en el plano social y emocional como consecuencia de la cantidad de trabajo que tienen, de la organización horaria, de las demandas burocráticas, etc. La falta de tiempo y/o de energía, les genera una enorme preocupación, malestar o ansiedad. Todos argumentan una falta de espacios y tiempos en el contexto universitario destinados a dinámicas de conocimiento social y personal, tiempos y espacios para la reflexión y, en ocasiones, plantean una falta de coherencia entre las expectativas que traían sobre la universidad y la realidad que perciben. Para los participantes, el SOUCAN es un nexo entre diferentes pilares de su vida universitaria y los diferentes contextos en los que desarrolla su día a día (que a veces no parecen tener relación), convirtiéndose el Programa de Apoyo entre Iguales en un punto de referencia al que acudir cuando aparece un obstáculo para ellos importante.

Por otro lado, nos gustaría resaltar la mejora que la participación en el PAI ha supuesto para algunos estudiantes. Ellos mismos se reconocen como personas más consecuentes y responsables consigo mismas que al inicio del curso y exponen cómo han sobrellevado situaciones complejas y han aprendido a mejorar su confianza en sí mismos y en los apoyos que se les ofrece, desde la universidad o desde su entorno personal. A finales del curso 2013-2014, cuatro de los estudiantes más implicados con el PAI se habían convertido en apoyos para otros estudiantes, lo que hace del Programa un catalizador de mejoras sociales relevantes.

### **3. Conclusiones**

Podemos establecer con claridad que una de sus fortalezas del Programa de Apoyo entre Iguales es su carácter flexible. El Programa se ajusta a los ritmos, intereses y necesidades de cada estudiante. Ellos deciden dónde, cuándo y de qué manera tienen lugar las interacciones, aunque desde la coordinación del programa se procuran guiar estas decisiones hacia actuaciones que avancen en el bienestar de los estudiantes, en la mejora de sus habilidades sociales y personales y en una compensación de las desigualdades en este ámbito universitario. Este ajuste idóneo a los diferentes contextos de los participantes hace que los estudiantes valoren satisfactoriamente su desarrollo.

Otra de las ventajas del PAI -que facilita su implementación- es su independencia en cuanto a recursos materiales o espacios concretos. Esta libertad posibilita una mayor fluidez en las interacciones al no precisar una planificación previa tan rígida. Finalmente, se percibe como una fortaleza el carácter cíclico del PAI, es decir, la posibilidad de que los estudiantes que comienzan en el programa como receptores del apoyo, sean, al terminar el proceso, personas de apoyo para otros compañeros o personas de su entorno.

No obstante, en el tiempo que se viene desarrollando el PAI, también se han revelado algunas debilidades del mismo. La más notoria es la falta de recursos humanos en la coordinación del proyecto, lo que desencadena otras carencias en el programa como puede ser la difusión e implicación de posibles participantes. Asimismo, las diferencias personales y el compromiso por dar una respuesta individualizada hacen aún más complejas las dinámicas. En otras palabras, el nivel de responsabilidad adquirida por los participantes no está regulado, lo que en algunos casos desemboca en una implicación interesada y provoca desajustes a la hora de organizar dinámicas con otros participantes.

Finalmente, debemos referirnos al contexto general en el que este y otros programas se desarrollan. No deberíamos olvidar que la mayoría de los Servicios de Orientación de las universidades promueven y facilitan el desarrollo de recursos personales en los estudiantes pero entendemos que no es suficiente, ya que son servicios de práctica opcional que solo llega a algunos estudiantes.

#### **4. Bibliografía**

Álvarez , S., Cuéllar, C., Fernández, P., Ramiro, M., Bueno, A., Muñoz, A., Adrada, C., Comas, I., Arnáiz, V., Martínez, J., Fernández, S., Benedicto, E., Díaz, J. y Boudart, B. (2010), *Programa Mentor: las tutorías entre iguales como una valiosa estrategia de la función tutorial en la Universidad*. Actas de las VII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Vicerrectorado de Profesorado e Investigación, Madrid.

Recuperado el 15 de octubre de 2014 de:  
<http://madrid.universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2010/pdf/106p.pdf>

Booth, T. y Ainscow, M. (1998), *From them to us. An international study of inclusion on education*, Londres, Routledge.

Casado Muñoz, R. y Ruiz Franco, M. (2009), *Programa Mentor: tutorías entre compañeros/as*. UNIVEST09, Girona. Recuperado el 15 de octubre de 2014 de:  
<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1837/225.pdf?sequence=1>.

Cohen, J., “Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being”, *Harvard Educational Review*, 76(2) (2006), pp. 201-237.

Cohen, J., Pickeral, T. y Levine, P., The Foundation for Democracy: Promoting Social, Emotional, Ethical, Cognitive Skills and Dispositions in K-12 Schools. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 3(1) (2010), pp. 73-94.

Decreto 26/2012, de 10 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 17 de mayo de 2012, núm. 95, pp. 13910-13991.

Ferrés Prats, J. (2013), “Cambio de paradigma en la educación mediática. Cuatro razones y una conclusión”, en Aranda, D., Creus, A. y Sánchez-Navarro, J. (Eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 37-46). Barcelona: UOC.

Lino, R. M. (2011), “Afronta-T: la tutoría de iguales como medio de adaptación a la vida universitaria”, *VI Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching*, 82-91. Recuperado el 15 de octubre de 2014 de:  
[http://innovacioneducativa.upm.es/jimcue\\_11/comunicaciones/014\\_RLino.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_11/comunicaciones/014_RLino.pdf)

Parrilla Latas, A., “Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva”, *Revista de Educación*, 327 (2002), págs. 11-29.

Universidad del País Vasco (2012), *Plan de Acción Tutorial: Tutoría entre Iguales. Plan Piloto*. Recuperado el 15 de octubre de 2014 de: [http://www.ikasleak.ehu.es/p202-content/es/contenidos/informacion/destacado\\_tutoria\\_iguales/es\\_plan/adjuntos/plan\\_tutoria\\_entre\\_iguales.pdf](http://www.ikasleak.ehu.es/p202-content/es/contenidos/informacion/destacado_tutoria_iguales/es_plan/adjuntos/plan_tutoria_entre_iguales.pdf).

**GRUPO 2**  
**INVESTIGACIONES SOBRE DISCAPACIDAD**

---

<p><b>Grupo de trabajo 2</b>  <u>Investigaciones sobre</u>  <u>discapacidad</u></p>	<p>Investigaciones para la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad</p>
---	--

**Descripción:**

La generación y difusión del conocimiento científico y tecnológico en todos los ámbitos, así como la aplicación de sus beneficios a la sociedad, son actividades que contribuyen a un mayor grado de bienestar de los ciudadanos y ciudadanas, de ahí que una de las grandes funciones de la Universidad sea promover la investigación.

En España, por ejemplo, en el ámbito de la discapacidad, 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, encomienda a las administraciones públicas la labor de fomentar la innovación e investigación aplicada al desarrollo de entornos, productos, servicios y prestaciones que garanticen los principios de inclusión, Accesibilidad universal, diseño para todas las personas y vida independiente en favor de las personas con discapacidad. Para ello, deben promover la investigación en las áreas relacionadas con la discapacidad en los planes de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i).

**Objetivos:**

- Propiciar el intercambio de conocimiento entre investigadores que están realizando o vayan a poner en marcha investigaciones que mejoren la calidad de vida de las personas con discapacidad.
- Dar a conocer las últimas investigaciones en relación con la Accesibilidad universal, Diseño para tod@s y mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad.
- Dar a conocer las líneas de financiación existentes tanto públicas como privadas en I+D+i.
- Poner en conocimiento de las personas con discapacidad los últimos avances en esta materia.

**ÍNDICE**

	Autores	Universidad/Institución	Título
--	---------	-------------------------	--------

1	Anabel Morfiña Díez, M <sup>a</sup> Dolores Cortés Vega y Víctor Hugo Perera Rodríguez,	Universidad de Sevilla	Estudiantes con discapacidad y enseñanza superior: Imaginando al profesorado universitario ideal
2	Cathleen Trueba y Morton Ann Gernsbacher	Universidad de Wisconsin (EEUU)	Disability Climate Survey at a Research 1 Institution: Using Data to Develop Strategic Priorities for Inclusion
3	Daniel Guasch Murillo, Pilar Dotras Ruscalleda, Adelaida Blanch Ruiz, Maria Hortènsia Àlvarez Suau y Yolanda Guasch Murillo	Universidad Politécnica de Cataluña	Inclusión universitaria y bienestar psicológico del estudiante con trastorno mental
4	María José Pino, Antonio Raya, Rosario Ruiz, Carlos Herruzo, Jaime Marco y Javier Herruzo	Universidad de Córdoba	El estilo de crianza como predictor del rendimiento escolar y las habilidades adaptativas de chicos con discapacidad física y sensorial
5	María Honrubia Pérez y Esther Sánchez Raja	Universidad de Barcelona	Investigación en sexualidad para el fomento de la calidad de vida de las personas con discapacidad
6	Francisco Tomás Aguirre, Gabriel Martínez Rico, Montserrat Roca Hurtuna, César Rubio Belmonte, Francesc Bañuls Lapuerta	Universidad Católica de Valencia	Un centro universitario de referencia en discapacidad como generador de conocimiento científico
7	Aurora Madariaga Ortuzar, Idurre Lazcano Quintana y Sheila Romero da Cruz	Universidad de Deusto	Principales rasgos del ocio de la juventud con discapacidad en Vizcaya

8	Consuelo del Moral Ávila, Ignacio Valverde Espinosa, Luis Delgado Méndez, Antonio Gómez Blanco-Pontes, David Ortiz Maurologitia y Sara Pavón Castellero	Universidad Granada	de	VIVable: una apuesta de la Junta de Andalucía por los proyectos I+D+i en materia de accesibilidad
9	Luis Francisco Carrasco Rastrilla y Noemy Martín Sanz	Universidad Complutense y CEU San Pablo		Factores influyentes en la conciencia de estigma en personas con discapacidad física y sensorial
10	Berta Alba Moneo Estany y Sagrario Anaut – Bravo	Universidad Pública de Navarra		Percepción, ideas y actitudes del alumnado universitario hacia los y las estudiantes con discapacidad
11	Rafael Carballo Delgado	Universidad Complutense		El profesor universitario ante la diversidad en las aulas: ¿Necesidades de formación?
12	Soledad Arnau Ripollés	Universidad Abierta Iberoamericana		Educación Inclusiva y perspectiva de género en la política científica y de investigación universitaria
13	Pablo Rodríguez Herrero, Dolores Izuzquiza Gasset, Sandra Ruiz Ambit y Olga Rodríguez Alejandre	Universidad Autónoma de Madrid y Fundación PRODIS		Aprendizaje-servicio e inclusión social, laboral y educativa. Una experiencia con jóvenes con discapacidad intelectual de la Universidad Autónoma de Madrid y la Fundación PRODIS
<b>COMUNICACIONES PRESENTADAS SIN LECTURA PRESENCIAL</b>				
14	Ignacio Campoy Cervera, Patricia Cuenca Gómez y Silvina Ribotta	Universidad Carlos III de Madrid		Investigación en el proyecto europeo “Access to Justice for Children with Mental Disabilities”
15	Antonia Corona Aguilar	Universidad de Pablo de Olavide		La participación social como estrategia de superación en las mujeres con diversidad funcional física. Un análisis desde la interseccionalidad

1 6	Robert Aust, Friederike Trommler, Bárbara Drinck	Universidad de Leipzig (Alemania)	Addressed concepts and subjective theories and constructions of disability in Higher Education. First impressions of a study on at descriptions, explanations and legitimacies of Leipzig University lecturers
1 7	Encarnación Álvarez Doblas	Universidad de Sevilla	Resiliencia y construcción del proceso de inclusión y exclusión educativa en personas con diversidad funcional auditiva
1 8	Montse Castro y Carolina Puyalto	Universidad de Girona	El desarrollo de un proyecto de investigación colaborativa con personas con discapacidad intelectual en la Universidad
1 9	María Dolores Nieto Gómez, Rafael Barea Colorado y Gema Blanco Montañez	Universidad San Pablo Andalucía	Actitud social y profesional hacia las personas con discapacidad: La visión del profesorado universitario
2 0	Pedro Romera García	Universidad de Las Palmas	Campus comfortable
2 1	Eva Vicente Sánchez, Miguel Ángel Verdugo Alonso, María Gómez Vela, Ramón Fernández Pulido, Verónica Marina Guillén Martín y Virginia Aguayo Romero	Universidad de Salamanca	Evaluación y promoción de la autodeterminación como estrategia de transición a la vida adulta
2 2	Rafael Cruces Portales	Universidad Miguel Hernández	La formación que elimina barreras. Turismo y discapacidad: una alianza conveniente en dirección a la sociedad inclusiva
2 3	Verónica Marina Guillén Martín, Eva Vicente Sánchez, Miguel Ángel Verdugo Alonso y Antonio Manuel Amor González	Universidad de Salamanca	Relación entre apoyos y autodeterminación: Implicaciones en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual
2 4	Mónica Ruíz González	Ayto. Valladolid	Autonomía e integración de las personas sordociegas

2 5	Rosa Margarita Cacheda Barreiro y Moisés Lamigueiro Romeo	Universidad Santiago Compostela	de de	La investigación en la Universidad de Santiago de Compostela: un proyecto sobre accesibilidad, museos y discapacidad en Galicia
2 6	Magdalena Suárez Ojeda	Universidad Complutense Madrid	de	La respuesta de la Jurisprudencia a la discapacidad: propuestas de mejora desde el examen de los casos concretos
2 7	Carmen María Fajardo Martínez	Universidad de Castilla – La Mancha		Atención universitaria a la diversidad en las aulas hospitalarias: un enfoque bajo el prisma de la EBC
2 8	Belén Trigo García	Universidad Santiago Compostela	de de	Las personas con discapacidad y el derecho antidiscriminatorio

## COMUNICACIÓN 1

<p><b>ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y ENSEÑANZA SUPERIOR: IMAGINANDO AL PROFESORADO UNIVERSITARIO IDEAL</b></p>
--

Anabel Moriña Díez

*Profesora Titular de Universidad*

*Departamento de Didáctica y Organización Educativa*

*Universidad de Sevilla*

anabelm@us.es

M<sup>a</sup> Dolores Cortés Vega

*Profesora Contratada Doctora*

*Departamento de Fisioterapia*

*Universidad de Sevilla*

Víctor Hugo Perera Rodríguez

*Profesor Ayudante Doctor*

*Departamento de Didáctica y Organización Educativa*

*Universidad de Sevilla*

## **1. Fundamentación teórica**

El acceso a la Enseñanza Superior para los estudiantes con discapacidad supone una oportunidad, al ser considerada como una experiencia de empoderamiento y vehículo para mejorar su calidad de vida (Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Shaw, 2009). Sin embargo, las personas con discapacidad, muchas veces se tienen que enfrentar a trayectorias difíciles, dibujadas a menudo como una “carrera de obstáculos”, donde el paso por la universidad agudiza por lo general las barreras experimentadas ya en otras etapas educativas, y que culminan habitualmente en un complicado acceso al mercado laboral.

Por otro lado, en el terreno curricular, también se ha estudiado que los cambios introducidos en beneficio de los universitarios con discapacidad no sólo son positivos para ellos, sino también para el resto de estudiantes (Shaw, 2009). En este sentido, tal y como comentan Ferni y Henning (2006), los buenos principios de enseñanza son relevantes para todo el alumnado.

A pesar de que se vaya avanzando en materia de discapacidad, aún queda un largo camino por recorrer, y lo cierto es que aún persisten significativas barreras de acceso, retención y graduación para muchos estudiantes, especialmente para estudiantes con discapacidad (Pliner y Johnson, 2004). De hecho, un número significativo de investigaciones reconoce una serie de obstáculos (actitudinales, de acceso al currículo, arquitectónicos, etc.) que dificultan las trayectorias formativas de los universitarios con discapacidad (por ejemplo, Moswela y Mukhopadhyay, 2011 o Shevlin, Kenny y McNeela, 2004).

Muchas de estas investigaciones han llegado a la conclusión de que es necesario que la universidad sea inclusiva y garantice la participación, pertenencia y aprendizaje de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 1998). De hecho, el modelo de educación inclusiva (Doughty y Allan, 2008) y el modelo social de discapacidad (Oliver, 1990) están siendo reconocidos como fundamentales para asegurar que las necesidades de todo el alumnado sean respondidas adecuadamente.

## **2. Diseño metodológico de investigación**

Este trabajo se encuadra en una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España cuyo título es “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad” (ref. EDU 2010-16264). Con este estudio, que tiene una duración de cuatro años (2010-2014) se propuso estudiar, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad, las barreras y ayudas que identifican en su acceso, trayectoria y resultados en la

Universidad. Para este artículo nos centramos en el profesor universitario y más concretamente, en las recomendaciones que el alumnado con discapacidad realiza para mejorar la respuesta educativa que éste da.

La metodología utilizada en la investigación ha sido la biográfico-narrativa. Concretamente, se hizo uso de historias de vida, caracterizadas por ser temáticas, ya que se centraron en un período y asunto particular de sus vidas –la trayectoria universitaria-. Para su elaboración, se utilizaron diversos instrumentos de recogida de datos: líneas de vida, entrevistas biográficas, fotografías, entrevistas a otros informantes (polifonía de voces), etc.

En esta investigación participaron 44 estudiantes con algún tipo de discapacidad que se encontraban matriculados en la Universidad. Estos universitarios, en líneas generales, tenían un rango de edad que oscilaba entre los 19 y los 59 años, siendo la media de edad 30,5 años. El 50% son hombres y el otro 50% son mujeres. En lo que se refiere a su progresión académica, un 25% estaba en el primer año de carrera, un 16% en el segundo, un 25% en el tercero, un 14% en el cuarto y un 9% en el quinto. El resto, aproximadamente un 11%, realizaba estudios de posgrado en másteres oficiales. El 63% de los estudiantes ha permanecido de uno a cinco años en la universidad, mientras que el 37% restante ha empleado más de cinco años en sus estudios. Es importante destacar que un 14% de los estudiantes, llevaba diez o más años en la universidad. Por último, en cuanto al tipo de discapacidad, y de acuerdo a la denominación usada por esta Universidad, el 38% de los alumnos participantes en el estudio presentaban discapacidad física, el 15% discapacidad psíquica, el 36% discapacidad sensorial y el 11% presenta dificultades asociadas con algún problema orgánico (asma, enfermedades degenerativas, etc.).

Por último, el análisis se realizó desde una doble perspectiva. Por un lado, para la elaboración de cada historia se llevó a cabo lo que en la literatura se denomina análisis narrativo en el sentido que proponen Goodley, Lawthom, Clough y Moore (2004). Por otro lado, para el análisis comparativo de toda la información recogida con todas las técnicas y personas participantes, se realizó un análisis estructural (Riessman, 2008), utilizando un sistema de categorías y códigos basado en la propuesta de Miles and Huberman (1994) y el programa de análisis de datos MaxQDA10.

### **3. Resultados**

Una de las facetas más interesantes del estudio llevado a cabo para analizar la situación de los estudiantes con discapacidad en la Enseñanza Superior, fue la posibilidad de preguntarles cómo sería su profesorado ideal. A través de las respuestas que nos dieron, ha sido posible analizar sus sueños y deseos, así como detectar sus necesidades con respecto a su situación actual. Tras analizar dicha información se pudo identificar, en lo que se refiere al profesorado universitario, que había cuatro aspectos en los que los estudiantes con discapacidad hacían especial hincapié a la hora de expresar sus deseos de mejora: la actitud del profesorado hacia ellos, las prácticas docentes, el uso de las nuevas tecnologías y la formación del profesorado en materia de discapacidad.

### **1. La actitud del profesorado: un largo camino aún por recorrer**

Cuando a los estudiantes se les preguntó por aquellos aspectos que, según su opinión, servirían para mejorar el papel que juegan los profesores en sus trayectorias académicas en la universidad, hubo una gran coincidencia a la hora de reclamar un cambio en la actitud que tienen hacia este colectivo. Todos los estudiantes coincidieron en que, si el profesorado tuviese una actitud más abierta, positiva y receptiva hacia este alumnado, se facilitaría en gran medida su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos estudiantes señalaron cuáles eran los motivos por los que creían que el profesorado no atendía adecuadamente a sus necesidades especiales. La respuesta, como es obvio, no es simple. Sin embargo, sí que trascienden tres ideas principales con respecto a las barreras actitudinales que se encuentran los estudiantes con discapacidad. En primer lugar, señalaron que muchos profesores no escuchaban ni se preocupaban por ellos, y por lo tanto, no mostraban interés por sus necesidades especiales. Como comentaron los estudiantes, la actitud de estos profesores que se negaban a escuchar sus necesidades, no es específica hacia ellos, sino que solían ser docentes que por lo general se cerraban a las necesidades de cualquier estudiante, tuviera o no discapacidad. En segundo lugar, podemos encontrar a aquellos docentes que, aunque receptivos, anteponen sus propias necesidades, o incluso las del resto de compañeros a las necesidades especiales de los estudiantes de este colectivo. Por último, algunos profesores simplemente no muestran empatía hacia los estudiantes, lo que les lleva a no entender sus necesidades, pues no se ponen en el lugar del alumno.

Son muy pocas las ayudas mencionadas por los estudiantes participantes en lo que se refiere a la actitud de los profesores hacia ellos, y cuando se nombra alguna, suele ser para resaltar la excepcionalidad de la misma. En este sentido, varios estudiantes resaltaron que resulta de gran ayuda que el profesor valore su trabajo y el esfuerzo que deben realizar, lo que les motiva para seguir adelante.

## **2. ¿Cómo hacer la docencia más inclusiva? Mejores metodologías y prácticas docentes como ingredientes imprescindibles para la igualdad de oportunidades**

Otro aspecto que también se analizó fue el papel que jugaban los docentes en el aula, a la hora de impartir sus asignaturas, planificar sus materias y evaluar los conocimientos. Sin duda, éste fue uno de los aspectos en el que más se detuvieron los estudiantes que participaron en el estudio a la hora de compartir sus experiencias en las aulas.

En lo que respecta a la forma en la que el profesorado impartía las clases, se reclamó que éstas fueran más participativas, ya que de esta forma se conseguía una mayor atención e implicación del alumno. También hubo mucha coincidencia a la hora de reclamar que la docencia fuera más práctica, o incluso insistir más en la importancia de que hubiera prácticas en empresa, pues esa experiencia les podría resultar de gran ayuda para su posterior inserción laboral una vez concluidos los estudios.

Como se puede apreciar, cuando estos alumnos expresaban sus deseos sobre cómo debería ser la docencia en las aulas, casi siempre incidían en sus comentarios sobre aspectos que no tenían una relación directa con su discapacidad, y que podría compartir cualquier otro alumno, como por ejemplo cuando se reclamaba que el profesorado se preparara bien las lecciones y las explicaciones fueran claras, o cuando se expresaba el deseo de que las clases fueran más dinámicas y los profesores fueran capaces de motivar al alumno y captar su atención, siendo además más cercanos.

Por otro lado, y en lo que respecta a la propia dinámica de aula, hay una gran coincidencia a la hora de solicitar un trato más personalizado por parte del profesorado. Incluso yendo un poco más lejos en esta idea, comentaban que el profesor se debería implicar en la inclusión del alumno con discapacidad en el aula, promoviendo dinámicas que fomentasen y facilitasen su socialización y les permitieran sentirse un alumno más en el aula.

Un último aspecto que estos universitarios destacaron tenía que ver con las evaluaciones y las adaptaciones curriculares que precisaban. Es importante remarcar que, sin duda, es en las adaptaciones donde estos estudiantes expresaron más anhelos y deseos de mejora. En este sentido, se reclamó que los profesores realizasen las adaptaciones que precisaban, y a ser posible de forma previa al comienzo de las clases.

De todo lo anterior, queda claro que estos alumnos reclamaban a sus profesores, en lo que a las metodologías y dinámicas de aula se refiere, una mayor calidad en la docencia, un trato más personalizado, unas adaptaciones específicas y planificadas previamente, así como que las clases fueran más participativas y la docencia más práctica.

### **3. La incorporación de las nuevas tecnologías en el repertorio docente como herramienta que contribuye a la inclusión**

Las nuevas tecnologías y la forma en la que éstas pueden contribuir a la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad fue uno de los aspectos más destacados por los estudiantes que participaron en el estudio. Insistieron de forma general en el aprovechamiento de las nuevas tecnologías, pero además los estudiantes con discapacidad visual, también realizaron propuestas concretas, como promover el uso de las pizarras digitales, o situar monitores en cada mesa de forma que los estudiantes pudieran visualizar con mayor facilidad la información que el profesor va proyectando.

Sin embargo, las barreras en este apartado aparecieron cuando el profesorado decidió no utilizar las herramientas tecnológicas que tenía a su disposición, bien por desinterés o por falta de formación para su manejo.

También se destacó por parte de todos los alumnos la gran ayuda que suponía para ellos la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad (Blackboard Learn). Sin embargo, muchos estudiantes señalaron que en numerosas ocasiones el profesorado no hacía uso de la misma, o no se preocupaba de aprender la forma de utilizarla y sacarle partido.

### **4. La formación del profesorado en materia de discapacidad como “asignatura pendiente” en la universidad**

Todos los estudiantes que han participado en esta investigación coincidieron a la hora de identificar la formación del profesorado en materia de discapacidad como una mejora que ha de asumir la universidad. De hecho, este grupo de estudiantes demandaba que el profesorado se formara no sólo en cuestiones técnicas, como pudiera ser el uso de pizarras digitales o cualquier otra nueva tecnología, sino también en contenidos concretos referidos a la discapacidad y a las necesidades que se derivan de ésta. A este respecto, apareció una demanda básica: que el profesorado conociera los distintos tipos de discapacidad, ya que dependiendo de cuál fuera ésta, la respuesta que se deba dar puede ser diferente.

Otro tipo de sugerencia que se realizó está relacionada con la necesidad de concienciar al profesorado sobre la presencia de alumnado con discapacidad en las aulas, al cual es preciso dar una respuesta adecuada y de calidad. Se trataría de sensibilizar al profesorado sobre ese tema para que mostrara una actitud más cercana y proactiva hacia la discapacidad.

Como explican algunos universitarios sería conveniente organizar algún curso o jornada en la que se informara y formara sobre la discapacidad. Por ejemplo, se planteó que al igual que a los estudiantes se les suele reunir cuando acceden a la Universidad para explicarles su funcionamiento y organización, se podría hacer algo similar con el profesorado en lo que respecta a la discapacidad. De esta forma, se les podría informar sobre la presencia de alumnado con discapacidad en sus aulas, los distintos tipos de discapacidad que existen, etc. así como formarles, por ejemplo, sobre las adaptaciones curriculares que se pueden realizar.

Los participantes en esta investigación coincidieron en señalar que el apoyo que recibían los docentes sobre cómo dar respuesta a la diversidad, por parte de la Universidad, no era suficiente. Comentaban, por ejemplo, cómo en muchas ocasiones el profesorado se tenía que enfrentar por primera vez a dar respuesta en su aula a estudiantes con discapacidad, y sin embargo, la información que recibían por parte de la institución era mínima, y sin que se especificara en la misma cómo dar respuesta a las necesidades especiales del alumnado.

#### **4. Conclusiones**

No son pocas las universidades que en el contexto español e internacional en su misión, declaran la necesidad de que el alumnado con discapacidad participe en la vida universitaria en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros universitarios. En este contexto, una pieza clave para garantizar una respuesta educativa inclusiva, es el profesorado. Con relación a éste, en este estudio se concluye la necesidad de que el profesorado muestre una actitud positiva hacia la discapacidad, fomente prácticas inclusivas mediante metodologías alternativas a la lección magistral, realice adaptaciones curriculares, utilice las nuevas tecnologías en las aulas y se forme en temas relacionados con la adecuada atención a las necesidades derivadas de la discapacidad.

Resulta de interés, entre los hallazgos presentados en este artículo, como muchas de las barreras identificadas por los estudiantes (temarios de las asignaturas excesivamente amplios, rigidez del profesorado a la hora de enseñar, relaciones no cercanas con el alumnado) nada tienen que ver con la discapacidad, siendo cuestiones que también afectan al resto de estudiantes. Fuller et al. (2004) llegaron también a resultados similares.

A pesar de que ciertas barreras sean iguales para el alumnado con discapacidad que para el resto, no hay que olvidar que, para las personas con discapacidad, esas cuestiones pueden ser más complejas, teniendo que pasar estos estudiantes, en determinadas

ocasiones, por una carrera de obstáculos. A veces sus experiencias universitarias son diferentes de una experiencia universitaria “típica” a causa de los obstáculos, retos y estrategias que tienen que implementar. En muchos casos, son tan numerosas y significativas estas barreras que puede suponer un abandono de la Universidad (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005).

Por otro lado, aunque en muchas ocasiones las transformaciones que se tienen que hacer en la universidad son complejas y profundas, en otras, las modificaciones son más simples de realizar, como facilitar las diapositivas y documentos por adelantado o permitir grabaciones de audio de las clases. Estas cuestiones que a simple vista parecen asequibles, pueden suponer un gran obstáculo para determinados estudiantes cuando el profesorado no muestra una actitud positiva para acometer estas iniciativas. Por ello, como se concluye en este trabajo, una propuesta de mejora relacionada con el profesorado sería que éste mostrara una actitud positiva hacia la discapacidad y las necesidades derivadas de ésta. Sin embargo, esto no es fácil de hacer, ya que como se ha estudiado los cambios actitudinales son los más complejos de acometer (Borlan and James, 1999; Moswela y Mukhopadhyay, 2011).

En cuanto a las prácticas educativas, estos estudiantes recomiendan que el profesorado se actualice y utilice metodologías diferentes a la lección magistral. Hoy ya conocemos estrategias, como la tutoría entre iguales, el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo o la enseñanza multi-nivel eficaces para dar respuesta a todos y todas. Además, la investigación sobre las experiencias de los estudiantes con discapacidad también recomienda las prácticas diseñadas usando principios del diseño universal (Watchorn, Larkin, Amg y Hitch, 2013).

En lo que se refiere a las nuevas tecnologías, al igual que en este estudio, en otros trabajos previos se hace hincapié en éstas como una herramienta esencial para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad (Forman, Nyatanga y Rich, 2002; Seale, 2006). Aunque esto es una evidencia reconocida en los estudios, también es preciso considerar que a veces el profesorado no está formado en este sentido o simplemente no utiliza las herramientas tecnológicas que están a su alcance.

Otro aspecto a resaltar en esta investigación es que los estudiantes con discapacidad sugieren que el profesorado se debe formar en relación a la discapacidad. De hecho, estamos de acuerdo con Hurst (2006) en que la formación sobre discapacidad debería ser obligatoria para todo el personal. Por lo tanto, sería conveniente que las universidades incluyeran en su agenda formativa para el profesorado programas dirigidos a la atención del alumnado con discapacidad. Más aún, si se tiene en consideración que existen estudios que revelan que el profesorado que ha participado en algún tipo de formación en este sentido tiene un mayor conocimiento y sensibilidad

hacia la respuesta al alumnado con discapacidad (Murray, Lombardi y Wren, 2011). También sería recomendable que en futuras investigaciones se abordara el diseño, desarrollo y evaluación de programas formativos en esta materia, ya que estos estudios son prácticamente inexistentes, al menos, en la literatura internacional revisada.

## 5. Referencias bibliográficas

Borland, J. y James, S., “The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university”, *Disability & Society*, 14, (1999), pp. 85-101. DOI:10.1080/09687599926398

Booth, T. y Ainscow, M. (1998), *From them to us*. London, Routledge.

Doughty, H. y Allan, J., “Social capital and the evaluation of inclusiveness in Scottish further education colleges”, *Journal of Further and Higher Education*, 32 (3), (2008), pp.275-284. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03098770802220454>

Ferni, T. y Henning, M., “From a disabling world to a new vision”, en Adams, M. &

- Brown, S. (Eds.), *Towards inclusive learning in higher education*, London, Routledge, (2006), pp.23-31.
- Forman, D., Nyatanga, L. y Rich, T., “E-learning and educational diversity”, *Nurse Education Today*, 22, (2002), pp. 76-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.1054/nedt.2001.0740>
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. y Hall, T., “Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university”, *Studies in Higher Education*, 29, (2004), pp. 303 -318. DOI:10.1080/03075070410001682592
- Goodley, D. Lawthom, R. Clough, P. y Moore, M. (2004), *Researching life stories*. London, Routledge.
- Hurst, A., “Disability and maistreaming continuing profesional development in higher education”, en Adams, M. y Brown, S. (Eds.), *Towards inclusive learning in higher education*, 2006, London, Routledge, pp.56-66.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994), *Qualitative data analysis*, USA, Sage Publications.
- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S., “Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana”, *Disability & Society*, 26, (2011), pp. 307-319. DOI:10.1080/09687599.2011.560414
- Murray, M., Lombardi, A. y Wren, C.T., “The Effects of Disability-Focused Training on the Attitudes and Perceptions of University Staff”, *Remedial and Special Education*, 32 (4), (2011) pp. 290-300. DOI:10.1177/0741932510362188
- Oliver, M. (1990), *The politics of disablement*, Basingstoke, Macmillan.
- Pliner, S. M. y Johnson, J. R., “Historical, Theoretical, and Foundational Principles of Universal Instructional Design in Higher Education”, *Equity & Excellence in Education*, 37, (2004), pp. 105-113. DOI:10.1080/10665680490453913
- Riddell, S., Tinklin, T. y Wilson, A. (2005), *Disabled students in Higher Education*. London, Routledge.
- Riessman, C. K. (2008), *Narrative methods for the human sciences*, LA (USA), Sage Publications.
- Seale, J. (2006), *E-learning and disability in higher education: accessibility research and practice*. Abingdon, Routledge.
- Shaw, J., “The diversity paradox: does student diversity enhance or challenge excellence?”, *Journal of Further and Higher Education*, 33 (4), (2009), pp.321-331.

DOI: 10.1080/03098770903266018

Shevlin, M., Kenny, M. y Mcneela, E., “Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective”, *Disability & Society*, 19, (2004), pp. 15-30.  
DOI:[10.1080/0968759032000155604](https://doi.org/10.1080/0968759032000155604)

Watchorn, V., Larkin, H., Ang, S. y Hitch, D., “Strategies and effectiveness of teaching universal design in a cross-faculty setting”, *Teaching in Higher Education*, 18, (2013), pp. 477-490. DOI:10.1080/13562517.2012.752730

## COMUNICACIÓN 2

<p><b>DISABILITY CLIMATE SURVEY AT A RESEARCH 1 INSTITUTION: USING DATA TO DEVELOP STRATEGIC PRIORITIES FOR INCLUSION</b></p>
---

Morton Ann Gernsbacher, Ph.D.

*Vilas Professor of Psychology*

Cathleen M. Trueba, MA

*Assistant Dean of Students*

*Director, McBurney Disability Resource Center*

*University of Wisconsin – Madison*

## **1. Background**

The University of Wisconsin—Madison has a long and proud tradition of serving students with disabilities, beginning with the arrival of World War II veterans with disabilities in the late 1940s. The United States Servicemen’s Readjustment Act of 1944 (P.L. 78-346, 58 Stat. 284m), also known as the G.I. Bill, provided a range of benefits for returning veterans, including financial support for tuition and living expenses, to attend institutions of higher education. Servicemen with mobility or vision disabilities began attending institutions of high education, including UW—Madison, in increasing numbers in the 1950-60s.

The University of Wisconsin—Madison initially charged the Dean of Students Office to work directly with disabled students. In 1965, a faculty governance committee known as the Rehabilitation Committee was formed to address broad campus access concerns. In 1976, James Graaskamp, a professor in the School of Business and a wheelchair user, chaired the renamed Chancellor's Committee on Rehabilitation and brought an emphasis to inclusion that extended to co-curricular, as well as curricular activities. In 1977, the McBurney Disability Resource Center was formally established as the primary agency to facilitate and provide accommodations to students with disabilities. The McBurney Center was named in honor of Floyd Michael McBurney (BA '60, JD '63), a distinguished alumnus who was also a wheelchair user. Today, the Committee on Access and Accommodation in Instruction (CAAI, 1997) and the McBurney Center are among several entities on campus that work collaboratively to address access and climate issues for all individuals with disabilities.

## **2. Disability Climate Survey Overview**

To better understand the current state of UW—Madison’s accessibility and accommodation practices, the CAAI conducted a campus-wide survey in the Fall of 2013. Prior campus or UW System climate surveys included only a limited number of items about disability accessibility. As a result, specific and robust data that could be used as benchmark data, or that could guide recommendations for allocating resources for improvement, were not available. This targeted survey was intended to fill that gap.

The CAAI evaluated previously constructed surveys, including those available commercially; however, none of the existing surveys met the survey goal which was to survey not only students with disabilities, but also students without disabilities, faculty and instructional staff, and non-instructional staff and

administrators, using nearly identically worded items across all four constituents. Therefore, the CAAI constructed its own survey, using best practices in survey methodology.

### **3. Methodology**

#### **3.1 Sample Construction**

The Faculty sample was drawn from all Instructors of Record of courses that enrolled more than 20 students and were taught at UW—Madison during the previous two years. The Faculty response rate was 12%, which is typical for this type of survey. 345 participants in the Faculty sample began the survey, 308 participants finished.

The Non-Instructional Staff and Administrators, abbreviated as Staff, was drawn from a broad sampling of UW—Madison staff and administrators including but not limited to academic advisors and deans, staff and administrators in Residential Life, Recreational Sports, Division of Student Life, University Health and Counseling Services, Office of Admissions and Recruitment, and Financial Aid. The Staff sample's participation rate was 11%; 303 non-instructional Staff began the survey, and 215 completed the survey.

The Students Without Disabilities (SWOD) sample was drawn from a random sample of students, enrolled at UW—Madison for at least 2 semesters. Only students who had been enrolled at UW—Madison for at least 2 semesters were recruited so that they would have experience with the campus-related issues being surveyed. The participation rate for the SWOD population was again 12%; 222 participants in the SWOD sample began the survey, and 185 SWOD participants completed the survey.

The Students With Disabilities (SWD) sample was drawn primarily from students registered with the McBurney Disability Resource Center. Disabilities were classified using the University of Wisconsin System categories: ADD/ADHD, Autism, Hearing Loss, Chronic Health, Learning Disability, Mobility, Psychological, Traumatic Brain Injury, and Visual. All SWD who had been enrolled at UW—Madison for at least 2 semesters were invited to participate. In addition, the SWD sample was contributed to by students who participated in the general student sample and who identified, on the survey, as a person with a disability. The participation rate for the Students With Disabilities population was 15%; 157 Students With Disabilities began the survey, and 134 completed the survey.

### **3.2 Survey Construction**

The roughly 50-item survey could be administered simultaneously to all four constituencies with only minor changes in wording. In this way, corroborative information from each of the four constituencies was obtained, enabling a 360-degree view of access and accommodation on a higher education campus.

All four samples completed the 20-minute survey and were compensated for their time by being entered into a drawing for a \$25 gift certificate to Amazon.com, with the odds of winning being 1 in 25. The study was approved by the University of Wisconsin-Madison Institutional Review Board, and all responses were analyzed anonymously.

### **3.3 Faculty Sample**

The Faculty sample was highly representative of the total population of UW-Madison faculty, lecturers, and Teaching Assistants (TAs) with regard to rank and area of primary appointment, highest degree earned; age; of Latino/Latina or Hispanic origin; racial identity; and veteran status. Only gender was not representative. 42% of the sample identified as male; 54% identified as female; 1% identified outside the gender binary (gender neutral, genderqueer, genderfluid, other gendered) and 3% Did Not Wish To Respond. The UW-Madison faculty population is skewed more male than was our sample. However, most surveys report greater participation from persons identifying as female than male, as did ours.

### **3.4 Staff Sample**

The Non-Instructional Staff and Administrators (or Staff) sample comprised 19% Classified Staff, 80% Unclassified Staff/Academic Staff, and 1% Did Not Wish To Respond to this item. The Staff sample's primary appointment was 17% in Academic Departments; 19% in Schools & Colleges; 7% in Student Services with Non-Academic responsibilities, (such as Recreation Sports, Housing, Health Services); 28% in Student Services with direct Academic/Career responsibilities (such as, advising); 6% in Student Administrative Services; 5% in Campus Administrative Support; 1% in Campus Leadership; 1% in the Libraries; 5% in Research Centers & Institutes; 1% University Communications; and 10% Did Not Wish To Respond to this item.

The staff sample was highly representative of the UW—Madison population of non-instructional staff and administrators with regard to their highest degree earned; their age; their Latino/Latina or Hispanic origin; their racial identity, but again, not their gender, for which the Staff sample identified 28% as Male; 68% as Female; and 3% Did

Not Wish To Respond to this item. However, in every other way the Staff sample reflected the variability of the target population.

### **3.5 Student Samples**

In the Students With Disabilities (SWD) sample, 10% were Sophomores; 16% Juniors; 40% Seniors; 24% Graduate Students; 4% Special Non-Degree or Guest Students; and 6% Did Not Wish To Respond to this item. The study required students to have been enrolled at UW-Madison for at least two semesters -- hence, the lack of first year students (aka: Freshmen). In the Students Without Disabilities (SWOD), 14% were Sophomores; 16% Juniors; 35% Seniors; 34% Graduate Students; and 2% Special Non-Degree or Guest Students.

The two student samples did not differ in class rank, major area of study, the degree they were working toward, gender, racial identity, veteran status, of Latino/Latina or Hispanic origin, and Wisconsin citizenship. However, the two student samples did differ statistically in their age. The SWD sample was an average 24.9 years of age, whereas the SWOD sample was slightly younger, an average 23 years of age. Similarly, the SWD participants had been at UW—Madison for a slightly but statistically greater number of semesters, an average of 8.5 semesters compared to an average of 7.2 semesters for the sample of SWOD.

### **3.6 10 Major Findings**

The ten major findings are summarized below. A more detailed discussion of the primary findings will follow.

1. 7% of UW-Madison students identify as having a disability, as do 6% of UW-Madison faculty and 7% of non-instructional staff.
2. Most faculty and teaching assistants (TAs) have taught some students with disabilities.
3. Students without disabilities are just as likely to interact with students with disabilities as are students with disabilities.
4. Most campus members overestimate the prevalence of students with mobility disabilities.
5. Conversely, most campus members underestimate the prevalence of students with psychological disabilities.
6. With regard to disability-related accommodations, there is good congruence between the frequency with which students report requesting various accommodations and the frequency with which instructors (and staff) report receiving those requests.
7. Most, though not all, accommodations are granted.

8. Most accommodations are considered fair by instructors, staff, administrators, students with and students without disabilities.
9. However, there is a sliding scale along which accommodations are perceived to be differentially fair.
10. All members of campus (faculty, instructors, TAs, non-instructional staff, administrators, students without and students with disabilities) acknowledge needing more knowledge about disability -- particularly about accessibility and access to higher education.

### **3.6.1 Findings 4 & 5**

*Most campus members over-estimate the prevalence of students with mobility disabilities and under-estimate the prevalence of students with psychological disabilities.*

The most frequently reported disability by students registered with the McBurney Center is Psychological (e.g., anxiety, depression, bipolar, OCD). The second most frequent disability is ADD/ADHD. There is a relatively low prevalence of traditionally apparent disabilities, such as mobility impairments, hearing loss, and visual disabilities (less than 10% of the distribution, and in the case of hearing and visual disabilities, less than 5%). Students With and Without Disabilities, Faculty, and Staff consistently over-estimated their number of interactions with students with mobility disabilities and underestimated their interactions with students with psychological disabilities.

One hypothesis for this over-under anomaly is that students with psychological disabilities are less inclined to disclose the specific nature of their disability to their peers and instructors, while students with mobility disabilities are more inclined -- or are simply more visibly disabled, making specific disclosure unnecessary. Additionally, providing or arranging accommodations for a student with a mobility disability may require multiple and more memorable interactions to provide (e.g., architectural changes, lab modifications, accessible transportation), whereas students with psychological disabilities may require accommodations that other students (with other non-apparent disabilities) also require (e.g., extended test time, class notetakers). Finally, it is possible that a wheelchair is still the overriding visual marker for the disability community, despite the very low numbers of people who are wheelchair users relative to the numbers of people with hidden disabilities. The over-estimation of mobility impairment and under-estimation of psychological disability in our study has implications for training and education for the University.

### 3.6.2 Findings 8&9

*While most accommodations are considered fair by faculty, staff, students with, and students without disabilities, some accommodations are perceived to be less fair than others.*

The most common classroom accommodations recommended by the McBurney Disability Resource Center were used to develop a set of questions about accommodation use and fairness. These accommodations were extended test time; exam location away from the classroom; class notetaker; sign language interpretation; real time captioning; adaptive or assistive technology; Brailled or audio-format exams; course materials in an alternative format; the use of a laptop in the classroom; seat location; obtaining a copy of the syllabus prior to start of class; and flexibility in meeting course attendance standards or deadlines. For each accommodation, students with disabilities were asked whether they had ever requested that accommodation and if so how often their request was provided. The Faculty and Staff samples were asked whether they had ever been asked for that accommodation and if so how often they were able to grant the request.

Arranging the frequency of requested accommodation from least frequently requested accommodation to most frequently requested accommodation revealed that Braille and audio versions of exams are the least frequently requested accommodations. Exam location away from the classroom and additional time on exams are the two most frequently requested accommodations, with the latter reaching nearly three fourths of our faculty and instructors. The frequency with which students with disabilities reported requesting each accommodation correlated highly with the frequency with which the Faculty sample reported receiving the request.

All four samples (Faculty, Staff, SWOD and SWD) were then asked to rate how fair they thought each accommodation was on a 5-point scale with 5 being Very Fair and 1 being Not Very Fair.

There is a sliding scale of perceived fairness; for all four groups, sign language and Braille are considered highly fair accommodations. In contrast, flexibility in meeting deadlines and flexibility in meeting attendance standards are considered -- by all four groups -- to be less fair accommodations. It is important to note that the mean fairness ratings for these "least fair" accommodations are still above 3, the midpoint of the scale. Additionally, as the fairness ratings decrease, the group differences increase. For accommodations deemed less fair, even by the students with disabilities, there are larger differences between the fairness ratings of students with disabilities and

staff/administrators compared with the fairness ratings of students without disabilities and Faculty.

One interpretation is that the accommodations that most participants found highly fair, such as Braille or sign language interpretation, are only useful or usable by people with those specific access needs. But the accommodations that anyone could potentially benefit from, such as additional time on exams, or flexibility in attendance or meeting deadlines, diverge in perceived fairness. Some of these accommodations are offered for reasons other than disability access (e.g., religious observance, personal or family crises, participation in athletic programs). Classroom accommodations that have the potential to benefit a wide array of students would meet the definition of universal design in learning (UDL). Exploring how “disability” accommodations could be expanded is a crucial topic for further exploration.

### **3.6.3 Finding 10**

*All members of campus (faculty, instructors, TAs, non-instructional staff, administrators, students without and students with disabilities) acknowledge needing more knowledge about disability -- particularly about accessibility and access to higher education.*

All four samples rated their knowledge about eight topics related to disability (e.g., federal accessibility laws and regulations; the relation between reasonable accommodation and equal access; and how having a disability can affect pursuing higher education). Although there were group differences in their rated knowledge, all four groups indicated a need for more knowledge across all topics surveyed. This finding will be used to plan specific training activities in the coming years.

## **4 . Conclusions and Action Steps**

The 2014 UW Madison Disability Climate survey collected a selection of demographic data and established a solid baseline for measuring the current experiences of students with disabilities, their inclusion in campus life, perceived barriers, and attitudes towards making classroom instruction accessible to students with disabilities. It has also provided the University of Wisconsin - Madison with benchmark data against which to measure progress resulting from changes in practice and policy.

Survey results were presented to the Provost, Vice Provost & Chief Diversity Officer, Vice Provost for Student Life and Dean of Students, Vice Chancellor for Legal Affairs, the Chief Information Officer and select governance committees. Of particular interest

to campus leadership was i) the campus-wide need for training and ii) why students with disabilities are not seeking formal accommodations through the McBurney Disability Resource in numbers closer to their representation on campus (7% per the survey as compared to ~3% per McBurney client data).

In response to senior leadership and in an effort to identify a project that might have immediate, positive impact on campus climate, the CAAI is prioritizing the inclusion of a standard disability statement explaining accommodation policies and procedures on every course syllabus. The survey results indicated that having such a statement encouraged students with disabilities to approach their instructor to discuss classroom accommodations. However, less than half of the students with and without disabilities reported consistently seeing such a statement on their syllabi.

In a small follow up study sent to all students with a disability and a small sample of students without disabilities and instructional faculty, the following proposed statement was offered:

*The University of Wisconsin-Madison supports the right of all enrolled students to a full and equal educational opportunity. The Americans with Disabilities Act (ADA), Wisconsin State Statute (36.12), and UW-Madison policy (Faculty Document 1071) require that students with disabilities be reasonably accommodated in instruction and campus life. Providing reasonable accommodations for students with disabilities is a shared faculty and student responsibility.*

*Students are expected to inform faculty of their need for instructional accommodations by the end of the third week of the semester, or as soon as possible after a disability has been incurred or recognized. Faculty will work either directly with the student or in coordination with the McBurney Center to identify and provide reasonable instructional accommodations. Disability information, including instructional accommodations as part of a student's educational record, is confidential and protected under FERPA.*

Results from this follow-up study indicated that fewer than 50% of faculty currently include a syllabus statement, 69% indicated they would include the above statement or one similar to it.

Students with disabilities reacted positively to the emphasis on confidentiality and legal protection in the proposed statement, and, after reading the proposed statement, the majority of students without disabilities increased their perception of the fairness of accommodations for students with disabilities.

CAAI will work with campus partners to advance such a statement as a consistent feature in all class syllabi. The CAAI will also pursue the inclusion of accommodation request taglines for all campus events and the renewal of a faculty disability resource network as part of an overall strategy to improve the campus climate for individuals with disabilities. Having robust data on which to base recommendations and actions allows UW—Madison to more accurately measure its progress in the coming years and to develop appropriate and relevant approaches to the full inclusion of people with disabilities in campus life.

### COMUNICACIÓN 3

## INCLUSIÓN UNIVERSITARIA Y BIENESTAR PSICOLÓGICO DEL ESTUDIANTE CON TRASTORNO MENTAL

Daniel Guasch Murillo

*Director Cátedra de Accesibilidad, Universitat Politècnica de Catalunya*

Pilar Dotras Ruscalleda

*Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport – Blanquerna*

Adelaida Blanch Ruiz

*Universitat Politècnica de Catalunya*

María Hortensia Álvarez Suau

*Cátedra de Accesibilidad, Universitat Politècnica de Catalunya*

Yolanda Guasch Murillo

*Cátedra de Accesibilidad, Universitat Politècnica de Catalunya*

### 1. Justificación

Desde el punto de vista de las obligaciones legales sobre igualdad de oportunidades es indiscutible que la inclusión social de la diversidad ha evolucionado considerablemente en las últimas décadas, sin embargo aún falta mucho por alcanzar y el mundo universitario no es ajeno a todo este desarrollo legal y normativo. Es evidente que la Universidad necesita adoptar un modelo que le facilite la incorporación de buenas prácticas alrededor de esta materia para avanzar, no solo en la mejora de su desempeño, sino también para dar cumplimiento a la legislación actual.

En este sentido, a pesar de las políticas de igualdad existentes, la discapacidad sigue siendo en España un factor de exclusión educativo, estando el nivel de educación muy relacionado con el tipo de discapacidad (Instituto Nacional de Estadística, 1999). Los datos existentes de la realidad de la discapacidad en la Universidad muestran que tan sólo el 5,4% de las personas con discapacidad de 25 o más años tienen estudios universitarios o equivalentes, siendo este porcentaje del 18,7% en el caso de las personas sin discapacidad (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2010). Si se observa el porcentaje de estudiantes con discapacidad por causa mental frente al resto de discapacidades, según el *Avance de resultados del censo de alumnos universitarios con discapacidad del curso académico 2011-2012* del Observatorio Estatal de la Discapacidad, el 1,24% son estudiantes con discapacidades intelectuales, el 3,83% tienen trastornos mentales, el 0,58% tienen trastornos generalizados del desarrollo, el 5,95% tienen trastornos psicológicos y el 0,76% trastornos del aprendizaje.

Los términos: trastorno psicológico, enfermedad mental, trastorno mental, trastorno neurológico, desorden psicológico y otros similares son utilizados indistintamente para describir una alteración de tipo emocional y/o cognitivo y/o del comportamiento. Debido a esta alteración quedan afectados procesos psicológicos básicos como el pensamiento, la emoción, la motivación, la conciencia, la conducta, la percepción, el lenguaje, etc. Ello dificulta el funcionamiento diario y la adaptación de la persona en el entorno cultural y social en el que se vive, pudiendo llegar a constituir una discapacidad. Consecuentemente, el estudiantado con discapacidad por causa mental pueden tener, entre otros: problemas de atención, concentración, motivación, memoria, toma de decisiones, relaciones sociales, gestión de estímulos (sonidos, olores, imágenes), cambios súbitos (en actividades, rutinas), recepción de críticas, aceptación de la autoridad, gestión de plazos y de prioridades. Efectos secundarios de la medicación pueden producir somnolencia, vista borrosa o respuesta lenta. Las dificultades en la superación de estas barreras les puede ocasionar baja autoestima y respuestas de ansiedad o bajo estado de ánimo que deriven a su vez en dificultades para alcanzar el éxito académico (Guasch, Hernández, Bonasa, López, & Mayor, 2013).

El estudio de González-Badía, Sala, & Hermoso (2012) permite conocer la experiencia de 61 personas con enfermedad mental que han desarrollado estudios universitarios: 51% de ellos con estudios finalizados, 24% en desarrollo y 20% restantes son casos de abandono. En cuanto a los temores que expresan estas personas cabe destacar que a la mayoría les asustan aspectos directamente relacionados con la tarea académica: un 70% manifiesta tener miedo a suspender un examen, un 60,7% a no poder seguir el ritmo, un 52,5% a perder el hilo de las clases por ausentarse por motivos de salud. Es importante destacar también que un 50,8% manifiesta su temor ante la posibilidad que el estrés del quehacer universitario afecte a su enfermedad de forma negativa. Esta correlación se confirma también cuando se les pregunta por las dificultades reales encontradas en el transcurso de la carrera universitaria, por ello un 71,4% identifica las presiones académicas como la 1ª o 2ª dificultad más importante seguida en un 67,74% por el estrés generado por estas presiones.

Paralelamente a la situación propia de estos estudiantes, el contexto educativo universitario de las últimas décadas ha visto como se producía un cambio de paradigma desde la enseñanza al aprendizaje. El estudiante debe ser más responsable y autónomo en su propio proceso de aprendizaje y deja de ser un receptor pasivo de información para ser un participante activo. El profesor deja de ser únicamente el transmisor de conocimiento para convertirse en un facilitador y orientador y en un participante del proceso de aprendizaje junto con el estudiante. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha constituido como el escenario actual en el que implementar este cambio de modelo educativo a nivel universitario (Arco Tirado & al., 2009).

Todos estos elementos, tanto individuales como contextuales pueden influir en el nivel de bienestar psicológico del estudiante universitario y afectar a su rendimiento académico. En este sentido, la Universidad Jaime I realizó una investigación con 872 estudiantes (Salanova Soria, Martínez Martínez, Bresó Esteve, & al., 2005) que permitió establecer la relación entre el bienestar psicológico del estudiante y los obstáculos o facilitadores presentes en la universidad identificados previamente. Además se detectaron relaciones bidireccionales entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico de estos estudiantes: a mayor rendimiento en el pasado, mayor bienestar psicológico en el futuro que influirá a su vez en un mayor rendimiento posterior y también viceversa, a peor rendimiento pasado, peor bienestar psicosocial presente y peor rendimiento futuro.

## **2. Objetivos**

El objetivo principal del estudio realizado ha sido establecer cuáles son las pautas que el estudiantado universitario con discapacidad por causa mental puede poner en práctica, de forma individual, para mejorar su rendimiento académico y la adquisición de competencias. A través de este empoderamiento personal, se pretende prevenir el abandono de estudios por parte de este colectivo.

Concretamente, los objetivos específicos que se han alcanzado son: contextualizar los requerimientos del trabajo autónomo por parte del estudiantado en el marco del EEES; conocer el estado de bienestar psicológico del estudiantado universitario y proporcionar pautas y recursos para uso propio del estudiantado con trastornos mentales para mejorar su desempeño en la Universidad.

### **3. Metodología**

Para dar respuesta al objetivo específico de conocer el estado de bienestar psicológico del estudiantado universitario para poder proporcionar pautas específicas, se realizó un estudio de cribado (*screening*) durante el mes de julio del 2013 en la Universitat Politècnica de Catalunya-BarcelonaTech (UPC). La población del estudio fue el estudiantado universitario de grado matriculado en la UPC en el curso 2012-13, por lo tanto la propuesta de participación se remitió a 19.545 estudiantes. De este colectivo, respondieron voluntariamente a todos los tests un total de 917 personas (537 hombres y 380 mujeres) de edades comprendidas entre los 17 y 56 años (la mediana se sitúa en torno a los 20 años). Los tests estuvieron operativos durante un período de una semana.

Del total de participantes, tan sólo un 3,4% manifestó tener diagnosticada una patología psiquiátrica, siendo las más frecuentes la ansiedad, el TDAH y la depresión.

Para valorar el nivel de bienestar psicológico de esta población, se utilizó una batería formada por dos tests: el Symptom Checklist, SCL-90-R (Derogatis, 1975) y el Purpose In Life, PIL (Crumbaugh y Maholick, 1969).

El SCL-90-R se utilizó para poder determinar el nivel de estrés (malestar psíquico) que presentaban los estudiantes y qué tipo de sintomatología psicopatológica era la más prevalente. El SCL-90-R es un inventario autoadministrado que consta de 90 ítems. Evalúa 9 dimensiones sintomatológicas primarias: somatización (12 ítems), Obsesividad-compulsividad (10 ítems), sensibilidad interpersonal (9 ítems), depresión (13 ítems), ansiedad (10 ítems), hostilidad (6 ítems), ansiedad fóbica (7 ítems), ideación paranoide (6 ítems) y psicoticismo (10 ítems); aparte, incluye 7 dimensiones adicionales que constan de 1 ítem cada una (pérdida del apetito, aumento del apetito, insomnio de conciliación, alteraciones en el mantenimiento del sueño, despertar prematuro,

sentimientos de culpa y pensamientos de muerte) y proporciona 3 índices globales (índice de sintomatología general -GSI-, índice de alteración de los síntomas positivos -PSDI- y el total de síntomas positivos -PST).

El test PIL tiene como objetivo detectar el vacío existencial y busca determinar el nivel de sentido vital total (SVT) del individuo para localizar así posibles riesgos de suicidio. El PIL consta de tres partes de las cuales sólo se ha utilizado la primera en esta investigación. Esta primera parte está formada por 20 ítems, en los que el sujeto se sitúa a sí mismo en una escala del 1 al 7 entre dos sentimientos extremos (escala tipo Likert de 7 puntos) y representa la parte cuantitativa del test. Las puntuaciones del PIL indican mayor sentido de la vida cuanto más altas son.

En cuanto al procedimiento utilizado cabe decir que el Gabinete de Planificación, Evaluación y Calidad de la UPC, unidad responsable de gestionar las estadísticas y encuestas de la universidad, fue la encargada de diseñar la plataforma informática en la que se publicaron los dos tests (el SCL-90-R y el PIL). Una vez operativa la plataforma dirigieron un correo electrónico a todo el estudiantado matriculado de grado en el que se les informaba del inicio del estudio y se les invitaba a participar, previo consentimiento informado, a través de un enlace. Si accedían a realizar el estudio se les informaba de que recibirían los resultados del mismo, de forma individual, con una orientación psicológica a través del correo electrónico.

#### **4. Resultados**

En cuanto al test SCL-90 los diferentes grupos sintomatológicos se distribuyeron de la siguiente manera:

<i>Sintomatología</i>	<i>Total</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>
-----------------------	--------------	----------------	----------------

<i>Somatización</i>	51,3%	41,6%	58,1%
<i>Obsesión</i>	74,2%	73,9%	74,3%
<i>Sensibilidad interpersonal</i>	59,5%	63,4%	56,8%
<i>Depresión</i>	64,6%	55%	71,3%
<i>Ansiedad</i>	60,3%	53,7%	65%
<i>Hostilidad</i>	52%	53,2%	51,2%
<i>Fobia</i>	30%	24%	34,3%
<i>Paranoia</i>	53,4%	56,6%	51,2%
<i>Psicoticismo</i>	58,1%	57,9%	58,3%
<i>GSI</i>	67,8%	61,3%	72,4%

En cuanto al PIL se observó que un 27% de la población (248 estudiantes) tenían vacío existencial (104 mujeres y 144 hombres) y existía tan sólo un 32,6% (299 estudiantes) que encontraba sentido a la vida, (107 mujeres y 192 hombres).

Así pues, del estudio de cribado se desprende que un 67,8% del estudiantado de grado de la UPC presenta sufrimiento psíquico. Las dimensiones psicopatológicas de obsesión y depresión son las que más puntúan. También se puede observar que la mayoría de ellos, el 40,3%, no acaba de encontrarle el sentido a la vida, situándose en una indefinición al respecto. Existe un 32,6% que presenta vacío existencial, siendo los hombres los que encuentran mayor sentido a la vida (un 35,8% versus un 28,2%).

En base a esta información se elaboraron una serie de pautas dirigidas al estudiantado para promover su salud psicológica y para dotarlo con estrategias propias que le sirvan para afrontar y superar las dificultades de la vida académica.

## **5. Pautas de bienestar psicológico para estudiantado universitario**

Según Carol Ryff (citado en Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, & al., 2006) el bienestar psicológico está formado por la presencia de diferentes aspectos o dimensiones en la vida de la persona. Estas dimensiones son: la autoaceptación, las relaciones personales positivas con otras personas, la autonomía, el dominio del entorno, el propósito en la vida y el crecimiento personal. Todas las pautas propuestas están dirigidas a mejorar

estas dimensiones. Para ello, se estructuran en tres categorías: hábitos de vida saludable, técnicas y recursos útiles, qué puedo hacer si me siento así?

Por lo que se refiere a la categoría de los hábitos de vida saludable es necesario detenerse aquí porque antes de exponer y poner en práctica técnicas específicas para mejorar el bienestar psicológico, uno debe partir de una base estable de vida saludable. Según la Organización Mundial de la Salud, “la salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Así queda claro que, más allá de las enfermedades, la salud tiene que ver con algo más que trasciende exclusivamente las patologías físicas o mentales. Existen otros factores en el modo como vivimos que intervienen directamente en nuestra calidad de vida. Por este motivo es importante vivir de forma saludable y poner en práctica hábitos como:

- Conocerse y escucharse a uno mismo
- Alimentarse correctamente,
- Respetar el descanso y el sueño
- Realizar ejercicio físico
- Estar libre de adicciones
- Manejar tu estrés
- Pensar en positivo

Por lo que se refiere a la categoría de técnicas y recursos incluye la descripción de diferentes recursos identificadas a partir de la experiencia como profesionales relacionados con la psicología y con la orientación académica universitaria. Son técnicas de autorregulación emocional, de autocontrol y de gestión del tiempo:

- Acompañar las emociones
- Practicar mindfulness
- Dibujar tu pastel de valores
- Gestionar mejor el tiempo
- Aprender a estudiar de forma más eficaz
- Utilizar los recursos que te ofrece la universidad

Una vez descritas las diferentes técnicas y recursos, por tipos de sintomatologías detectadas en el estudio de cribado, se aconsejan el ejercicio de determinadas técnicas y se explican los beneficios que se pueden obtener. Así se establece una ficha para

- Qué puedo hacer si tengo tendencia a la obsesión?
- Qué puedo hacer si tengo tendencia a la depresión?

- Qué puedo hacer si tengo tendencia a la sensibilidad interpersonal?
- Qué puedo hacer si tengo tendencia a la ansiedad?
- Qué puedo hacer si tengo tendencia a la hostilidad?
- Qué puedo hacer si presento sintomatología fóbica?
- Qué puedo hacer si tengo tendencia a la sintomatología paranoica?
- Qué puedo hacer si tengo tendencia a la psicosis?

## 6. Conclusión

En primer lugar, cabe decir que este trabajo ha querido arrojar algo de luz a un tema que ha sido escasamente tratado en el ámbito universitario español hasta el momento. No obstante se observa la tendencia, cada vez más creciente, de conocer más y mejor la población univertaria con trastorno mental para facilitar su inclusión en este contexto. De hecho, aunque los resultados de este trabajo estén sesgados por el hecho de haber sido respondidos de forma voluntaria, no difieren en exceso de algunos estudios internacionales (Amador, 2014).

El estudio de cribado para conocer el grado de bienestar psicológico del estudiantado universitario de la UPC desprende que un 67,8% presentan sufrimiento psíquico y que las dimensiones psicopatológicas de la obsesión y la depresión son las que más puntúan. Otro dato significativo es que el 40,3% no acaba de encontrarle el sentido a su vida, situándose en una indefinición al respecto y un 32,6% presenta vacío existencial. Cabe decir también que algunos de estos estudiantes, tras participar en el estudio, se dirigieron a servicios de atención psicológica para ser asesorados.

Este trabajo se ha materializado en la elaboración y publicación del trabajo *Bienestar psicológico y rendimiento académico: guía para el estudiante universitario con trastorno mental* que se puede descargar íntegramente en <http://www.catac.upc.edu> (apartado OUD).

## 7. Referencias bibliográficas

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

Amador, J.A. (2014), “Criterios diagnósticos del TDAH y dislexia” en *Taller de trabajo UNIDISCAT Trastornos conductuales y de aprendizaje en estudiantes universitarios*, (19 de octubre de 2012)

[http://universitatsirecerca.gencat.cat/web/ca/03\\_ambits\\_dactuacio/treballar\\_i\\_estudiar\\_e\\_l\\_sistema\\_dunis/accions\\_d\\_integracio\\_dels\\_estudiants\\_discapacitats\\_a\\_la\\_universitat/cotent/accions\\_d\\_integracio\\_dels\\_estudiants\\_discapacitats\\_a\\_la\\_universitat/taller\\_de\\_tr](http://universitatsirecerca.gencat.cat/web/ca/03_ambits_dactuacio/treballar_i_estudiar_e_l_sistema_dunis/accions_d_integracio_dels_estudiants_discapacitats_a_la_universitat/cotent/accions_d_integracio_dels_estudiants_discapacitats_a_la_universitat/taller_de_tr)

[eball\\_unidiscat\\_19\\_octubre\\_2012/documents/doc\\_26459543\\_1.pdf](http://eball.unidiscat.19.octubre.2012/documents/doc_26459543_1.pdf) [Consultado en: 4 de noviembre de 2014]

Arco Tirado, J. L., & al., e. (2009), *Guía psicopedagógica para estudiantes y profesores universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Granada, Universidad de Granada.

Barcelona, U. A. (n.d.), *La web de consulta del Espacio Europeo de Educación Superior (Bolonia)*, Retrieved 12 5, 2013, from “Qué se espera de ti”, <http://www.uab.es/servlet/Satellite/bolonia/estudiantes/-que-se-espera-de-ti-1231747994984.html>

Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M., & Álvarez, P., “Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (1), (2006), págs. 105-127.

Case, C., & Dalley, T. (2004). *The handbook of art therapy*. New York: Brunner-Routledge.

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., & al., e., “Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff”, *Psicothema*, 18 (3), (2006), págs. 572-577.

Facultat de Psicologia, Blanquerna, Universitat Ramon Llull C. d. (n.d.), Retrieved 10 21, 2013, from Servei d'Orientació Personal: <http://fpcee.blanquerna.url.edu/sop/>

Fordyce, M., “A program to increase happiness: further studies”, *Journal of Counselling Psychology* (30), (1983), pp. 483-498.

Fordyce, M. W., “Development of a program to increase happiness,” *Journal of Counselling Psychology* (24), (1977), pp. 511-521.

Galve, J. J., “Consejos y ayudas para dormir bien”, *Medicina Naturista*, 3 (2), (2009), págs. 72-76.

González-Badía, J., Sala, E., & Hermoso, E. A. (2012), *Mejora del tratamiento de las personas con enfermedad mental en las universidades públicas*, Madrid, Real Patronato de la Discapacidad.

Guasch, D., Hernández, J., Bonasa, P., López, J., & Mayor, C. (2013), *Entornos adaptados para personas con discapacidad mental*, Barcelona, Observatorio Universidad y Discapacidad.

Gómez, Á. P., Gómez, E. S., Fernández, M. S., & Núñez, M. J. (2009), *La Universidad del aprendizaje: Orientaciones para el estudiante*. (J. d. Andalucía, Ed.) Madrid, Akal.

- Herrán Gascón, A. d., “Autoconocimiento y formación: más allá de la educación en valores”, *Tendencias Pedagógicas* , 8, (2003), págs.13-42.
- Irazusta Astiazaran, A., hoyos Cillero, I., Díaz Ereño, E., Irazusta Astiazaran, J., & Gil Goikouria, J., “Alimentación de estudiantes universitarios”, *Osasunaz* (0), (2007), págs. 7-18.
- Jiménez Lara, A., González-Badía Fraga, J., & Cordero Hinojal, L., “Avance de resultados del censo de alumnos universitarios con discapacidad curso académico 2011-2012”, *Congreso Internacional Universidad y Discapacidad*, 2012, Madrid, Fundación ONCE.
- Jung, C. (2007), *Dos escritos sobre psicología analítica*. Madrid, Trotta.
- Junqué, C. (1995), *Neuropsicología*, Madrid, Síntesis.
- Kabat-Zinn, J. (2009), *Vivir con plenitud las crisis*, Barcelona, Kairos.
- Khvilon, E. (2004), *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*, (U. D. Superior, Ed.)
- Labrador Encinas, F., Requesens Moll, A., & Helguera Fuentes, M., *Guía para padres y educadores sobre el uso seguro de Internet, videojuegos y móviles*, Fundación Gaudium.
- M., R., & Leiman, A. (1992), *Psicología fisiológica*, Madrid, McGraw Hill .
- Manuel G. Jiménez, P. M., “Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico?” *International Journal of Clinical and Health Psychology* , 8 (1), (2008), pp.185-202.
- N., P., C., P., & J., K. S., “La Psicología positiva: investigación y aplicaciones”, *Terapia psicológica* , 31 (1), (2013), págs. 11-19.
- Porcar, C. (2013), *Esport sí, d'una manera saludable*. (U. R. Llull, Producer) Retrieved noviembre 21, 2013, from Servei d'Orientació Personal: <http://fpcee.blanquerna.url.edu/sop/cat/Exercici.asp?item=104>
- Ramírez-Hoffmann, H., “Acondicionamiento físico y estilos de vida saludable”, *Colombia Médica* , 33 (1), (2002), págs. 3-5.
- Salanova Soria, M., Martínez Martínez, I., Bresó Esteve, E., & al., e., “Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico”, *Anales de psicología* , 21 (1), (2005), págs. 170-180.

salud, P. d. (1998), (O. M. Salud, Ed.) Retrieved 12 19, 2013, from <http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/glosario.pdf>

Vázquez, G., H., & Samue M. y Ho, Y., “Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: fundamentos y aplicaciones”, *Psicología conductual* , 14 (3), (2006), págs. 401-432.

#### COMUNICACIÓN 4

**EL ESTILO DE CRIANZA COMO PREDICTOR DEL RENDIMIENTO  
ESCOLAR Y LAS HABILIDADES ADAPTATIVAS EN CHICOS CON  
DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL**

Dra. María José Pino

*Directora de la Unidad de Atención a las Necesidades Específicas*

*Universidad de Córdoba*

Dr. Antonio Raya

Dra. Rosario Ruiz

Carlos Herruzo

*Grupo HUM-775: Comportamientos de Riesgo*

*Universidad de Córdoba*

Dr. Jaime Marco

*Universidad de Valencia*

Dr. Javier Herruzo

*Director del Servicio de Atención Psicológica de la UCO*

*Universidad de Córdoba*

## **1. Introducción**

La creciente sensibilidad social hacia la plena inclusión y normalización de las personas con discapacidad choca con las elevadas tasas de fracaso escolar que existen entre este colectivo, muy por encima de la tasa en población sin discapacidad. Así, la *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia* (EDAD, 2008) del Instituto Nacional de Estadística (INE) muestra que la tasa de analfabetismo en personas con discapacidad entre 25 y 44 años es del 8,6%, frente al 0,9% que se da en población general; el 37,4% de estas personas ha cursado estudios por encima de los obligatorios, frente al 60,4% de la población general; y sólo el 10,5% ha terminado estudios superiores, frente al 24,1% de la población general que ha concluido este mismo nivel de estudios. Otras encuestas anteriores elaboradas por el mismo instituto, como la *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud* (EDDES,

1999), reflejaban que el porcentaje de personas con estudios universitarios finalizados era casi cuatro veces menor en el caso de personas con discapacidad (3,6%), que en la población sin discapacidad (12,7%). Este dato es comparable al ofrecido por población estadounidense en los años 90, donde el 54% de los estudiantes de secundaria sin discapacidad accedían a la Universidad, frente al 12% de estudiantes con discapacidad que lo hacían (Faiweather y Shaver, 1990). Por lo tanto, dentro de este colectivo es aún más acuciante la necesidad de unas pautas educativas adecuadas que les ayuden a hacer frente a la problemática antes citada (Meadow-Orleans, 2002).

Las escasas referencias existentes sobre las prácticas de crianza de los padres de chicos discapacitados, muestran que el apoyo de la familia en la promoción y mantenimiento de la motivación para el logro escolar es fundamental para la permanencia del niño en el sistema educativo y el avance en los diferentes niveles de educación. La clave para que un niño con discapacidad sea un adulto exitoso puede ser la buena orientación de la familia (Barraga, 1991). Es por esto que las expectativas que muestran los padres sobre el éxito académico de sus hijos cobra un especial interés en el estudio de las relaciones familiares de los chicos con discapacidad. Estas expectativas afectan en cierto modo al rendimiento académico y el ajuste conductual del chico y al mismo tiempo se retroalimentan de los resultados obtenidos por éste (Masino y Hodapp, 1996). Un ejemplo del evidente error que muchos padres comenten en referencia a este aspecto es lo obtenido en un estudio llevado a cabo por Leonard en 1986 (citado en Sanchez-Escobedo, 2006), donde niños con deficiencia visual que presentaban pasividad y baja estima estaban relacionadas con comparaciones desafortunadas de los padres quienes contribuían a aumentar la ansiedad en relación al desarrollo del niño.

Si a lo anterior añadimos unos padres permisivos y sobreprotectores que no permiten al niño participar en ninguna actividad con sus compañeros, se genera, probablemente, una situación familiar carente de estimulación, donde disminuyen las oportunidades de desarrollo pleno, haciendo a los hijos más dependientes (Mercer, 1991). Por ello, una de las principales características de los padres de chicos con discapacidad es la excesiva sobreprotección, impidiendo incorporar al niño a las tomas de decisiones y a la convivencia con las demás personas. De hecho, muchos de los temores y actitudes pasivas del adulto con discapacidad fueron promovidos y aprendidos en la familia (Sanchez-Escobedo, 2006).

Pero el desajuste en niños con discapacidad en relación con las características de su entorno familiar no sólo se limita al logro académico, sino que también se manifiesta en problemas de conducta y adaptación. En este sentido, la teoría de Baumrind (1967, 1971) de que la relación entre estilo parental y comportamiento de los hijos es recíproca y bidireccional, cobra especial relevancia cuando hablamos de variables como el estrés

parental o el apoyo percibido en las tareas de crianza (Margalit y Anconina, 1991; Jackson, Traub y Turnbull, 2008). De hecho, parece ser que los padres de chicos con discapacidad manifiestan mayores niveles de estrés y menores niveles de apoyo percibido, lo que a su vez se relaciona con problemas de adaptación y problemas socioemocionales en los hijos (Hastings, 2002; Hintermair, 2006).

Una de las cuestiones que más frecuentemente se ha venido relacionando con el estrés percibido en el entorno familiar del chico con discapacidad es la falta de comunicación o la mala calidad de la misma. Si bien, como apuntábamos antes, el uso de estrategias comunicativas inadecuadas en el entorno familiar está relacionado con problemas de adaptación en los hijos, esta situación se ve aún más agravada cuando se presenta una discapacidad que afecta directamente a las mismas, como es el caso de los chicos con discapacidad auditiva (Barker, Quittner, Fink, Eisenberg, Tobey y Niparko, 2009; Van Eldik, Treffers, Veerman y Verhulst, 2004).

Esta falta de apoyo percibido y los problemas para comunicarse con los hijos desembocan en una serie de sentimientos negativos como la insatisfacción (Bellin, Bentley y Sawin, 2009), la frustración o la incompetencia (Koester y Meadow-Orleans, 1999; Kushalnagar, Krull, Hannay, Mehta, Caudle y Oghalay, 2007), que al mismo tiempo se relacionan con la desadaptación en los hijos.

No obstante, apenas si se han abordado otras variables frecuentemente estudiadas en población general como el establecimiento de límites o la implicación en las tareas de crianza, cuya influencia sobre la competencia académica y los problemas de adaptación ha sido un recurrente objeto de estudio, tal y como hemos podido comprobar en apartados anteriores. A pesar de esta falta de datos concluyentes, los escasos trabajos realizados vienen a confirmar que tener un hijo con discapacidad supone una fuente de estrés añadida en las relaciones familiares que dificulta en muchos casos la puesta en práctica de determinadas prácticas parentales y que potencia los efectos negativos de un estilo y unas prácticas inadecuadas. Es por ello que el apoyo que han de recibir estas familias es un factor determinante.

Basándonos en los datos anteriormente aportados, el presente trabajo se propone como objetivo estudiar si el estilo de crianza, junto con algunas características socio-demográficas del entorno familiar del chico, se relacionan con los problemas escolares y las habilidades adaptativas en chicos y chicas con discapacidad física o sensorial. En definitiva, se trata de determinar si el estilo de crianza junto con otros aspectos familiares permiten generar un buen modelo predictor de estos ámbitos del desarrollo íntimamente ligados al éxito académico y social.

## 2. Método

### 2.1 Instrumentos

*Sistema de Evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC)* es una adaptación al español llevada a cabo por González, Fernández, Pérez y Santamaría (2004) del original en lengua inglesa *Behavior Assessment System for Children* de Reynold y Kamphaus (1992).

Su finalidad es evaluar una amplia gama de dimensiones patológicas y adaptativas que resultan útiles para conocer al individuo, utilizando distintas fuentes de información (padres, tutores y niños) y distintos métodos (cuestionarios, historia del desarrollo y observación). En su versión para padres y maestros está compuesto por una serie de escalas clínicas como son: agresividad, hiperactividad, problemas de conducta, problemas de atención, problemas de aprendizaje, depresión, atipicidad, ansiedad, retraimiento y somatización. También incluye unas escalas adaptativas como son: adaptabilidad, habilidades sociales, liderazgo y habilidades para el estudio. Por último, como combinación de las anteriores, también surgen una serie de dimensiones globales que son: exteriorizar problemas, interiorizar problemas, problemas escolares, habilidades adaptativas e índice de síntomas comportamentales.

Para este estudio se han utilizado las dimensiones globales problemas escolares y habilidades adaptativas medidas mediante la forma T (tutores), compuestas por las variables problemas de atención y problemas de aprendizaje la primera, y adaptabilidad, habilidades sociales y liderazgo la segunda.

El *Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M)* de Roa y Del Barrio (2001) adaptado del *Parent-Child Retationship Inventory* (Gerard, 1994). Este instrumento mide las actitudes paternas y maternas hacia la crianza de sus hijos e hijas. Está compuesto por 78 ítems con cuatro opciones de respuesta en función del mayor o menor acuerdo con lo expresado en los mismos. Estos 78 ítems se dividen en ocho escalas como son: apoyo, satisfacción con la crianza, compromiso, comunicación, disciplina, autonomía, distribución de rol y una pequeña escala para detectar la tendencia de respuesta hacia la deseabilidad social. En general, una alta puntuación en cualquiera de las escalas indica una buena actitud hacia la crianza (estilo democrático), mientras que puntuaciones bajas son signo de un estilo de crianza poco efectivo.

El *Parent Bonding Instrument* (PBI), adaptado de Parker, Tupling & Brown (1979), se compone de 25 ítems divididos en dos escalas, que miden por un lado la sobreprotección y por otro lado una variable denominada cuidado. Para este estudio se ha utilizado una adaptación al castellano para ser cumplimentada por los padres y madres.

## **2.2 Participantes**

135 chicos y chicas con discapacidad física o sensorial (sin problemas psíquicos ni intelectuales asociados), con edades comprendidas entre los 6 y 16 años, junto con sus respectivos padres, madres y tutores. La edad media de este grupo de chicos y chicas era de 10,70 (DT=3,091). Según el sexo, la muestra se distribuía en 72 chicos y 63 chicas. Por último, en función del tipo de discapacidad, el grupo estudiado estaba formado por 65 chicos con discapacidad auditiva, 48 chicos con discapacidad física y 22 chicos con discapacidad visual.

## **2.3 Procedimiento**

Participaron en el estudio numerosos centros escolares públicos de las comunidades autónomas de Andalucía, Madrid y Cataluña. Previamente a la recogida de la información nos pusimos en contacto con la dirección de los centros cuyos Consejos Escolares manifestaron su consentimiento para hacer llegar el instrumento a las familias, que lo cumplimentaron de manera voluntaria.

El orientador o el director se ponían en contacto con los tutores de los cursos que tenían algún estudiante con discapacidad para garantizar nuestro acceso al estudiante y su familia. El instrumento era proporcionado en tres partes: dos partes iguales donde los padres y madres por separado contestaban al PCRI y PBI (variables independientes sobre el estilo de crianza), y una tercera parte donde los tutores contestaban al BASC en su forma T (tutores).

Una vez recogida la información de padres y madres correspondientes a 135 chicos entre 6 y 16 años, se pasó a la tabulación de datos y realización de análisis estadísticos mediante el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

## **2.4 Diseño y análisis de datos**

El estudio se ha realizado con un diseño ex post facto prospectivo transversal, en el que se ha realizado un análisis de regresión múltiple para obtener los factores predictores de los problemas escolares y las habilidades adaptativas. Previamente a este análisis se ha hecho un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en estas variables.

En el análisis de regresión se han empleado los siguientes factores a modo de Variables Independientes:

Edad, nivel de estudios, horas diarias de trabajo y horas con el hijo de padres y madres.

Número de hijos, orden entre hermanos, horas deberes, ayuda deberes, control deberes e implicación percibida.

Apoyo, satisfacción con crianza, compromiso, comunicación, autonomía, disciplina, distribución de rol, cuidado y sobreprotección de padres y madres.

### **3. Resultados**

En primer lugar, se ha realizado una descripción de las dos variables objeto de estudio, como son los problemas escolares y las habilidades adaptativas, medidas en los niños a través de la percepción de sus tutores.

Para la variable “Problemas escolares”, se ha obtenido una puntuación T media de 48,85 (S=10,62). Las puntuaciones de los participantes oscilan en un rango entre 27 y 97.

Por otro lado, se obtuvo en “Habilidades adaptativas” una media de 50,94 (S=10,59), situándose las puntuaciones entre un mínimo de 26 y un máximo de 90.

- En referencia a la clasificación de los sujetos según los niveles establecidos por el BASC, se ha obtenido que, para la variable problemas escolares, el 10,7% tenían puntuaciones adaptadas, el 58% presentaba puntuaciones dentro de un rango medio, mientras que el 31,3% de la muestra presentaba puntuaciones en niveles de riesgo.
- 
- Respecto a las habilidades adaptativas, el 19,8% tenía puntuaciones adaptadas, el 51,2% presentaba puntuaciones dentro de un rango medio, mientras que el 29% de la muestra presentaba puntuaciones en niveles de riesgo.

Para estudiar el carácter predictivo de los factores del PCRI respecto a la depresión y a la ansiedad, se aplicó el Análisis de regresión lineal. A través de este se pretende obtener un modelo capaz de predecir de cada una de las variables dependientes una puntuación alta o de riesgo.

En el caso de los “Problemas escolares”, como se puede apreciar en la tabla 1, se ha elaborado un modelo compuesto por 11 variables, en el que el valor de  $R^2$  es de 0,446, prediciendo por tanto el 44,6% de la varianza respecto a los problemas escolares. Algunas de estas variables, como es el caso de la edad, el cuidado y la autonomía de la madre, junto con la disciplina y el nivel de estudios del padre, presentan coeficientes Beta negativos y por tanto actúan como factores protectores. Otras variables muestran coeficientes Beta positivos, actuando como factores de riesgo, como es el caso de la edad del niño, el orden que ocupa entre los hermanos, el control sobre sus deberes que ejercen sus padres, las horas de trabajo y cuidado del padre y el nivel de estudios de la madre.

• <b>Modelo 11.</b> • <b>R2= 0,446</b> • <b>Problemas escolares.</b>	• <b>B</b>	• <b>t</b>	• <b>Sig.</b>
• Constante	• 544,522	• 1,180	• 0,244
• Edad niño	• 30,221	• 3,857	• 0,000
• Edad madre	• -12,468	• -2,040	• 0,047
• Cuidado madre	• -10,099	• -1,526	• 0,134
• Disciplina padre	• -15,945	• -2,591	• 0,013
• Horas trabajo padre	• 65,554	• 1,941	• 0,058

• Cuidado padre	• 10,362	• 1,658	• 0,104
• Control deberes	• 45,473	• 1,687	• 0,098
• Autonomía madre	• -9,583	• -1,388	• 0,172
• Orden hijo	• 48,343	• 1,635	• 0,109
• Nivel estudios madre	• 89,007	• 2,195	• 0,033
• Nivel estudios padre	• -68,028	• -1,876	• 0,067

Tabla 1: modelo de regresión lineal para la variable problemas escolares

Respecto a las “Habilidades adaptativas”, como se puede apreciar en la tabla 2, se ha elaborado un modelo compuesto también por 11 variables, en el que el valor de  $R^2$  es de 0,346, prediciendo por tanto el 34,6% de la varianza respecto a las habilidades adaptativas. Buena parte de las variables que componen el modelo, como es el caso de la edad del niño, el orden entre sus hermanos, la frecuencia con que controlan sus deberes, la sobreprotección y comunicación de la madre y la satisfacción del padre actúan como factores protectores. Otras variables como la edad, el compromiso y el apoyo percibido por la madre, junto con el cuidado del padre y el número de hijos, actúan como factores de riesgo.

• <b>Modelo 11. R2= 0,346</b>			
• <b>Habilidades adaptativas.</b>	• <b>B</b>	• <b>t</b>	• <b>Sig.</b>

• Constante	• 312,864	• 0,489	• 0,627
• Edad niño	• 23,267	• 2,809	• 0,007
• Frecuencia control deberes	• 63,416	• 2,055	• 0,045
• Orden hijo	• 89,336	• 2,240	• 0,030
• Sobreprotección madre	• 0,483	• 0,075	• 0,941
• Comunicación madre	• 16,779	• 1,908	• 0,063
• Compromiso madre	• -20,567	• -2,144	• 0,037
• Satisfacción padre	• 17,512	• 1,945	• 0,058
• Apoyo madre	• -6,245	• -1,001	• 0,322
• Edad madre	• -10,572	• -1,500	• 0,140
• Número de hijos	• -37,595	• -1,382	• 0,173
• Cuidado padre	• -10,272	• -1,317	• 0,194

Tabla 2: modelo de regresión lineal para la variable habilidades adaptativas

#### 4. Discusión y conclusiones

Los datos descriptivos mostrados en nuestro estudio son un buen indicativo de la representatividad de la muestra con la que hemos trabajado. Así, la muestra presenta una puntuación media tanto en problemas escolares como en habilidades adaptativas bastante cercana a la media normativa (50), mientras que la distribución en base a los criterios de clasificación del BASC presenta una alta concentración de sujetos en el rango medio. No obstante, llama la atención que prácticamente la tercera parte de la muestra presenta una puntuación de riesgo en ambas variables, lo que justifica

sobradamente que estos aspectos sean estudiados y tratados en la población con discapacidad.

En la introducción se apuntaba cierta relación que numerosos autores habían descrito entre determinados aspectos del estilo de crianza de los padres y los problemas escolares y de adaptación en los chicos con discapacidad física y sensorial, de manera que podrían llegar a establecerse determinados modelos familiares directamente relacionados con los mismos. En este sentido, asumiendo ciertas limitaciones como el tratarse de un estudio transversal o el hecho de haberlo llevado a cabo mediante autoinformes, los resultados obtenidos reflejan una elevada relación entre determinadas características del estilo de crianza y los problemas escolares y habilidades adaptativas, de manera que una combinación de puntuaciones altas y bajas en determinados factores influyen significativamente en el incremento de la probabilidad de que se dé una puntuación elevada en problemas de conducta escolares o baja en habilidades adaptativas según el BASC. Mediante estas variables hemos podido explicar en torno al 40% de la varianza respecto a estos aspectos, lo que consideramos una cifra bastante importante si tenemos en cuenta la naturaleza multidimensional de las variables objeto de estudio, en cuya aparición y mantenimiento pueden influir aspectos tan diversos como la familia, los iguales o los medios de comunicación.

La información obtenida ha de ser analizada asumiendo la existencia de una relación bidireccional entre padres e hijos, considerando que ambos ejercen una influencia mutua en sus comportamientos y actitudes. Visto desde esta perspectiva interactiva entre padres e hijos, estos resultados tiene una gran aplicación tanto en la prevención como en la intervención con familias de niños problemáticos, pues puede orientar sobre algunos aspectos concretos de la práctica educativa diaria que pueden ser modificados, como enseñar a los padres a establecer unas normas claras y asegurar su cumplimiento, favorecer la autonomía o mejorar las redes de apoyo social y familiar.

## **5. Referencias bibliográficas**

Barker, D.H., Quittner, A.L., Fink, N.E., Eisenberg, L.S. Tobey, E.A. y Niparko, J.K., "Predicting behavior problems in deaf and hearing children: The influences of language, attention, and parent-child communication", *Development and Psychopathology*, 21 (2) (2009), pp. 373-392.

Barraga, N. (1991), "Discapacidad visual y aprendizaje", *Región Latinoamericana*, 77.

Baumrind, D., "Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour", *Genetic Psychology Monographs*, 75, (1967), pp. 43-88.

- Baumrind, D., "Current patterns of parental authority", *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1, Pt. 2) (1971).
- Bellin, M.H. Bentley, K.J. y Sawin, K.J., "Factors Associated With the Psychological and Behavioral Adjustment of Siblings of Youths With Spina Bifida", *Families, Systems & Health*, 27 (1) (2009), pp. 1-15.
- Fairweather, J.S. y Shaver, D.M., "A troubled future?: Participation in postsecondary education by youth with disabilities", *The Journal of Higher Education*, 61, (3), (1990) pp. 332-348.
- Hastings, R.P. , "Parental stress and behaviour problems of children with developmental disability", *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 27 (3) (2002), pp. 149-160.
- Hintermair, M. , "Parental Resources, Parental Stress, and Socioemotional Development of Heard and Hard of Hearing Children", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11 (4) (2006), pp. 493-513.
- Instituto Nacional de Estadística (1999), *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud (EDDES)*.
- Instituto Nacional de Estadística (2008), *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD)*.
- Jackson, C.W., Traub, R.J. y Turnbull, A.P., "Parent's Experiences With Childhood Deafness: Implications for Family-Centered Services", *Communication Disorders Quarterly*, 29 (2) (2008), pp. 82-98.
- Koester, L.S. y Meadow-Orleans, K.P., "Responses to interactive stress: Infants who are deaf or hearing", *American Annals of the Deaf*, 144 (5), (1999), pp. 395-403.
- Kushalnagar, P., Krull, K., Hannay, J., Mehta, P., Caudle, S. y Oghalay, J., "Intelligence, parental depression, and behavior adaptability in deaf children being considered for cochlear implantation", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (3) (2007) pp. 335-349.
- Margalit, M. y Ankonina, D.B., "Positive and negative affect in parenting disabled children", *Counselling Psychology Quarterly*, 4 (4) (1991), pp. 289-299.
- Masino, L.L. y Hodapp, R.M., "Parental education expectations for adolescents with disabilities", *Exceptional children*, 62 (6) (1996), pp. 515-534.

Meadow-Orleans, K.P., "Parenting with a sensory or physical disability., en M.H. Bornstein (ed), *The handbook of parenting*, Vol IV (2002), Mahwah, N.J., Lawrence-Earlbaum Ass Publisher, pp. 259-293.

Mercer, C. (1991), *Dificultades de aprendizaje 1*, CEAC (Ed), Perú.

Sánchez Escobedo, P., "Discapacidad, familia y logro escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (2) (2006), págs. 1-10.

Van Eldik, T., Treffers, P.D.A., Veerman, J.W. y Verhulst, F.C., "Mental Health Problems of Deaf Dutch Children As Indicated by Parents' Responses to the Child Behavior Checklist", *American Annals of the Deaf*, 148 (5) (2004), pp. 390-395.

Nota 1: Este estudio ha sido financiado, en parte, por un proyecto I+D+I de Ministerio de Economía y Competitividad con código EDU2009-12619 cuyo IP es Javier Herruzo.

## COMUNICACIÓN 5

**INVESTIGACIÓN EN SEXUALIDAD PARA EL FOMENTO DE LA CALIDAD  
DE VIDA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

María Honrubia Pérez  
*Universidad de Barcelona y ANSSYD*

Esther Sánchez Raja

*Gestión de Servicios Socio sanitarios (ASAD)*  
*Directora Asociación Nacional de Salud Sexual y*  
*Discapacidad (ANSSYD)*

*... la discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar: es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo). La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, dinámico e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea.*

Patricia Brogna (2006:2)

## **1. Introducción**

La sexualidad como dimensión humana, se manifiesta a lo largo de la vida en las personas, no queda limitada a una necesidad fisiológica con finalidad procreativa, sino que se amplía a ser considerada como capacidad de comunicar, expresar, dar y obtener placer, sentir deseo y dirigir este hacia otras personas o a uno mismo. Junto con la afectividad, forman dos componentes importantes en el aprendizaje del proceso de desarrollo personal. La sexualidad entendida desde una perspectiva lúdica y erotofílica es vivida de forma satisfactoria, de manera que nos da valor, nos hace sentir mejor, aumenta la autoestima y mejora la calidad de vida. Por todo esto, tanto la afectividad

como la sexualidad deben desarrollarse adecuadamente en los individuos aunque estos no estén en plenitud de condiciones físicas y/o psíquicas (F. López, 1994), (E. Sánchez et al., 2007).

## **2. Asociación Nacional de Salud Sexual y Discapacidad (ANSSYD)**

La Asociación Nacional de Salud Sexual y Discapacidad (ANSSYD), constituida y registrada en el Censo Nacional de Asociaciones, como entidad sin ánimo de lucro, abarca los entornos social, sanitario y educativo a los que tienen acceso las personas con discapacidad y está integrada por profesionales interesados en la promoción y defensa de sus derechos sexuales y reproductivos, para el fomento de la Calidad de Vida. Está adscrita a la Federación de Sociedades Sexológicas (FESS); World Association for Sexual Health (WAS); European Federation of Sexology (EFS); Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología y Educación Sexual (FLASSES) y colabora activamente con la Associació de Planificació Familiar de Catalunya y Balears (APFCIB) adscrita a la Federación de Planificación Familiar Estatal (FPF) y a la Internacional Planned Parenthood Federation (IPPF). Consta de una Junta Directiva que es el órgano que define y supervisa el día a día de la Asociación y además cuenta con colaboradores y voluntarios en diferentes puntos del Estado.

El Modelo Social (Oliver, 1998) en el marco de la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad (2006) y el Modelo Biográfico Profesional (López, 2005), en el marco de la educación en sexualidad, son los referentes de intervención de ANSSYD.

A pesar de ser una entidad muy joven, se fundó en 2010, por su dinamismo y actividad, se está configurando como un referente para muchos profesionales en los ámbitos de la investigación, la formación y asesoramiento en la salud sexual, los derechos sexuales, los derechos reproductivos y la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Desde ANSSYD se trata la salud sexual con perspectiva interdisciplinar con la creación de canales con espacios de encuentro, intercambio y reflexión en los que debatir y profundizar el tema que nos ocupa y está conectada a las diferentes asociaciones y entidades del Estado que las representan. Además toma presencia activa en las campañas sobre derechos, en la universalización de los métodos anticonceptivos, la educación sexual, la expresión de la sexualidad en la diversidad y la mejora de los servicios de atención a esta población. Por la importancia que tienen en nuestra sociedad las redes sociales, ANSSYD está presente en ellas a través de la web [www.anssyd.es](http://www.anssyd.es); twitter: [@anssyd](https://twitter.com/anssyd), Facebook: <https://www.facebook.com/anssyd.discapacidad>, blog: <http://>

[www.anssyd.wordpress.com](http://www.anssyd.wordpress.com), y una dirección de correo electrónico: [anssyd@gmail.com](mailto:anssyd@gmail.com), que sirve de vía de comunicación con la Asesoría gratuita online de sexualidad y discapacidad que tiene la Asociación.

## **2.1 Marco que fundamenta la Asociación ANSSYD**

Los marcos teóricos de referencia en los que se fundamenta la actividad desarrollada por ANSSYD, como se ha apuntado anteriormente, son el Modelo Social (Oliver, 1998.) y el Modelo Biográfico Profesional (Fallas, M. 2009; López, F. 2005).

El Modelo Social sobre la discapacidad, que se enmarca en los principios generales declarados por los Derechos Humanos, se origina en la segunda mitad del siglo pasado, dentro de la disciplina de las ciencias sociales, del análisis de las políticas sociales y la lucha por los derechos civiles relacionados con los derechos de las personas con discapacidad. Desde este Modelo, la discapacidad se ha de abordar holísticamente, es decir, como un todo, ya que en ella confluyen una serie de dimensiones y unas barreras que impiden a las personas con discapacidad desarrollarse plenamente, pero contrariamente a lo que podría parecer, estas barreras no surgen de la discapacidad por una disfuncionalidad personal que pueda tener un individuo, sino de las barreras económicas, medioambientales y culturales que impiden a estas personas poder desarrollar sus capacidades. Se establece que las personas con deficiencias son discapacitadas debido al rechazo de la sociedad a acomodar las necesidades individuales y colectivas de estas personas, en la actividad general de la vida económica y cultural. Para este Modelo, las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, científicas, sino sociales y las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas, -sin discapacidad-, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. Este modelo aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y asentándose sobre la base de determinados principios: autonomía personal, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, dialogo civil, entre otros. De igual manera, apunta a la autonomía personal de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propio proyecto de vida. Para ello, se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, y los fines de brindar una real igualdad de oportunidades. (Oliver, M., 1998: 34-54)

En referencia a la educación sexual, remarcar que constantemente ha sido un tema polémico y complejo de emprender; sin embargo, hoy este tipo de educación se reconoce como fundamental y de interés prioritario de las naciones (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2010; Organización

Panamericana de la Salud [OPS], Organización Mundial de la Salud [OMS] y Asociación Mundial de Sexología [WAS], 2000; entre otros. (Fallas, M., 2012:56). El Modelo Biográfico profesional en el que nos basamos para trabajar la educación sexual en ANSSYD, nace en Suiza a mediados de los años 50 del siglo pasado. Esta concepción democrática del “modelo biográfico y profesional” (Fallas, 2009; López, 2005; Programa Harimaguada, 2008) es la que subyace en los planteamientos recogidos en las diversas normativas nacionales e internacionales sobre la educación sexual. Su carácter democrático viene dado por el profundo respeto que, desde la práctica, se tiene a la biografía de las personas, al defender la sexualidad como una construcción personal que debe estar basada en el conocimiento científico, la formación no sesgada y la libre elección. La educación sexual, entendida desde este modelo educativo, se fundamenta en el bagaje científico y profesional, en una actitud positiva ante la sexualidad y la educación sexual, así como en el cultivo de una ética relacional. Pretende que las personas (en cualquiera de sus etapas evolutivas) vivan de manera responsable y saludable las diversas posibilidades de la sexualidad. Su fin último es que las personas a las que se imparte la educación sexual, se asuman como seres sexuados de una forma positiva, vivan su sexualidad de manera saludable y establezcan relaciones interpersonales gratificantes y no discriminatorias. (López, 2005:34). El mecanismo se explica por medio de procesos continuados de enseñanza y aprendizaje desarrollados por el colectivo orientador, profesorado, por profesionales de salud, entre otros, así como por la familia. Se plantea, desde la concepción de que, la persona a la que se le imparte educación sexual, es quien debe construir su propia vivencia de la sexualidad, de tal manera que el papel del profesional o la profesional en orientación no puede ser otro que el de mediador-facilitador entre los contenidos de la educación sexual y la propia biografía de la persona.

Según SIECUES (2008), los centros educativos deben tener como base para la educación sexual el nivel de desarrollo y cultura del estudiantado dentro del programa educativo y debe enseñarse en todas las edades. Esta misma Organización apunta que un programa comprensivo de educación sobre sexualidad respeta la diversidad de los valores, creencias y comprensión cognitiva que existen en la comunidad y que esta viene a complementar la educación que reciben desde sus familias.

La información que se brinda desde este modelo debe estar libre de estereotipos, prejuicios y ambigüedades, así como reconocer el derecho a la vivencia del placer, no limitada al hecho matrimonial. De la misma manera, se enfatiza en la información como punto clave en el uso de la libertad, el fomento de la actitud crítica como elemento indispensable de la autonomía y el reconocimiento del sí mismo, del otro u otra y como base para la responsabilidad. (Fallas, M.:63). Para terminar nos gustaría transcribir este

párrafo redactado por Manuel Fallas y sus colaboradores, en la descripción que hacen sobre el Modelo Biográfico profesional:

*...Como conclusión, este modelo de educación sexual, según nuestro criterio, promulga el respeto a la condición humana y a su desarrollo óptimo dentro de su calidad de vida, donde la vivencia de la sexualidad en múltiples manifestaciones es parte de este desarrollo buscado. De manera que la acción orientadora se convierte en un recurso esencial para la respuesta asertiva en la promoción de la salud, en general, y en salud sexual, en particular, dentro del marco que siempre ha caracterizado la orientación: el derecho de las personas a su autorrealización y, en este caso, el derecho de los seres humanos –sin importar la orientación del deseo, su condición civil, discapacidad y etapa evolutiva– al disfrute de la vivencia afectiva y sexual como parte de su bienestar integral. Es así, compañeros y compañeras orientadores/as que en nuestras manos, en las de las autoridades universitarias y gubernamentales está realizar los cambios necesarios y las actuaciones precisas para que la sexualidad y su educación en nuestro país sean y pertenezcan, como señala López, F. (2005:91) al “reino de la libertad”. (Fallas, M. et al, 2012:68)*

A partir de estos dos Modelos de referencia, la ANSSYD ha elaborado el proyecto educativo “Tengo derechos como tú”, formado por diez talleres que se imparten conjuntamente o por temáticas individuales, según las necesidades del centro. Las sesiones son de dos horas máximo, a partir de dinámicas. Se articula en programas a partir de cuatro ejes de actuación:

1. Programa de intervención dirigido a las personas con discapacidad,
2. Programa a familias, cuidadores no institucionales y voluntariado
3. Programa para profesionales de los ámbitos sanitario, educativo y de servicios sociales
4. Programa divulgativo de información a la sociedad a través conferencias, charlas, reuniones y contando con la colaboración de los medios de comunicación. Las intervenciones se ajustarán a los objetivos y resultados deseados, claramente definidos en cada una de ellas.

### **3. Investigación desde ANSSYD**

La investigación se lleva a cabo en nuestra asociación a partir de estudios encargados de generar conocimiento, recopilar evidencia científica e intervenir desde la realidad, con datos empíricos actualizados y contrastados, en los aspectos que tienen que ver con la sexualidad de las personas con discapacidad.

Desde la asociación se ha tomado como referente 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, en el que se encomienda entre otras cosas, fomentar la investigación para generar conocimiento que beneficie a la sociedad.

Se considera por parte de la asociación la Universidad como el ámbito idóneo para llevar a cabo esta actividad investigadora y como las profesionales que nos encontramos en la Junta Directiva, realizamos actividad docente universitaria, desde la misma, se promueve y facilita la integración de investigaciones en el seno de la Universidad, materializadas en diversos trabajos que pasamos a describir brevemente:

1. Tesis doctoral dirigida desde la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona, cuyo título es *Estudio de la sexualidad y la calidad de vida de las personas con Traumatismo Craneoencefálico (TCE)*. Esta tesis, que en estos momentos se encuentra en el proceso inminente de su defensa, hace referencia a un estudio llevado a cabo en todo el Estado, a través de FEDACE (Federación Española de Daño Cerebral Adquirido), a partir de un diseño mixto de investigación. Para la recogida de datos cuantitativos se utiliza un Cuestionario de calidad de vida (SFE36) y otro sobre Alteraciones de la sexualidad en personas con TCE (EVAS H y EVAS M); en la fase de recogida de datos cualitativos se utilizan los grupos de discusión. El objetivo de esta tesis es conocer la realidad de la sexualidad y la calidad de vida de estas personas. La finalidad de la misma es, ayudar al empoderamiento de personas con TCE. La finalidad de la misma es ayudar al empoderamiento de las personas con discapacidad, en la visualización de su sexualidad, los cambios que experimenta después de haber sufrido un TCE y la evidencia de la importancia que tiene para estas personas en la percepción de su calidad de vida.

2. Tesis Doctoral dirigida desde la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona que lleva por título *Implementación de un Programa Educativo en Sexualidad para personas con Daño Cerebral Adquirido (DCA)*. Esta investigación pretende ser una continuación de la tesis antes referenciada, con el objetivo principal de elaborar y evaluar un instrumento de intervención para mejorar la sexualidad de estas personas, que hemos comprobado, se modifica por la patología. La evaluación a corto y medio plazo del programa, nos dotará de evidencia sobre la validez del instrumento y

permitirá tener una herramienta ágil y adecuada que contribuya a la mejora de la sexualidad de estas personas, a la vez que a los profesionales de un instrumento a implementar si se considera de utilidad, en el trabajo diario del fomento de la salud sexual.

3. Trabajo de recogida de información referente a las orientaciones y tutorizaciones de trabajos universitarios, solicitados a la Asociación desde su fundación. Desde el año 2012 se han atendido y autorizado diferentes trabajos Fin de Grado y/o Master en distintas carreras universitarias. Esta tutorización ha sido a demanda de las personas estudiantes, que han entrado en contacto con la asociación para solicitar información y poder realizar sus trabajos. No se cuenta con ningún convenio entre la asociación y las Universidades. Tabla 1.

**Tabla 1. ASESORAMIENTO TRABAJOS FIN DE GRADO MASTER Y POSTGRADO**

<b>AÑO 2012</b>	<b>Enferm</b>	<b>Tr.Socia</b>	<b>E.Social</b>	<b>Medic.</b>	<b>Psicolog</b>	<b>E.Especia</b>	<b>Periodism</b>
	.	1			.	1	o
C. On line	2	1	2	1	2	2	0
C.Telefónicas	2	1	1	0	0	0	0
C. Presencial	0	0	0	0	0	0	0
<b>AÑO 2013</b>							
C. On line	6	2	2	2	4	2	1

C.Telefónicas	6	2	2	2	4	2	1
C. Presencial	1	0	2	0	0	0	0
<b>AÑO 2014</b>							
C. On line	3	1	6	1	0	0	4
C.Telefónicas	3	1	3	1	0	0	4
C. Presencial	0	0	3	0	0	0	2
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>12</b>

4. Investigación a partir de los datos recogidos en la asesoría de la asociación. Es un estudio descriptivo transversal de la realidad sexual de las personas con discapacidad a partir de las consultas a la asesoría durante dos años y que presenta una radiografía de la situación actual en nuestro país, trabajo que se presentará en el XII Congreso de Sexología y VI Encuentro Iberoamericano que se celebrará en Córdoba del 14 al 16 de Noviembre de 2014.

Las consultas formuladas generan evidencia sobre la realidad actual de la sexualidad en las personas con discapacidad. Los problemas y dificultades con los que se encuentran no solo las personas afectadas sino sus familias y los profesionales que los atienden para poder expresar su sexualidad o satisfacerla. Es importante destacar en este trabajo, la creciente demanda de asistencia sexual, tema controvertido que ha de ser resuelto pronto, considerada esta, como una alternativa más dentro de la actividad sexual de estas personas. El trabajo de campo se ha realizado mediante llamadas telefónicas y/o el correo de la Asociación. Tablas 2 y 3.

**Tabla 2. ASESORAMIENTO A FAMILIARES Y AFECTADOS**

<b>AÑO 2012</b>	<b>Embara</b> <b>z</b>	<b>Desc.Sexual</b> <b>.</b>	<b>Masturb</b> <b>.</b>	<b>Coito</b>	<b>O. Sexual</b>	<b>J. Eróticos</b>	<b>A. Sexual</b>
-----------------	---------------------------	--------------------------------	----------------------------	--------------	------------------	--------------------	------------------

<b>C. On line</b>	10	22	8	4	2	5	6
<b>C.Telefónicas</b>	2	11	7	2	0	3	2
<b>AÑO 2013</b>							
<b>C.On line</b>	11	30	23	10	4	8	20
<b>C.Telefónicas</b>	15	12	14	12	3	9	10
<b>AÑO 2014</b>							
<b>C. On line</b>	8	35	45	12	4	21	57
<b>C.Telefónicas</b>	12	28	34	8	1	12	34
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>138</b>	<b>131</b>	<b>44</b>	<b>14</b>	<b>58</b>	<b>129</b>

**Tabla 3. ASESORÍA A PROFESIONALES**

<b>AÑO 2012</b>	Antico nc.	DudasS ex.	Mastur b.	Coit o	O.Sexu al	J. Eróticos	A.Sexu al	Fantasi as
C. On line	2	10	2	1	2	5	6	
C. Telefón	2	11	1	2	0	6	3	
<b>AÑO 2013</b>								
C. On line	10	19	4	3	4	12	10	

C. Telefónica	15	12	8	6	3	16	8	
<b>AÑO 2014</b>								
C. On line	8	45	43	8	3	24	42	
C.Telefóni cas	12	34	32	2	1	10	25	
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>	<b>131</b>	<b>90</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>73</b>	<b>94</b>	<b>1</b>

5. En estos momentos, finales del año 2014, ANSSYD está en el trámite de firma de un convenio de colaboración con la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, a través de un proyecto pnteruniversitario, “Dret al Dret” (Derecho al Derecho), en una de las clínicas jurídicas denominada Derecho en la Discapacidad, para trabajar conjuntamente, el derecho a la sexualidad de las personas con discapacidad.

#### 4. Referencias bibliográficas

Brogna, Patricia, “El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación”, *El Cisne* (abril 2006), págs. 1-8. Consultado de: [http://www.um.es/discatif/PROYECTO\\_DISCATIF/Documentos/Brogna\\_profesionales](http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/Brogna_profesionales)

Campoy, Ignacio (2004), *Los derechos de las personas con discapacidad. Perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*, Madrid, Carlos III-Dykinson.

De Asís, Rafael y Palacios, Agustina (2007), *Derechos humanos y situaciones de dependencia*, Madrid, Universidad Carlos III-Dykinson.

Fallas, Manuel (2009), *Educación afectiva y sexual. Programa de formación docente de secundaria*, (Tesis doctoral), Universidad de Salamanca, España.

Fallas, Manuel, Artavia, Cindy y Gamboa, Alejandra, “Educación sexual: Orientadores orientadoras desde el modelo biográfico y profesional”, *Revista Electrónica Educare*, 16 (Especial), (2012), págs. 53-71.

Consultado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/view/418>

Ferreira, Miguel, “Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, n.º 124 ( 2008) , pp. 141-174

Lameiras, María, Carrera, Maria Victoria y Rodríguez, Yolanda “Nuevos retos para la educación sexual: hacia un modelo integral”, *Sexología Integral*, nº 5 (1), (2008), págs. 35-38.

López, Félix (2005), *La educación sexual*, Madrid, Biblioteca Nueva.

Oliver, Mike. (1998), “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?”, en Barton Len, (Comp.), *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata, págs. 34-58.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2010), *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación sexual. Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*, UNESCO, Santiago.

Recuperada de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>

Guatemala, *Promoción de la salud sexual: Recomendación para la acción*.

Organización Panamericana de la Salud (OPS), Organización Mundial de la Salud (OMS) y Asociación Mundial de Sexología. (2000). Recuperada de <http://www2.huberlin.de/sexology/GESUND/ARCHIV/SPANISCH/SALUD.HTM>.

Palacios, Agustina (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, Ediciones Cinca.

España, Programa Harimaguada, *Multimedia para la educación sexual*, [Disco compacto], 2008, Gobierno de Canarias. Consejera de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

USA, Sexuality Information and Education Council of the United States (SIECUS). Programs in Kentucky. USA: *SIECUS*, 2008. Recuperado de <http://www.siecus.org/index.cfm?fuseaction=Page.ViewPage&PageID=1158>.

República China, *Declaración de los derechos sexuales*, Asociación Mundial para la Salud Sexual (WAS). (1999). Versión revisada y aprobada por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología celebrada en Hong Kong. [http://www.ctv.es/USERS/sexpol/derechos\\_sexuales.htm](http://www.ctv.es/USERS/sexpol/derechos_sexuales.htm)

Victoria, Jorge Alfonso, “El modelo social de la discapacidad: hacia una nueva perspectiva basada en los derechos humanos”, *Revista In Jure Anáhuac Mayab* [online], año 1, núm. 2 (2013), págs. 143-158.

## COMUNICACIÓN 6

<p><b>UN CENTRO UNIVERSITARIO DE REFERENCIA EN DISCAPACIDAD COMO GENERADOR DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO</b></p>
---

Francisco Tomás Aguirre

Gabriel Martínez Rico

Montserrat Roca Hurtuna

César Rubio Belmonte

Francesc Bañuls Lapuerta

*Profesores de la Facultad de Psicología Magisterio y Ciencias de la Educación*

*Campus Capacitas - Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir*

### **1. El Centro Autonómico de Referencia en Discapacidad**

Desde los inicios de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” y en estrecha colaboración con el CERMI, el Campus CAPACITAS ha ido configurándose con el desarrollo de distintos proyectos y acciones entre los que destacan:

- Titulaciones universitarias con especial atención a la discapacidad (2003)
- Clínica Universitaria con secciones de Terapia ocupacional, Logopedia y Psicología (2004)
- Máster Universitario en Atención Integral a Personas con Discapacidad (2007)
- Máster Universitario en Intervención Logopédica Especializada (2007)
- Centro de desarrollo infantil y atención temprana (2008)
- Unidad Docente de Autismo (2010)
- Centro Autonómico de Referencia en Discapacidad (2012)
- Instituto de Investigación y Atención a la Discapacidad (2012)
- Campus virtual CAPACITAS (2013)

El Centro Autonómico de Referencia en Discapacidad (C.A.R.D. CAPACITAS), como un elemento esencial dentro de la estructura organizativa del CAMPUS CAPACITAS, nace para constituirse como 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, y los encargados de su cuidado y atención, proporcionando la información y el asesoramiento que precisen.

Este centro es gestionado por la Universidad con la colaboración del CERMI y bajo la autorización de la Conselleria de Bienestar Social de la Generalitat Valenciana. Se ofrece atención a personas de todas las edades y situaciones, desde atención temprana

hasta la tercera edad. Asimismo, el Centro atiende a entidades, instituciones, empresas, centros educativos y profesionales interesados en el ámbito de la autonomía personal.

El C.A.R.D.-Capacitas se vertebra en torno a una serie de UNIDADES asistenciales que ofrecen, de modo coordinado, los diferentes servicios que se proporcionan de asesoramiento para la autonomía personal y la plena inclusión social. Actualmente son:

- Unidad de información y orientación
- Unidad de productos y tecnologías de apoyo
- Unidad de comunicación aumentativa
- Unidad de accesibilidad
- Unidad de ergonomía
- Unidad de asesoramiento jurídico

A estas Unidades asistenciales, actualmente en funcionamiento, hay que añadir las proyectadas y de próxima activación entre las que destacan:

- Unidad de Valoración de la Discapacidad
- Unidad de Habilitación Funcional

Dada su integración en un ámbito Universitario, completan la estructura las Unidades académicas y de investigación:

- Unidad de I+D+i
- Unidad de formación, Practicum, grado y posgrado

Desde las Unidades asistenciales se ofrecen los diferentes servicios de asesoría y formación entre los que destacan:

- Primera cita, derivación a la unidad específica del servicio, asesoramiento sobre recursos disponibles
- Comunicación, a través del Campus virtual CAPACITAS
- Préstamo de material para entidades y profesionales
- Valoración de las necesidades específicas y posibilidades de modificación del entorno para mejorar la accesibilidad y movilidad
- Valoración, asesoramiento y entrenamiento en tecnologías de la información y de la comunicación.
- Valoración de las necesidades de adaptaciones del entorno doméstico, ocupacional y de ocio.

- Información sobre técnicas de conservación de energía, economía articular e higiene postural.
- Entrenamiento para la integración familiar, comunitaria y social.
- Asesoramiento, entrenamiento y apoyo a cuidadores y profesionales.
- Charlas y cursos formativos.
- Información, asesoramiento y orientación en el ámbito jurídico

El Centro está ubicado en las instalaciones de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia (sede de San Juan Bautista).

## **2. Labor asistencial**

La atención a la discapacidad, especialmente la orientada a la consecución de la autonomía personal, es una necesidad social ineludible. La demanda de información relativa a las posibilidades de ayuda y asistencia en este ámbito ha ido en aumento, en especial desde la publicación de normativas que regulan la atención a la dependencia.

El CARD-Capacitas viene a cubrir un espacio necesario al no existir en el ámbito de la Comunidad Valenciana, ninguna otra estructura que ofrezca una visión integral e integradora del asesoramiento en las ayudas en el ámbito de la discapacidad. Los resultados obtenidos hasta el momento demuestran la necesidad del proyecto. A modo de ejemplo se pueden citar:

Las Unidades de Productos y Tecnologías de Apoyo han podido implementar:

- Atención y visitas guiadas, familiares, cuidadores y personas con discapacidad.
- Atención y visitas guiadas de centros formativos y centros profesionales de atención a personas con discapacidad.
- Asesoramiento sobre productos de apoyo existentes en el mercado a profesionales, familiares, cuidadores y personas con discapacidad.
- Búsqueda y actualización de documentación publicada en revistas especializadas en productos de apoyo.
- Coordinación y colaboración con marketing y comunicación para generar noticias y eventos relacionados con productos de apoyo.
- Coordinación y colaboración con las otras unidades del CARD.
- Entrenamiento en el uso de productos de apoyo a personas con discapacidad.

- Formación en el uso de los productos de apoyo para la accesibilidad y usabilidad del ordenador a profesionales, familiares, cuidadores y personas con discapacidad y estudiantes.
- Generación de cursos y jornadas formativas dirigidas a profesionales, estudiantes, cuidadores, familiares o personas con discapacidad, relacionadas con los productos y tecnologías de apoyo.
- Innovación y desarrollo de nuevas posibilidades y soluciones de los productos de apoyo.
- Mantenimiento y revisión de los productos de apoyo del CARD.
- Valoración, de personas con discapacidad, para adaptación de productos de apoyo.

Asimismo, la Unidad de Ergonomía, ha desarrollado 3 programas básicos de atención:

- Programa de Control Postural y Manejo de personas con gran dependencia: Dirigido a personas que presentan una marcada limitación de su movilidad funcional, con dificultades para mantener un adecuado alineamiento y control postural y con dificultades para realizar transferencias, así como a sus familiares/cuidadores.
- Programas de protección articular e higiene postural: Dirigido a personas que presentan limitaciones en su desempeño ocupacional por la inflamación, el dolor, la deformidad y la limitación funcional resultantes de patologías músculo-esqueléticas (artrosis, artritis reumatoide, espondilitis, fibromialgia....)
- Programas de conservación de energía: Dirigido a personas que presentan una limitación en su desempeño ocupacional como consecuencia de la reducción de sus niveles de tolerancia a la actividad física por patología cardíaca, respiratoria, neurológica u oncológica.

### **3. La Generación de Conocimiento Científico desde el Centro**

Los profesionales que realizan la asistencia en el centro son todos docentes e investigadores de la Universidad. A lo largo del segundo curso de funcionamiento del centro, se ha realizado un esfuerzo por indexar, coordinar y centralizar la gran cantidad y diversidad de registros y observaciones científicas derivadas del acto asistencial generadas en las diferentes unidades.

Esta tarea se ha llevado a cabo, en coordinación, desde la Unidad de I+d+i y la Unidad de comunicación e información.

A pesar de que los Asesoramientos y la Formación son las actividades principales del centro, se desarrollaron cerca de 40 Valoraciones el primer curso, y actualmente, se han superado las 170. Gracias a estas acciones se ha implementado producción científica de entidad suficiente para generar publicaciones, comunicaciones a congresos nacionales e internacionales, e incluso cuatro tesis doctorales, propias del centro, actualmente en fase de desarrollo.

Con relación a la producción científica, en lo que respecta a la generación de tesis doctorales, en la Universidad Católica se defendieron cerca de una treintena durante el curso 2013-14. De manera específica, dentro del ámbito de investigaciones del Campus Capacitas, a las 8 ya defendidas en el pasado curso 2012-13, hay que añadir las Tesis actualmente en fase de desarrollo inscritas en el servicio de doctorado de la Universidad englobadas en el área del Campus (12), 4 de ellas directamente vinculadas al Centro Autónomo de Referencia en Discapacidad.

Asimismo, de entre la diversidad de producción científica generada por los profesores e investigadores de los diferentes departamentos de la Universidad (recogida en la referencia de artículos, publicaciones y participaciones en congresos y jornadas de las respectivas memorias anuales de Facultad) cabe destacar la presentación de ponencias o comunicaciones en congresos nacionales e internacionales directamente relacionadas con el ámbito del Campus Capacitas.

Pueden mencionarse entre éstas las expuestas en el XX Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje (Celebrado en Rodas, Grecia, en julio de 2013):

- La escuela infantil inclusiva y atención temprana: Experiencia educativa de la UCV 2009-2012 (Cañadas M., Martínez-Rico, G., Calero, J., y Grau, D.)
- La UCV: Centro Autónomo de Referencia en Discapacidad como recurso pedagógico y experiencia educativa de sensibilización universitaria de la discapacidad (Grau, D., Cañadas M., Calero, J., y Martínez-Rico, G.)
- La Escuela infantil como entorno natural de intervención para niños con necesidades educativas especiales XX Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje (Calero, J., Cañadas M., Grau, D. y Martínez-Rico, G)

Las presentadas en el II Congreso Internacional sobre Familias y Discapacidad (Barcelona, 2014):

- Competencias de los profesionales de atención temprana para el empoderamiento de las familias y la eficacia de la intervención (Robin McWilliam, Margarita Cañadas, Claudia Escorcía, Mónica Alonso, Iván Franco, Anna Santandreu, Clara Sanchís, Virginia Ayuso y Miriam Domenech)
- Análisis diferencial de la calidad de vida familiar en familias españolas y estadounidenses que acuden a los servicios de Atención Temprana (Pau Garcia Grau, Robin McWilliam, Gabriel Martínez-Rico, M<sup>a</sup> Dolores Grau, Margarita Cañadas y Joana Calero)
- Percepción de las familias sobre el modelo centrado en la familia y entornos naturales en el centro de atención temprana "l'alquería" (Daniela Alexandra Rodrigues, Anna Silva, Marga Cañadas, Gabriel Martínez, M<sup>a</sup> Dolores Grau y Joana Calero)

En el 16 Congreso Internacional de la Organización Mundial de Terapia Ocupacional-WOFT (celebrado en Yokohama, Japón, en junio de 2014):

- Intervention with modified constraint induced movement Therapy in occupational therapy and influence on activities of daily living (Miguel Gómez Martínez, Cristina Labrador Toribio, Cinthya Torregrasa Castellanos y Francisco Tomás Aguirre)

O, más recientemente, en el XI Encuentro Nacional de Tutores y Jefes de Estudio de Formación Sanitaria Especializada (Murcia, septiembre de 2014)

- Formación específica en atención a la discapacidad en programas de F.S.E.: Análisis de un centro de referencia como recurso docente (Francisco Tomás, Federico Segura, Margarita Cañadas, Cesar Rubio y Francesc Bañuls)

#### **4. Discapacidad desde la óptica universitaria**

La pertenencia del centro a un ámbito universitario y su integración dentro de la estructura de un campus de excelencia, ha permitido su implementación como elemento generador de producción científica específica en el ámbito de la Discapacidad. Es evidente que aún queda mucho por hacer y es preciso incidir en la consolidación de las líneas actuales además de en la apertura de nuevas, pero los resultados son satisfactorios y comienzan a afianzarse las áreas de trabajo proyectadas.

Entre las consolidadas, como se ha mencionado, destacan las unidades de información y orientación, ergonomía y tecnologías y productos de apoyo, las cuales, además de su labor asistencial, tienen, en la actualidad en fase de desarrollo, sendas tesis doctorales.

La unidad de docencia es igualmente, otro de los pilares básicos del centro. Sus integrantes forman además parte de la comisión de la Universidad que ha generado una competencia transversal (con carácter de asignatura), cuyo objetivo es formar a todos los estudiantes universitarios en discapacidad. Dentro de este proyecto, el CARD será asimismo uno de los espacios referentes para la adquisición de dicha competencia por parte de los futuros profesionales que se formen en nuestra universidad.

## COMUNICACIÓN 7

<p><b>PRINCIPALES RASGOS DEL OCIO DE LA JUVENTUD CON DISCAPACIDAD EN BIZKAIA</b></p>
--

Aurora Madariaga Ortuzar

*Directora Cátedra Ocio y Discapacidad, Instituto de Estudios de Ocio,  
Universidad de Deusto*

Idurre Lazcano Quintana

*Coordinadora Investigación Aplicada, Instituto de Estudios de Ocio  
Universidad de Deusto*

Sheila Romero da Cruz

*Investigadora FPI, Instituto de Estudios de Ocio  
Universidad de Deusto*

## **1. Introducción**

Este trabajo parte ante la necesidad de desarrollar estrategias de ocio inclusivo (Cátedra Ocio y Discapacidad, 2003) que permitan avanzar con relación a la participación real de la juventud con discapacidad (JcD) en la oferta de ocio de la comunidad de la que son miembros (Dattilo, 2004).

Es un proyecto, de carácter integral, que incluye cuatro estudios parciales; el desarrollo conceptual y la recogida de estadísticas, el estudio de las demandas de la juventud con discapacidad, el análisis de la oferta de ocio comunitaria y oferta de ocio de las asociaciones de discapacidad, y el diseño de una estrategia de inclusión en ocio.

Las cuatro ideas fundamentales del estudio son: el ocio como derecho humano y experiencia; la concepción actual de la discapacidad; la juventud con discapacidad como objeto; y la inclusión como herramienta de intervención (Compton, 2003).

Conviene subrayar algunos rasgos esenciales que caracterizan este trabajo:

4. El tema objeto de estudio tiene un gran interés por la importancia del ocio en la sociedad actual, la aplicación de la inclusión al ocio, estar circunscrito a la juventud con discapacidad (Naciones Unidas, 2006) que vive en una sociedad del siglo XXI y el ámbito geográfico de Euskadi.
5. La realización del estudio se apoya en un equipo de trabajo consolidado con amplia experiencia en investigación y conocedor de la realidad del trinomio ocio, juventud y discapacidad (Madariaga, Lazcano y Doistua, 2010; Doistua, Lazcano y Madariaga, 2011; Madariaga y Lazcano, 2014).
6. La metodología empleada en el estudio es variada y diversa y se ajusta a los objetivos planteados en cada parte. Las diferentes herramientas han sido diseñadas, revisadas, y contrastadas para su utilización en esta investigación.
7. Desde el inicio se trabajó para implicar a toda la red de agentes que trabajan en ocio, juventud y/o discapacidad (San Salvador del Valle y Lazcano, 2003).

En esta comunicación se presenta la parte centrada en los principales rasgos del ocio de la juventud de Bizkaia apoyándose en los resultados más relevantes derivados de la parte de demanda y de la parte de análisis de las condiciones de inclusión de la oferta comunitaria de ocio. Se describen los objetivos y la metodología desarrollada para la demanda en ocio y para la oferta de ocio comunitaria (cuestionarios).

### **a) Metodología del Estudio de Demanda en Ocio**

Se pretenden dos objetivos: en primer lugar, describir y analizar las *prácticas de ocio* de la juventud con discapacidad, profundizando en tipos, promotor de la actividad, lugar de desarrollo, compañía, frecuencia y satisfacción. Los beneficios (Tinsley y Tinsley, 1986) percibidos por el colectivo a partir de sus prácticas de ocio. Y las demandas de nuevas prácticas de ocio y las barreras. Y en segundo lugar profundiza en los *estilos de vida en ocio* de la juventud con discapacidad: opiniones, preferencias, motivaciones y valores (Lazcano, Doistua, Lázaro y Madariaga, 2012).

Para ello, se realiza una encuesta sobre prácticas y estilos de vida en ocio, administrada a jóvenes con discapacidad de 15 a 29 años, lo que proporciona la información que permite conocer la realidad del ocio del colectivo, en una aproximación tanto *objetiva* (actividades, prácticas y consumos, tiempos, espacios y recursos) como *subjetiva* (motivaciones, intereses, opiniones, valores, preferencias, beneficios y barreras).

El cuestionario es un instrumento creado expresamente para este estudio que toma como referencia diferentes investigaciones y lo adapta al ocio y al colectivo joven. Se consideró que, con un 95'5% de confianza y un 5% de error, el tamaño muestral debía ascender a 400. De cara a distribuir la muestra de un modo equitativo, se procedió a la estratificación de la misma en función de: tipo de discapacidad, sexo y edad.

### **b) Metodología del Estudio de Oferta Comunitaria de Ocio**

El objetivo principal es analizar la oferta pública y privada, con y sin ánimo de lucro, de equipamientos, servicios y programas de ocio –turismo, cultura, deporte y recreación– dirigidos a jóvenes con discapacidad. Para ello, se analizan los servicios y programación de ocio ofertados dentro de las áreas de juventud y servicios sociales de las administraciones públicas (Gobierno Vasco, Diputaciones, Mancomunidades y Ayuntamientos) en municipios con más de 10.000 habitantes. Y se identifican las condiciones de accesibilidad de los programas ofertados a la juventud en general tanto a nivel físico, comunicativo como social (Gorbeña, Madariaga y Rodríguez, 2002).

La herramienta recoge la oferta de ocio para jóvenes con discapacidad que se realiza desde el sector del ocio público y privado de Euskadi. El cuestionario ha permitido una administración masiva a un gran número de agentes, más de 650, y se ha realizado a través de correo electrónico, ya que se diseñó para que ser autoadministrado. Los destinatarios han sido los agentes que trabajan en alguno de los ámbitos del ocio

(cultura, turismo, deporte y recreación) desde el sector público y privado con y sin ánimo de lucro y las áreas/departamentos de juventud.

Consta de tres apartados: *Datos generales del agente* (titularidad, área principal y secundaria de actuación, ámbito de actuación en ocio y territorio histórico). Sección I. *Accesibilidad de los equipamientos*: nº de equipamientos de uso exclusivo o mayoritario de jóvenes, grado de cumplimiento de la Ley Vasca de Accesibilidad, inclusión física e inclusión comunicativa. Y Sección II. *Inclusión social a la oferta de servicios y programas*: se recoge información de los principales programas de ocio (Gorbeña, Madariaga y Rodríguez, 2002). Se profundiza en los programas de ocio en los que participan jóvenes, y en aquellos que se organizan para jóvenes con discapacidad.

## **2. ¿Cómo es la práctica de actividades de ocio de la JcD?**

En este apartado se describen las *prácticas de ocio* de la juventud con discapacidad, profundizando en prácticas, promotor, compañía, frecuencia, entornos, participación en servicios de ocio asociativos, satisfacción y beneficios

La juventud con discapacidad practica una media de 5,6 actividades distintas de ocio.

### **- Volumen de práctica por ámbito de ocio de la JcD**

Atendiendo al tipo de actividades de ocio practicadas por la juventud con discapacidad, agrupadas éstas por ámbitos del ocio, se observa como las actividades culturales, deportivas y recreativas son desarrolladas en cada uno de los ámbitos por más del 80% de la juventud, siendo las actividades de carácter turístico las que presentan una menor presencia entre el colectivo. La práctica deportiva se mantiene en todas las franjas de edad siendo mayor en el periodo de 20-24 años. A mayor edad aumenta la participación en cultura. Las prácticas turísticas disminuyen según aumenta la edad.

### **- Presencia de ocio de la JcD por tipos de prácticas**

Ninguna actividad es practicada por más del 54% de jóvenes con discapacidad. Las actividades han sido clasificadas en tres niveles de práctica, según el porcentaje de jóvenes que las practican. Así, estar con amigos, pasear, escuchar música y salir de vacaciones son los cuatro tipos de actividades más extendidas entre el colectivo.

### **- Prácticas de ocio de la JcD según promotor de la actividad**

Un 79% de la juventud con discapacidad afirma que algunas de sus prácticas de ocio son organizadas por ellos mismos. Un 61% del colectivo organiza también actividades junto con el grupo de amigos, un 45% señala además al núcleo familiar como promotor

de sus prácticas. y por último un 39% de los y las jóvenes afirman que algunas de sus actividades de ocio provienen del tejido asociativo.

- **Prácticas de ocio de la JcD según compañía en la actividad**

Un 74% de la juventud con discapacidad afirma que realiza actividades de ocio solos, un 71% del colectivo disfruta de actividades junto con amistades con discapacidad, un 61% de los y las jóvenes afirman que algunas de sus actividades de ocio las comparte con personas sin discapacidad, y un 60% señala además a la familia como compañeros de prácticas de ocio. Compartir actividades de ocio con amigos sin discapacidad aumenta en paralelo al aumento de nivel educativo. Los que viven con la familia hacen más actividades de ocio individuales o con amigos con o sin discapacidad que los que viven en el propio hogar que suelen realizarlas más con la familia.

- **Prácticas de ocio de la JcD según frecuencia de actividad**

Atendiendo a la frecuencia de práctica de actividades de ocio, se observa cómo un 79% de la juventud con discapacidad practica alguna actividad de ocio al menos 2 o 3 días por semana. La periodicidad semanal está presente en el 64% de la juventud con discapacidad en al menos una actividad de ocio.

- **Prácticas de ocio de la JcD según entorno de desarrollo**

Al analizar el entorno de desarrollo de las actividades de ocio en lo relativo a las categorías: en casa y en la comunidad. Esto significa que un 76% de los y las jóvenes desarrollan alguna actividad de ocio en entornos comunitarios, o lo que es lo mismo un 24% no lo hace y un 28% no practica actividades de ocio en su casa. Un 42% de la juventud con discapacidad señala la asociación como entorno de práctica preferente en algunas de sus actividades de ocio. Y a la inversa, un 58% del colectivo no identifica a las asociaciones como entorno de ocio.

- **Prácticas de ocio de la JcD según nivel de satisfacción**

El 80% de los/las jóvenes con discapacidad afirman estar muy satisfechos con alguna de las actividades de ocio que practican. Tan sólo un 10% de este colectivo afirma no estar en absoluto satisfecho con alguna de sus prácticas de ocio. En cuanto a la percepción de aburrimiento, los datos obtenidos son contundentes, tan sólo un 8% de la juventud con discapacidad afirma aburrirse en su tiempo libre.

- **Participación en servicios de ocio de la JcD**

Se ha obtenido prácticamente el mismo porcentaje de jóvenes con discapacidad que participan en servicios de ocio de asociaciones, que aquellos que no lo hacen (44% frente a un 43%). Al aumentar la edad disminuye la participación en el tejido asociativo.

## - **Tipología de beneficios percibidos en la JcD**

Prácticamente el total de la juventud con discapacidad afirma obtener algún tipo de beneficio tras la práctica de actividades de ocio. Así, El 99% de la juventud con discapacidad afirma obtener beneficios durante o tras sus prácticas de ocio, sobre todo de carácter emocional. El resto de tipologías de beneficios (físicos, cognitivos y sociales) ronda o supera el 50% de casos.

### **1. ¿Cuáles son las demandas de prácticas de ocio de la JcD?**

El 52% de la juventud encuestada afirma querer practicar nuevas actividades de ocio. Ninguna actividad es demandada por más del 41% de la juventud con discapacidad. La práctica de *deporte individual* es la actividad más demandada entre el colectivo encuestado, y recordemos que también era una de las más extendidas como actividad habitual de ocio entre la juventud con discapacidad, practicada por el 30%. El bloque de prácticas con relativa presencia entre las demandas por el colectivo encuestado lo forman dos actividades, *deportes en equipo* e *ir al teatro*. Destaca que ningún joven ha señalado el colaborar con el tejido asociativo entre el grupo de actividades de ocio que desearía practicar. Comparando los datos sobre actividad de ocio real y actividad de ocio deseada, se observa como las actividades que destacan por el porcentaje de jóvenes que manifiestan su deseo de práctica, son practicadas por un número reducido de jóvenes con discapacidad, y a la inversa ocurre lo mismo, aquellas actividades más practicadas, presentan índices bajos de demanda. Por sexo las diferencias no son muy altas, pero se observa que los hombres demandan más actividades deportivas y recreativas y las mujeres aquellas prácticas más relacionadas con actividades culturales. A mayor edad menos demanda deportiva.

## - *Barreras percibidas en ocio por la JcD*

La propia discapacidad (26%) es la barrera señalada en mayor número de ocasiones como explicación ante la no práctica de actividades de ocio, a continuación se sitúa la falta de tiempo (16%), junto con la falta de comunicación (11%).

Si se analizan las barreras agrupadas según sean externas o internas, se constata como las internas (57%) tienen mayor peso e importancia para la juventud con discapacidad encuestada que las externas (32%).

### **2. ¿Cómo son los estilos de vida en ocio de la JcD?**

Los estilos de vida en ocio de la juventud con discapacidad se describen en torno a los siguientes elementos: opiniones, preferencias, motivaciones y valores (Lazcano, Doistua, Lázaro y Madariaga, 2012).

- **Opiniones sobre ocio de la JcD**

Destaca como la juventud en su conjunto valora en gran medida que las actividades de ocio son un elemento importante en sus vidas y es un espacio vital adecuado para fraguar nuevas amistades. Por tanto, consideran que el ocio no es una pérdida de tiempo o un modo de tirar el dinero. Si agrupamos las opiniones en función de los factores subyacentes, se revela la existencia de seis opiniones generales diferentes sobre el ocio, de las cuales una de ellas tiene un carácter negativo. Se entiende el ocio como socialización, solidaridad, descanso, desarrollo personal o recreación.

- **Preferencias sobre ocio de la JcD**

Si se agrupan las respuestas aparecen dos grandes factores subyacentes a las preferencias. Por un lado, está la juventud con discapacidad que prefiere las emociones y la novedad en su experiencia de ocio frente a la tranquilidad y la seguridad en dichas actividades. Por otro lado, está el grupo que prefiere la autenticidad y la independencia, frente a la calidad de la actividad de ocio. A nivel general, es más habitual que la juventud con discapacidad prefiera desarrollar en su ocio vivencias cargadas de emociones y novedades que llenas de tranquilidad y seguridad.

- **Motivaciones al ocio de la JcD**

Al unir las motivaciones en sus factores subyacentes se revela que existen tres tipos de motivaciones que pueden impulsar o animar la práctica de actividades de ocio. Así, el ocio puede ser un espacio y un tiempo que posibilita el entrar en contacto con otras personas, el ocio como un tiempo durante el cual uno mismo espera desarrollarse como individuo, y por último un tiempo para descansar. Se constata que el factor de socialización cobra mayor importancia en el colectivo de jóvenes con discapacidad, pero siendo los tres factores motivacionales importantes para el colectivo.

- **Valores del ocio de la JcD**

La juventud con discapacidad en su conjunto afirma dotar de importancia a diversos valores de carácter vital. Al agrupar los valores en los componentes que lo forman, es posible extraer dos grandes factores que pueden determinar en mayor o menor medida la vivencia y experimentación individual de la práctica de actividades de ocio.

**3. ¿Cuáles son las condiciones de inclusión de la oferta de ocio comunitaria para la JcD?**

Este apartado se centra en la descripción de las condiciones de inclusión en la programación de ocio comunitaria, y analiza la programación dirigida a jóvenes y la programación específica destinada a jóvenes con discapacidad.

### **3.1. ¿Qué rasgos tiene la programación para jóvenes?**

Se analizan los programas y/o servicios diseñados y desarrollados para la juventud y/o para la juventud con discapacidad (JcD). Se constata que en el 58,1% de los casos no se tiene en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar la oferta de servicios y/o programas al colectivo de jóvenes con discapacidad. En cambio el dato de “a veces” es similar y por lo tanto solamente en el 17,7% de los casos, a la hora de diseñar la oferta se tiene en cuenta al colectivo.

Con relación a la experiencia de participación de juventud con discapacidad en la oferta de servicios y programas de ocio se constata que es bastante amplia ya que casi el 74% de los profesionales afirma que han participado jóvenes con discapacidad.

Los servicios y programas de ocio citados por los profesionales como aquellos en los que más se ha considerado la participación de la juventud con discapacidad son aquellos que se organizan teniendo en consideración que puedan participar jóvenes con diferentes discapacidades los más trabajados son: la realización de visitas guiadas adaptadas, la oferta de actividades deportivas en las que pueden participar, la oferta de actividades deportivas adaptadas a grupos concretos de jóvenes con discapacidad, la realización de actividades recreativas en lugares accesibles, sobre todo sin presencia de barreras arquitectónicas, y los servicios que prestan información sobre equipamientos y actividades de ocio que abordan cuestiones sobre la accesibilidad a los mismos.

Teniendo en cuenta que hay agentes que programan y diseñan su oferta sin considerar al colectivo objeto de análisis, hay que destacar que cuando se tiene en cuenta, su participación es mayor, cercana al 80%. En cambio en los casos en los que no se les considera, este porcentaje desciende hasta el 58%. En el caso de que participen, lo más habitual es que participen en mayor medida los grupos de discapacidad física e intelectual, mientras que la presencia de los colectivos de discapacidad visual y auditiva está mucho menos presente.

Con relación a la edad, se puede constatar de una presencia mayor de la población más joven, entre 15 y 19 años, un descenso de presencia en el colectivo entre 20 y 24 años y un pequeño aumento en la última franja de edad que discurre entre 25 y 29 años.

Al estudiar el contexto social de la juventud con discapacidad en cuanto a su participación en actividades de ocio, estas siguen acudiendo a las actividades principalmente en grupo, con la asociación de discapacidad y en segundo lugar solos o con algún familiar. La situación más inusual es que acudan con sus amistades.

El número de participantes sigue siendo bajo y lo más común es que participen menos de 50 jóvenes con discapacidad en las actividades de ocio ofertadas a la juventud.

### **3.2. ¿Qué características tiene la programación específica para JcD?**

Este epígrafe analiza la oferta de servicios y programas diseñados desde la oferta comunitaria para el colectivo de jóvenes con discapacidad.

El 86,4% de los agentes no diseña ningún tipo de servicio o programa específico dirigido a jóvenes con discapacidad. Solamente el 10% de los agentes realizan este tipo de programación de forma habitual y un 3,4% lo hace de forma ocasional.

Con relación a la descripción de la oferta de servicios y programas de ocio desarrollados específicamente para jóvenes con discapacidad, se hace un listado de los servicios y programas de ocio más citados por los profesionales del ocio como aquellos desarrollados para que participen únicamente jóvenes con discapacidad.

La oferta de programas de ocio para jóvenes con discapacidad en equipamientos comunitarios se centra sobre todo en: organizar cursos y talleres, ofertar actividades deportivas a determinados grupos, y adaptar visitas guiadas a grupos específicos. Las exposiciones adaptadas, alojamientos accesibles, atención individualizada y oferta escolar deportiva adaptada aparecen en menor medida.

En el caso en el que los agentes programen de forma específica para el colectivo de jóvenes con discapacidad, lo más habitual es que lo hagan teniendo en cuenta la discapacidad intelectual en un 87,5%. En la mitad de los casos también tienen en cuenta la discapacidad física, pero en el caso de la visual el porcentaje desciende hasta el 12,5% y la discapacidad auditiva no tiene presencia.

En cuanto al rango de edad, como ocurría en la programación para jóvenes, sigue siendo lo más habitual los extremos de edad, es decir que participen los más jóvenes y los más mayores.

La compañía con la que realizan estas prácticas de ocio se ve influenciado por la especificidad de las actividades, por lo que en todos los casos la realizan en grupo, con miembros de la misma asociación de discapacidad. Ocasionalmente también las practican con algún familiar o amigo.

El número de participantes sigue siendo pequeño y quizá coincida con la presencia de jóvenes con discapacidad en las programaciones para jóvenes, siendo normalmente inferior a 50 jóvenes el número total de participantes.

### **3.3. ¿Qué condiciones de inclusión tiene la programación?**

Las condiciones de inclusión física, comunicativa y social en los equipamientos, servicios y programas de ocio comunitarios se describen a continuación.

- En la mayoría de los casos los equipamientos cumplen con todas las medidas de accesibilidad que marca la legislación vigente.
- En cuanto a la inclusión física en equipamientos y servicios de ocio, la mayoría disponen de rampas o ascensor o aseos adaptados. En menor medida se constata la reserva de espacio o una buena movilidad interior.
- Muchos de los equipamientos disponen de la información al alcance visual y más de la mitad permite el alcance manual, y está en formatos accesible. La señalización cumplen las condiciones de accesibilidad.
- La juventud con discapacidad participa más en los programas que ofertan actividades deportivas, visitas culturales, y el uso de equipamientos juveniles.
- Las principales soluciones que se adoptan son: hacer llegar la información de la oferta accesible al usuario, proporcionar monitores de apoyo, brindar ayuda personal cuando lo solicita el usuario, desarrollar planes de accesibilidad, instalar sillas elevadoras, elaborar videos descriptivos, y adaptar la metodología.
- En cuanto a las opiniones del personal, la mayoría afirman reconocer el derecho al ocio y valoran como importante el ofrecer condiciones de accesibilidad. Muchos consideran conveniente que los jóvenes con discapacidad vayan con monitores propios.
- Entre las medidas de acción positiva las más comunes, aunque en ningún caso superan la mitad son el incluir a la JcD entre los públicos destinatarios, la gratuidad al acompañante y distribuir la información entre las asociaciones.
- En lo que hace referencia al personal, en la mitad de los casos afirman conocer las necesidades del colectivo y un tercio afirman tener preparado al personal.

## **4. Conclusiones**

La juventud con discapacidad, al igual que la población joven, valora el ocio como importante en sus vidas, un espacio vital para fraguar nuevas amistades y ámbito de desarrollo personal. La juventud con discapacidad manifiesta sentir diversas motivaciones que le impulsan a la práctica de actividades de ocio, destaca la valoración positiva que hacen del hecho de compartir el tiempo con otros, así como la motivación hacia el aprendizaje de cosas nuevas. Los jóvenes prefieren en mayor medida, vivencias de ocio emocionantes y novedosas.

La mayoría de la juventud con discapacidad (8 de cada 10) practica tanto actividades de carácter cultural, como deportivas y recreativas. La oferta de actividades de ocio dirigidas a la juventud en general, o específicamente al colectivo con discapacidad es múltiple y variada, por tanto se da una atomización de la práctica por tipologías. Con el aumento de la edad se identifica una transformación en la tipología de prácticas de ocio desarrolladas, hecho no exclusivo de este colectivo, sino generalizado entre la población joven. A mayor edad, mayor gusto por experiencias de ocio emocionantes y novedosas. Además, cabe señalar las prioridades, con relación a la inclusión de los jóvenes con discapacidad en la oferta de ocio comunitaria (Madariaga, 2008), que se identifican son: mejorar la accesibilidad en los equipamientos, ofertar actividades adaptadas, aumentar la formación de profesionales, desarrollar programaciones específicas, consolidar una política de inclusión y no discriminación, generar acciones divulgativas, aumentar la oferta de ocio adaptada, conocer las necesidades de los participantes, fomentar la autonomía personal, coordinarse con asociaciones del ámbito de la discapacidad, posibilitar la participación activa, y proporcionar desde las asociaciones monitores propios de apoyo para la actividad.

En conclusión se ha avanzado mucho en posibilitar el acceso y la participación de los jóvenes con discapacidad a la oferta comunitaria de ocio (Madariaga, 2011). Por un lado los profesionales cada vez tienen más experiencias con jóvenes con discapacidad, hecho que actúa como un factor determinante para programar de forma más incluyente. Pero las condiciones de inclusión física y comunicativa son mejorables y en materia de inclusión social hay que continuar trabajando por la cultura de la inclusión (Madariaga, Lazcano, Doistua y Lázaro, 2012) y por incorporar más elementos que faciliten la plena participación, la equiparación de oportunidades (LIONDAU, 2003) en definitiva el poder ejercer con garantías el derecho al ocio (Lázaro, Madariaga, Lazcano y Doistua, 2012).

## 5. Referencias bibliográficas

CÁTEDRA OCIO Y DISCAPACIDAD, (2003), *Manifiesto por un Ocio Inclusivo*, Bilbao, Instituto de Estudios de Ocio.

COMPTON, D., “La disyuntiva de la inclusión: crear una inclusión plena con ayuda de actividades recreativas y de estructuras sociales para personas con discapacidad”, *Boletín ADOZ*, 26, (2003), págs. 9-20.

DATTILO, J. (2004), “Servicios de ocio inclusivo”, en Y. LÁZARO. (ed.), *Ocio, inclusión y discapacidad*, Documentos de Estudios de Ocio, 28, Bilbao, Universidad de Deusto, págs. 21-50.

DOISTUA, J.; LAZCANO, I. y MADARIAGA, A., “Estrategia de inclusión en ocio para la juventud con discapacidad”, en A. MADARIAGA y J. CUENCA. (eds.). *Los valores del ocio: cambio, choque e innovación*, Documentos de Estudios de Ocio, 43 (2011), Bilbao, Universidad de Deusto, págs. 279-292.

GORBEÑA, S. MADARIAGA, A. y RODRÍGUEZ, M., *Protocolo de evaluación de las condiciones de inclusión en equipamientos de ocio*, Documentos Estudios de Ocio, 22 (2002), Bilbao, Universidad de Deusto.

LÁZARO, Y.; MADARIAGA, A.; LAZCANO, I. y DOISTUA, J., “El derecho al ocio: un derecho humano en ocasiones desconocido”, *Siglo Cero*, vol. 43(1) (2012), (formato Cd). núm. 241.

LAZCANO, I.; DOISTUA, J.; LÁZARO, Y. y MADARIAGA, A., “La experiencia de ocio como factor de desarrollo humano en el colectivo de personas con discapacidad”, *Revista Siglo Cero*, vol. 43(1), (formato Cd). núm. 241 (2012).

LEY 51/2003, de 2 de diciembre, de *Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad*. LIONDAU. (BOE 289/2003).

MADARIAGA, A., “Claves del acceso al ocio de toda la ciudadanía”, en M.J. MONTEAGUDO. (ed.) *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los estudios de ocio*. (pp. 287-316) Documentos de Estudios de Ocio, 35, 2008, Bilbao: Universidad de Deusto.

MADARIAGA, A., “Los servicios de ocio de las asociaciones de discapacidad. Análisis de la realidad y propuesta de recorrido hacia la inclusión”, *Cuadernos de Estudios de Ocio*, 13 (2011), Bilbao, Universidad de Deusto.

MADARIAGA, A. y LAZCANO, I. (2014), *Estudio sobre la situación del ocio de la juventud con discapacidad en Bizkaia*, Bilbao, Diputación Foral de Bizkaia.

MADARIAGA, A.; LAZCANO, I. y DOISTUA, J. y LÁZARO, Y., “La inclusión en ocio: ¿Un elemento de innovación en la sociedad actual? ¿Cómo se puede avanzar?”, *Revista Siglo Cero*, vol. 43(1), (formato Cd). núm. 241 (2012).

MADARIAGA, A; LAZCANO, I Y DOISTUA, J (2010), *El Ocio de la Juventud con discapacidad en Euskadi*. Estudios de Ocio Bilbao, Universidad de Deusto.

NACIONES UNIDAS. (ONU). (2006). *Convención internacional amplia e integral para la protección y promoción de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*. Informe Asamblea General. A/AC.265/2006/4. Disponible en <http://www.dpi.org>

SAN SALVADOR DEL VALLE, R.; LAZCANO, I. (2003). *Equipamientos municipales de proximidad*. Estudio de situación. Gijón: Ediciones Trea.

TINSLEY, H.E.A. y TINSLEY, D.J., “A theory of attributes, benefits and causes of leisure experience”, *Leisure sciences*, 8, 1 (1986), pp.1-45.

## COMUNICACIÓN 8

**VIVABLE: UNA APUESTA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA POR LOS  
PROYECTOS I+D+I EN MATERIA DE ACCESIBILIDAD**

Consuelo del Moral Ávila  
*Profesora Colaboradora*  
*Universidad de Granada*

Ignacio Valverde Espinosa  
*Catedrático de Escuela Universitaria*

*Universidad de Granada*

Luis Delgado Méndez  
*Profesor Asociado*  
*Universidad de Granada*

Antonio Gómez-Blanco Pontes  
*Profesor Contratado Doctor*  
*Universidad de Granada*

David Ortiz Maurologitia  
*Arquitecto*

Sara Pavón Castellero  
*Arquitecta*

## **1. Introducción y antecedentes**

La presente comunicación describe un Proyecto I+D+i, financiado por la Consejería de Fomento y Vivienda de la Junta de Andalucía y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional, que está llevando a cabo un equipo de investigación de la Universidad de Granada.

El proyecto se denomina “De la vivienda accesible a la vivienda sostenible: la esencia del ajuste razonable”, con nombre corto “VIVable”. Su comienzo se produjo en octubre de 2013 y su finalización está prevista para el 30 de junio de 2015. Cuenta con un presupuesto de 207.105,39 euros, IVA excluido.

La Consejería de Fomento y Vivienda de la Junta de Andalucía tiene entre sus competencias todas aquellas destinadas a garantizar que la ciudadanía andaluza disfrute de una vivienda digna y adecuada, tal y como establece el artículo 47 de la Constitución Española. El Estatuto de Autonomía para Andalucía incluye el derecho a la vivienda entre los derechos sociales, los deberes y políticas públicas y los refiere a todas las personas. En este marco el Estatuto de Autonomía establece que el mandato constitucional dirigido a los poderes públicos de promover las condiciones necesarias para que el derecho a la vivienda sea efectivo, ligándolo al principio de igualdad de acceso a la misma.

Así, la Comunidad Autónoma de Andalucía en el año 2010 promulga la Ley Reguladora del Derecho a la Vivienda (España, Ley 1/2010, s.f.) en la que se configuran los requisitos mínimos de lo que se considera vivienda digna y adecuada, entendidos como aquellos que incorporan determinados parámetros de calidad, sostenibilidad y eficiencia. Igualmente, se reconocen en ella los planes de vivienda y suelo de ámbito autonómico o municipal, con lo de innovación que ello supone, considerándolos figuras de planificación para concretar las políticas de vivienda, entendidos como medios con los que cuentan las administraciones públicas andaluzas para favorecer el ejercicio del citado derecho por la ciudadanía andaluza.

Unido a lo anterior, la Ley de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, LIONDAU (España, Ley 51/2003, s.f.) establece como uno de sus seis principios inspiradores la “accesibilidad universal” [art. 2.c)], la vivienda es un elemento clave de este concepto, al tratarse del entorno en el que, en general, cualquier persona realiza actividades de su vida diaria. Igualmente considera el “ajuste razonable” [art. 7.c)] como una de las medidas contra la discriminación de las personas con discapacidad, definido como las medidas de adecuación del ambiente físico, social y actitudinal a las necesidades específicas de las personas con discapacidad que, de forma eficaz y práctica y sin que suponga una carga desproporcionada, faciliten la accesibilidad o participación de una persona con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos.

En este contexto nace el proyecto I+D+i denominado “De la vivienda accesible a la vivienda sostenible: la esencia del ajuste razonable” (Agencia de Obra Pública de la Junta de Andalucía, s.f.) que hasta el momento se está desarrollando según lo previsto.

## **2. Objetivos perseguidos y resultados previsibles**

### **1. Objetivos perseguidos**

Los objetivos generales que se persiguen en el proyecto se enmarcan en cinco apartados diferenciados:

- Investigación en los edificios residenciales existentes, tanto de viviendas plurifamiliares, como unifamiliares.
- Análisis pormenorizado de la normativa sobre la mejora de la accesibilidad en edificios residenciales en el estado español y a nivel internacional.
- Configuración del concepto de “ajuste razonable” en la mejora de la accesibilidad en los edificios residenciales.
- Propuesta de una herramienta de gestión global de las intervenciones destinadas a la mejora de la calidad de los edificios residenciales existentes a través del diagnóstico y de la propuesta de actuación óptima.
- Volcado de los resultados de la herramienta en un SIG en el territorio andaluz.

## **2. Resultados previsibles**

Los resultados previstos tienen una doble dimensión:

- Configurar un “mapa de la realidad de los problemas de accesibilidad” en los edificios residenciales de viviendas plurifamiliares y unifamiliares, tipificándolas y determinando los de mayor incidencia.
- Configurar un “sistema de implementación de las soluciones óptimas”, a través del análisis multicriterio que aúne indicadores sociales, técnicos y económicos.

## **3. Metodología empleada**

La metodología empleada ha consistido en organizar los contenidos del proyecto en cinco sub-proyectos con temáticas diferenciadas. En ellos, de forma ordenada y estructurada, se recogen las tareas diseñadas en función de unos objetivos específicos. Finalmente, a través de la “Prueba piloto” se realizan diversas actividades y actuaciones en el municipio de Peligros (Granada).

A modo de esquema la configuración del Proyecto de investigación se recoge en la figura 1.

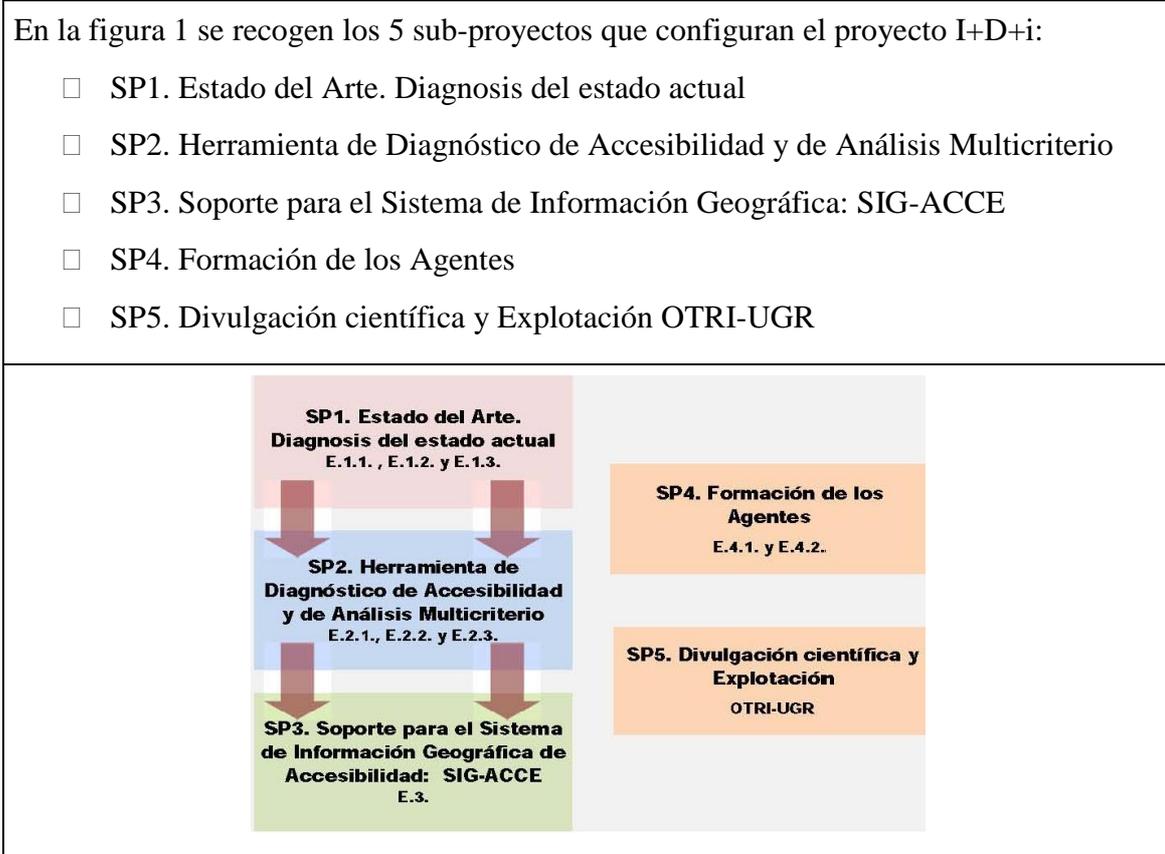


Figura 1. Estructura del proyecto I+D+i “De la vivienda accesible a la vivienda sostenible: la esencia del ajuste razonable”.

#### 4. Resultados obtenidos

En este momento el avance de los trabajos se encuentra en la situación que se indica a continuación:

- Está terminado y entregado el suproyecto SP1.
- Está en desarrollo y fase avanzada el subproyecto SP2.
- Está en desarrollo y fase inicial el subproyecto SP3.
- Está en desarrollo y fase inicial desde mediados de este año 2014 el SP5.

En esta comunicación se recogen las actividades más destacables de lo realizado hasta el momento en relación al subproyecto SP1. “Herramienta de Diagnóstico de Accesibilidad y de Análisis Multicriterio”.

##### 1. Conceptos de Accesibilidad y Discapacidad

En el proceso de investigación realizado ha quedado patente que la accesibilidad ha dejado de ser una mera acción de construcción de elementos físicos, para convertirse en una actividad de mejora de espacios, productos y servicios con el objetivo de mejorar la

calidad de vida de toda la ciudadanía. Considerada como un derecho íntimamente ligado al de la autonomía personal se ha separado radicalmente del concepto de discapacidad, no teniendo necesariamente una relación causa-efecto. Así se señala en el Informe de la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial, donde la discapacidad forma parte de la condición humana pues casi todas las personas pueden sufrir algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de su vida, ya sea por un accidente, sea por el envejecimiento (Vázquez-Barquero, 2004). Por último y a raíz del carácter peyorativo que en ocasiones conlleva el concepto de discapacidad, se empieza a utilizar en este momento la terminología alternativa de “diversidad funcional”.

Además, la población que se ve afectada por la falta de accesibilidad en su entorno no sólo es la que tiene un determinado tipo de discapacidad, sino que también hay otros grupos poblacionales que se ven afectados por la misma circunstancia; personas que temporalmente tienen deficiencias, personas mayores, niñas y niños y las personas cuidadoras que tienen problemas similares a los de las personas con discapacidad, ya que sus necesidades en la utilización del entorno tampoco se ven satisfechas (COCEMFE, s.f.).

## **2. Conceptos de vivienda sostenible y vivienda accesible**

Se habla de accesibilidad como un derecho pleno de toda persona que aporta beneficios evidentes a la mejora de la habitabilidad y el uso de los hogares y del entorno construido. En el caso de la vivienda la accesibilidad es la que permite beneficios de un conjunto de espacios de uso cotidiano, flexibles y fácilmente utilizables por todas las personas. Al mismo tiempo, se habla de sostenibilidad entendida como la mejora de los procesos cotidianos destinados a reducir el consumo energético y con ello los daños ecológicos, pero también se habla de sostenibilidad en términos económicos y en términos sociales, incluso culturales. Por ello, la sostenibilidad se puede entender como un tipo de crecimiento económico en armonía con el medio ambiente y la sociedad en el que los principios de igualdad de oportunidades y justicia son fundamentales.

La relación entre sostenibilidad y accesibilidad está en las personas, el pilar social de todo desarrollo sostenible. La mejora de las condiciones de vida de las personas favorece su desarrollo personal y aumenta su contribución al crecimiento económico. Parte de la mejora de estas condiciones debe empezar por la propia vivienda, debiendo estar dicha transformación adaptada, tanto a la persona usuaria como a las posibilidades que el propio espacio ofrezca para ser adaptado, dentro del ajuste razonable. Diseñar los espacios o sus transformaciones de manera integrada, con materiales locales y reutilizables que regeneren tejidos empresariales del entorno más cercano aporta beneficios económicos y ecológicos para el conjunto de la sociedad. La cultura,

determina la forma de actuar de las personas en el mundo, por lo que es fundamental tenerla en cuenta en el desarrollo sostenible. Por ello, a los tres pilares básicos del desarrollo sostenible, factor ecológico, factor económico y factor social, se le añade otro fundamental que es el cultural (Galán & de Vicentis, 2010).

Una vivienda sostenible es una construcción adaptada y respetuosa con su entorno, que ahorra recursos, que ahorra energía y que cuenta con las personas usuarias (Baño & Vigil-Escalera, 2010). Una vivienda accesible es aquella en la que se constata la condición de accesibilidad universal de tal forma que el entorno, los objetos o servicios de la misma sean comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible (España, Ley 51/2003, s.f.).

A partir de las dos definiciones anteriores podemos concluir que la vivienda accesible es aquella que tiene como soporte el diseño para todas las personas y que lo materializa a través de la construcción sostenible y accesible.

### **3. El marco normativo sobre accesibilidad y edificación**

En este apartado se recogen las normas jurídicas más relevantes que en este momento son de aplicación a las intervenciones destinadas a la mejora de la calidad de los edificios existentes.

- La LIONDAU (España, Ley 51/2003, s.f.), establece los principios para garantizar y hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. A raíz de esta ley comienza la andadura del desarrollo del concepto de “ajuste razonable” como una de las medidas contra la discriminación de las personas con discapacidad. Ha sido derogada a finales de 2013 por el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su inclusión social (España, Real Decreto Legislativo 1/2013, s.f.). El concepto de ajuste razonable se configura como sigue:

*las medidas de adecuación del ambiente físico, social y actitudinal a las necesidades específicas de las personas con discapacidad que de forma eficaz y práctica y sin que suponga una carga desproporcionada, faciliten la accesibilidad o participación de una persona con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos.*

La determinación de si la carga es desproporcionada tendrá en cuenta las siguientes variables:

- 1ª. Costes de la medida.

- 2ª. Efectos discriminatorios que supongan para la persona su no adopción.
- 3ª. Estructura y características de la persona, entidad u organización que ha de ponerla en práctica.
- 4ª. Posibilidad de obtención de financiación o ayuda.
- La Ley de Adaptación Normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (España, Ley 26/2011, s.f.) reconoce que los poderes públicos deberán adoptar medidas de acción positiva suplementarias para aquellas personas con discapacidad que objetivamente sufren un mayor grado de discriminación o una menor igualdad de oportunidades (apartado 2 del art. 8). En este sentido, aquellas personas con discapacidad que habitan en este momento en una vivienda no adecuada a sus necesidades, requieren de medidas de acción positiva de las administraciones públicas para, en la medida de lo posible, adaptar su vivienda en esa línea.
  - El Código Técnico de la Edificación (España, Real Decreto 173/2010, s.f.) incluye la accesibilidad en el documento básico de exigencias relativas a la seguridad de utilización, que pasa a denominarse seguridad de utilización y accesibilidad.
  - La Ley de Rehabilitación, Regeneración y Renovación Urbanas (España, Ley 8/2013, s.f.), promulgada para que la rehabilitación, regeneración y renovación urbanas intervengan como motores de impulso de la economía. Establece el “Informe de Evaluación del Edificio” como el documento técnico que sirve como herramienta para el acceso a las posibles ayudas de financiación que se puedan establecer por las administraciones públicas. Igualmente, en esta ley se ha concretado el ajuste razonable como las medidas de adecuación de un edificio para facilitar la Accesibilidad Universal de forma eficaz, segura y práctica y sin que supongan una carga desproporcionada y entiende la carga desproporcionada, en los edificios constituidos en régimen de propiedad horizontal, aquellas medidas de coste de las obras repercutido anualmente y descontadas las ayudas públicas a que se pueda tener derecho, excedan de 12 mensualidades de cuotas ordinarias de gastos comunes. Quedan fuera por tanto todos aquellos edificios residenciales que no estén constituidos en régimen de propiedad horizontal, entre ellos los residenciales de tipología unifamiliar.

#### **4. Situación de los edificios residenciales de vivienda unifamiliar en Andalucía**

La ordenación urbanística establecida en los instrumentos de planeamiento, tiene por objeto, entre otros, la organización racional y conforme al interés general de la ocupación y los usos del suelo, mediante su clasificación y calificación, el cumplimiento de los deberes de conservación y rehabilitación de las construcciones y edificaciones existentes y la formalización de una política de intervención en el mercado del suelo, así como el fomento de la construcción de viviendas de protección oficial u otros regímenes, tal y como queda recogido en la Ley de Ordenación Urbanística de Andalucía (España, Andalucía, Ley 7/2002, s.f.).

La normativa relativa a las condiciones de edificación en la tipología de viviendas unifamiliares que contienen la mayoría planes generales permite por lo general establecer la planta baja sobre elevada media planta respecto de la rasante de la calle, para posibilitar un mejor aprovechamiento del espacio construido en parcelas de reducido tamaño, en las que se prevé el acceso al garaje en semisótano con menos necesidad de longitud de rampa, pero generando con ello sistemáticamente una de las barreras arquitectónicas más importantes en el acceso a la vivienda: tener que salvar entre 5 y 9 escalones en su entrada.

Por otro lado, la reglamentación en materia de accesibilidad excluye de su ámbito de aplicación en cuanto a las exigencias de acceso al inmueble sin barreras e itinerarios accesibles en su interior, a las viviendas unifamiliares (España, Andalucía, Decreto 293/2009, s.f.).

Por todo ello, podemos decir que nos encontramos ante un problema en la puesta en práctica de las determinaciones establecidas en la Ley de Adaptación Normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (España, Ley 26/2011, s.f.), porque aquellas personas con discapacidad que habitan en este momento en una vivienda no adecuada a sus necesidades, requieren de medidas de acción positiva de las administraciones públicas para, en la medida de lo posible, adaptar su vivienda en esa línea. Y ello entra en contradicción con las iniciativas legislativas en materia de vivienda, urbanismo y accesibilidad, cuando la persona con discapacidad reside en una vivienda unifamiliar.

Finalmente, un interesante trabajo de investigación de reciente publicación denominado *Análisis de las características de la edificación residencial en España* (2001) (Ministerio de Fomento/ Instituto Juan de Herrera, 2013) revela interesantes datos

respecto del número de viviendas unifamiliares y plurifamiliares, que se relacionan a continuación:

- A nivel nacional el 67% del parque de viviendas familiares existentes son plurifamiliares. Este porcentaje sube hasta el 68,9% para el caso de viviendas principales. La mayoría de las viviendas familiares corresponden con plurifamiliares construidas entre 1941 y 1980, un 41,4%; y unifamiliares construidas después de 1941, un 25,4%.
- En Andalucía hay un 58% de viviendas plurifamiliares frente a un 42% de viviendas unifamiliares. La distribución de éstas varía considerablemente en función del tamaño del municipio, alcanzando las unifamiliares casi el 80% del total en municipios menores de 5.000 habitantes y superando las plurifamiliares el 80% del total en los mayores de 50.000 habitantes.

## **5. Conclusiones**

Las conclusiones más importantes del trabajo de investigación son las que se indican a continuación:

1ª. En el Estado español la norma que verdaderamente ha revolucionado la forma de abordar la accesibilidad en el entorno físico y en las actividades que se producen en el mismo, ha sido precisamente la LIONDAU que, a finales del año 2003, estableció los principios en base a los que interpretar y hacer efectiva la igualdad de los derechos de las personas con discapacidad. Su desarrollo reglamentario ha sido sobresaliente, lo que ha permitido contar con la configuración precisa de las condiciones básicas de accesibilidad universal y no discriminación para el acceso a los espacios públicos urbanizados y edificaciones.

2ª. Sin embargo, cuando se trata de edificios existentes la configuración es bastante imprecisa, lo que dificulta sobremanera la consecución de la accesibilidad universal.

3ª. El concepto de ajuste razonable en la mejora de la accesibilidad de los edificios residenciales de vivienda sólo se refiere a aquellos constituidos bajo la fórmula de propiedad horizontal y la determinación de si las obras de mejora suponen una carga desproporcionada está en función del coste económico de las mismas.

4ª. Es necesario mejorar el concepto de “ajuste razonable” dado que el actual no contempla la mejora de la accesibilidad de casi la mitad de la población andaluza al residir en edificios residenciales de vivienda unifamiliar.

## 6. Referencias bibliográficas

Agencia de Obra Pública de la Junta de Andalucía, s.f. *AOPJA. Consejería de Fomento y Vivienda*. [En línea] Available at: [http://www.aopandalucia.es/innovacion/principal.asp?alias=Vivienda\\_accesible\\_sostenible&zona=convocatoria\\_2012-2014&t=0](http://www.aopandalucia.es/innovacion/principal.asp?alias=Vivienda_accesible_sostenible&zona=convocatoria_2012-2014&t=0) [Último acceso: 3 noviembre 2014].

Baño, A. & Vigil-Escalera, A., 2010. *Guía de la Construcción Sostenible*. [En línea] Available at: [http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/programas-de-educacion-ambiental/hogares-verdes/guia-construccion-sostenible\\_tcm7-193266.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/programas-de-educacion-ambiental/hogares-verdes/guia-construccion-sostenible_tcm7-193266.pdf) [Último acceso: 3 noviembre 2014].

COCEMFE, s.f. *Observatorio de la Accesibilidad*. [En línea] Available at: <http://www.observatoriodelaaccessibilidad.es/> [Último acceso: 3 noviembre 2014].

España, Andalucía, Decreto 293/2009, s.f. *de 7 de julio, por el que se aprueba el reglamento que regula las normas para la accesibilidad en las infraestructuras, el urbanismo, la edificación y el transporte en Andalucía*. Sevilla: BOJA 114 de 21 de julio.

España, Andalucía, Ley 7/2002, s.f. *de 17 de diciembre, de Ordenación Urbanística de Andalucía*. Sevilla: BOJA 154 de 31 de diciembre.

España, Ley 1/2010, s.f. *de 8 de marzo, Reguladora del Derecho a la Vivienda*. Sevilla: BOJA 54 de 19 de marzo.

España, Ley 26/2011, s.f. *de 1 de agosto, de Adaptación Normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: BOE 184 de 2 de agosto.

España, Ley 51/2003, s.f. *de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad*. Madrid: BOE 289 de 3 de diciembre.

España, Ley 8/2013, s.f. *de 26 de junio, de Rehabilitación, Regeneración y Renovación urbanas*. Madrid: BOE 153 de 27 de julio.

España, Real Decreto 173/2010, s.f. *de 19 de febrero, por el que se modifica el Código Técnico de la Edificación, aprobado por el Real Decreto 314/2006, de 17 de marzo, en materia de Accesibilidad y no Discriminación de las Personas con Discapacidad*. Madrid: BOE 61 de 11 de marzo.

España, Real Decreto Legislativo 1/2013, s.f. *de 27 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de los Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social*. Madrid: BOE 289 de 3 de diciembre.

Galán, R. & de Vicentis, G., (2010), *La evolución del Desarrollo Sostenible*. [En línea] Available at: [http://huespedes.cica.es/gimadus/23/09\\_la\\_evolucion\\_del\\_concepto\\_de\\_desarrollo\\_sost.html](http://huespedes.cica.es/gimadus/23/09_la_evolucion_del_concepto_de_desarrollo_sost.html) [Último acceso: 3 noviembre 2014].

Ministerio de Fomento/ Instituto Juan de Herrera (2013), *Análisis de las características de la edificación residencial en España (2001) A nivel nacional y por comunidad autónoma*. [En línea] Available at: <http://www.fomento.es/NR/rdonlyres/B57B77B6->

B722-4809-A3B6-7FEFAB4B8599/116990/INF\_CARAC\_EDIF\_RESID.pdf [Último acceso: 3 noviembre 2014].

Vázquez-Barquero, J. L., (2004), *CIF versión abreviada*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

## COMUNICACIÓN 9

<p><b>FACTORES INFLUYENTES EN LA CONCIENCIA DE ESTIGMA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL</b></p>
--

Luis Francisco Carrasco Rastrilla

*Profesor Asociado*

*Facultad de Psicología*

*Universidad Complutense de Madrid*

*Profesor Ldo.*

*División Psicología*

*Colegio Universitario Cardenal Cisneros*

*(Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid)*

Noemy Martín Sanz

*Profesora Adjunta*

*Departamento de Psicología*

*Universidad Francisco de Vitoria*

## 1. Introducción

En la sociedad actual existen numerosos grupos estigmatizados. El concepto de “estigma” fue acuñado en 1963 por el sociólogo estadounidense Erving Goffman en su conocido libro del mismo título. Hoy en día desde la Psicología Social se engloba la estigmatización dentro del estudio de los grupos minoritarios desde el momento en el que a dichos grupos se les proporciona una característica perjudicial dándoles una identidad social negativa (Crocker, Major y Steele, 1998). “El estigma es un proceso social, o una experiencia personal conexas, caracterizados por la exclusión, condena o devaluación, que resulta de un juicio social adverso, sobre una persona o un grupo. El juicio se basa en un perdurable rasgo de identidad” (Weiss y Ramakrishna, 2001).

- Cualquier proceso de estigmatización afecta a los individuos del grupo estigmatizado y les condiciona en su vida diaria. La estigmatización produce efectos negativos que afectan a la calidad de vida de las personas que la sufren por darse un proceso social de exclusión. Como consecuencia de este proceso social de exclusión, las personas pertenecientes al grupo que lo experimenta sufren en muchos campos de la vida diaria un proceso de discriminación. Las expectativas disminuyen, desde el punto de vista de oportunidades de cursar estudios, oportunidades de empleo, oportunidades de progreso integración en la sociedad, etc. Y puede ocurrir que las personas estigmatizadas lleguen a interiorizar el estereotipo que reciben, formándose, a partir de él, una identidad social real, ajustada a lo que se espera (la profecía autocumplida).

Se entiende por “conciencia del estigma” el grado en que las personas pertenecientes a un grupo determinado esperan ser estereotipados por otros (Pinel, 1999), la conciencia de una persona o grupo de personas de ser estigmatizado por otra persona o grupo de personas. Pinel y cols (1999, 2004, 2005) indican que la conciencia de estigma refleja diferencias individuales (disposicionales o situacionalmente inducidas) en el contexto en el que las víctimas de estereotipos extendidos se centran en su estatus estereotipado y creen que estos impregnan (o dominan) sus experiencias en la vida.

Las personas con una conciencia de estigma alta tienden a creer que los estereotipos acerca de su grupo están presentes y afectan a sus interacciones con las personas del exogrupo. Y más generalmente que no pueden escapar de su estado estereotipado. En contraste las personas con conciencia de estigma baja aunque conscientes de sus estereotipos indican que regularmente su estatus estereotipado juega un papel menor (aunque importante) en sus experiencias vitales (Pinel y cols, 2005). Tener “conciencia de estigma” tiene tanto ventajas como inconvenientes para las personas estigmatizadas,

por ejemplo, una alta conciencia provocada por la situación o de manera individual en una persona puede afectar en su forma de comportarse si esa conciencia lleva consigo pensamientos distractores de la tarea. El grado de afectación de un prejuicio como estigma no depende únicamente del peso del prejuicio sino también de las cogniciones, sentimientos y actuaciones de la persona objeto del prejuicio (Bigler, Jones & Lobliner, 1997).

Un beneficio de esta conciencia es conocer cómo va a actuar la sociedad frente a un estigma y así adquirir habilidades para afrontarlo o conseguir una menor afectación emocional. Por ejemplo, son las personas con una alta “conciencia de estigma” las más capaces de rebatir los prejuicios que caen sobre ellas.

La “conciencia de estigma” puede aumentar en situaciones específicas. Ruggiero y Taylor en 1997 observaron que mujeres evaluadas por varios hombres de manera crítica razonaban sus puntuaciones basándose en el hecho de ser mujer si se les decía que uno de los hombres era sexista, minimizando la carga negativa de las críticas (Ruggiero y Taylor, 1997). Así mismo Cohen y Swim en 1995 afirman que la conciencia de estigma de una mujer aumenta si espera ser la única de su grupo en relación a si habrá más participantes femeninas (Cohen y Swim, 1995).

En este tipo de casos, donde las personas relacionan una crítica con la discriminación, pueden llevar consigo una disminución de la percepción de control y por consiguiente de autoestima (Ruggiero y Taylor, 1997), pudiendo caer en una “indefensión aprendida”.

Sin embargo y como se decía anteriormente las personas con alta conciencia de los estigmas pueden tener también inconvenientes como por ejemplo la tendencia a confirmar con sus actuaciones los estereotipos sobre su grupo y a desestimar oportunidades para invalidarlos (Pinel, 1999).

La “conciencia de estigma” no depende del nivel de satisfacción de la persona con el grupo al que pertenecen. Solo hace falta la percepción del prejuicio para tenerla. Puede haber una alta conciencia de estigma en personas que ocupan un lugar favorable en la sociedad. Los estereotipos influyen en la manera negativa de actuar frente al exogrupo y en forma de profecía auto-cumplida, retroalimentar el comportamiento del grupo estigmatizado de manera que se acerque a las creencias iniciales sobre ellos.

Estudios recientes muestran la influencia que la conciencia de estigma tiene en la calidad de vida. Carraso, Martín y Molero (2013) han encontrado que existe una relación negativa entre la conciencia de estigma y la calidad de vida. Las personas discapacitadas que perciben en alto grado la estereotipación del grupo mayoritario, es decir, que tienen una mayor conciencia de estigma, perciben una menor calidad de vida.

Además, esta relación negativa se presenta en tres de las cuatro dimensiones de la calidad de vida, en concreto, en el apoyo social, en la satisfacción general y en el bienestar físico y psíquico. Es decir, las personas con una mayor conciencia de estigma, perciben menor apoyo social, menor satisfacción general y menor bienestar físico y psíquico.

## **2. Objetivo**

El objetivo del presente trabajo es analizar si hay diferencias en la conciencia de estigma en función de las siguientes variables: sexo, edad, estado civil, hijos, puesto de trabajo, nivel de estudios, tipo de discapacidad, razón de la discapacidad, edad de la conciencia de la discapacidad, edad en la que alcanzó el grado de discapacidad actual y edad en la que se produjo el accidente.

## **3. Método**

### **3.1 Participantes**

Para realizar la investigación se ha tomado una muestra de 201 sujetos con distintas discapacidades: 90 con discapacidad sensorial (69 sujetos con discapacidad visual y 21 con discapacidad auditiva), 102 con discapacidad física y nueve con otros tipos de discapacidad (en un gran porcentaje con una doble discapacidad). Actualmente, todos los sujetos de la muestra desempeñan un trabajo remunerado.

Los participantes se encuentran en un rango de edad entre los 23 y 55 años con una media de 36,40 y una desviación típica de 7,17. El 61% de los sujetos (123) son mujeres mientras que el 38,8% (78) son hombres. El 52,2% (105) están casados y el 47,8% (96) solteros. El número de sujetos que no tiene hijos es de 96 (47,8%), y 105 si los tiene (52,2%). Todos los sujetos de la muestra desempeñan un trabajo, el porcentaje mayor se encuentra en los trabajadores técnicos con 87 sujetos (43,3%), seguidos por los administrativos, 54 (26,9%), los operarios, 27 (13,4%), los mandos, 21 (10,4%) y por último los directivos, 12 (6%). Respecto al nivel de estudios, tienen un nivel de estudios de Formación Profesional o similar 45 sujetos (22,4%), Bachiller o similar 54 sujetos (26,9%), Graduado Universitario o similar 45 (22,4%) y son Licenciados, Ingenieros o similar 57 sujetos (28,4%).

Por discapacidades la muestra se dividió en: Discapacitados sensoriales, 90 sujetos (44,8%) (de los que 21 tenían una discapacidad auditiva (10,4% de la muestra total) y 69 tenían una discapacidad visual (34,3%)), 102 tenían una discapacidad física (50,7%) y 9 (4,5%) tenían otros tipos de discapacidad o bien una discapacidad múltiple.

Por el momento en que se produjo la discapacidad, ésta fue de nacimiento en 84 casos (41,8%), por enfermedad o problemas degenerativos en 87 casos (43,3%) y a causa de accidente en 30 casos (14,9%).

### **3.2 Instrumentos**

El cuestionario utilizado es el “Cuestionario de Conciencia de los Estigmas de Pinel” (SCQ) (Stigma Consciousness: The Psychological Legacy of Social Stereotypes) (1999). Este test está compuesto por 10 ítems con una escala tipo likert de 7 puntuaciones, desde 0 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo), dirigido a mujeres y cuyo principal objetivo es el estudio de la conciencia de estigma en relación con las diferencias de sexo.

Por otro lado, se adaptó la escala de medida. Originalmente el cuestionario SCQ se mide con 7 opciones de respuesta de tipo likert (de 0 a 6). Todas las preguntas realizadas en el Cuestionario adaptado se prepararon para ser respondidas en una escala likert de 5 respuestas.

### **4. Procedimiento**

El cuestionario adaptado fue aplicado de dos maneras distintas dependiendo de la discapacidad que padecía cada sujeto. Para la población con discapacidad visual se empleó una adaptación informática que permitía la escucha de las preguntas y su posterior respuesta a través de mail. Para el resto de sujetos el test fue proporcionado en un formato físico de papel.

### **5. Resultados**

- a) Los resultados encontrados se presentan en la tabla 1. Cómo se puede observar las variables que presentan diferencias significativas en el grado de conciencia de estigma son el sexo, el tipo de discapacidad, el nivel de estudios, la edad en la que se llegó al grado de discapacidad actual y la edad cuando se produce el accidente.

- b) Tabla 1. *Significación de las variables estudiadas en relación a la conciencia de estigma*

<b>Variables</b>	<b>Significaci<sup>ó</sup>n</b>
<i>Sexo</i>	<i>0,005</i>
Edad	0,637
Estado civil	0,134
Hijos	0,995
Nº de Hijos	0,213
Puesto de trabajo	0,564
<i>Nivel de estudios</i>	<i>0,001</i>
<i>Tipo de discapacidad</i>	<i>0,000</i>
Razón de discapacidad	0,378
Edad consciente discapacidad	0,494
<i>Edad grado discapacidad actual</i>	<i>0,010</i>
<i>Edad en accidente</i>	<i>0,000</i>

c)

El sexo de la persona discapacitada imprime diferencias significativas en la variable objeto de estudio ( $p < .05$ ). Las mujeres obtienen una puntuación significativamente superior a la de los varones (2,8 en el primer caso frente a 2,5 en el segundo). De este modo, las mujeres poseen una mayor conciencia de estigma con el grupo de discapacitados que los hombres (ver tabla 2).

Tabla 2. *Medias de las variables objeto de estudio según sexo*

		<b>Hombre</b>	<b>Mujer</b>
Conciencia de estigma	<i>M</i>	2.5	2.8
	<i>DT</i>	0.52	0.72

El nivel de estudios también presenta diferencias en el grado de conciencia de estigma ( $p < .05$ ). Las personas con un nivel de estudios de Formación profesional o similar y las personas con graduado universitario presentan un mayor grado de conciencia de estigma (ver tabla 3). Mientras que las personas con bachillerato o licenciatura presentan un grado de conciencia de estigma menor.

Tabla 3. *Medias de las variables objeto de estudio según el nivel de estudios*

		<b>FP</b>	<b>Bachiller</b>	<b>Graduado</b>	<b>Licenciado</b>
Conciencia de estigma	<i>M</i>	2.98	2.48	2.8	2.5
	<i>DT</i>	0.69	0.65	0.85	0.57

El tipo de discapacidad que padece la persona (visual, física o auditiva) resulta ser un factor de impacto en la Conciencia de estigma ( $p < .05$ ). Las personas con discapacidad auditiva son por tanto las que presentan un nivel más elevado de conciencia de estigma. En cambio, las personas con discapacidad visual son las que presentan una menor conciencia de estigma.

Tabla 4. *Medias de las variables objeto de estudio según tipo de discapacidad*

		<b>Auditiva</b>	<b>Física</b>	<b>Visual</b>
Conciencia de estigma	<i>M</i>	3.2	2.8	2.5
	<i>DT</i>	0.67	0.68	0.58

En cuanto a la edad en la que alcanzaron el grado de discapacidad actual también presenta diferencias significativas en la conciencia de estigma ( $p < .05$ ). Las personas que presentan un mayor grado de conciencia de estigma son aquellas que alcanzaron su grado de discapacidad actual antes de los 12 años. Aquellas personas que alcanzaron su grado de discapacidad actual a partir de los 36 años son los que presentan un menor nivel de conciencia de estigma (ver tabla5).

Tabla 5. *Medias de las variables objeto de estudio según la edad - grado*

		<b>&lt;12</b>	<b>13-20</b>	<b>21-35</b>	<b>36-45</b>	<b>&gt;45</b>
Conciencia de estigma	<i>M</i>	2.81	2.48	2.67	2.28	2.17
	<i>DT</i>	0.44	0.36	0.47	0.74	0.06

En último lugar, la edad a la que ocurrió el accidentes también parece influir en la conciencia de estigma ( $p < .05$ ). En este caso, el mayor grado de conciencia de estigma lo presentan aquellos que tuvieron el accidente con edades comprendidas entre los 21 y 35 años y 36 y 45 años. (ver tabla 6).

Tabla 6. *Medias de las variables objeto de estudio según la edad - accidente*

		<b>&lt;12</b>	<b>13-20</b>	<b>21-35</b>	<b>36-45</b>	<b>&gt;45</b>
Conciencia de estigma	<i>M</i>	1.96	2.22	3.52	3.44	2.67
	<i>DT</i>	0.52	0.00	0.85	0.00	0.00

## 6. Conclusiones

Los resultados que se han obtenido permiten afirmar que las mujeres discapacitadas tienen un nivel de conciencia de estigma superior a la de los hombres discapacitados. La razón puede ser la existencia de la percepción de una doble discriminación, por un lado ser mujer, por otro, ser discapacitada.

En el grupo de personas con discapacidad estudiado, el tipo de discapacidad que padecen tiene influencias sobre las variables conciencia de estigma. En efecto, las personas con discapacidad auditiva presentan un nivel más elevado de conciencia de estigma. Por el contrario son las personas con discapacidad visual las que presentan una menor conciencia de estigma.

La razón de todo ello puede estar ligada a la historia del asociacionismo de personas con discapacidad, donde la organización de ciegos es la más antigua trabajando con y para

sus afiliados, esto podría explicar la menor conciencia de estigma de los discapacitados visuales. Por el contrario el aislamiento psíquico, social y de comunicación que produce la discapacidad auditiva puede llevar a estas personas a sentir más de cerca los estereotipos sobre su grupo.

En el global del grupo estudiado se observa que el momento en que se adquiere la discapacidad (nacimiento, enfermedad o accidente) no afecta a la conciencia de estigma. Estas variaciones serán interesantes estudiarlas pormenorizadamente en futuras investigaciones.

## **7. Referencias Bibliográficas**

Bigler, R.S., Jones, L.C. & Lobliner, D.B., "Social Categorization and the Formation of Intergroup Attitudes in Children", *Child Development*, Vol 68, N° 3 (1997), pp. 530-543.

Cohen, L.L. & Swim, J.K., "The differential impact of gender ratios on women and men: Tokenism, Self-confidence, and expectations", *Personality and social psychology Bulletin*, Vol. 9 (1995), pp. 876-884.

Crocker, J., Major, B., & Steele, C, "Social Stigma", en Gilbert, D., Fiske, S. T., & Lindzey, G. (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* 4th ed., Vol. 2, 1998, New York: McGraw Hill, pp. 504-553.

Goffman, E. (1963), *Estigma. La identidad deteriorada*, Bs. Aires, Amorrortu.

Pinel, E. C., “Stigma Consciousness: The psychological legacy of social stereotypes”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 76 (1999), pp. 114-128.

Pinel, E.C. “You’re Just Saying That Because I’m a Woman: Stigma Consciousness and Attributions to Discrimination. *Self and Identity*. Vol. 3 (2004), pp. 39 – 51.

Pinel, E.C. & Paulin, N., « Stigma Consciousness at Work”, *Basic and Applied Social Psychology*, Vol 27 (4) (2005), pp. 345 – 352.

Pinel, E.C., Warner, L.R. & Chua, P.P., “Getting There is Only Half the battle: Stigma Consciousness and Maintaining Diversity in Higher Education”, *Journal of Social Issues*. Vol. 61, N° 3 (1999), pp.481 – 506.

Ruggiero, K. M. & Taylor, D. M., “Why minority group members perceive or do not perceive the discrimination that confronts them: The role of self-esteem and perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 72, (1997), pp. 373-389.

Weiss, M. G. & Ramakrishna, J. (2001), *Research on Reducing Stigma*. Stigma and Global Health Conference.

## COMUNICACIÓN 10

<p><b>PERCEPCIÓN, IDEAS Y ACTITUDES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO HACIA LOS Y LAS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD</b></p>
---

Berta Alba Moneo Estany  
*Becaria de Colaboración  
Máster en Intervención social*

Sagrario Anaut Bravo  
*Profesora Titular (acreditada)  
Departamento de Trabajo Social  
Universidad Pública de Navarra*

## **1. Introducción**

En las últimas décadas, el sistema educativo español ha avanzado, con cierta lentitud, en materia de educación inclusiva, si bien sigue siendo uno de sus retos. Sobre la educación superior se dispone de evidencias que apuntan a la falta de inclusión, en particular en el ingreso y permanencia, de las personas con discapacidad (Suriá, Bueno y Rosser, 2011; Guash, 2012). Asimismo, es posible constatar que no siempre se ha tenido en cuenta en el ámbito universitario las diversas necesidades de este alumnado a la hora de diseñar el currículo de una titulación, las condiciones de accesibilidad, los sistemas de apoyo, la metodología docente o la formación de profesionales (Palacios, 2008; Valcarce, 2011; Martín, Sarmiento y Coy, 2013). Desde la Fundación ONCE se inició un camino, primero con el IMSERSO (García de Sola, 2006) y actualmente con la CRUE, que pretende subsanar estas deficiencias por medio del *Proyecto Curricular en Diseño para Todos*.

Según Suriá (2011), una variable invisibilizada que está directamente relacionada con la integración y participación del alumnado con discapacidad en la universidad, es la existencia de actitudes positivas hacia el mismo. La existencia de una actitud positiva

hacia esta realidad es la base para generar entornos inclusivos favorables que acompañan a un cambio de mentalidad por parte de la comunidad universitaria. En este sentido, una buena relación entre el alumnado con y sin discapacidad, además de sentimientos de apoyo, compañerismo y ayuda, favorece la integración educativa, la incorporación y adaptación de este colectivo al mundo universitario y es garantía de una mayor autoestima y un grado más alto de aceptación de sí mismos (Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006; Martínez, 2010).

Esta premisa resulta fundamental para avanzar en la inclusión, pero ha de ser igualmente central la implicación de los centros universitarios y del resto de la comunidad universitaria: docentes, investigadores y personal de administración y servicio (De la Fuente, 2014). Su sensibilización, formación y praxis constituyen otros pilares fundamentales para avanzar hacia la inclusión social de las personas con discapacidad en cualquier ámbito, además del educativo (Martín-Padilla, 2013). En este sentido se pronuncia la Fundación ONCE al afirmar que “los profesionales del mañana, que se formarán en nuestras universidades, necesitan tener (...) también la concienciación y sensibilización necesaria para hacer de la práctica de su desarrollo profesional una oportunidad y no una nueva barrera” (De la Fuente, 2014).

Para detectar la participación e integración del alumnado con discapacidad en la universidad, en la presente comunicación se ha tomado como unidad de estudio la Universidad Pública de Navarra. Se ha querido conocer cuáles son las ideas y actitudes del conjunto de estudiantes universitarios hacia el alumnado con discapacidad y si existe una percepción positiva o no.

## **2. Método**

El estudio sobre las percepciones, ideas y actitudes del alumnado universitario hacia sus compañeros con discapacidad reconocida se ha estructurado en dos fases. En la primera se focaliza el estudio en estudiantes de las Facultades de Ciencias Humanas y Sociales y de la de Ciencias Jurídicas de la Universidad Pública de Navarra. Los criterios adoptados fueron:

- a) Las preferencias formativas de estudiantes con discapacidad.
- b) Accesibilidad a las aulas por la predisposición del profesorado.

En una segunda fase se pretende extender el estudio al resto de facultades de la Universidad Pública de Navarra. Está previsto concluir esta segunda fase en septiembre de 2015.

Las hipótesis sobre las que se ha estructurado el estudio se concretan en:

- Los/as estudiantes de la UPNA sin discapacidad tienen una percepción positiva hacia este colectivo en el ámbito educativo.
- El alumnado que convive en el aula con una persona con discapacidad tiene mayor sensibilización sobre esta realidad.
- Las actitudes de discriminación hacia personas con discapacidad están basadas en prejuicios, estereotipos y desconocimiento de la situación.
- La aceptación del alumnado con discapacidad no es en términos de inclusión social y educativa.

## **1. Instrumentos**

El instrumento utilizado fue un cuestionario compuesto por tres partes bien diferenciadas: datos sociodemográficos referentes a cada persona encuestada; una escala tipo Likert (del 1 al 4) sobre las ideas y actitudes del alumnado universitario hacia sus iguales con discapacidad (Sánchez, 2009) compuesta por 29 ítems; y la “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad” propuesta por Verdugo, Jenaro y Arias en 1994 (Martínez, 2010). Esta escala también es tipo Likert (del 1 al 6), pero es más extensa (37 ítems). De esta forma, se da cabida a cinco ámbitos para detectar las actitudes hacia las personas con discapacidad: valoración de capacidades/limitaciones, reconocimiento/negación de derechos, implicación personal, calificación genérica y asunción de roles.

## **2. Participantes de la primera fase**

La muestra la han compuesto estudiantes de las titulaciones de Derecho y ADE, Trabajo Social y Máster Universitario en Intervención Social con Individuos, Familias y Grupos. A través de un muestreo no probabilístico, se cumplimentaron 100 cuestionarios. El 23,3% de los mismos correspondieron a hombres y el 76,7% a mujeres (tabla 1), coincidiendo con el perfil de las titulaciones indicadas. Junto al predominio

claramente femenino, destaca el grupo de edad de 21 a 25 años, siendo la media de edad de 22 años.

**Tabla 1. Perfil sociodemográfico del alumnado que compone la muestra**

Sexo	Porcentaje	Edad	Porcentaje
Mujeres	76,7	< 20	25,2
Hombres	23,3	21 – 25	64,1
Total	100	26 – 30	8,7
		> 31	1,9
		Total	100
		Edad media	22 años
Curso y titulación			Porcentaje
4º Derecho y ADE			19
2º Trabajo Social			58
1º y 2º Máster Universitario Intervención Social			23
Total			100

Fuente: Elaboración propia.

Los cuestionarios cumplimentados han sido tratados con el programa SPSS, versión 21. Se han seguido, a continuación, dos fases para el análisis. En la primera, fueron extraídas las principales características sociodemográficas del alumnado encuestado en el curso 2013/2014 (primera parte del cuestionario). En la segunda, han quedado puestas en relación las ideas y actitudes del alumnado universitario con cuatro variables independientes: sexo, edad, contacto con personas con discapacidad y niveles educativos en los que se ha compartido o se comparte aula con estudiantes con discapacidad (segunda y la tercera parte del cuestionario). Para ello, se ha utilizado el estadístico *T-Student* para dos muestras independientes y la prueba *ANOVA* para variables con más de dos categorías.

### **3. Resultados**

El marco general de referencia presenta a un alumnado con un alto nivel de contacto o relación con personas con discapacidad (81%). De éstas, la mitad (48%) refería tener o haber tenido una relación académica, aunque sin diferenciar si dichas relaciones eran cercanas o únicamente estaban basadas en compartir espacios. El porcentaje era algo menor, pero igualmente importante, al referirse a haber compartido o compartir aula en la universidad (45%). No obstante, llama la atención que únicamente un 5% refirió haber tenido compañeros/as con discapacidad en el aula en Bachillerato y en Grados superiores de Formación profesional. Por tanto, todo apunta a que son pocas las personas con discapacidad que estudian en la UPNa, pero son visibles para quienes comparten el aula.

Atendiendo al factor teórico “Ideas” (Sánchez, 2009), existe una percepción positiva hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad, puesto que la idea general del alumnado universitario encuestado registra valores positivos, atendiendo a la media (3,24) y a la desviación típica (0,45). Es relevante destacar el ítem que hace referencia a que “La inclusión de las personas con diversidad funcional (discapacidad) está asumida por la comunidad universitaria”, ya que existe un alto grado de desacuerdo y dispersión ( $M = 2,51$ ;  $DT = 0,68$ ). Mientras que el 46,6% del alumnado encuestado está en desacuerdo, el 47,6% está de acuerdo con dicha afirmación.

En referencia al factor teórico “Actitudes” (Sánchez, 2009), existe un alto grado de compromiso hacia la integración, con una media de 3,41 y una dispersión de 0,25. Esta afirmación se concreta en que el alumnado encuestado:

- g) Muestra alta receptividad.
- h) No les produce ansiedad compartir tareas.
- i) Con frecuencia, no tienen dificultad para relacionarse con estudiantes con discapacidad.
- j) No sienten pena ni tienden a ayudarles en exceso.

Como presenta la Tabla 2, la puntuación promedio del alumnado universitario en cuanto a la actitud general hacia las personas con discapacidad es de 5,18, lo que supone que hay una percepción positiva. Si dicha actitud se analiza en cada uno de los factores por separado, se observa que en todos es positiva, aunque pueden apreciarse ciertas diferencias entre ellos. El factor “Implicación personal” establece la media más alta (5,67), seguido de los factores “Reconocimiento/negación de derechos” (5,53) y “Valoración de capacidades y limitaciones” (5,31). Por su parte, el factor “Calificación genérica y el de asunción de roles” presenta medias más bajas que el resto, siendo de 4,81 y 4,60, respectivamente.

**Tabla 2. Actitud general hacia la discapacidad y sus factores específicos según la muestra (UPNa)**

<b>Factor Teórico Actitudes</b>	<b>MÍNIMO</b>	<b>MÁXIMO</b>	<b>Media</b>	<b>D.T.</b>
	<b>0</b>	<b>0</b>		
<b>Actitud general hacia la discapacidad</b>			<b>5,1838</b>	<b>0,4593</b>
<b>Valoración de capacidades y limitaciones</b>	1	6	5,3111	0,3799
<b>Reconocimiento/Negación de derechos</b>	1	6	5,5292	0,2752

<b>Implicación personal</b>	1	6	5,6657	0,2249
<b>Calificación genérica</b>	1	6	4,8080	0,6237
<b>Asunción de roles</b>	1	6	4,6050	0,4884

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la existencia de posibles relaciones significativas entre las ideas y actitudes y cuatro variables independientes (sexo, edad, contacto con personas con discapacidad y niveles educativos en los que se ha tenido/tiene relación con este colectivo), los resultados aparecen en la tabla 3. Las mujeres tienen una percepción más positiva que los hombres hacia las personas con discapacidad. La prueba T-Student, confirma la existencia de relaciones significativas asociadas al sexo en todos los casos. Esto apunta a que esta variable es significativa en relación con las ideas y actitudes hacia el colectivo con discapacidad.

**Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la variable independiente sexo y resultados de la Prueba T-Student**

					<b>Prueba -Student</b>		
		<b>N</b>	<b>Medi a</b>	<b>Desviació n típica</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. (bilateral )</b>
<b>Media de las respuestas de Ideas y Actitudes</b>	Hombre	24	3,134 6	0,26089	-3,655	10 1	,000
	Mujer	79	3,322 1	0,20642			

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las relaciones de ideas y actitudes con la variable edad (tabla 4), se parte del predominio de la cohorte de edad 21-25 años. Su media (3,25) es menor que la registrada por el resto de intervalos de edad, lo que supone que este alumnado tiene una visión menos positiva que el resto de estudiantes hacia quienes tienen discapacidad. De esta forma, realizando la prueba ANOVA, se concluye que la edad del alumnado universitario también afecta a la forma de percibir al colectivo con discapacidad.

**Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la variable independiente Edad en intervalos y resultados de la prueba ANOVA**

<b>EDAD EN INTERVALOS</b>		<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típ.</b>
<b>Media de las respuestas de Ideas y Actitudes</b>	Menos de 20	26	3,3216	0,16156
	De 21 a 25	66	3,2459	0,24104
	De 26 a 30	9	3,3054	0,29161
	Más de 31	2	3,6664	0,0143
	<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>3,2784</b>	<b>0,23296</b>
<b>Prueba ANOVA</b>				
<b>F</b>	<b>Sig.</b>			
2,751	0,047			

Fuente: Elaboración propia.

La prueba T- Student informa que no parecen significativas las variables “Contacto con personas con discapacidad” y “estudiantes que comparten o han compartido aula con compañeros/as con discapacidad según los niveles educativos”. No obstante, las medias de quienes sí han tenido compañeros y compañeras con discapacidad son mayores que las de quienes no han tenido.

Como muestra la tabla 5, aquellas personas que sí han tenido contacto con este colectivo tienen una percepción más positiva del mismo ( $p = < 0,05$ ). Este resultado puede verse afectado por el tipo de pregunta genérica que se hace sobre la discapacidad y no específicamente en el ámbito universitario, lo que ha podido influir en las respuestas.

**Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la variable independiente Contacto con personas con discapacidad y resultado de la prueba T-Student**

						Prueba T - Student		
CONTACTO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD		N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Media de las respuestas de Actitud General	Sí	83	5,3555	0,34483	0,03785	2,544	101	0,012
	No	20	5,1169	0,48995	0,10956			

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión

Estudiar las actitudes del alumnado universitario hacia los estudiantes con discapacidad se presenta como una oportunidad para conocer cuál es la percepción en términos de

inclusión social y educativa. De esta forma, los resultados expuestos indican que existen actitudes positivas hacia este colectivo. Esta conclusión coincide, en gran medida, con la obtenida en otras investigaciones previas (Sánchez, 2009; Martínez, 2010).

Se ha podido matizar en este estudio, no obstante, que se dan relaciones significativas según el sexo y la edad del alumnado encuestado, además de una actitud general más positiva si se ha tenido contacto con personas con discapacidad. Del análisis comparativo de la segunda y la tercera parte del cuestionario y la variable “Niveles educativos en los que el alumnado ha tenido o tiene relación con este colectivo”, no hay diferencias significativas a destacar”. Estos resultados confirman los datos obtenidos en los trabajos de Sánchez (2009) y Martínez (2010), así como la primera de las hipótesis planteada para el caso de la Universidad Pública de Navarra.

El panorama resulta alentador y puede ser una de las razones por las que el alumnado universitario con discapacidad, en general, dice no sentir discriminación por su situación (Guasch, 2012; Moreno, 2006; Martínez, 2010; Suriá, 2011). Estas actitudes positivas favorecen su integración social en el ámbito educativo (Novo y Muñoz, 2012). Ahora bien, la incorporación a estudios superiores sigue siendo limitada numéricamente (Anaut, 2010; Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2012). Queda pendiente mejorar el grado de inclusión educativa/académica (FETE-UGT, 2012), para lo cual se han producido avances en materia legislativa desde la LIONDAU (2003) y en la atención hacia el alumnado con necesidades educativas especiales en los niveles educativos obligatorios. Esta mayor presencia en el ámbito universitario ha de ser entendida como clave para mejorar no solo la inclusión del alumnado con discapacidad durante los años formativos, sino la inclusión social posterior. Se ha constatado en este estudio que quienes comparten espacios y clases con una persona con discapacidad tienen mayor nivel de sensibilización sobre esta realidad que aquellos/as que no los comparten. Por tanto, la propia convivencia puede ser motor de la igualdad de oportunidades y la normalización social de las personas con discapacidad.

Otro frente que puede colaborar en tal proceso de inclusión educativa y social hace referencia a la propia institución universitaria y al resto de quienes conforman la comunidad universitaria. El profesorado, su formación y sensibilización, son centrales. En los trabajos de Martínez (2010) y Guasch (2012) se señala que el desconocimiento de la realidad de la discapacidad por parte del alumnado universitario propicia una falta de acercamiento y mantenimiento de relaciones de afinidad con sus iguales con discapacidad.

Como se ha indicado, desde 2006 el IMSERSO y la Fundación ONCE comenzaron la tarea de potenciar la incorporación del Diseño para Todos en diferentes esferas sociales (García de Sola, 2006; Aragall, 2008). Años más tarde han visto la luz las diferentes

propuestas de currículos formativos en Diseño para Todas las Personas en diferentes Grados-Posgrados universitarios (De la Fuente, 2014). Los resultados de estas propuestas todavía tardarán en hacerse visibles, pero no hay duda de su relevancia a la hora de reducir las actitudes de discriminación efectiva por razones como los prejuicios, estereotipos y desconocimiento.

En conclusión, los resultados extraídos hasta la fecha señalan la existencia de actitudes positivas hacia el alumnado con discapacidad, pero no es posible conocer a qué nivel se dan relaciones de amistad o afinidad entre estudiantes, puesto que cabe la posibilidad de que solo se compartan espacios.

## 5. Referencias bibliográficas

Anaut-Bravo, Sagrario; Álvarez, M<sup>a</sup> Jesús; Astrain, José Javier; et al., “El impacto de la crisis económica sobre los hogares con personas con discapacidad”, en Laparra Navarro, Miguel (coord.), *El primer impacto de la crisis en la cohesión social en España*, 2010, Madrid, Cáritas-Fundación FOESSA, nº 32.

Aragall, Francesc (2008), *Diseño para Todos: un conjunto de instrumentos* [versión electrónica]. España, Fundación ONCE.

Cabeza, Luis Francisco (2013), *Estudio longitudinal sobre los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Castilla – La Mancha* (Tesis doctoral inédita). Cuenca, Departamento de Pedagogía. Universidad de Castilla – La Mancha.

Casanova, María Antonia, «El diseño curricular como factor de calidad educativa», *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, nº 10 (4) (2012), págs. 7 – 20.

Colectivo Ioé (2012), *Discapacidades e inclusión social*. Colección Estudios Sociales, 33. Barcelona, Obra Social “la Caixa”.

De la Fuente, Yolanda M<sup>a</sup> (coord.) (2014), *Formación curricular en diseño para todas las personas en Trabajo Social*, Madrid, CRUE.

Escudero, Juan y Martínez, Begoña, «Educación inclusiva y cambio escolar», *Revista Iberoamericana de educación*, nº 55 (2011), págs. 85 – 105.

FETE UGT (2012), *Análisis de las causas que dificultan el acceso del alumnado con discapacidad a la universidad y a la formación profesional*, Madrid, España: Real Patronato sobre Discapacidad.

García de Sola, Mar (com.) (2006), *Libro Blanco del Diseño para todos en la universidad*, Madrid, Fundación ONCE, IMSERSO.

Guasch, Daniel (coord.) (2012), *Guía de Responsabilidad Social Universitaria y Discapacidad: RSU-D*, Barcelona, Cátedra de Accesibilidad de la Universidad Politécnica de Cataluña–BarcelonaTech.

Martín-Padilla, Ernesto; Sarmiento, Pedro José; Coy, Luz Yarime, «Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad». *Revista Facultad de Medicina*, nº61 (2) (2013), págs. 195 – 204.

Martínez Martín, María Ángeles (2010), *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos* (Tesis doctoral inédita). Burgos, Facultad de Humanidades y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Burgos.

Moreno, Javier; Rodríguez, Isabel; Saldaña, David; Aguilera, Antonio, «Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 40 (5) (2006), págs. 1 – 12.

Novo, Isabel y Muñoz, Jesús Miguel, «Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la Teoría de la Acción Razonada para los estudios de Economía y Empresa en la Universidad de A Coruña (España)». *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, n.º 23 (2) (2012), págs.105 – 122.

Observatorio Estatal de la Discapacidad, «Censo de alumnos universitarios con discapacidad. Avance de resultados», en *Actas del I Congreso Internacional Universidad y Discapacidad (Madrid 22-23 de noviembre de 2012)*, 2012.Madrid: Fundación ONCE.

Palacios, Agustina (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, CERMI.

Sánchez Palomino, Antonio (coord.) (2009), *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*, Almería, Universidad de Almería.

Suriá Martínez, Raquel; Bueno Bueno, Agustín; Rosser Limiñana, Ana María, «Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante», *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, nº 18 (2011), págs. 75 – 90.

Valcarce Fernández, Margarita, «De la escuela integradora a la escuela inclusiva», *Innovación educativa*, n.º 21, (2011), págs. 119–131.

## COMUNICACIÓN 11

<p><b>EL PROFESOR UNIVERSITARIO ANTE LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS: ¿NECESIDADES DE FORMACIÓN?</b></p>
---

Rafael Carballo Delgado

*Colaborador Universidad*

*Departamento Psicología Diferencial y del Trabajo*

*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. Fundamentación teórica

Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se pretendía conseguir un aumento de la calidad de la formación universitaria para casi mil universidades de 40 países europeos que lo conforman. Sánchez y Gairín (2008) resaltan la importancia del papel del docente universitario en este proceso de evolución de los sistemas universitarios, e ineludiblemente se refiere de forma más concreta a la formación psicopedagógica de este profesorado. El EEES apuesta por la transparencia en los procesos formativos, centrándose más en el proceso de aprendizaje que en el de enseñanza. Además, se debe contar con una definición clara de las tareas que se proponen a los estudiantes. Esta transparencia y esta transmisión de aprendizajes repercute directamente en el profesorado, originando una reformulación de su papel y dedicación profesional (Cifuentes, 2006).

Lo que a menudo se pone de manifiesto al hablar de la evolución de la formación, es que ésta estuvo muy influenciada, como afirma Palomero (2003), por la implantación del sistema de evaluación personal del profesorado universitario mediante encuestas y por el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1998). Esta idea nos hace ver que la preocupación por disponer de un personal docente adecuado y cualificado no surge por intentar mejorar la enseñanza superior, o al menos no sólo por ello; sino que es demandada por los procesos de evaluación a los que comienza a someterse el personal de las universidades. A raíz de ese momento, comenzaron a surgir distintas acciones por parte de las universidades españolas para ofrecer formación psicopedagógica a los docentes y actualmente todas ellas disponen de cursos, talleres y programas de formación pedagógica permanente. Aun así, se sigue considerando que la docencia no es una función tan valiosa como para que influya en el sistema de promoción y recompensas. Aunque el desarrollo del personal de las Universidades debe ser una prioridad para la innovación y mejora de la calidad de estas instituciones, la formación sigue sin serlo. En este sentido, a menudo se considera que hasta que la docencia no disfrute de un lugar igualado a la investigación, no se producirán los cambios necesarios (Rodríguez Espinar, 2003).

Por otro lado, uno de los ámbitos en los que no recae la atención que merece es el referente a la diversidad. Aun atendiendo a los avances en la legislación referente a este aspecto, el profesorado sigue sin disponer de recursos y herramientas para dar lugar a una inclusión real y ofrecer las adaptaciones y recursos que son imprescindibles en su actividad diaria al tratar con alumnos diferentes, sobre todos con aquellos que presentan alguna discapacidad. Son muchos los factores a tener en cuenta desde cualquier política educativa, pudiendo ser desde eliminación de barreras arquitectónicas hasta las adaptaciones curriculares necesarias (Suriá, Bueno, Rosser, 2011). Todo ello afecta

evidentemente al personal docente e investigador, que presenta una serie de necesidades formativas para dar respuesta a esta situación. Tras una investigación realizada por la Universidad de Santiago de Compostela (Navarro, Fernández, Soto, Tortosa, 2012), se observó que la mayoría de los docentes tenían un sentimiento de inseguridad o incomodidad al tener alumnos con discapacidad en el aula. Además, indicaban muchos de ellos que recurren a una metodología especial, y la gran mayoría demandaba la necesidad de formación en este aspecto. Por ello, reconocían no saber realizar adaptaciones metodológicas, lo que repercute de forma negativa en su actuación docente.

## **2. Diseño metodológico de investigación**

El método de estudio que sustenta el presente trabajo se compone de dos fases bien diferenciadas, dando lugar a una metodología de investigación mixta. En primer lugar, una etapa basada en una metodología cuantitativa en la que se realiza un análisis de la oferta formativa con la que cuentan diferentes universidades españolas, el cual proporciona una visión objetiva atendiendo a diferentes criterios que se presentan en este punto. En un segundo momento, una etapa de estudio cualitativo nos ofrece una información más detallada del funcionamiento de los organismos y centros responsables de la formación del profesorado universitario, atendiendo a las funciones de sus responsables, los criterios para diseñar esa oferta, la importancia que se otorga a la formación del PDI, etc.

La intención de la primera etapa es la de realizar un análisis de todos los cursos y programas de formación que se ofertan actualmente en los Institutos de Ciencias de la Educación y centros encargados de este tipo de formación en las distintas universidades. Mediante este proceso se pretende conocer cuáles son las áreas y competencias que disfrutan de mayor importancia para el perfil del docente a día de hoy, dando lugar también a aquellas a las que no se les presta la atención que deberían recibir y así detectar las necesidades formativas existentes. La muestra se compone de cinco universidades españolas pertenecientes a Andalucía y la Comunidad de Madrid. De este modo, y a través de la comparación, se podrán observar diferencias y similitudes entre el perfil de profesorado que se considera adecuado en lugares diferentes del país. Se trata de instituciones de carácter público, todas ellas compuestas por diferentes centros y escuelas. La recogida de datos tiene lugar a través del acceso a la información disponible en las páginas webs de las diferentes universidades. Ya sea en algún espacio concreto de la web o en la página concreta del ICE, las universidades publican toda la

oferta formativa con la que cuentan para el curso académico 2013/2014. Este análisis se realiza atendiendo a cuatro criterios: área de formación, modalidad, certificación y duración. A través de la segunda fase del estudio se pretende indagar acerca del perfil profesional encargado de la formación del profesorado, los criterios que giran en torno a la elección de los tipos de programas que se diseñan y ofertan, el perfil de los formadores y los distintos certificados y su utilidad. Pero el aspecto que más nos interesa es el de las áreas de formación, profundizando en la prioridad que se otorga a unas u otras, cuáles son las que consideran fundamentales en el perfil profesional del docente e identificar carencias formativas y sus pertinentes respuestas. Taylor y Bogdan (1987) definen la investigación cualitativa como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20). Se emplean datos cualitativos como las palabras, textos, etc., realizando descripciones detalladas de hechos y citas directas del habla de las personas, o extractos de pasajes enteros para construir un conocimiento de la realidad social (Navarrete, 2004). Como técnica para la recogida de la información se empleó la entrevista individual de tipo semiestructurado. Los participantes de los que obtiene la información necesaria son profesionales del ICE de la Universidad Politécnica de Madrid y del ICE de la Universidad de Sevilla.

El análisis de los datos cuantitativos se realizó a través del programa informático SPSS, dando lugar a los porcentajes que representaba cada área de formación e identificando diferencias significativas entre las universidades mediante un análisis de diferencia de proporciones. En cuanto a la segunda etapa, los datos de las entrevistas se analizaron por medio del programa MaxQDA11, que permite la codificación de la información a partir de la creación de un sistema de categorías y códigos y facilita en gran medida la agrupación e interpretación de los datos.

### **3. Resultados**

En primer lugar, el estudio muestra de una manera muy clara cuáles son las prioridades establecidas para la formación del profesorado en las universidades consideradas en él, así como las necesidades formativas que se identifican en los aspectos menos valorados.

### **3.1 Los aspectos más valorados del perfil del docente**

El ámbito en el que se concentran en mayor medida la atención y los esfuerzos de los encargados de la formación del PDI es el de las Habilidades Docentes, siendo entre el 15-50% de la totalidad de los cursos los referidos a esta área en todas las instituciones. Estos cursos y programas son referidos a metodologías didácticas, modelos de aprendizaje colaborativo, realización de tutorías y seguimiento, nuevas técnicas de evaluación formativa y por proyectos, etc. Resulta lógico que este terreno de la función docente sea la más valorada en la formación del profesor, sobre todo al contrastar esta idea con la realidad del papel que juega la experiencia docente en los procesos de acceso y promoción.

Por todos es conocida la importancia del manejo de las TIC en la actualidad, y su gran utilidad en el mundo de la educación. Esta área sigue a la anterior en orden de importancia en la formación del profesorado universitario. Todas las universidades ofertan un gran número de cursos referentes al uso de las nuevas tecnologías en el aula, relacionados tanto con la docencia como con la investigación. El porcentaje de cursos de esta índole en cada Universidad está entre el 15% y el 40%.

El ámbito que cierra el grupo de áreas más relevantes en la formación es el de las Habilidades en Investigación. Supone entre un 10% y 27% de la oferta formativa. Las competencias relacionadas con la investigación son las más valoradas a lo largo de la carrera docente y las que marcan la trayectoria profesional. En este sentido, las Universidades apuestan por una formación en metodologías de investigación, bases de datos y búsquedas bibliográficas, difusión de trabajos científicos y, sobre todo, programas y métodos de análisis de datos.

### **2. ¿Qué aspectos reciben menor interés en la formación del profesorado?**

La tercera función definida en el perfil profesional de un profesor universitario, después de la docente y la investigadora, es la de Gestión. Y es en esta precisamente donde comienza a disminuir el interés de la formación. Aunque en una de las Universidades los cursos sobre Administración y Gestión dan lugar a un 24% del total, en el resto no supera el 9%. Normalmente, se considera que este tipo de conocimientos se van adquiriendo con la experiencia y el trabajo real en un centro concreto, aunque la

universidad llega a impartir cursos sobre gestión y transferencia de créditos, programas de movilidad o gestiones telemáticas de actas.

Existen también programas de formación en conocimientos técnicos, es decir, cursos destinados a grupos concretos de profesores en función de las áreas de conocimiento. Como en el caso anterior, se trata de una minoría de la oferta total, puesto que se considera que el docente se forma en su ámbito técnico por otros medios, como pueden ser la investigación, congresos, etc.

Aunque los idiomas son un aspecto fundamental en la labor docente, no todas las Universidades le ofrecen el lugar que merece entre las prioridades de formación. En algunas incluso no consta ningún curso referente a lenguas extranjeras (al menos en la información pública); y en las que si existen, no superan el 9%.

Finalmente, el desarrollo profesional y la salud y prevención en el puesto de trabajo ocupan lugares muy bajos en la escala de prioridad de la formación del PDI, rondando un 15% de la oferta formativa.

### **3.3 ¿Cuál es la situación de la atención a la diversidad en la formación del docente?**

En cuanto a la atención a la diversidad y a las personas con discapacidad en las aulas universitarias, es el resultado que más nos interesa en estas líneas. Esta práctica da lugar al área de formación menos valorada en las cinco universidades analizadas. Aunque en las anteriores existen pequeñas diferencias entre los ámbitos que más valora cada institución, en este caso todas coinciden al mostrar una gran falta de atención a la formación en diversidad y necesidades especiales de los estudiantes. Una de las universidades oferta sólo 4 cursos referentes a la atención a personas con discapacidad (frente a los 26 que presenta para habilidades docentes); otra de las universidades ofrece un solo curso de esta índole, mientras que las otras tres no tienen ningún tipo de formación en esta materia para su profesorado. Esto quiere decir, que el profesorado no sabe cómo hacer frente a las necesidades que pueden presentar algunos de los estudiantes que, seguramente, asistan cada día a sus clases. Teniendo en cuenta que cada día son más los alumnos universitarios con algún tipo de discapacidad, se hace imperante la necesidad de contar con profesionales cualificados para dar respuesta a esta realidad y lograr un aprendizaje de calidad en todo el alumnado.

### **3.4 Los responsables de la formación: ICE y Centros de Formación del Profesorado**

Habitualmente, la mayor parte de las universidades cuenta con un centro u organismo encargado de la formación de su PDI, como pueden ser los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE). Al entrevistar a dos de estas figuras de universidades de diferentes regiones autonómicas españolas, se observan una serie de controversias y grandes diferencias en el procedimiento que sigue cada centro. Aunque ambos realizan procesos como el diagnóstico de necesidades, la selección de formadores, la adecuación de la oferta a la demanda, la evaluación de la formación, etc., el modo y la rigurosidad con la que realizan todo ello es muy diferente. La principal diferencia reside en que, mientras que en algunas universidades este centro se encuentra conformado por un equipo propio de profesorado cuya función es exclusivamente la de formar a los docentes universitarios (como es el caso de la UPM), en otros casos el centro funciona gracias a las aportaciones de profesores de la misma universidad o de personal externo, siendo un grupo reducido de personas el que gestiona toda la actividad (modelo característico de la US). Además de que el perfil profesional de la dirección del ICE en la US no se adecúa a las funciones de este centro, la plantilla en la UPM está compuesta en su mayor parte por ingenieros y arquitectos. Pues bien, cuando observamos que este centro no oferta ningún tipo de formación técnica para su profesorado, el hecho de tener una plantilla propia pierde valor al componerse por este tipo de perfiles.

#### **4. Conclusiones**

Este estudio ha permitido originar multitud de conclusiones tras el exhaustivo análisis de los datos. Se trata de un trabajo que abarcaba un gran número de aspectos que influyen y envuelven la formación del profesorado universitario. Por tanto, permitió establecer ideas acerca de todos ellos, como pueden ser: la modalidad imperante de formación (presencial), tipos de certificación, duración media de los cursos, evaluación de la formación, perfil profesional de los responsables de la formación, etc.

Aunque son muchos los temas a los que se refieren los resultados de la investigación, parece conveniente centrar el discurso en las conclusiones más significativas y relevantes de este estudio: la obligatoriedad de la formación y la motivación para realizarla; los procesos de diagnósticos de necesidades; y la situación de desamparo en la que se encuentra la atención a la diversidad.

La etapa de carácter cualitativo desarrollada a través de entrevistas no deja ninguna duda sobre el carácter voluntario de la formación del docente. El profesorado es libre de decidir si participa en cursos formativos y de decidir a los que desea asistir. Reiteramos aquí la importancia de la formación en docencia, en relaciones interpersonales, en atención a la diversidad, en idiomas, etc., para un docente universitario, puesto que en

sus manos está la cualificación y preparación de futuros profesionales. Por ello, resultaría mucho más que lógico que este tipo de formación se contemplara como obligatoria durante las distintas etapas.

Los beneficios son para ambos protagonistas del proceso formativo: formador y alumno. Por un lado, y a partir de los datos obtenidos en las entrevistas, el formador recibe en ambos casos un incentivo económico por impartir formación y una certificación que puede ser reconocida en distintos ámbitos de su carrera docente. En cuanto al alumno, el beneficio que recibe es el aprendizaje y la certificación que también se le tendrá en cuenta a la hora de acceder al mercado laboral de las universidades o en la promoción en las diferentes figuras de profesorado. No contamos con datos objetivos para generalizar o teorizar sobre cuáles son los motivos reales que llevan a formadores y alumnos a participar en procesos formativos (beneficio económico, compartir conocimientos, aprender y mejorar, la certificación...), pero sí podemos describir de este modo los beneficios que supone la formación para ambos perfiles.

Es muy importante hacer referencia a otro proceso imprescindible: el diagnóstico de necesidades. Aunque nuestra muestra de estudio cualitativo se compone exclusivamente de dos sujetos, ha sido suficiente para ver que existen los dos extremos en España. De un lado, una de las universidades describía de forma concreta cuáles son los procesos de detección de necesidades formativas que emplean para conocer las que realmente presenta el profesorado y, en base a ellas, diseñar y ofertar la formación. Del otro lado, encontramos el caso en el que la oferta se basa exclusivamente en propuestas de cursos que realizan las personas interesadas en impartir formación, sin el establecimiento ni el desarrollo de ningún tipo de diagnóstico de necesidades. Con lo cual, podemos decir en este caso que no hay seguridad alguna de que esos cursos que se ofertan estén respondiendo a las necesidades reales de ese profesorado de esa universidad concreta en ese momento concreto.

Finalmente, la intención de asegurar la igualdad de oportunidades para todas las personas debe ser un pilar fundamental en el que se sustente cualquier centro de educación, incluida, sin lugar a duda, la universidad. Bajo la luz arrojada por este estudio podemos establecer que el área de “diversidad” es la más olvidada por las universidades en términos de formación del profesorado. Cada vez existen más diferencias entre los alumnos que ocupan un aula, el alumnado es más heterogéneo y diverso... Evidentemente, el docente universitario debe estar preparado para dar una atención de calidad a cada uno de los alumnos con los que se encuentre, puesto que existen alumnos de culturas y países distintos, costumbres diversas, lenguas diferentes, discapacidades físicas e intelectuales, etc. Atendiendo a estas diferencias, las relaciones

cambian, y las necesidades es obvio que también. Este es un tema cada vez más investigado y trabajado por profesionales de la educación, pero a día de hoy, como observamos en este estudio, es un ámbito al que no se le da la importancia que merece, o al menos en cuanto a formación del profesorado universitario se refiere. Es fácil concluir que es el área que menor atención recibe en la formación de la que aquí versamos, aunque como venimos diciendo se trata de una realidad que crece en importancia para mejorar la calidad de la Educación superior.

## **5. Referencias bibliográficas**

Cifuentes Vicente, P., “El profesor universitario ante el EEES”, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía de la Educación*, 11-12(13) (2006), págs.43-57.

Navarrete, J. M., “Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo”, *Investigaciones Sociales, Lima*, 8(13) (2004), págs. 277-299.

Navarro, J., Fernández, M<sup>a</sup>.T<sup>a</sup>., Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords.). (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Palomero Pescador, E., “Breve historia de la formación del profesorado universitario en España”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2) (2003), págs. 21-41.

Rodríguez Espinar, S., “Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario”, *Revista de educación*, 331 (2003), págs. 67-99.

Sánchez, P. y Gairín, J. (2008), *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE, Universidad Complutense de Madrid.

Suriá Martínez, R., Bueno Bueno, A., & Rosser Limiñana, A., “Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante”, *Alternativas*, 18 (2011), págs. 75-90

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.

## COMUNICACIÓN 12

<p><b>EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA POLÍTICA CIENTÍFICA Y DE INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA</b></p>
--

Soledad Arnau Ripollés

*Directora*

*Universidad Abierta Iberoamericana «Manuel Lobato» (UAIML-IPADEV)*

## 1. Introducción

Sin lugar a dudas, una de las características más propias y específicas del Ser Humano es, precisamente, su capacidad de educarse y/o de ser educado/a (su “educabilidad”), con lo cual se convierte en un ser cultural; en un ser que se va haciendo a sí mismo/a..., conforme va aprendiendo.

La educación es uno de los derechos humanos básicos para alcanzar una mayor igualdad de oportunidades real entre todas las personas, en tanto en cuanto contribuye a nuestro desarrollo personal y social.

El Derecho a la Educación tiene un carácter universal<sup>27</sup>, es decir, que toda persona debe tener acceso a una educación, sin excepción alguna. Sin embargo, no todo el mundo tiene este derecho reconocido de igual manera. Como consecuencia de la Modernidad, hemos conseguido que la educación sea un derecho universal y, por tanto, para todos/as. Ahora bien, en la práctica, en muchas ocasiones se olvida la parte más importante del “acto educativo” y es que el alumnado es diverso, con toda la riqueza que este término posee, y que la igualdad tan sólo puede ser de derecho, y no matemática: el alumnado tendrá unas características comunes, pero también otras individuales, las cuales, la educación debe contemplar.

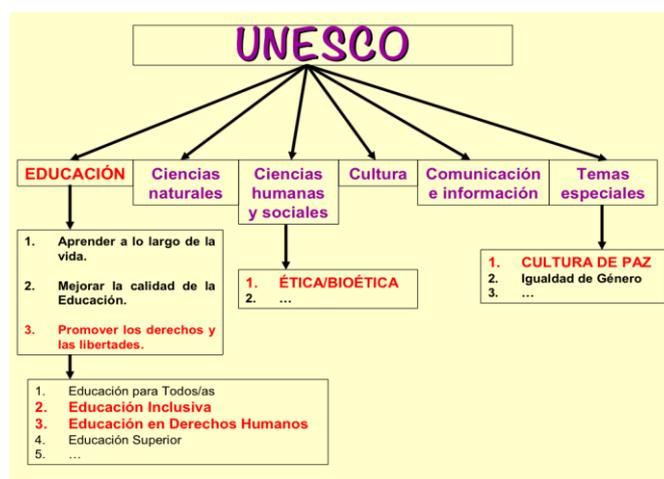
---

<sup>27</sup> Tal y como se recoge en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad (ONU, 1993), Constitución Española (1978), LISMI (1982), LOU (2001), LIONDAU (2003)...Y en distintas Declaraciones: Salamanca (1994), Madrid (2002), Roma (2002), Defensores Universitarios (2003), entre otras...

El Art. 26 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, proclama que "toda persona tiene derecho a la educación". Uno de los objetivos prioritarios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)<sup>28</sup>, tal y como se expresa en su propia web (<http://portal.unesco.org/es/>) es, precisamente, la implantación de una verdadera «Cultura de Paz» en nuestras sociedades, fundamentalmente, a través de la educación:

El objetivo de la Organización es mucho más amplio y ambicioso: *construir la paz en la mente de los hombres mediante la educación, la cultura, las ciencias naturales y sociales y la comunicación.*

En la carta de constitución de la UNESCO (1945) también se indica la necesidad de garantizar una educación para todas y todos. Veamos el siguiente esquema:



La educación, entendida como uno de los pilares principales para la creación y consolidación de un mundo más justo y más amable para todos los seres humanos, se hace presente en cualquier rama. El Movimiento de Educación para Todos/as (EPT) surge como una iniciativa de compromiso mundial de ofrecer una educación básica de calidad para todos/as, y a lo largo de todo el ciclo vital de un ser humano (infancia, juventud y adultez). Por ello, la UNESCO, junto con otras cuatro organizaciones de

<sup>28</sup> La **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)**, nació el 16 de noviembre de 1945. Para mayor información, se puede visitar la web: <http://portal.unesco.org/>. La UNESCO, dispone de 44 documentos relacionados con la «Cultura de Paz», entre la década comprendida de 1989 a 1999. Para mayor información, se puede visitar la web: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/index.html>. La idea de una cultura de paz se elaboró por primera vez en el "Congreso Internacional sobre la paz en la mente de los hombres", que se celebró en Yamusukro (Côte d'Ivoire), en julio de 1989.

Naciones Unidas: el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP) y el Banco Mundial, organizaron la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos/as (5-9 de marzo de 1990), en Jomtien (Tailandia), para elaborar una nueva estrategia que promueva la educación básica. Se aprobó una “Declaración Mundial sobre la Educación para Todos/as” y, un “Marco de acción” para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (metas y estrategias). Entre las metas cabe destacar: universalizar el acceso al aprendizaje; fomento de la equidad; prestar atención prioritaria a los resultados del aprendizaje; ampliación de los medios y alcance de la educación básica; mejora del entorno del aprendizaje; y, fortalecer la concentración de alianzas para el año 2000. Diez años después, y ante el incumplimiento sistemático de lo planteado en 1990, Dakar (Senegal) acoge el Foro Mundial de Educación (26-28 de abril de 2000), para ratificar el compromiso de promoción de una educación básica y, para aprobar lo que se conoce como los "6 objetivos de la EPT": 1. Atención y Educación en la Primera infancia (AEPI): Informe de Seguimiento de 2007<sup>29</sup>. 2. Enseñanza primaria gratuita y obligatoria. 3. Aprender a lo largo de la vida: Fomentar el acceso de los/as jóvenes y adultos/as a programas de aprendizaje y preparación para la vida diaria. En cuanto a la que se hicieron de competencias para la vida diaria, prácticas (p. ej.: aprendizaje en albañilería) y/o teóricas (p. ej.: los cuatro pilares del Informe Delors<sup>30</sup>: Aprender a conocer; Aprender a ser; Aprender a convivir con los/as demás; y, Aprender a hacer). 4. Alfabetización de adultos/as: De 2000 a 2015, aumentar en un 50% la progresión de alfabetización. Teniendo muy en cuenta al grupo de mujeres. Decenio de Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012). 5. Igualdad entre los sexos: Lograr la paridad de género para 2005 y, la igualdad de sexos para 2015. Se promueve la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas<sup>31</sup> (UNGEI). Informe de seguimiento 2003/4.

Y, 6. La calidad de la educación: Decenio de Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (RedPEA). Educación en Derechos Humanos y, Educación para la Paz. Educación Inclusiva. Adopción de medidas especiales para grupos marginados (diversidad funcional...; infancia en contextos de conflictos armados). Educación personalizada. Informe de Seguimiento 2005<sup>32</sup> (educación integradora vs educación especial. Pág. 163).

---

<sup>29</sup> Disponible en página web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf>

<sup>30</sup> DELORS, Jacques y otros (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid. Santillana/UNESCO.

<sup>31</sup> Para mayor información, se recomienda visitar la web: <http://www.ungei.org/spanish/>

<sup>32</sup> Para mayor información, se recomienda visitar la web:

Estos 6 objetivos son fundamentales para llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todas y todos: niños/as, jóvenes y adultos/as, a más tardar en 2015, se constata en el Marco de Acción de Dakar<sup>33</sup> (donde se tiene en cuenta a las personas con necesidades educativas especiales para su óptimo aprendizaje).

## 2. Educación y Diversidad Funcional

*El objetivo de la educación tiene que ser crear condiciones para que las personas se apropien de las palabras y puedan decir y decidir. (Freire, P., 2001)*

### **Aprender a desaprender. La Educación y sus posibilidades transformadoras**

Los seres humanos necesitamos "aprender" a convivir pacíficamente. Y, en consecuencia, a "aprender a desaprender" la violencia. Tal y como bien se expresa en la Declaración de Sevilla sobre Violencia, de mayo de 1986 y, adoptada por la UNESCO en 1989, y llevada a cabo por 29 científicos de 13 países, la conclusión general es clara y tajante:

#### **CONCLUSIÓN**

*Como conclusión proclamamos que la biología no condena a la humanidad a la guerra, al contrario, que la humanidad puede liberarse de una visión pesimista traída por la biología y, una vez recuperada su confianza, emprender, en este Año Internacional de la Paz y en los años venideros, las transformaciones necesarias de nuestras sociedades. Aunque esta aplicación depende principalmente de la responsabilidad colectiva, debe basarse también en la conciencia de individuos, cuyo optimismo o pesimismo son factores esenciales. Así como "las guerras empiezan en el alma de los hombres", la paz también encuentra su origen en nuestra alma. La misma especie que ha inventado la guerra también es capaz de inventar la paz. La responsabilidad incumbe a cada uno de nosotros.*

Con lo cual, no existe ninguna justificación esencialista en el plano científico que correlacione la violencia como algo natural/biológico en el Ser Humano y, por tanto, que sea algo consustancial a su ser. Ello, entre otras cuestiones, significa que la

---

<sup>33</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>  
Para mayor información, se recomienda visitar la web:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf>

"violencia se construye socio-histórica y políticamente". Por este motivo sí es posible "aprender a desaprenderla".

De ahí que, el Informe Delors (1996), pueda concebirse como un excelente complemento a esta postura. Tal y como se pone de manifiesto en este informe, los cuatro pilares de la educación son:

- Aprender a conocer: atañe a las capacidades intelectuales, cómo saber solucionar problemas, ejercer un pensamiento crítico, tomar decisiones y comprender sus consecuencias.
- Aprender a ser: se refiere a las capacidades personales, como la gestión del estrés y las emociones, la conciencia de sí mismo/a y la autoestima.
- Aprender a vivir con las y los demás: se trata de las habilidades sociales, tales como la comunicación, la negociación, la autoafirmación, la capacidad de trabajar en equipo y la empatía.
- Aprender a hacer: abarca todo lo relativo a las destrezas manuales, como las competencias prácticas necesarias para desempeñar un trabajo o llevar a cabo determinadas tareas.

Todo ello, sin duda alguna, enriquece el pensamiento crítico y educacional. Como muy bien expresa el Seminario de Educación para la Paz (EDUPAZ) de la Asociación Pro Derechos Humanos<sup>34</sup> (2000: 14):

*La educación que, a diferencia de la simple escolarización, dura prácticamente toda la vida, es un proceso en el que intervienen múltiples segmentos de la sociedad. De ahí la importancia que tiene para quienes nos dedicamos a la educación para la paz de recordar que la actividad educativa no es neutra. Nos planteamos la educación como un acto consciente en el que*

---

<sup>34</sup> SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (EDUPAZ) DE LA ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (2000): *Educación para la paz. Una propuesta posible*, Madrid: Catarata. Disponible en la web: [http://books.google.es/books?id=aEgI5RQxBMUC&dq=Educación+para+la+paz.+Una+propuesta+posible&printsec=frontcover&source=bl&ots=e3EqW45\\_LW&sig=x7hRJTRsldPQmUs6qDrjS-2ec7Q&hl=es&ei=NqYTS5n3DYuRjAePhsHfAw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAkQ6AEwAA#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.es/books?id=aEgI5RQxBMUC&dq=Educación+para+la+paz.+Una+propuesta+posible&printsec=frontcover&source=bl&ots=e3EqW45_LW&sig=x7hRJTRsldPQmUs6qDrjS-2ec7Q&hl=es&ei=NqYTS5n3DYuRjAePhsHfAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAkQ6AEwAA#v=onepage&q=&f=false)

*tenemos que saber hacia qué modelo de sociedad y de ser humano apuntamos, comprometiéndonos en este proceso no sólo como profesionales, sino también como personas. Trabajar por un proceso educativo que signifique contribuir a alejar el peligro de la guerra, poner fin al expolio a las zonas empobrecidas del planeta, enseñar desde y para la noviolencia, aprender a considerar el conflicto como un vehículo de cambio si sabemos resolverlo sin recurrir a la violencia, integrar al alumnado en un proceso de transformación hacia la justicia... En definitiva, éste va a ser el compromiso de educar para la paz.*

Por tanto, hay que entender que la educación es uno de los mejores mecanismos que existen para transformar las conciencias de las mujeres y hombres, o personas que se encuentran fuera del sistema binarista de género, hacia una «Cultura de Paz». La Educación encierra el tesoro máspreciado posible, el hecho de convertir a los seres humanos en " personas", tanto como colectivo como de manera individual. Éste es el mejor y más importante potencial para transformar sociedades desde planteamientos pacifistas.

De acuerdo a Viçen Fisas<sup>35</sup>, la «EDUCACIÓN (específica) para una Cultura de Paz»,

*[...] significa educar para la crítica y la responsabilidad, para la comprensión y el manejo positivo de los conflictos, así como potenciar los valores del diálogo y el intercambio y revalorizar la práctica del cuidado y de la ternura, todo ello como una educación pro-social que ayude a superar las dinámicas destructivas y a enfrentarse a las injusticias.*

Tal y como se expresa en el Informe<sup>36</sup> de la ONU, del Alto Comisionado de Derechos Humanos (OACDH) de Naciones Unidas y la Unión Interparlamentaria (2007: 1), sabemos que las personas con diversidad funcional viven sus vidas en importantes cotas de desigualdad estructural:

---

<sup>35</sup> FISAS ARMENGOL, V. (2006): *Cultura de Paz y Gestión de Conflictos*, Barcelona, Icaria. (Primera edición: 1998). Disponible en web: [http://books.google.es/books?id=s\\_uQ6gFE4mYC&pg=PA19&lpg=PA19&dq=johan+galtung+paz+positiva&source=bl&ots=GXOmY8erZa&sig=PO\\_BCvdMiCNWUDXAZF-s69Fks\\_c&hl=es&sa=X&ei=KiZnT\\_z6KMq90QWYwKWyCA&ved=0CEcQ6AEwBA#v=onepage&q=johan%20galtung%20paz%20positiva&f=false](http://books.google.es/books?id=s_uQ6gFE4mYC&pg=PA19&lpg=PA19&dq=johan+galtung+paz+positiva&source=bl&ots=GXOmY8erZa&sig=PO_BCvdMiCNWUDXAZF-s69Fks_c&hl=es&sa=X&ei=KiZnT_z6KMq90QWYwKWyCA&ved=0CEcQ6AEwBA#v=onepage&q=johan%20galtung%20paz%20positiva&f=false)

<sup>36</sup> ONU (2007): *De la exclusión a la igualdad: Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Manual para Parlamentarios sobre la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo*, Ginebra: Organización de Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas Oficina. Unión Interparlamentaria. Disponible en web: <http://www.un.org/spanish/disabilities/documents/toolaction/handbookspanish.pdf>

*En el mundo hay más de 650 millones de personas que viven con alguna discapacidad. Si a esa cifra se agregan los familiares cercanos que conviven con ellos se pasa a la asombrosa cifra de 2 mil millones de habitantes que, de una forma u otra, viven a diario con discapacidad. En todas las regiones del mundo, en cada uno de los países del mundo, las personas con discapacidad ven con frecuencia al margen de la sociedad, privadas de algunas de las experiencias fundamentales de la vida. Tienen escasas esperanzas de asistir a la escuela, obtener empleo, poseer su propio hogar, fundar una familia y criar a sus hijos, disfrutar de la vida social o votar. Para la inmensa mayoría de las personas con discapacidad del mundo, las tiendas, los servicios y/o los transportes públicos, y hasta la información, están en gran medida fuera de su alcance.*

*Las personas con discapacidad constituyen la minoría más numerosa y más desfavorecida del mundo. Las cifras son condenatorias: se calcula que entre las personas más pobres del mundo, el 20% está constituido por las que tienen discapacidad; el 98% de los niños con discapacidad de los países en desarrollo no asisten a la escuela; el 30% de los niños de la calle en todo el mundo viven con discapacidad, y la tasa de alfabetización de los adultos con discapacidad llega tan sólo al 3%, y en algunos países baja hasta el 1% en el caso de las mujeres con discapacidad.*

Según datos de la última encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre “Discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia”<sup>37</sup> (EDAD), de 2008, el número total de personas con diversidad funcional en España es de algo más de 3,8 millones de personas, lo que en términos relativos supone un 8,5% de la población total. 1,39 millones de personas no pueden realizar alguna de las actividades básicas de la vida diaria sin ayuda.

Por sexo, más de 2,30 millones de mujeres afirman tener una diversidad funcional, frente a 1,55 millones de hombres. Las tasas de diversidad funcional de las mujeres son más elevadas que las de los hombres en edades superiores a 45 años. En los tramos de edad inferiores a 44 años las tasas de los varones superan a las de las mujeres.

La incorporación de las mujeres y hombres con diversidad funcional (discapacidad) a la investigación, la docencia o la gestión de la ciencia y las humanidades supone un progreso social y humano incalculable. Sin embargo, y aún así, y en la

---

<sup>37</sup> <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&type=pcaxis&path=/t15/p418&file=inebase>

práctica, la participación de este grupo de personas en estas esferas es sumamente desigualitaria respecto a las personas sin diversidad funcional en la España de comienzos del siglo XXI, tal y como iremos viendo. Por ello mismo, la presencia de las mujeres y hombres con diversidad funcional es dramáticamente decreciente a medida que sube en los escalones profesionales.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción<sup>38</sup> (UNESCO, 1998), se recogen las líneas prioritarias de intervención en la educación superior. Entre los principios que se propugna para forjar una nueva visión de la educación superior, destacamos el siguiente, que hace referencia a las personas con diversidad funcional:



### Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (1998)

#### FORJAR UNA NUEVA VISION DE LA EDUCACION SUPERIOR

##### Art. 3. Igualdad de acceso

d). Se debe facilitar activamente el **acceso a la educación superior** de los miembros de algunos grupos específicos, [...], y **personas que sufren discapacidades**, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, **pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones**. Una **asistencia material especial y soluciones educativas** pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel.

7

### 3. La Educación Inclusiva

Tal y como se ha indicado más arriba, la Educación para Todos/as (EPT) es uno de los objetivos clave de la UNESCO. De esta filosofía de alcanzar unos mínimos educativos básicos para todo el mundo, surgen seis líneas de trabajo.

En lo que respecta a la sexta, la Calidad de la educación, cabe resaltar la relevancia que tiene la "Educación Inclusiva", que se dedica más expresamente a grupos marginados, tales como: niñas/os de la calle, con diversidad funcional, "niños soldado", "niños obreros", de poblaciones rurales, indígenas y de etnia gitana.

---

<sup>38</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Curiosamente, esta educación inclusiva parte de una filosofía integradora y de normalización del grupo humano con diversidad funcional que, en la actualidad, se entiende que es aplicable a un amplio abanico de "diversidades humanas".

La Conferencia Internacional de Educación (CIE) es un importante foro mundial para el diálogo político entre los Ministros de Educación y otros actores (investigadores, especialistas, representantes de organizaciones intergubernamentales y de la sociedad civil).

El tema de la 48a reunión de la CIE, que tuvo lugar el pasado noviembre de 2008, en Ginebra (Suiza), estaba dedicado precisamente a esta modalidad educativa. La reunión, cuyo título ha sido: "La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro"<sup>39</sup>, ha obtenido determinadas conclusiones, de entre las cuales, destacamos las siguientes recomendaciones:

- I. Enfoques, alcance y contenido: Se entiende que la Educación Inclusiva debe ser el referente educativo para todas y todos, y a lo largo de todo el ciclo vital. Se deben buscar vías de acabar con la discriminación y la desigualdad, puesto que el enfoque prioritario se focaliza en él/a educando/a (sus necesidades y sus ritmos de aprendizaje, se convierten en algo a tener en cuenta en todo momento).
- II. Políticas públicas: Cabe destacar que en el apartado 5 se especifica, precisamente, la inclusión de la Convención Internacional de Derechos de las Personas con discapacidad (diversidad funcional) (ONU, diciembre de 2006), en todas las políticas públicas educativas, si se quiere realmente promover una plena inclusión.
- III. Sistemas, interfaces y transiciones: Que se ofrezcan las mayores oportunidades de acceso a las nuevas tecnologías como una forma de proporcionar información y comunicación global.
- IV. Educandos/as y docentes: Que se ofrezcan las mejores condiciones formativas y de material, así como de espacio, para que las y los docentes y educandos/as puedan obtener un buen proceso formativo y educativo. En este sentido, cabe resaltar el apartado 21, donde se hace especial hincapié en que es fundamental que "en situaciones de conflictos", se procure preservar el derecho a la educación (educandos/as, docentes y escuelas).
- V. Cooperación Internacional: Es interesante admitir que un organismo como la UNESCO puede ser la portadora principal en el desarrollo de una Educación Inclusiva. En el apartado 22, se comenta que se deben ofrecer apoyos

---

<sup>39</sup> La organización de dicha Conferencia ha estado a cargo de la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO. Para mayor información, se recomienda visitar la web: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/ICE\\_FINAL\\_REPORT\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_spa.pdf)

adicionales y específicos para qué se pueda garantizar la educación en los "países menos adelantados" y/o "países afectados por los conflictos".

#### **4. La Educación Inclusiva en la CPCD**

La *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*<sup>40</sup> y su Protocolo Facultativo, los cuales, han sido adoptados el 13 de diciembre de 2006, durante el sexagésimo primer periodo de sesiones de la Asamblea General de Naciones Unidas, por la Resolución 61/106.

De este documento internacional de Naciones Unidas, destacamos el siguiente art. 24 "Educación" en el que pone de manifiesto la importancia de la constitución de un "sistema de educación inclusiva en todos los niveles", así como la implementación de medidas de acción positiva o ajustes razonables que puedan contribuir a garantizar la plena igualdad de oportunidades en la Educación Superior:

##### ***Art. 24. Educación***

*1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:*

---

<sup>40</sup> La Convención y su Protocolo, han sido ratificados por España, el 3 de diciembre de 2007; y, ha entrado en vigor en nuestro ordenamiento jurídico español el 3 de mayo de 2008, a través de las dos normativas:

- *INSTRUMENTO de Ratificación de la Convención de Derechos de las Personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. (BOE núm. 96, 21 de abril de 2008).*
- *INSTRUMENTO de Ratificación del Protocolo Facultativo a la Convención de Derechos de las Personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. (BOE núm. 97, 22 de abril de 2008).*

*a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;*

*b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;*

*c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.*

*2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:*

*c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;*

*d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;*

*e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.*

*f) 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.*

## **5. Breve análisis de la cuestión**

Las universidades y los centros de investigación del siglo XXI tienen uno de sus principales retos, precisamente, en la plena implementación de la Filosofía de Educación Inclusiva de las personas con diversidad funcional. Su misión en este tema no debe limitarse a ofrecer solamente una serie de ayudas compensatorias, a eliminar algunas barreras arquitectónicas o celebrar jornadas puntuales de sensibilización. Es imprescindible ir "mucho más allá" para llegar a una inclusión social, real y efectiva, que garantice los principios de Igualdad de Oportunidades y de No Discriminación, para todas aquellas personas con diversidad funcional que desean acceder a Estudios Superiores, y a puestos de trabajo cualificados coherentes con los estudios realizados.

Tal y como señala el “Programa operativo de lucha contra la discriminación” 2007-2013<sup>41</sup> (POLcD 2007-2013), los factores asociados al bajo nivel de formación o educación, o a la falta de adecuación de la formación, son un elemento clave para entender la precariedad laboral de las personas con diversidad funcional, así como la menor cualificación de sus empleos en comparación con los del conjunto de la población.

En el año 2007 el Real Patronato sobre Discapacidad del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales del Gobierno de España presenta el *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*<sup>42</sup>, podemos afirmar que cuando se habla sobre los Estudios Universitarios no da a conocer ningún desglose del mismo en lo que se refiere a las personas con diversidad funcional en este ámbito educativo-académico de posgrado que nos ocupa.

En este sentido, cabe recordar que de acuerdo a la Ley Orgánica de Universidades de 21 de diciembre (BOE de 24 de diciembre de 2001, modificada por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril de 2007), la cual, en su Art. 37. "Estructura de las Enseñanzas Oficiales", define la clasificación del Sistema Educativo Universitario en tres ciclos, en función del actual Espacio Europeo de Educación Superior<sup>43</sup> (EEES):

<i>Ciclos</i>	<i>Estudios Universitarios</i>
Primero	Grado
Segundo	Master
Tercero	Doctorado

En este informe, nos interesa el Segundo y Tercero:

<sup>41</sup> <http://www.empleo.gob.es/uafse/es/programando/programasOperativos/pdf/Lucha.pdf>

<sup>42</sup> PERALTA MORALES, Antonio (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. Disponible en web: <http://www.um.es/saop/ficheros/Libro%20Blanco%20Universidad%20y%20Discapacidad.pdf>

<sup>43</sup> <http://www.eees.es/es/home>

- *Los Estudios de Máster (1-2 años o 60-120 ECTS), que permiten adquirir una formación especializada orientada al ámbito de la investigación o al mundo profesional.*
- *Los Estudios de Doctorado (3-4 años), que tiene por objetivo proporcionar una formación avanzada en técnicas de investigación.*

*Siguiendo con el Libro Blanco, se extraen las siguientes conclusiones:*

- *En términos relativos, el alumnado con necesidades educativas especiales es de uno de cada 1000 alumnos/as de Bachillerato. Ello, significa que es casi imposible que exista un gran número de personas con diversidad funcional en el ámbito universitario, puesto que en el último peldaño anterior ya existe una escasez considerable.*
- *De los datos de la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud (EDDES) (1999) del Instituto Nacional de Estadística (INE) cabe destacar:*
  - *La muy diferente distribución de la población que se produce, en relación al nivel educativo (medido en función de los estudios más elevados terminados), entre la población con y sin diversidad funcional.*
  - *Personas con diversidad funcional: teniendo en cuenta a la población de 10 a 64 años, la tasa de analfabetismo es del 10,8% (11,7% entre las mujeres), mientras que entre aquellas que no tienen diversidad funcional es casi diez veces menor (1,3%). Veamos el siguiente esquema:*

<b><i>Encuesta EDDES</i></b>	<b><i>Personas con diversidad funcional</i></b>	<b><i>Personas sin diversidad funcional</i></b>
<i>Analfabetismo</i>	<b><i>10.8% (11.7% Mujeres)</i></b>	<i>1.3%</i>

- *Lo contrario ocurre en relación al porcentaje de personas con estudios universitarios finalizados, casi cuatro veces menor entre las personas con alguna diversidad funcional. De acuerdo a la EDDES: personas sin diversidad funcional son un 12,7% frente a 3,6% de personas con diversidad funcional. La Encuesta de Población Activa (EPA), trabaja con otras cifras: el 8.7% de personas universitarias con diversidad funcional, frente a un 23.7% sin esta circunstancia. Veamos el siguiente esquema:*

<i>Encuestas</i>	<i>Personas con diversidad funcional</i>	<i>Personas sin diversidad funcional</i>
<i>EDDES</i>	3.6%	12.7%
<i>EPA</i>	8.7%	23.7%

En el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad, sólo se hace una referencia a Tercer Ciclo<sup>44</sup>, cuando dice que:

- Cuotas de reserva de acceso a los estudios universitarios, en un 5%. La cuota de reserva se podrá extender a otros niveles educativos, otras licenciaturas, programas de doctorado... (Pág. 79).

La Fundación Universia y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) presentan los resultados<sup>45</sup> del 2º Estudio «Universidad y Discapacidad»: *Universidad y Discapacidad. II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad* (2014). Veamos los siguientes esquemas:

## **II Estudio Universidad y Discapacidad**

- 59 universidades
  - El número de universidades españolas que conforman CRUE, a fecha del envío del cuestionario de evaluación, es de 75: 50 universidades públicas y 25 universidades privadas.
- El número total de alumnado con discapacidad asciende a 17.702, lo que supone un 1,3% de la comunidad universitaria.
  - **1,3% en estudios de grado, primer y segundo ciclo;**
  - **1,2% en estudios de posgrado y máster; y,**
  - **0,6% en estudios de doctorado.**
- La cifra total de **Personal docente e investigador (PDI)** con discapacidad de las 59 universidades participantes es de 561, lo que representa un 0,6% de la comunidad universitaria analizada.
  - **universidades públicas (0,6% del total de PDI)**
  - **universidades privadas (0,5% del total de PDI)**

### **Posgrado y Máster**

Hombre (54,4%)  
Discapacidad física (46%)  
Estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas (20,5%).

### **Doctorado**

Mujer (51%)  
Discapacidad física (42,7%)  
Estudios de Artes y Humanidades (15,6%).

### **Personal docente e investigador (PDI)**

Hombre (57,6%)  
Discapacidad física (52,5%)  
Estudios de Ciencias de la Salud (22,1%)

### **La discapacidad como tema de investigación en las universidades españolas**

- 69% de las universidades participantes indican que tienen en cuenta la variable discapacidad en las **actividades de I+D+i** que se llevan a cabo y se fomentan desde la propia universidad,
- 19% de las universidades que afirman que todavía no incluyen temas de discapacidad en sus proyectos de investigación.

## 6. A modo de conclusiones

A nivel estatal me parece interesante resaltar la LEY 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, que en su artículo 2, referente a los "objetivos generales", introduce la importancia de incluir la «perspectiva de género» en el Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación, expresando que se habrá de promover una "presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos de dicho sistema.

Sin embargo, si nos fijamos en lo que concierne al apartado dedicado a la diversidad funcional ya no se expresa esa necesidad de una presencia equilibrada entre personas con y sin diversidad funcional. En todo caso, se interpreta la diversidad funcional (en forma de "discapacidad" o "dependencia") como objeto de atención por parte de esta normativa estatal. Dice así:



LEY 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación

### Art. 2. Objetivos generales

Los objetivos generales de la presente ley son los siguientes:

- **k)** Promover la inclusión de la **perspectiva de género** como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, así como una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del **Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación**.
- **m)** Fomentar la **innovación e investigación aplicada al desarrollo de entornos, productos, servicios y prestaciones que garanticen los principios de inclusión, accesibilidad universal, diseño para todos y vida independiente en favor de las personas con discapacidad o en situación de dependencia.**

Asimismo, en <sup>12</sup>ro, por el que se aprueba el Estatuto del Personal Investigador en Formación (EPIF), no hace referencia alguna a las personas con diversidad funcional que se encuentra en situación de "Personal Investigador en Formación".

Con el objetivo de garantizar la no discriminación y la igualdad de oportunidades tal y como se legisla en la Ley LIONDAU, y se prescribe en la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* se propone lo siguiente:

- Eliminación de barreras arquitectónicas y/o de comunicación.*

- *Que los Servicios de Atención al alumnado con diversidad funcional de las Universidades y Centros de Investigación, puedan intervenir, si así resulta necesario, para el buen desarrollo académico formativo de la persona Investigadora en Formación con diversidad funcional, facilitando puestos de trabajo adaptados a su diversidad funcional, adaptando la jornada de trabajo y/o los plazos de entrega o finalización, proveyendo la asistencia en tareas académicas especializadas como la traducción de artículos y documentos a otros idiomas, el manejo de ordenadores y otros materiales y aparatos de laboratorio, etc..*
- *Las partidas económicas complementarias para asistir a reuniones científicas o estancias de formación o perfeccionamiento deben contemplar la figura laboral de Asistente Personal y de Intérprete de Lengua de Signos, para aquellas personas investigadoras en formación con diversidad funcional que necesiten desplazarse y que, para ello, requieran del apoyo de sus trabajadores/as, Asistentes Personales y/o Intérpretes de Lengua de Signos.*
- *Si las condiciones físicas de la persona investigadora en formación con diversidad funcional lo permiten, debe apoyarse la movilidad de este/a alumno/a, a fin de que se encuentre en igualdad de oportunidades, y en no discriminación con el resto de compañeros/as en lo que es su Expediente Académico. Sin embargo, y para que ello sea posible, será necesario tener en cuenta:*
  - *Si la persona con diversidad funcional, necesita apoyo de sus Asistentes Personales, Intérpretes de Lengua de Signos, y/o tecnológicos. Desde los programas de ayudas deberá contemplarse una partida presupuestaria complementaria para sufragar gastos derivados para poder disponer de estos apoyos humanos y/o tecnológicos, si es menester.*
  - *Apoyo en el alojamiento (búsqueda, accesibilidad...).*
- *Si las condiciones físicas de la persona investigadora en formación con diversidad funcional No lo permiten, en este supuesto, debe respetarse la no realización de la movilidad de este/a alumno/a. En la actualidad, y aprovechando la aproximación que generan las nuevas tecnologías e Internet, se puede tener en consideración una "movilidad virtual", entre otras, haciendo uso de videoconferencias, redes sociales de investigación, etc.*



## COMUNICACIÓN 13

**APRENDIZAJE SERVICIO E INCLUSIÓN SOCIAL, LABORAL Y  
EDUCATIVA. UNA EXPERIENCIA CON JÓVENES CON DISCAPACIDAD  
INTELECTUAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID Y LA  
FUNDACIÓN PRODIS**

Pablo Rodríguez Herrero  
*Fundación Prodis*

Dolores Izuzquiza Gasset  
*Universidad Autónoma de Madrid*

Sandra Ruiz Ambit  
*Fundación Prodis*

Olga Rodríguez Alejandre  
*Fundación Prodis*

## **1. Introducción**

La formación del profesorado en inclusión educativa es un reto imprescindible de una sociedad que quiera construirse desde la participación de todos los ciudadanos. Esta formación ha de estar presente en los estudios superiores, e integrar tanto una preparación técnica -procedimientos, métodos, estándares, etc.-, como una formación personal que haga replantearse al profesorado el lugar de la diversidad en la mejora social y humana.

Una metodología coherente con la formación técnica y personal del docente es el aprendizaje-servicio, como método didáctico que integra la experiencia solidaria en ámbitos de la comunidad que lo precisen con los objetivos y contenidos curriculares (Puig y col., 2006). En este artículo se presenta un proyecto que viene desarrollándose desde el año 2009/2010 en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Se realiza en el marco de la Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS, cuyo objetivo es mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual a través de investigación, formación especializada y asesoramiento.

Una de las acciones más significativas de la Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS es el Programa Promotor de formación para la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad intelectual. Este Programa consiste en un título propio para jóvenes con discapacidad intelectual que estudian competencias para la inclusión social y laboral durante 2 años en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM (Izuzquiza, 2012). Los alumnos del Programa Promotor comparten espacios, experiencias pedagógicas, conocimientos, etc. con el resto de estudiantes de la Facultad. Uno de los proyectos que fomenta este contexto inclusivo en la universidad es el proyecto de aprendizaje-servicio “Mediación laboral para personas con discapacidad intelectual”, en el que estudiantes de magisterio o de otros estudios cursados en la Facultad, apoyan a los jóvenes con discapacidad intelectual en su proceso de incorporación a las prácticas del Programa Promotor, que se desarrollan en distintos servicios de la UAM. En este artículo se

presenta este proyecto, su desarrollo en los últimos años y su contribución a la formación del profesorado.

## **2. Educación inclusiva en entornos universitarios**

### **2. 1. Hacia una educación inclusiva**

En las últimas décadas, la inclusión ha pasado de ser un principio educativo, de carácter orientativo para mejorar la calidad de la educación, a ser un derecho de cualquier persona (Echeita y Ainscow, 2010). Este es un cambio sustantivo, pues si se reconoce como derecho, la comunidad educativa tiene el deber de responder a él y facilitar la inclusión educativa de todos y cada uno de los alumnos.

La inclusión es un concepto inherente a la educación y a la sociedad, pues define un modelo pedagógico de referencia que pretende transformar la sociedad. Se incluye cuando se tiene en cuenta, cuando se permite participar activamente y se reconoce la identidad (Echeita, 2013) y el valor del otro en la construcción de una sociedad más justa y democrática. Por consiguiente, al hablar de inclusión educativa lo hacemos del modelo de sociedad que se persigue. De forma que, como afirma Casanova (2009), la consolidación de la sociedad democrática y plural sólo será posible desde el impulso de la inclusión educativa.

Una buena forma de conocer cómo se puede impulsar la inclusión educativa, aunque parezca paradójica, es el análisis de la exclusión educativa. Lo demuestran, por ejemplo, las investigaciones del equipo de Susinos y Parrilla (Moriña, 2010; Susinos, 2009), quienes analizaron, desde el punto de vista de jóvenes con discapacidad, distintas experiencias de exclusión educativa y sus consecuencias. Cuando no incluimos, estamos excluyendo, mientras que cuando no excluimos estamos incluyendo. O, lo que es lo mismo, la inclusión educativa es lo contrario a la exclusión y la segregación. Por ello es importante que se entienda la inclusión y la exclusión desde su complejidad: respondiendo desde reformas estructurales y a su vez pensando localmente en cada caso particular. Sería este, parafraseando a Echeita (2013), un enfoque glolocal de la educación inclusiva.

### **2. 2. El aprendizaje-servicio como metodología de formación inclusiva en entornos universitarios**

El proyecto “Mediación laboral para personas con discapacidad intelectual” se desarrolla a través de la metodología del aprendizaje-servicio. La inclusión educativa debe promover la participación social de los alumnos. Desde esta preposición, la didáctica inclusiva busca metodologías que fomenten la experiencia activa en ámbitos sociales de la comunidad. Una de ellas es el aprendizaje-servicio.

El aprendizaje-servicio es una metodología didáctica que integra en un mismo proyecto la participación social y el aprendizaje curricular. Siguiendo la definición de Puig y col. (2006), “El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se formen al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (p. 20). En el mismo sentido, Tapia (2008) afirma que es “el servicio solidario protagonizado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado en forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes” (p. 15).

### **3. La Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS y el Programa Promentor**

En el año 2005 se creó el Programa Promentor, fruto de la colaboración entre la Fundación Prodis y la Universidad Autónoma de Madrid. Desde el inicio, el objetivo fue responder al derecho de las personas con discapacidad intelectual a una formación inclusiva en entornos universitarios que les preparase para su inserción laboral. El Programa Promentor se dirige a jóvenes con discapacidad intelectual y se desarrolla en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM durante dos cursos académicos cada promoción.

Actualmente es un título propio reconocido por la universidad y se integra en la Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS. Esta Cátedra de colaboración tiene dos pilares fundamentales: docencia e investigación. En relación a la docencia, es la primera en España que asume como fin prioritario la formación de los jóvenes con discapacidad intelectual en el ámbito universitario y el fomento del empleo con apoyo en entornos laborales ordinarios (Izuzquiza, Egido y Cerrillo, 2013).

#### **4. Una experiencia inclusiva de formación de profesorado en la Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS: “Mediación laboral para personas con discapacidad intelectual”**

##### **4. 1. Introducción**

La Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS ofrece a estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM la posibilidad de participar en el proyecto de aprendizaje-servicio “Mediación laboral para personas con discapacidad intelectual”.

A través del aprendizaje-servicio, los estudiantes que participan en la actividad reciben una formación sobre acompañamiento en la inserción laboral de jóvenes con discapacidad intelectual, y después asumen la dotación de apoyos esenciales para que los alumnos con discapacidad intelectual puedan cursar con eficacia el practicum en distintas instituciones y departamentos de la UAM.

##### **4. 2. Necesidades reales – formación laboral – plan de estudios**

El plan de estudios del Programa Promotor está estructurado en dos cursos académicos que suman un total de 70 créditos de ECTS. Igual que el resto de alumnos universitarios, los jóvenes con discapacidad intelectual tienen la oportunidad de entrenar sus habilidades laborales cursando el practicum durante el segundo curso (Carranza, 2010). Esto les permite experimentar la vivencia de un espacio transicional entre el ámbito formativo y el ámbito laboral. Una experiencia que solo es posible contando con la figura del mediador laboral, razón por la cual se han creado, desde el curso 2009-10, un proyecto de aprendizaje-servicio que fomente la participación de estudiantes de la Facultad en esta experiencia de mediación laboral. Es importante destacar que este aprendizaje y servicio está vinculado a la asignatura de Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa que se imparte en las dos especialidades de magisterio.

El eje fundamental del practicum de los estudiantes con discapacidad intelectual es la figura (el apoyo) del mediador laboral voluntario, que lo realiza a través de la metodología docente del aprendizaje-servicio. Su trabajo se centra en:

- Análisis del puesto de prácticas (analizar el contexto y diagnosticar las necesidades que puede tener el alumno tutelado, así como aprender y llevar a cabo los apoyos necesarios).

- Acompañamiento y seguimiento del alumno tutelado (servicio “in situ”).
- Valoración continua y global del alumno.

#### **4. 3. Participantes en el proyecto**

Los participantes de este proyecto son:

- Los estudiantes universitarios de la UAM que cursan estudios en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
- Lo jóvenes con discapacidad intelectual, que cursan el segundo curso del título propio.
- Los servicios e instituciones de la UAM, que son los contextos reales en los que ambos grupos realizarán esta experiencia y este aprendizaje.

#### **4. 4. Objetivos del proyecto**

Los objetivos principales de este proyecto son:

- Construir y consolidar valores y compromisos sociales, estableciendo redes de conocimiento y convivencia entre estudiantes de magisterio y estudiantes de formación laboral con discapacidad intelectual.
- Lograr que ambos colectivos adquieran y pongan en práctica competencias profesionales a través de una educación experiencial.

#### **4. 5. Etapas del proyecto**

En consonancia con los objetivos planteados, este proyecto tiene una clara intención pedagógica y un proceso educativo, planificado y evaluado.

Es un proyecto que se define a lo largo de las siguientes etapas:

- Formación inicial de los participantes.
- Desarrollo del Proyecto: Formación continua de los participantes y prácticas in situ.
- Evaluación del proyecto.

##### **4.5.1 Formación inicial de los participantes**

Es imprescindible que los participantes reciban una formación inicial con el objetivo de que cuenten con las herramientas necesarias para hacer una mediación eficaz, así como favorecer la formación de los alumnos. Para ello, se desarrollan a lo largo de dos semanas seminarios formativos en los que se tratan temas como el aprendizaje-servicio, el empleo con apoyo, etc.

##### **4.5.2 Desarrollo del proyecto**

Esta etapa durará unas dos semanas, en las que se realizará la mediación voluntaria in situ con una duración de 8 horas (dos jornadas de mediación). La formación se continuará (sobre 3 horas) con el fin de que la preparación de los estudiantes se complete y que aprendan a llevar a cabo la mediación.

La formación continua se divide en una hora y media presencial y una hora y media de trabajo no presencial. Se llevan a cabo las siguientes acciones formativas:

- Los seminarios de valoración, en los que, a través de pautas establecidas por el coordinador, los mediadores valoran el progreso de los futuros trabajadores tutelados y aprenden a realizar los informes pertinentes.
- Asistencia a tutorías personales, que constituyen una herramienta para orientar al estudiante del seminario a la hora de realizar sus funciones y resolver dudas o conflictos que normalmente se presentan a medida que se realiza la mediación.
- Participación en una mesa redonda, en la que se realizará un debate y una reflexión de la experiencia vivida. En ella participan todos los alumnos del seminario que hayan mediado en el periodo de prácticas.

Entre las horas no presenciales, el mediador realizará un trabajo personal mediante la elaboración del diario de campo.

De forma paralela a este proceso de formación continua el estudiante de magisterio apoya directamente en las prácticas al joven con discapacidad intelectual.

#### **4.5.3 Evaluación del proyecto**

Una vez finalizado el periodo de prácticas del futuro trabajador con discapacidad intelectual, los estudiantes que han desarrollado la mediación deberán entregar:

- Un protocolo de evaluación del alumno tutelado.
- Una evaluación del lugar de prácticas.
- Un protocolo de evaluación del proyecto.
- Una autoevaluación.

La evaluación del lugar de prácticas se realizará por medio de una reunión de todos los mediadores, en la que se comentarán las características positivas de los diferentes lugares de prácticas, así como las mejoras que se proponen para el curso o periodo siguiente. Es importante destacar y evaluar el nivel de eficacia y el nivel de implicación de apoyo o apoyos naturales.

También hay que señalar que al igual que este mediador evalúa al alumno tutelado y al lugar de prácticas, posteriormente serán evaluados por esos mismos participantes con el fin de conseguir verificar el trabajo del mediador y, sobre todo, las propuestas de mejora que contribuirán para siguientes cursos.

En cuanto a la propia evaluación del proyecto de aprendizaje-servicio, se realizará una evaluación del proyecto y los creadores de este proyecto con el fin de identificar los puntos fuertes y débiles del mismo. Además, estas evaluaciones serán anónimas y serán recogidas y analizadas por la directora del programa y las instituciones que evalúan todos los cursos de corta duración de la UAM.

Por último, es de destacar los medios por los cuales se valora el trabajo de los estudiantes de magisterio en el proyecto de aprendizaje-servicio:

- El reconocimiento de 3 ECTS en su formación académica.
- Favorecer que los estudiantes con discapacidad intelectual y mediadores laborales voluntarios realicen otras experiencias o seminarios que se propongan en el entorno universitario.
- Se les ofrece a estos mediadores que participen y disfruten del viaje de fin de curso.
- Se les invita a que asistan y participen en la graduación de los jóvenes con discapacidad intelectual que ellos han acompañado en sus primeros períodos de prácticas.

## **5. Discusión y conclusiones**

Los años de desarrollo del proyecto de aprendizaje-servicio “Mediación laboral para personas con discapacidad intelectual” en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM demuestran que el aprendizaje-servicio puede ser una metodología pedagógica adecuada para contribuir a la formación del profesorado en inclusión educativa, a través de experiencias activas y solidarias vinculadas a los contenidos curriculares. A partir del aprendizaje-servicio se pretende que mediante esta experiencia los estudiantes desarrollen competencias profesionales, integrando capacidades personales y profesionales, y que adquieran las habilidades y valores que fundamentan la resolución de problemas de manera eficaz.

Es un proyecto que trabaja sobre la transformación de la concepción de la diversidad. En este sentido, como destaca Cerrillo (2010), los propios profesores y estudiantes

universitarios cambian sus perspectivas y actitudes hacia las personas con discapacidad tras la experiencia de participación en el programa.

Para los estudiantes de magisterio, la experiencia, además de modificar sus percepciones y actitudes hacia las personas con discapacidad, les forma en la inclusión social y laboral, lo que puede llevar a la adquisición de conocimientos y competencias que puedan poner en práctica en su futura carrera docente (Izuzquiza, Egido y Cerrillo, 2013).

En cuanto a los alumnos con discapacidad intelectual, poder participar en este proyecto con el apoyo de compañeros de su misma Facultad fomenta su inclusión educativa en el entorno universitario, y por consiguiente mejora su autoestima y autoconcepto. Asimismo, les ayuda a tener una primera experiencia laboral a través del acompañamiento de un mediador laboral, figura clave en el proceso de inserción (Jordán de Urríes y Verdugo, 2001).

Este proyecto genera una serie de posibles líneas de investigación en un futuro en el marco de la Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS. Por ejemplo, investigar a través de grupos de discusión, entrevistas o cuestionarios, la contribución de este proyecto en la formación del profesorado inclusivo, la percepción de los servicios que acogen las prácticas, etc. Todas ellas, con el objetivo último de fomentar la inclusión social y educativa y de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.

## **6. Referencias bibliográficas**

Casanova, M. A., “El curriculum y la organización para la escuela inclusiva”, en M. A. Casanova y H. Rodríguez (Coords.), *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*, 2009, Madrid, La Muralla, págs. 11-46.

Carranza, N. de, “El Practicum: pieza clave de la formación laboral de jóvenes con discapacidad intelectual”, en S. de Miguel y R. Cerrillo (Coords.), *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual*, 2010, Madrid, Pirámide, págs. 131-188.

Cerrillo, R., “Evaluación de la experiencia de inclusión de personas con discapacidad intelectual en la UAM”, en J. J. Gázquez y M. C. Pérez (Coords.), *Investigación en convivencia escolar. Variables relacionadas*, 2010 Granada, GEU, págs. 667-672.

Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I., “Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad”, *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1) (2013), págs. 41-57.

Echeita, G., “Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “Voz y quebranto”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2) (2013), págs. 99-118.

Echeita, G. y Ainscow, M., “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*, 2010, Granada, Mayo.

Izuzquiza, D., “El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: El Programa Promotor”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (1) (2012), págs. 109-126.

Izuzquiza, D., Egido, I. y Cerrillo, D., “Diez años de formación para el empleo de personas con discapacidad intelectual en la universidad: balance y perspectivas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63 (2013), págs. 127-138.

Jordán de Urrés, B. y Verdugo, M. A., “Hacia la Integración Plena Mediante el Empleo”, Simposio Internacional de Empleo con Apoyo 2005, Salamanca, Publicaciones INICO.

Moriña, A., “Vulnerables al silencio. Historias de jóvenes con discapacidad”, *Revista de Educación*, 353 (2010), Septiembre-Diciembre, págs. 667-690.

Susinos, T., “Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva”, *Revista de Educación*, 349 (2009), Mayo-Agosto, págs. 119-136.

Tapia, M. N., “Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias”, en M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 2008, Madrid, Octaedro.

Wehmeyer, M., “Autodeterminación y la Tercera generación de prácticas de inclusión”, *Revista de Educación*, 349 (2009), págs. 45-68.

**COMUNICACIONES  
PRESENTADAS  
SIN LECTURA**

## COMUNICACIÓN 14

<p><b>INVESTIGACIÓN EN EL PROYECTO EUROPEO “ACCESS TO JUSTICE FOR CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES”</b></p>
--

Ignacio Campoy Cervera

Patricia Cuenca Gómez

Silvina Ribotta

*Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”*

*Universidad Carlos III de Madrid*

En mayo de 2013 comenzó el trabajo de desarrollo del Proyecto Europeo “Acces to Justice for Children with Mental Disabilities”, JUST/2011/FRAC/AG/2799. El Proyecto es de dos años de duración, por lo que actualmente se ha realizado la mayor parte del trabajo de estudio si bien todavía queda pendiente la labor de difusión e implementación.

Se pueden señalar diferentes particularidades del Proyecto que le dan un valor añadido, pero distinguiremos tres que afectan a tres aspectos diferentes.

Por una parte, hay que destacar la gran relevancia del tema objeto del estudio del Proyecto: el derecho al acceso a la justicia de los niños con discapacidad intelectual y psicosocial en los ámbitos civil, administrativo y penal. En concreto, en el ámbito civil se atiende a los procesos en los que se determina dónde o con quién han de vivir los niños con discapacidad intelectual o psicosocial; en el administrativo aquellos en los que se determina qué educación han de recibir, dónde y cómo la han de recibir; y en el penal en los que los niños o bien son víctimas o testigos de un delito o bien son acusados de haber cometido un delito. La importancia del tema radica en que su estudio pretende analizar la realidad existente en nuestras sociedades europeas con el fin último de hacer efectivos los derechos, en concreto el derecho de acceso a la justicia de uno de los grupos poblacionales más invisibilizados en nuestras sociedades: el de los niños con discapacidades intelectuales y psicosociales.

Por otra, habría que resaltar la amplitud del estudio que se realiza. En su elaboración participan Universidades y ONGs de 10 países europeos: Bulgaria, Eslovenia, España, Hungría, Irlanda, Letonia, Lituania, Reino Unido, República Checa y Rumanía. El grupo es liderado por la ONG húngara Mental Disability Advocacy Center y la Universidad de Leeds, siendo el socio español el Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas” de la Universidad Carlos III de Madrid.

Finalmente, resulta particularmente interesante la metodología que se ha usado en el desarrollo del proyecto. En este sentido, el proyecto está dividido en fases, muy claramente diferenciadas, en las que se combinan procedimientos de investigación de información documental con el trabajo empírico realizado a través de conversaciones informales, entrevistas y grupos de trabajo con especialistas en los temas de investigación, así como con las propias personas implicadas en sus experiencias vitales en la toma de decisiones que han afectado a los niños con discapacidad intelectual o psicosocial en los ámbitos civil, administrativo, o penal en los que se divide el estudio del Proyecto.

Antes de continuar, es necesario señalar que en esta comunicación se utilizan los términos niño y niños como términos neutros, con los que se alude, pues, tanto al sexo

masculino como al femenino. Sin embargo, somos muy conscientes de que en la realidad social y jurídica las niñas, y también las niñas con discapacidad intelectual o psicosocial, sufren en nuestra sociedad una especial vulneración en sus derechos. No obstante, no puede ser objeto de esta comunicación atender a las especiales circunstancias de cada uno de los géneros.

Finalmente, la culminación del proyecto aportará información y conclusiones que derivarán del estudio comparado de la situación que viven los niños con discapacidad intelectual y social en los diez países participantes en el proyecto, lo que permitirá partir de una buena muestra para proponer actitudes y cambios en las instituciones europeas. En todo caso, este Congreso Internacional de Universidad y Discapacidad constituye un excelente foro para presentar algunas de las principales conclusiones que hasta el momento se han sacado respecto a la situación existente en España. Conclusiones que forman parte de los resultados obtenidos tras una larga fase de investigación, en la que se ha procedido a la recopilación, sistematización y análisis de la información sobre el actual funcionamiento del acceso a la justicia para los niños con discapacidad intelectual o psicosocial en nuestro país. En este sentido, expondremos aquí dichas conclusiones atendiendo a la señalada división fundamental que se hace en el Proyecto respecto a los procedimientos que se corresponden con el ámbito civil, administrativo y penal; pero se indicarán previamente tres problemas de una gran relevancia que son comunes a los tres órdenes jurisdiccionales.

El primer problema común es que los niños con discapacidad intelectual o psicosocial se enfrentan a importantes barreras que se relacionan con mitos y estereotipos que históricamente se han creado sobre ellos y que les perjudican gravemente en el ejercicio de sus derechos. Así, se considera que sus incapacidades les inhabilitan para tener una parte realmente activa en los correspondientes procesos, por lo que por lo general no se les da participación en ellos, ni se les escucha, ni siquiera se les da información adaptada para que puedan entender cuáles son sus derechos, qué se está decidiendo en dichos procesos y cómo se está haciendo. En este sentido, se ha de considerar que el sistema de justicia en España no es accesible para los niños en general, pero lo es menos para los niños con discapacidad y menos cuando esa discapacidad es intelectual o psicosocial, en cuyo caso son más las barreras que se han de superar para poder tener un acceso eficaz a la justicia. Y, en esta línea, destaca la falta del debido respeto al derecho del niño a participar en todas las decisiones que le afecten. A pesar del reconocimiento expreso que contiene la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor sobre el derecho del niño a ser oído, no hay reglas que especifiquen y desarrollen adecuadamente cómo poder actuar de manera efectiva en los diferentes procesos, como tampoco existe ninguna disposición legislativa clara sobre la forma de garantizar el

derecho del niño a ser informado de lo que está sucediendo en todo el proceso judicial del que es parte.

Un segundo problema común a los tres órdenes jurisdiccionales es la generalizada falta de formación especializada, para atender adecuadamente a las necesidades de los niños con discapacidad intelectual o psicosocial, de técnicos, fiscales, jueces, abogados, forenses, y en general los diferentes operadores sociales y jurídicos que intervienen en los distintos procesos. Y tampoco hay programas de formación continua obligatoria para esos profesionales desde un enfoque multidisciplinar, que permitan aumentar debidamente su competencia y especialidad. Esta situación hace que existan desigualdades importantes entre los diferentes procesos, dependiendo de la sensibilidad y capacitación de los correspondientes operadores del sistema; lo que indudablemente repercute en la efectiva protección de los derechos de los niños con discapacidad intelectual y sus familias. Además, respecto a esta falta de formación especializada, hay que resaltarla fuente de problemas que supone el hecho de que en España no exista una adecuada regulación y práctica de la atención temprana a los niños con discapacidad, tampoco, pues, con discapacidad intelectual, ni la especialidad en psiquiatría infantil; se considera, en ese sentido, que es necesario establecer dicha especialidad y reconocer y proteger el derecho universal y gratuito a una atención temprana de calidad para todos los niños y las niñas de 0 a 6 años.

Finalmente, un tercer problema común a los tres órdenes jurisdiccionales es la falta de suficientes políticas públicas y recursos financieros y profesionales que permitan ayudar eficazmente a los niños con discapacidad y sus familias, lo que se ha agudizado con la actual crisis económica. Y de una forma especial, para evitar su institucionalización, en ámbito civil; para garantizar una educación inclusiva de calidad y que los equipos de orientación psicopedagógica puedan tener un mejor funcionamiento, en el ámbito administrativo; y en el ámbito penal, para conseguir una adecuada intervención de fiscales, jueces, abogados y equipos forenses especializados, en el caso de las víctimas, y para prevenir conductas delictivas y fomentar la reinserción social, en el caso de los niños presuntos delincuentes.

### **1. Sobre el acceso a la justicia en el ámbito civil, en concreto en aquellos procesos en los que se determina dónde o con quiénes han de vivir los niños con discapacidad intelectual o psicosocial**

El sistema de justicia de familia no está adaptado a las necesidades de los niños con discapacidad intelectual o psicosocial, especialmente en lo referido a los procesos de institucionalización o aquellos en los que hay conflictos en las familias o adopciones.

A pesar de la especialización de los tribunales de familia, en virtud de la Ley Orgánica del Poder Judicial, esta especialización de los tribunales civiles no se extiende a todos los tribunales ni a toda España. Y a la vez, esa especialización no implica la existencia de requisitos sobre la competencia o pericia de los profesionales (jueces, fiscales, secretarios judiciales o personal del equipo técnico) para su composición. Esa falta de formación y experiencia práctica es aún más preocupante en los procesos de familia y patria potestad y en los casos de institucionalización.

Por otra parte, es relevante observar que a pesar de la disposición expresa contenida en el Código Civil sobre la posibilidad de nombrar un defensor judicial o un abogado a un menor de edad que esté involucrado en procesos en los que los intereses de los padres estén en conflicto con los suyos, esta medida es raramente utilizada por los jueces.

La Administración de justicia en España no se adapta plenamente a las necesidades de los niños y menos aún a las de los niños con discapacidad intelectual o psicosocial en el acceso a la justicia en condiciones que cumplan las normas internacionales y europeas de derechos humanos en general, y de infancia y discapacidad en particular. En consecuencia, el contacto de los niños con o sin discapacidad, y más aún de los niños con discapacidad intelectual o psicosocial con la Administración de justicia suele ser una experiencia negativa, perjudicial, a veces incluso de re-victimización o constitutiva de una violencia institucional.

## **2. Sobre el acceso a la justicia en el ámbito administrativo, en concreto en aquellos procesos en los que se determina qué educación han de recibir, dónde y cómo la han de recibir los niños con discapacidad intelectual o psicosocial**

Hay que partir de que en España existe una mala comprensión de lo que significa la educación inclusiva, tanto en las leyes como en las mentes de los jueces y una buena parte de los actores jurídicos y sociales. En este sentido, es necesario que se reconozca, de conformidad con lo que exige el artículo 24 de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, norma interna del Ordenamiento jurídico español, el derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, para todos los niños con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás niños. Lo que supone que todos y todas han de educarse en el mismo sistema de educación general, garantizándose los apoyos y ajustes necesarios para atender adecuadamente a las diversas necesidades educativas que presenten los niños, de modo que puedan desarrollar su personalidad, aptitudes y capacidades hasta el máximo de sus posibilidades.

Una manifestación particular del problema de los mitos y los estereotipos respecto al proceso educativo, es la pervivencia de la idea de que los niños con discapacidad

intelectual y/o psicosocial no pueden tener realmente una educación de calidad, por lo que se les proporciona en muchas ocasiones programas adaptados que no son una auténtica educación, en tanto que no permiten el adecuado desarrollo de sus capacidades. En este sentido, en muchas ocasiones los niños con discapacidad intelectual y/o psicosocial son vistos antes por sus incapacidades que por sus capacidades, y precisamente con esa visión se realizan en muchas ocasiones los decisivos informes de evaluación psicopedagógica; así como son vistos como una fuente de problemas, lo que hace que sean rechazados de la educación ordinaria, segregándoles a una educación especial, que se considera que es la única posible para ellos.

El funcionamiento establecido para la escolarización de los niños con discapacidad intelectual es obsoleto y perjudicial para los niños. En este sentido, un problema importante deriva del hecho de que los mismos equipos que realizan los informes de evaluación psicopedagógica realizan los Dictámenes de escolarización. Los informes psicopedagógicos de evaluación deberían de establecer (lo que, conforme a lo que antes se apuntaba, no suele hacerse) cuáles son los apoyos que necesitan los niños con discapacidad para conseguir una educación inclusiva de calidad. Mientras que los Dictámenes de escolarización deberían de ser una decisión tomada por la autoridad administrativa para decidir, conforme a las decisiones de los padres, en qué colegio debe de ser escolarizado el niño para recibir dichos apoyos.

Por otra parte, hay que entender que la educación inclusiva es un derecho fundamental del niño, por lo que debe serle garantizado en todo caso, y los padres quienes ejerzan dicho derecho por ellos, como representantes legales del niño y mientras ejerzan sobre ellos la patria potestad y el niño no tenga reconocida la capacidad legal para actuar. Pero sería importante que se habilitase la posibilidad de que los niños pudiesen tener su propio defensor judicial, para defender sus intereses también respecto a las decisiones a tomar en el ejercicio de su derecho a la educación inclusiva, que en ocasiones pueden ser diferentes que los de sus padres o tutores. En todo caso, es relevante destacar las especiales dificultades que se encuentran los padres que rechazan el correspondiente Dictamen de escolarización y pretenden que su hijo sea educado en una escuela ordinaria; pues esa decisión les lleva a iniciar un largo y difícil proceso judicial, en el que el niño no está escolarizado, con todos los problemas que eso representa para él, y que incluso en algunos casos ha supuesto que se haya interpuesto una acusación contra ellos del delito de abandono familiar por no cumplir con las funciones propias de la patria potestad.

### **3. Sobre el acceso a la justicia en el ámbito penal, en concreto en aquellos procesos en los que los niños con discapacidad intelectual o psicosocial o bien son víctimas o testigos de un delito o bien son acusados de haber cometido un delito**

Tampoco el sistema de justicia penal está adaptado a las necesidades de los niños con discapacidad intelectual o psicosocial. Con carácter general, es posible afirmar que este déficit es todavía más grave en el caso de los niños con discapacidad víctimas de delitos, en tanto que los menores infractores con discapacidad intelectual cuentan con el marco especializado, al menos por lo que respecta a la edad, aunque no tanto a la discapacidad, que les ofrece la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal de los Menores.

En España no se han terminado de adoptar las exigencias derivadas del diseño de una justicia penal amigable para los niños, ni las que existen se han aplicado de manera adecuada. En este punto, la futura reforma de la Ley de protección a la infancia supondrá un paso importante, aunque todavía insuficiente.

Por otro lado, las personas con discapacidad en general, las personas con discapacidad intelectual en particular y, sobre todo, los niños con discapacidad intelectual o psicosocial, han sido invisibles en la regulación del proceso penal. De nuevo reformas inminentes, como la aprobación de la Ley del Estatuto Jurídico de la Víctima de Delito y otras modificaciones puntuales de la Ley de Enjuiciamiento Criminal en relación con las personas acusadas de un delito, mejorarán esta situación, pero tampoco en esta ocasión la solucionarán totalmente.

En esa línea, resulta evidente la ausencia de regulaciones específicas, protocolos, directrices y guías orientadas a detectar y evaluar adecuadamente la discapacidad intelectual o psicosocial de los niños víctimas y presuntos delincuentes, así como a adaptar eficazmente métodos, medios y formas de comunicación, entrevistas, etc., a su situación y necesidades para que puedan participar eficazmente en todas las fases del proceso penal.

En el caso de los niños presuntos delincuentes, aunque existe una legislación especial y profesionales específicos, su actuación no se centra tanto en garantizar la participación de los niños durante el proceso penal, sino en asegurar la adecuación de la medida adoptada al final del proceso. En todo caso, las medidas, planes y programas no siempre son los más apropiados para los niños con discapacidad intelectual o psicosocial, se abusa de las medidas de internamiento (ante la escasez de recursos en medio abierto) y no siempre existen centros suficientemente especializados.

En el caso de los niños con discapacidad intelectual o psicosocial víctimas de delitos, les resultan de aplicación las puntuales especialidades previstas en la Ley de Enjuiciamiento Criminal en relación con los niños en general. Ahora bien, esas

previsiones son escasas, demasiado tímidas y no siempre se utilizan, debido a la primacía que en muchas ocasiones los operadores del sistema otorgan al derecho de defensa. En este sentido, la falta de adaptación del proceso penal desalienta a menudo la denuncia de los delitos, genera desconfianza en el sistema y puede dar lugar a prácticas inadecuadas o desembocar en el fenómeno de la re-victimización. Una indefensión que es incluso mayor cuando los delitos son cometidos por personas de su círculo de confianza; pues en este punto existen, además, barreras legales para acceder a la justicia penal más allá de la voluntad de los padres, tutores o representantes legales.

## COMUNICACIÓN 15

**LA PARTICIPACIÓN SOCIAL COMO ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN DE  
LAS MUJERES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL FÍSICA. UN ANÁLISIS  
DESDE LA INTERSECCIONALIDAD**

Antonia Corona Aguilar

*Profesora Colaboradora*

*Universidad Pablo de Olavide. Sevilla*

## 1. Introducción

La comunicación tiene como objetivos dar a conocer una realidad social normalmente invisibilizada como son las aportaciones que hacen al desarrollo de la ciudadanía las mujeres con diversidad funcional física que participan activamente en organizaciones sociales.

Este trabajo parte de una investigación que estamos realizando para tesis doctoral en la que hemos elegido mujeres representantes de organizaciones sociales; junto a ellas y a través de sus discursos vamos a analizar la importancia que tiene la participación social, el activismo y la defensa de los derechos humanos para contribuir a mejorar la calidad de vida y desarrollar la conciencia de ciudadanía activa.

Centrar la investigación en mujeres con DFF tiene un doble objetivo, desde el punto de vista de la participación social y desde el punto de vista de las ciencias sociales: por un lado, darle voz a quienes tradicionalmente han estado más silenciadas y discriminadas (Morris, 1998:5; Williams, V., 2000; Richardson, M., 2002); y por otro, las investigaciones sobre discapacidad son escasas, y aunque en los últimos años ha aumentado, existe una cierta dificultad para llevarlas a cabo (CERMI, 2003; Jiménez, 2006, 2013 y Toboso-Martín, M. y Rogero-García, J., 2012). Además hay un gran desconocimiento sobre las condiciones de vida, la discriminación sistemática y las barreras a las que se enfrentan en sus entornos económicos y sociales (Huete, A., 2012).

Entendemos que abordar investigaciones sobre la DFF implica establecer relaciones con las personas: escuchar, comprender, y colocarse frente a ellas y con ellas con una determinada actitud de honestidad al estar inmiscuyéndose de alguna manera en sus experiencias vitales y en sus propias narraciones sobre el tema (Barton, 1998: 20).

El haber elegido a mujeres que participan activamente en el ámbito socio político también pretende visibilizar lo que denuncia Morris cuando afirma que el mundo asociativo de las personas con diversidad funcional ha estado dominado por los hombres, lo que refleja una vez más la presencia androcéntrica en los diferentes ámbitos vitales. La lucha de estas mujeres en contra de las desigualdades y la discriminación, y en defensa del derecho a su dignidad y control de sus decisiones para una vida independiente es necesario hacerla visible y conocerla para que sirva de ejemplo en otros entornos discriminatorios (Morris, 1991, 1997). Diferente normativa y recomendaciones así lo recoge (Constitución española, Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad, I y II Manifiesto Europeo de los Derechos de las Mujeres y Niñas con discapacidad): El derecho a la participación social de las mujeres con DF.

Situar el objeto de análisis bajo estas coordenadas supone un elemento de innovación por cuanto avanza en el debate paradigmático de modelos tradicionales a modelos sociales. Partimos de que la discapacidad es en gran medida producida por los entornos de convivencia; no es, en absoluto, un hecho natural:

*En lo que respecta a la mayoría de las personas con discapacidad del mundo, la incapacidad es principal y muy claramente el resultado de factores sociales y políticos y no un “hecho natural” inevitable. (...) las afirmaciones sobre el origen social de la incapacidad apuntan a la explicación del origen social de fenómenos materiales y biológicos y debería tomárselas como afirmaciones sobre los elementos sociales fundamentales e inextricables de lo que constituye una base material para fenómenos ideológicos y no como si disolviera esos elementos materiales en ideas o actitudes (Abberley, 2008:41-42).*

El asunto a estudiar muestra gran complejidad, dada la diversidad de entidades que existen y las diferentes lógicas de funcionamiento y organización. Las entidades de personas con DFF que predominan en nuestra investigación son básicamente de dos tipos: por un lado las que se dedican a provisión de servicios, y por otro las reivindicativas y defensoras de un modelo de vida independiente. En las organizaciones de personas con DFF que se dedican a gestionar recursos sociales, se produce un desarrollo en cuanto a profesionalización de sus miembros y al aumento de la complejidad en su gestión burocrática, con tendencia a la mercantilización de los servicios y a la dependencia de la administración. Por otro lado, y en creciente aumento, tras estos años de desarrollo de la crisis sistémica en la que estamos inmersas, están las organizaciones de personas con DFF que nacen con espíritu reivindicativo, con amplios niveles de participación y estructuras simples y democráticas, centradas en la autonomía, la vida independiente, la dignidad y los derechos humanos. El papel de las mujeres, en unas y en otras, a pesar de esa discriminación múltiple e interseccional es relevante, y además la mayoría de ellas ejercen lo que hemos venido a denominar poliasociacionismo, participando en más de una organización social, diversificando sus intereses y pautas participativas<sup>46</sup>

## **2. Material y método**

---

<sup>46</sup> Las participantes en la investigación pertenecen a entidades de personas con DFF (asociaciones, fundaciones, confederaciones, federaciones); asociaciones (culturales, feministas, laicas); ONGs movimientos y plataformas ciudadanas, sindicatos, partidos políticos...

Hemos estudiado a las mujeres con diversidad funcional física como sujetos proactivos que promueven y generan derechos de ciudadanía en sus entornos más inmediatos, y a lo largo de la investigación han emergido diferentes ejes de discriminación como el género, la clase social, el entorno rural/urbano, la edad...; por lo que hemos creído imprescindible incorporar la interseccionalidad como metodología de análisis (Platero, 2012; 2014).

Usar la interseccionalidad <sup>47</sup>, como herramienta analítica ha sido un hallazgo fundamental para estudiar las circunstancias de las mujeres con DF a la hora de construir un edificio teórico sólido que permita poner en contacto distintos ejes de discriminación que hasta la fecha habían permanecido totalmente invisibilizados por la corriente hegemónica, tanto en el ámbito de la academia como en el del activismo feminista y en el de la DF. (Caballero, 2012:20).

Junto con la Interseccionalidad estamos trabajando desde la hermenéutica interpretativa con la construcción de la Grounded Theory (Teoría Fundamentada), siguiendo el paradigma de la codificación (Strauss y Corbin, 2002). Para la investigación se ha realizado análisis de la narrativa del discurso (Montenegro, 2003; 2014) de 17 mujeres con diversidad funcional, a las que hemos hecho entrevistas en profundidad. Con esta metodología nos hemos aproximado de una manera privilegiada a tramas donde lo macro y lo micro, lo personal y lo político, se entrelazan ofreciendo así una perspectiva integradora y compleja de las relaciones sociales y las construcciones de género, (Montenegro 2014:122). Se establece un diálogo entre quien investiga y la población con la que trabajamos, con el objetivo de descubrir y reconocer sus necesidades prácticas y culturales. Aquí la investigación se convierte en una parte de un proceso del desarrollo que también incluye la educación y la acción política. (Reason, 1988, citado en Oliver, 2008:311), convirtiéndose en cierta manera en una investigación emancipadora (Oliver, 2008; Morris, 2008).

Siguiendo el paradigma de la codificación, hemos establecido tres marcos para el análisis que han ido emergiendo en la investigación y que constituyen un hallazgo importante en sí mismo (Strauss y Corbin, 2002):

(1) Las condiciones de ciudadanía, dando respuestas a las preguntas de por qué, dónde, cuándo y cómo se producen los facilitadores y los obstáculos para que las mujeres con DFF sientan o no el desarrollo de sus derechos de ciudadanía a través de la participación social. (2) Las interacciones, estrategias y acciones que se ponen en marcha para poder participar activamente, dando respuestas a las preguntas de quién/quienes y cómo se

---

<sup>47</sup> “La interseccionalidad es un concepto que describe la interacción entre sistemas de opresión” (Laurel, 2008:193)

consigue. (3) Las consecuencias que provocan esas estrategias y esas interacciones de los diferentes contextos, dando respuesta a qué sucede como resultado de esas acciones, o por qué los grupos no responden a determinadas situaciones.

El análisis lo completamos interrelacionando los tres marcos analíticos con los cuatro ámbitos o contextos que son relevantes para nuestro objeto de estudio: el *personal*, el *familiar*; el *laboral* y el *socio/comunitario*, (P-F-L-SC).

### **3. Los Resultados**

El proceso participativo de las mujeres con DFF en Andalucía es poliédrico: encontramos múltiples caras y diversos momentos vitales. Se puede apreciar cómo hay grupos que están instaladas en la herencia del pasado con modelos tradicionales, cercanos al paradigma médico de la discapacidad; otros que están transitando hacia modelos integradores, entre el paradigma social y el médico-rehabilitador; y en último lugar podemos hablar de un tercer grupo de organizaciones que tienen planteamientos emancipadores, de denuncia y transformación social, cercanos al paradigma de la diversidad funcional.

El análisis del proceso social básico participativo de las mujeres con DFF lo vamos a organizar en tres momentos, utilizando el símil de un tren como si fueran un viaje en el que se transcurre por tres estaciones: lo heredado o punto de partida, el tránsito o camino recorrido y el destino o lo deseable.

#### **3.1 Lo heredado**

Cuando hablamos de lo heredado por las mujeres con DFF que participan socialmente hacemos mención a cuatro aspectos que dificultan el inicio de ese viaje: por un lado la influencia que el patriarcado ejerce en los procesos participativos de las mujeres con DFF; en segundo lugar a la influencia del modelo o paradigma tradicional de la discapacidad; en tercer lugar se refieren a otras opresiones (Lagarde, 2002; De Miguel, 2005)<sup>48</sup> que siguen perdurando como la clase social, la edad o el hábitat y que ayudan a

---

<sup>48</sup> “Entendemos por opresión de las mujeres al conjunto articulado de características enmarcadas en...subordinación, dependencia vital y discriminación de las mujeres en sus relaciones con los hombres, en el conjunto de la sociedad y en el Estado” (Lagarde 1993:61). Para Ana de Miguel la opresión de las mujeres es “el conjunto articulado de características enmarcadas de acción y organización cuyo impacto sobre el cambio social no había sido ni comprendido ni valorado adecuadamente por los enfoques clásicos” (De Miguel, 2005:232).

la naturalización y neutralización de las violencias (Morris, 2008)<sup>49</sup>; y por último la preeminencia de modelos de investigación positivistas.

### **3.2 El tránsito hacia la ciudadanía plena**

Las mujeres con DFF cuando participan en organizaciones han dado el salto cualitativo a la visibilidad social y el recorrido de ese viaje provoca incidencia en al menos cinco aspectos: (1) por un lado lo que hemos venido a llamar de sincretismo de género, en el que en algunos casos se vive una escisión. (2) Emergen modelos integradores en los que se aborda la DFF desde la interacción con los diferentes contextos y se desarrolla una conciencia grupal sobre la DFF. (3) Influyen las diferentes coyunturas y riesgos de una manera sistémica, como por ejemplo en este momento la gestión que se está haciendo de la crisis repercute individualmente y por supuesto en las diferentes organizaciones sociales. Esta influencia pasa por la pérdida de derechos tanto políticos como sociales y económicos; por el aumento de conflictos laborales, familiares y asociativos, así como por aprovechar la crisis como oportunidad para plantear alternativas y nuevas propuestas. (4) La confluencia de múltiples discriminaciones como la edad, la DF, el hábitat, el género también incide en que el periplo sea tranquilo o aparezcan diferentes incidentes. (5) y por último la influencia de investigaciones integradoras, dónde apenas se reparan en esta realidad discriminatoria, entre otras razones porque no se desagregan los datos por sexo, de manera que se muestre la realidad tal cual es en los diferentes contextos vitales para las mujeres: en la familia, en el acceso a la educación o a los servicios sanitarios (Morris 2008: 324-325)

Amartya Sen nos resalta la importancia de incorporar y destacar el papel activo de las mujeres como “agentes” a la hora de hacer cosas, evaluar prioridades, examinar valores, formular políticas e implementar programas. En esta perspectiva ampliada, las mujeres no son receptoras pasivas de ayudas generadas por la sociedad y destinadas a mejorar su bienestar, sino promotoras y facilitadoras activas de las transformaciones sociales (Sen, 2007: 269).

### **3.3 Lo deseable**

---

<sup>49</sup> En ese mundo heredado el daño más escabroso es la naturalización y la neutralización de las violencias. Como dice Morris, “*Como feminista descubrí que el mundo de los hombres se representa como universal y neutro*” (Morris, 2008:316).

Las mujeres participantes que no se han quedado por el camino y llegan a este momento del viaje proponen como deseable la deslegitimación de las diferentes opresiones que el sistema activa. A través de su participación social y las luchas colectivas han ido tomando conciencia de que la discapacidad es en gran medida producida por los entornos de convivencia (Abberley, 2008:41-42) y el desarrollo de múltiples violencias, por lo que proponen: (1) El desarrollo de los derechos humanos, consolidándose y pasando de ser formales a sustantivos y que se reformulen y tengan en cuenta la interseccionalidad, porque la realidad evidencia que los instrumentos nacionales e internacionales y los mecanismos que se desarrollan, a menudo hacen invisibles las necesidades, deseos y demandas de las mujeres. (2) Defienden el modelo de la diversidad funcional, poniendo en valor las capacidades y la defensa de una vida independiente y digna de ser vivida. En este enfoque se percibe a las personas como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho a quienes se les debe ofrecer una igualdad de oportunidades real en relación al resto, con políticas sociales centradas en la igualdad de derechos, y al mismo tiempo negando la universalidad tan proclamada. Proponen que se tengan en cuenta las diferencias y particularidades existentes en las mujeres para que, reconociéndolas, sean también sujetos de derecho atendándose sus diferencias (Benhabib, 1990).

(3) Cuando las mujeres con DFF se sitúan en este paradigma lo hacen desde la emancipación, entienden la discapacidad como un problema político y su estrategia es la lucha y la organización para situarse en un plano de dignidad personal y derechos sociales, se constituyen como un núcleo de resistencia, de gente formada y que lideran los movimientos asociativos y se constituyen como grupo de presión con capacidad de influencia sobre las decisiones políticas (Ferrantes y Ferreira, 2011:101). (4) Las propuestas desde lo deseable están muy cerca de los feminismos *periféricos* (Rodríguez, 2011) o de *fronteras*, en los que hay que incluir a quienes consideran que por razón de edad, de opción sexual, por tener DF o por pertenecer a las clases bajas u otros grupos étnicos, no se encuentran representadas en el concepto de mujeres que mantienen las feministas del centro (Morris, 1993, 2008; Shakespeare, 1996; Peters, 1996).

La consolidación de la conciencia de género a través de las diferentes propuestas feministas favorecería el desmantelamiento de las diferentes violencias y la participación en organizaciones y acciones colectivas. Para Bordieu la participación social es una forma de rebelión contra la violencia (Bordieu 2000:9). Diferentes discriminaciones por razón de género y diversidad funcional, ya sean simbólicas, estructurales o político institucionales son violaciones de los derechos humanos y una injusticia social, por lo que hay que incidir sobre las estructuras que las promueven y justifican (Martínez Román, 2005:52). Se trata por tanto de buscar el potencial político

de esas experiencias, de “convertir algo íntimo en público” (Crenshaw, 1994), premisa básica en los movimientos feministas (Gil, 2008).

#### **4. Conclusiones**

Podemos decir que en la actualidad se está produciendo un proceso de deconstrucción del sujeto universal de la Modernidad para, a partir de ahí, construir nuevos sujetos o grupos con características similares, diferentes entre ellos y con exigencias concretas sobre su condición.

Abrirse a la participación social ha roto con enfoques tradicionales, acercándose al modelo social y de los derechos humanos, lo que ha ayudado a romper con el aislamiento, favoreciendo sus capacidades de sujetas políticas, de establecer relaciones de solidaridad y sororidad, creando conciencia de grupo y de pertenencia (Sen, 2000:233; Nussbaum, 2006:121).

Formar parte de una red social ayuda a las mujeres con DFF a tomar conciencia de las diferentes formas de violencia y a romper con ellas. Su presencia en el ámbito público rompe la norma, y como diría Gusfield (1994), donde la elección y la disputa estaban ausentes, están ahora presentes las alternativas. La participación es un aspecto central de su empoderamiento. “Participar no significa simplemente “tomar parte en... consideran que las llena de protagonismo”; y si no, no vale. (Lagarde, 2005).

Las injusticias, los estigmas, los comportamientos discriminatorios con los que se tienen que enfrentar diariamente cuando participan en lo público, hacen que sus acciones se convierten en cambios políticos. Esas violencias dejan de ser privadas para convertirse en públicas.

Lo personal se hace político (Millett, 2000). Cuando cuestionan prácticas injustas, discuten sobre ellas o proponen cambios, están haciendo política, aunque las diferentes violencias se encarguen de invisibilizarlas. Lo que la experiencia histórica demuestra es que cuando las mujeres se unen y denuncian los abusos de cualquier tipo, éstos se convierten en un problema público. (Chavés, 2014:175).

#### **5. Referencias bibliográficas**

ABBERLEY, Paul, “El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad”, en BARTON, Len (comp.): *Superar las barreras de la discapacidad*, 2008, Madrid, Morata, págs. 34-50.

BARTON, Len, “Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos”, en Barton, Len (Ed.), *Discapacidad y sociedad*, 1998, Madrid, Morata/Fundación Paideia, págs. 19-33.

BARTON, Len (2008,) “Superar las barreras de la discapacidad”, Madrid, Editores Morata, págs. 299-314.

BENHABIB, Shelia (1990), *Teoría Feminista y Teoría Crítica*, Valencia, Alfons el Magnànim.

BORDIEU, Pierre (2000), *La dominación Masculina*, Madrid, Anagrama.

CERMI (2007), *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*, Madrid, Ediciones Cinca.

CERMI (2011), *Derechos Humanos y discapacidad. Informe España 2010*. Colección Convención ONU, CERMI, Madrid, Ediciones CINCA.

CERMI (2011) *2º Manifiesto de los Derechos de las Mujeres y Niñas con Discapacidad de la Unión Europea. Una herramienta para activistas y responsables políticos*. <http://www.once.es/new/plan-de-igualdad/documentos-de-interes/2o%20Manifiesto%20de%20los%20Derechos%20de%20las%20Mujeres%20y%20Ninas%20con%20Discapacidad%20de%20la%20Union%20Europea.pdf>.

Consultado: 10/1/2014.

CERMI (2011), *Plan de Igualdad de género para las entidades de discapacidad del Tercer sector*

CORONA, Antonia (2014), “La violencia contra las mujeres con diversidad funcional física. Un análisis desde la interseccionalidad”, ponencia presentada en las I Jornadas sobre Maltrato a las personas con discapacidad, Sevilla, UNIA, págs.101-107.

CRENSHAW, Kimberle W., “Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color”. In F. Albertson y R. Mykitiuk (Eds.). *The public nature of private violence*, 1994, Nueva York: Routledge, pp. 93-118.

CHAVES, María, “No vamos atrás de nadie», la experiencia de las obreras de la multinacional Kraft (Mondelez) en Argentina, en *Feminismos para un cambio civilizatorio*. 2014, CLACSO, Venezuela.

DE MIGUEL ÁLVAREZ, Ana (2005), “La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género”, *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 18 (2005), págs. 231- 248

DÍAZ, Rosa M<sup>a</sup>. (2003), *Personas con discapacidad. Una aproximación desde el Trabajo Social*, Sevilla, Aconcagua.

DÍAZ, Rosa M<sup>a</sup>., “Trabajo Social y Discapacidad intelectual. Una perspectiva de género en centros residenciales y de día”, *Portularia*, Volumen XXIII (2013), N<sup>o</sup> 1, págs. 47-58.

FERRANTES, Carolina, FERREIRA, (2011) “Cuerpo y Hábitus: El marco estructural de la experiencia de la discapacidad”, *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* - <http://www.intersticios.es>, págs.85- 101.

GIL, Franklin, “Racismo, homofobia y sexismo. Reflexiones teóricas y políticas sobre interseccionalidad”, en Wade P. et al. *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*, 2008, Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle, Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos. Bogotá, págs..485-512.

GUSFIELD, Joseph, “La reflexividad de los movimientos sociales: revisión de las teorías sobre la sociedad de masas y el comportamiento colectivo”, en Enrique Laraña y Joseph Gusfield (eds.), *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*, CIS, 1994, Madrid, pág. 93-118.

LAGARDE; Marcela (2002), *Los Cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México D.F: Universidad Autónoma de México.

LAGARDE, Marcela (2005), *Para mis socias de la vida. Claves feministas*, Barcelona, Horas y Horas.

MARTÍNEZ ROMÁN, M<sup>a</sup> Asunción, “Violencias estructurales: obstáculos para el desarrollo de los derechos humanos de las mujeres pobres”, en *Feminismo/s* 6, Diciembre 2005 (pp. 49-64)

MILLETT, Kate (1975). *Política sexual*, México, Aguilar

MORRIS, Jenny, “Feminism and Disability”, *Feminist Review*, 43 (1993), págs. 57-70.  
MORRIS, Jenny (ed.), (1996), *Encuentros con desconocidas: feminismo y discapacidad*, Madrid, Narcea Ediciones

MORRIS, Jenny , “Lo personal y lo político. Una perspectiva feminista sobre la investigación de la discapacidad física”, en BARTON, Len (com). *Superar las barreras de la discapacidad*, 2008, Madrid, Ed. Morata

NUSSBAUM, Martha (2006), *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*, Barcelona, Paidós

OLIVER, Mikel “¿Están cambiando las relaciones sociales de la producción investigadora?” en BARTON, Len (2008) *Superar las barreras de la discapacidad*, Madrid, Editores Morata, págs. 299-314.

PETERS, Susan , “La política de la identidad de la discapacidad”, en L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad*, 1996, Madrid, Morata, págs.230-251.

PLATERO, Raquel (Lucas) (2012), *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona, Edicions Bellaterra.

PLATERO, Raquel (Lucas), “Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad”, en *Quaderns de Psicologia*, Vol.16 (2014), págs. 55-72

RICHARDSON, Malcolm, “Involving people in the analysis. Listening, reflecting discounting nothing”, *Journal of Learning Disabilities*, 69 (1) (2002), págs.47-60.

RODRIGUEZ, Pilar, “Feminismos periféricos”, en *Revista Sociedad & Equidad* Nº 2 (2002), Julio de 2011. págs. 23-45

SEN, Amartya, “Mujeres y hombres”, en Sen, A. *India contemporánea. Entre la modernidad y la tradición*, 2007, Barcelona, Gedisa

SHAKESPEARE, Tom, “Poder y prejuicio: los temas de género, sexualidad y discapacidad”, en Len Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad*, 2006, Madrid, Morata, págs.205-230.

STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet (2002), *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia Colombia, Universidad de Antioquía.

TOBOSO-MARTÍN, Mario y GARCÍA-ROGERO, Jesús, “Diseño para todos» en la investigación social sobre personas con discapacidad”, *Revista Española de Investigaciones sociológicas REIS*, nº 140 (2012) , págs. 163-171.

Disponible

en:

<http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=revistas&numero=140>

WILLIAMS, Val , “Investigando juntos”, *Siglo Cero*, 31 (5) (2000), págs.5-9.

**COMUNICACIÓN 16**

**ADDRESSED CONCEPTS AND SUBJECTIVE CONSTRUCTIONS OF  
DISABILITY IN HIGHER EDUCATION. FIRST IMPRESSIONS OF A STUDY  
ON AT DESCRIPTIONS, EXPLANATIONS AND LEGITIMACIES OF  
LEIPZIG UNIVERSITY LECTURERS**

Robert Aust

Friederike Trommler

Barbara Drinck

*Institut for Educational Science*

*Faculty for Education*

*University of Leipzig*

## Introduction

With the adoption of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN-CRPD) and its ratification by the German parliament (BMAS 2011), the German state committed itself to establishing an inclusive education system. So far, most of the research and the efforts in social practice in the German educational system have focused on the primary and secondary, or the pre-school system. But Higher Education is also part of the education system and therefore needs to be taken into consideration, too – and not only within the German scientific community or in social practice policies.

The EU Project “European Action on Disability within Higher Education (EADHE)” aims to close the gap in knowledge about the situation of students with disabilities and about studying with disabilities in Higher Education. Over the course of the project, various data have been collected and analysed that are now saved in a database of tools for examples of good practice that could be used in, but would not be limited to, Higher Education and would help to render it more inclusive (Aust, Cao, Drinck & Chattat 2014).

In order to identify appropriate measures of inclusion and to raise the awareness for students with impairments and for studying with impairments in Higher Education, it is essential, from the authors’ point of view, to reconstruct the subjective patterns of interpretation and categorisation, the beliefs and conceptual approaches of institutional actors in Higher Education (von Karsdorff 2013, 615-618). Only if these aspects, that were identified as important in our study, are taken into account, can social practices in Higher Education (teaching, guidance, research) be improved and effective measures initiated (Bohnsack 2008, 188f) in Higher Education that allow for studying with impairments and give students with impairments this option.

In this paper, some first impressions will be presented that we gained by analysing qualitative material from nine interviews carried out through the research process of the EADHE project. On the basis of these analyses, we will reconstruct how subjects (lecturers) address *disabilities* or *impairments* and how their attributions have developed in the context of Higher Education. The Explanatory-Legitimacy-Theory (ELT) by DePoy & Gilson (2004) has been used as the template to identify these attributions in the narrations.

## 1. General Framework

## **1.1 Statement of the Problem**

The importance and normative force of the UN-CRPD cannot be fully understood without considering a) the historical perspectives of disability in society and b) the negative and stigmatising experiences of people with disabilities (cf. Bender-Junker 2014). In the 20th century, three main processes can be described that cumulated in the UN-CRPD: 1) the disability movement in the mid-20th century in the U.S., 2) the establishment of the scientific community for “Disability Studies” in the U.S. and 3) the global spread of both.

One of the most important processes and results in the development of Disability Studies was a shift of perspectives on disability or, to be more precise, the shift of perspectives from the subjective contexts to the objective contexts of disability. This concept is called the *social model*. Its perspective has been implemented in the UN-CRPD and addresses the global community down to micronational society systems to ensure that all people have equal access to society, regardless of the a person’s individual impairments.

## **1.2 Purpose of the Study**

The EU project “European Action on Disability within Higher Education” (EADHE) was established to gain a better understanding of the processes of addressing disabilities. Its focus was on students with impairments and on studying with impairments. The task was to extract and process data on the disabling effects Higher Education structures have on students with impairments or on studying with impairments. The aim of the project was to establish a database of the needs of *students* with impairments and the requirements for studying with impairments as well as a database of possible good practices that could be used to support students.

In the following chapters, the theoretical perspectives and the methodological approaches will be defined. In a second one we will describe the interview sample and the data research strategies as well as the analysing processes. Finally we will highlight the first impressions of the analysed material and, referring to the research question?, discuss the results within the reconstructed concepts of impairments or disabilities.

## **1.3 The EADHE project as a determining factor**

It was part of the project to interview employees at the universities involved in the project who already had some experience with students with impairments or with studying with impairments (Aust, Cao, Drinck & Chattat 2013, 39).

Over the course of data collection, we developed an interview guideline modelled on the Problem-Centred-Interview (PCI) by Andreas Witzel (2000)-. Following the two main principles of a PCI, the narrative and the dialogical aspects allowed us to gather data about a) the field of inclusion, disabilities and impairments in Higher Education and b) an individual perspective (Hopf 2013, 350) on every-day life social practices and experiences of academic staff members. As a qualitative research instrument, the interview allowed for the collection, extraction and reconstruction of information about daily routines, practices and experiences in the context of studying with impairments, along with personal attitudes and behaviours of students with impairments (Hopf 2013, 350f).

First (local) analyses of the EADHE project revealed that a) a large variety of narrations of impairments could be described and that b) several, individual subjective concepts and constructions were linked with these narrations. This is no surprise, knowing that, in order to communicate and understand concepts, individual interpretations and theoretical adoptions are required (Bohnsack 2008, 57-59; Brüsenmeister 2008, 39-45; Marotzki 2013, 178-181). But to understand the habitualised perspectives on impairments held by a group of subjects that could be defined as major actors in Higher Education, it is necessary to further analyse these narrations in a specified, qualitative way. This is consistent with the previously stated perspective that, in order to enhance the awareness and sensitivity of academic staff, and to improve inclusion in Higher Education-, it is necessary to identify and reconstruct the personal beliefs and habitualised concepts of these actors (Bohnsack 2008, 191f; Marotzki 2013, 181-185).

It is remarkable that, within the research object of impairment in Higher Education and among the interviewees, there seems to be a consensus on how to approach impairments or disabilities, suggesting a common understanding of impairments. From a legal (e.g. compensation for disadvantages), a socio-political and, most importantly, an individual-orientated perspective, it seems relevant that there is a consensual understanding of the concepts of impairments and disabilities. It is this consensus- on the concept and the conceptual use of impairment and disability that make it possible to provide persons with impairments access to studying and to offer them support and guidance throughout their studies (Bohnsack 2008, 59-65 and 134f; Flick 2013, 152-157; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, 26-35).

#### **1.4 Conclusion – The Research Question**

On the basis of these assumptions, we used the following main research question as our research perspective to analyse the interview sample from Leipzig University:

“Which theoretical phenomena can be reconstructed from the subjective approaches of teachers at Leipzig University with regards to descriptions, explanations and legitimations for the concepts of impairments and disabilities?”

As a template for analysis, we used the *Explanatory-Legitimacy Model* by DePoy & Gilson (2004) which describes the processes and structures of *how* disabilities or impairments are addressed and legitimised in narrated, visible or formalized contemplations.

## **2. Theoretical Perspectives**

### **2.1 State of Research in Germany**

People with impairments are under-represented in Higher Education in Germany, even though the German government, in 2009, ratified the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (BMAS, 2011) which is supposed to “ensure an inclusive education system at all levels” and to enable persons with disabilities to develop “to their fullest potential” (UN 2006, 16). Worldwide, however, people with disabilities have “fewer opportunities to access quality education that takes place in an inclusive environment” (UNESCO, 2013).

Even though the legal framework for an inclusive Higher Education system has been improved in recent years, thanks to the UN-CRDP as well as for example in Germany the General Equal Treatment Act (*Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)*) implemented on national and federal state levels, and the prohibition of discrimination of minors stipulated in the German Constitution (*Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland*), the fact remains that research and practical approaches towards a more inclusive Higher Education system are lagging behind the transformational and developmental processes in legislation. In Germany, the field of Higher Education research in combination with the fields of Inclusion or Disability Studies is not established in a broader perspective (Döbert & Weishaupt 2013; Tippelt & Schmidt-Hertha 2013). The only survey on the behaviour and situation of students, and possible conclusions for universities and all stakeholders in Higher Education on a national level

was the BEST-study in 2011 (DSW 2011)<sup>50</sup>. It was the first time that empirical data for a large group of students and for all of Germany were made available. It provided a first insight into examples of the students' socio-economic situation, their access to social life and Higher Education, the accessibility of buildings and the variety of disabilities addressed.

## 2.2 The Social Model

Over the last 20 years, social attitudes have changed in that the focus is no longer just on a person's impairments or disability, as in the so-called medical model. The new, social (cultural) model (of disability) considers it inappropriate to attribute disability to a person on the basis of health condition categories only (Goodley 2011, 11-12; Swain & French 2000, 570 because such a strategy does not address the social human being as a whole. It defines a person exclusively by their disadvantages, deficiencies, problems and impairments. The medical model distinguishes between the disabled and the non-disabled, a perspective that is not helpful either. Swain & French (2000, 570-571) argue that, by choosing two contrasting, interdependent categories such as disabled and non-disabled, virtually nothing is said about the individual affected so that such a categorisation is insufficient.

Just like the concept of an iconic turn was a shift towards an interdisciplinary perspective on language and communication (Maar 2007, 11-12), the social (cultural) *model* is a shift of perspectives from the *medical* or *clinical model* which was primarily used to address and describe disability on the basis of individual impairments (Berger 2013, 26; Goodley 2011, 11) to addressing disability in society. The social (cultural) model "disassociates impairment from disability" (Swain & French 2000, 571). Through this lens, showing that it is no longer the person who is disabled or has a disability, the focal point of addressing disability is now society, the social, economic, political and geographic processes that disable people so that they are impaired (Berger 2013, 27-28). This replaced the deficiency perspective of human beings (medical model) with a perspective of their capabilities<sup>51</sup>. Also, addressing individual attributes

---

<sup>50</sup> Several other quantitative studies were conducted in Germany that might provide information about the areas of Higher Education, of disability or impairment and inclusion, like the SOEP-Panel ([www.diw.de/en/soep](http://www.diw.de/en/soep)), the Federal Government Participation Report about people with Disabilities (BMAS 2013) or several previous studies about the socio-economic situation of German students (the last one is from 2012, see Middendorff et al. 2012). All of these studies share results about people with impairments or a group of stakeholders in Higher Education, but not specifically within the field of *studying with impairments in Higher Education*.

<sup>51</sup> In Disability Studies and their scientific community, a lot of differentiations of various impairments have been addressed (Swain & French, 571), focused on extending the social model. It could be argued that this process moves back to individual perspectives and attributing the impairment/disability to the people. This paper focuses on the social perspective of disabilities.

as a communicative act is different. The shift in language is about persons “having an impairment” (Jaeger & Bowman 2005, 4), understood as a person-first terminology which aims to characterise a person as more than his or her disabilities (Jaeger & Bowman 2005, 4). The establishment of Disability Studies<sup>52</sup> and the social (cultural) model Jaeger & Bowman (2005) refer to, best describe the shift of perspectives on disability.

### 3. Methodology, Interview Sample and Research Process

#### 3.1 Methodology

*Explanatory Legitimacy Theory (ELT)* views disability as one of the many phenomena of human diversity, comprising three mutually influential elements: description, explanation and legitimacy. ELT attributes the categorisation of human appearance and behaviour to established value systems that are context-dependent (DePoy & Gilson, 2004, 53). Elizabeth DePoy and Stephen French Gilson who developed ELT in 2004 refer to ELT as the “language” to analyse disability with (DePoy & Gilson, 2010, 3).

##### 3.1.1 Description

DePoy and Gilson distinguish between *descriptions* based on *observables* and those based on *reportables*. Descriptions of *observables* refer to people’s appearance, i.e. e. how they are perceived by others, and to their behaviour with respect to what they do (activities) and how they do it (way of behaving). Individual experiences, on the other hand, are not directly observable by others but can be expressed by those who underwent them. They are reportables.

---

<sup>52</sup> Disability Studies emerged from protests of associations, institutions and individuals within the disability movement (Goodley 2011, 2f). In the early 80s of the 20th century, this movement established a scientific profession with a new perspective and, more importantly, gave a voice to those affected (Waldschmidt 2005, 9). The impact of this movement and process can be seen, as a first culmination, in the UN-CRPD. For a short overview over the German Disability Studies discourse see Dederich, M. (2012). Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. 2nd Ed. Bielefeld: transcript publishers. and Köbsell, S. (2006): The Disability Rights Movement in Germany. History, development, present state. In *Disability Studies Quarterly*. Vol 26, No 2. Available online: <http://dsq-sds.org/article/view/692/869>.

Descriptions of attributes of disability correlate (and compare) the typical with the atypical. The way these distinctions are made depends on several different factors (DePoy & Gilson 2004, 59). There are different explanations that reproduce and substantiate the distinction of the atypical from the typical (ibid. 70).

### **3.1.2 Explanation**

DePoy and Gilson recommend to view description and explanation as independent, yet mutually influential, elements (ibid. 70). According to DePoy and Gilson, retrospective theories (cf. Sigmund Freud or Jean Piaget) and behaviouristic approaches have shaped what is considered atypical or typical today. There are also explanations which do not only consider features/attributes primarily linked to impairments but also contextual factors such as race, ethnicity and gender so that the atypical can be distinguished from cultural non-affiliation (ibid. 60f.). In conclusion, DePoy and Gilson distinguish two sets of explanations – medical-diagnostic explanations and constructed explanations (ibid. 70). The latter further differentiate explanations within a social, political or cultural line of argumentation (ibid. 75). Medical-diagnostic explanations specify typical and atypical phenomena and explain their occurrence in a biomedical way. Medical approaches focus solely on medical findings whereas rehabilitative approaches also take into account any barriers that might result from these findings or conditions (ibid. 70-73). Constructed explanations do not consider disability a physiological phenomenon. Constructed explanation approaches reject the categories of normal or abnormal and instead perceive humans as individually different. Thus, perceptions and definitions of what is typical or atypical are connected to context-dependent interactions of individuals and their environment (ibid. 75f).

### **3.1.3 Legitimacy**

According to ELT, the elements of description and explanation are an expression of human diversity and as such, they do not suffice to legitimise disability yet. Only if certain context-dependent value systems are applied, will the limits of diversity be determined and everything else be defined as disability. Categorisation is carried out on the basis of value systems applied to descriptions and explanations (ibid. 86-87).

Within this model the authors of this study seek to identify processes of conceptualisation of disability within the sample of nine interviews. The three key areas description, explanation and legitimacy provide a standardised but flexible and dynamic toolbox that facilitates the identification of the concepts communicated or addressed. The Explanatory Legitimacy Theory Model by DePoy & Gilson (2004, 2010) served as a pool of ideas for an analysis (Herfter 2014, 142; Strauss & Corbin 1996).

### **3.2 The Interview Sample**

At Leipzig University, 36 interviews with employees were conducted. The sample was selected through an email invitation, sent to all employee email addresses by the University central data processing centre (*Universitätsrechenzentrum* (URZ)). The invitation email included a general description of the EADHE project, its aims and objectives and an invitation to an individual, face-to-face interview. Contact information was conveyed, and a document summarising all relevant information was attached. The process of contacting potential participants was organised by one researcher who coordinated the scheduling of interview appointments. All 36 interviews were carried out by the same two researchers, the ratio being nearly 50 %. For better comparability, the same interview guidelines were used.

As proposed in the PCI by Witzel, various supporting documents were used for these interviews, too (Witzel 2000). First, a pre-course survey was sent to all interviewees. This pre-survey included questions about socio-demographic information such as age, current job positions and reasons for interview commitment. The aim was to gather knowledge about the interviewees for the social situation of the interview: firstly, the topic of students with impairments and studying with impairments is a highly sensitive one. Secondly, because of the dialogical interview process, the interviewer needs to adopt to the knowledge and language level of the person interviewed. That seems a mandatory aspect and taking into account the hierarchical character of universities and the sensitivity of the topic, it was important to know who the interviewees would be talking to. Postscripts, in a standardized form, were used, too. These documents allowed the researchers to reflect on their own behaviour, perspectives and feelings, as well as critical situations, problems and difficulties immediately after the interview. All supporting documents were part of the interview sample and were used for the data analysis.

The nine interviews discussed and presented in this paper have been chosen through an adapted theoretical sampling process by Glaeser & Strauss (2010, 148f) (Schroeter 2014, 113f). This methodological approach allows us a) to use data material which has

been collected in a different setting and context, and b) to establish and stabilise a kind of explorative view on the material, to maintain sensitivity and to keep track of the interviewees' narrations (Schoeder 2014, 114). All of these interviews could be assigned to the group of “lecturer” from or at Leipzig University<sup>53</sup>. Only eleven of a total of 36 interviews could not be assigned to this group.

### 3.2.1 The Interviews<sup>54</sup>

By using qualitative interviews to ramify and reconstruct subjective theories and concepts about disability in Higher Education it was possible to analyse and understand the issues of studying with impairments in Higher Education in a more detailed way.

The average time of the interviews was 30-35 minutes, with extremes of 21 or 76 minutes<sup>55</sup>. Almost 28 of 36 interviews were conducted at the Faculty of Education, in a separate course room.

At the beginning, the interviewers introduced themselves to the person to be interviewed (hereafter IP) and explained to them the aims of the project and the importance of the interview for the project. All relevant documents were exchanged and checked and a declaration of anonymity and the confidential use of the research data was explained and signed. After that, participants were given the opportunity to discuss any questions and receive further information.

To gain an understanding of the interviewees' perspectives, they were asked one question, as a narrative prompt:

“What is your definition, your personal understanding, of impairments?”

This question served as the narrative-activating question. It initiated the person to start talking about disability in general and their own personal opinion. This question has an activating momentum for their own concepts and beliefs, but not specifically in the field of their work or Higher Education. It should help the IP to get into a rhythm of speaking, to adopt to the situation and feel safe and comfortable in the interview situation (Witzel 2000).

---

<sup>53</sup> A total of 25 interviews could be chosen for this off-project analysis. But not all of these interviews fit into this category unambiguously. Some of the interviews can be assigned to several different categories within the group of employees at Leipzig University (e. g. teacher students, teacher researchers, teacher investigators, teacher social workers or teachers in administration).

<sup>54</sup> The data collection for the survey was organized and structured by CEIS Formazione, an NGO working in the EADHE project and in charge of technical aspects, among other things.

<sup>55</sup> The times have been rounded to minutes. For a detailed overview look out for the official final project report.

For our research, we we analysed the narrative sequence following this first prompt.

### **3.3 Structure of the Research Process**

In the process of the EADHE project, three assistant researchers worked on the analysis of the data samples: Katja Wachler, Friederike Trommler and Robert Aust. Guided by Prof. Dr. Barbara Drinck as the project manager, the three set up a working group for scientific research within the aims and perspectives of the EADHE project. The working group set up regular weekly meetings (one or two per week) and worked on the interviews by starting with one and the same. For documentation, a research diary was established in a cloud-based document in Google-Drive<sup>56</sup>.

## **4. Results, Interpretation and Discussion**

### **4.1 Results – First Impressions**

In this chapter we will highlight the main parts of the current state of results. All of the following statements must be seen under the lens of work in progress, given that only 1/4 of interviews have been analysed and nearly 27 have not.

---

<sup>56</sup> Google Drive may have the disadvantage of requiring connection to the internet and a Google account but on the positive side, all group members have real-time, synchronised and location-independent access to the research process documentation.

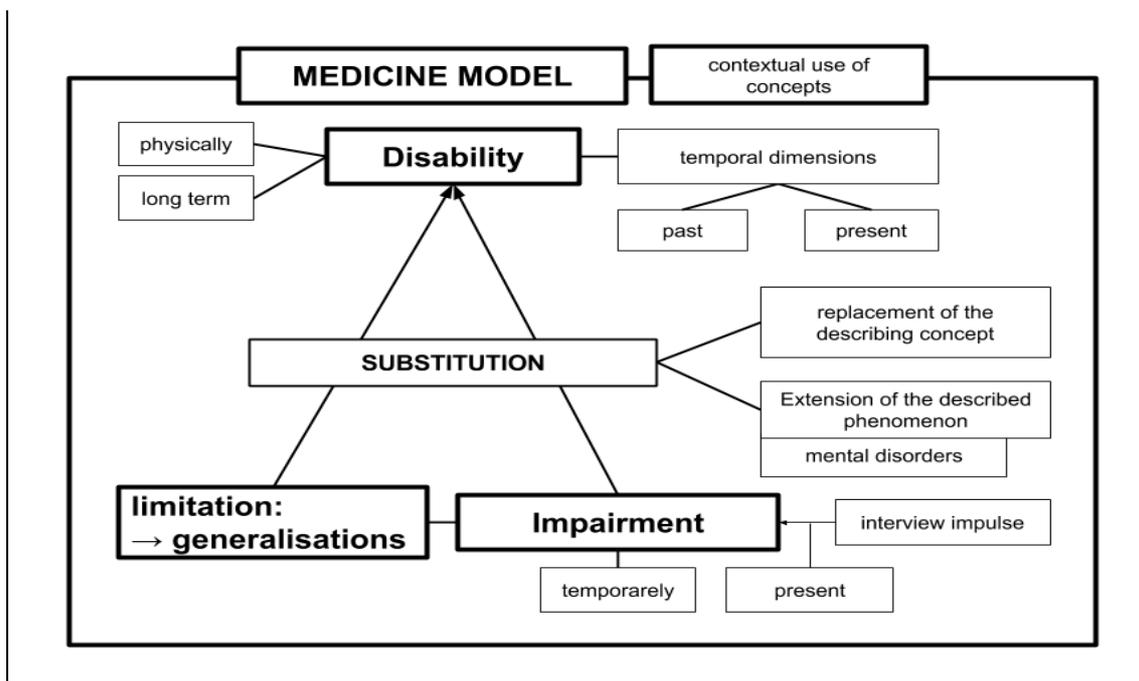


Fig. 1. Diagramm of reconstructed addressed concepts of disabilities.

*this isn't just about physical impairments, like deafness or blindness or whatever, old school etc. but also, well, about psychological disorders, social anxiety and so on (EPwp2\_20; 24-26)*

*but for me, limitations are what you would generally call disabilities, even though there are others too, right? the way I see it, everybody is somehow impaired, add to that the mental ones that, often come to my attention, me being their course advisor (EPwp2\_05; 65-69)*

*that, to me is the spectrum at a school. when you talk about it at a university or in an academic context, it's more about any kind of physical disabilities that are visible or [...] maybe disabilities like neuroses or let's say other psychological conditions that don't impact you mentally in the sense of intellectually but rather in the sense of stress or something like that (EPwp2\_16: 24-30)*

First impressions from the analysed material seem to reveal four major areas in concepts of disabilities addressed in the context of Higher Education (cf. Fig. 1):

- 1) Effective power of symbols or iconic figures
- 2) Performativity of interpersonal attributions of disability
- 3) Dimension of time for concepts addressed
- 4) Perpetuation of the medical model

As a first conclusion it can be stated that these four main areas of reconstructable concepts have in common that they refer to a low visibility or narrative embeddedness of the social (-cultural) model within (narrated) social practices in Higher Education. The established medical model seems to be the narrative framework and to randomize the beliefs of the interviewees. There are variations and shifts of reconstructable concepts of disability in the narrative processes of description, explanation and, finally, (addressed) legitimatisations. But **a)** all concepts refer to the subject as being responsible for being addressed for and being the addresser of disability, **b)** none of the concepts addresses any kind of functional system within Higher Education or the educational system or society and **c)** most of the narrations do not refer to the person speaking as a subject of interaction in the fields of Higher Education and studying/students with disabilities. All relevant items addressed, variables or examples were directed at students with impairments.

## **5. Prospects**

An analysis of the whole sample of interviews is needed in order to verify or further develop the four major areas identified in our study and presented here and to develop a theoretical map of the concepts of Higher Education teachers. It would be important to compare these analyses and interpretations with the other EADHE project partners and their interview data and to identify similarities and differences.

It also seems necessary to interview a) employees of universities that identify themselves as “persons without experiences in supporting students with impairments”

and b), more importantly, students with or without impairments about “your definition, your personal understanding, of impairments?”

## **6. References**

Aust, R., Cao, U., Drinck, B. & Chattat, R., “European Action on Disability within Higher Education. The Beginning of a More Inclusive Process”, *AHEAD Conference 2014 Summary Publication*, (2014), pp. 35-42 . Online available:

(<http://www.ahead.ie/userfiles/file/Conference/2014/Into%20the%20Real%20World.pdf>).

Bender-Junker, B., Überlegungen zur normativen Begründung von Inklusion. In *Behindertenpädagogik*. Vol. 4 (2014), pp. 371-380.

Berger, R.J. (2013), *Introducing disability studies*, Boulder, Lynne Rienner publishers.

Bmas (Ed.) (2011), *Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen* Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. Online available:

[http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf?__blob=publicationFile).

Bmas (Ed.) (2013), *Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*, Teilhabe, Beeinträchtigung, Behinderung. Online available:

[http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-13-teilhabebericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-13-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile).

Bohnsack, R. (2008), *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* 7<sup>th</sup> edition, Opladen, Budrich Press.

Brüsenmeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*, 2<sup>nd</sup> edition, Wiesbaden, VS publishers.

Dederich, M. (2012). Kbaden: VS publishers. Ein Ein in n Ein tive Methoden. richt.pdf?\_\_blob=publicationFile.d: transcript publishers.

DePoy, Elizabeth; Gilson, Stephen French (2004), *Rethinking disability. Principles for professional and social change*, Belmont, CA, Thomson/Brooks/Cole.

DePoy, Elizabeth; Gilson, Stephen French (2010), *Studying disability. Multiple theories and responses*, Los Angeles, SAGE.

Döbert, Hans & Weishaupt, Horst (Ed.) (2013), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, Münster, Waxmann.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2009), *Eine Hochschule für Alle*. Available at: [http://www.studentenwerke.de/pdf/Empfehlung\\_Eine\\_Hochschule\\_fuer\\_Alle\\_20.5.09.pdf](http://www.studentenwerke.de/pdf/Empfehlung_Eine_Hochschule_fuer_Alle_20.5.09.pdf).

Dsw (Ed.) (2011), *Beeinträchtigt studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit*. Online available: [http://www.bestumfrage.de/PDF/beeintraechtigt\\_studieren\\_2011.pdf](http://www.bestumfrage.de/PDF/beeintraechtigt_studieren_2011.pdf).

Flick, U. "Konstruktivismus". In *Flick, U. von Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 10<sup>th</sup> edition. 2013, Reinbek, Rowolth publishers., pp. 150-164.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (2010), *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*, 3rd Ed. Bern, Hans Huber publishers.

Goodley, D. (2011), *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*, London, Sage publishers.

Herfter, C. (2014), *Qualit Qualitlity Studies. An Interdisciplinary Introduction.*er publishers Behinderung und chronischer KranLeipzig, Leipzig University Press.

Hopf, C., "Qualitative Interviews. Ein Überblick". In *Flick, U. von Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds.). 2013 Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 10<sup>th</sup> edition. Reinbek: Rowolth publishers, pp. 349-360.

Jaeger, P. T. & Bowman, C. A. (2005), *Understanding Disability. Inclusion, Access, Diversity, and Civil Rights*, Westport, CT, Praeger Publishers.

von Karsdorff, E., "Zur Verwendung qualitativer Forschung". In *Flick, U. von Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds.). 2013, Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 10<sup>th</sup> edition. Reinbek: Rowolth publishers, pp. 615-623.

Maar, C.. "Iconic Worlds. Bilderwelten nach dem iconic turn". In Maar, C. & Burda, H. (Eds.) 2007 *Iconic Worlds. Neue Bilderwelten und Wissensräume.* Cologne: DuMont, pp. 11-14.

Marotzki, W., "Qualitative Biographiforschung". In *Flick, U. von Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds.). 2013, Qualitative Forschung. Ein Handbuch,* 10<sup>th</sup> edition. Reinbek: Rowolth publishers, pp. 175-186.

Middendorff, E, Apolinarski, B. , Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013), *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS. Institut für Hochschulforschung.* Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M., "Qualitative Sozialforschung", *Ein Arbeitsbuch.* 3<sup>rd</sup> edition 2010, München, Oldenbuorg publishers.

Schroeter, R. (2014), *Eine Bestandsaufnahme von n forschung. Eibeliefs*)  
Lehramtsstudierender zu Lehrerbildung und Lehrerberuf. Leipzig: Leipzig University  
Press.

Stichweh, R. (2005, *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie.*,  
Bielefeld, transcript publishers.

Swain, J. & French, S., "Towards an affirmation model of disability". In *Disability &  
Society*, 15 (4) (2000) pp. 569-582.

Tippelt, Rudolf & Schmidt-Hertha, Bernhard (2013), *Ausbildung und  
Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich Hochschule.  
Kurzfassung der Expertise*. Online available:

[http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-  
Pressemitteilungen/2013/Inklusions-  
Konferenz\\_Kurzexpertise\\_Hochschule.pdf;jsessionid=7F86F828619BDC6F1B9  
D23F5CE522CB6?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-<br/>Pressemitteilungen/2013/Inklusions-<br/>Konferenz_Kurzexpertise_Hochschule.pdf;jsessionid=7F86F828619BDC6F1B9<br/>D23F5CE522CB6?__blob=publicationFile).

UN (Ed.) (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Article 24.  
Available at:

<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

UNESCO (Ed.) (2013) *Education. People with Disabilities*. Online available:  
[http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-  
systems/inclusive-education/people-with-disabilities/](http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-<br/>systems/inclusive-education/people-with-disabilities/).

Waldschmidt, A., "Disability Studies. Individuelles, soziales und/oder kulturelles  
Modell von Behinderung?" In *Psychologie und Gesellschaftskritik. Special Topic  
Disability Studies. Year 29, Vol. 1* (2005), Lengerich: Papst Science Publishers, pp. 9-  
31.

Witzel, A. (2000), "The problem centered interview [26 paragraphs]". *Forum  
Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22. Online  
available: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.

**COMUNICACIÓN 17**

**RESILIENCIA Y CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE INCLUSIÓN Y  
EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL  
AUDITIVA**

Encarnación Álvarez Doblas

*Asistente Colaboradora*

*Universidad de Sevilla*

*Departamento de Didáctica y Organización Educativa*

## **1. Introducción**

Compartimos con Claustre, Gomar, Palmés y Sarduni (2010) y Fernández-Viader y Pertusa (2004) la idea de que las personas con diversidad funcional auditiva son sobre todo personas que presentan diferencias cognitivas, culturales y contextuales igual que el resto de la sociedad. Mostrando a su vez características que la identifican como grupo: la pertenencia a un colectivo que posee su propia lengua (la Lengua de Signos), defendiendo el respeto y su uso como herramienta de comunicación y socialización (Domínguez, 2004); así como valores de pertenencia, de costumbres y tradiciones; unos objetivos propios de convivencia y de lucha en la defensa de sus intereses y derechos como ciudadanos.

Por otra parte, el proceso educativo y social de las personas con diversidad funcional auditiva está experimentando una transformación muy significativa en los últimos tiempos, lo que está provocando un cambio sustancial en las concepciones de estas personas y sus potencialidades.

En esta misma línea, es necesario señalar que cada día se avanza más hacia un modelo educativo y social inclusivo. El desarrollo de una vida inclusiva y normalizada supone para todas las personas sin excepción el acceso a la cultura, al ocio, a la participación en el desarrollo y progreso de la sociedad en general de todos los miembros de la comunidad. Además, el proceso de participación y construcción social es requisito imprescindible para el desarrollo cognitivo, educativo y social de las personas con diversidad funcional auditiva, por lo que la estructuras sociales tienen la obligación de permitirlo.

La educación como parte del sistema que promueve el desarrollo y progreso de las personas (Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Shaw, 2009), tiene la obligación de diseñar una enseñanza de calidad que permita la participación, el aprendizaje y una pertenencia al sistema integral, sin ningún tipo de exclusión (Ainscow, 2001 Barton, 2008; Corbett, 1999; Moríña, 2004; Parrilla, 2002).

Sin embargo, la realidad demuestra que el acceso a los estudios superiores y sobre todo el mantenimiento para la consecución de una carrera universitaria es difícil de conseguir, debido sobre todo a las diversas y significativas barreras que los estudiantes encuentran en el sistema educativo. Algunos estudios existentes en el ámbito de la discapacidad así lo señalan (Moswela y Mukhopadhyay, 2011o Shevlin, Kenny y McNeela, 2004).

Las personas con diversidad funcional auditiva no escapan a ello y el desarrollo del proceso educativo conlleva una carrera de obstáculos y barreras que muchas veces se convierten en insalvables desde la óptica de quienes lo sufren. Ello puede provocar un sentimiento de frustración que acabe siendo un motivo de abandono. Sin embargo, otros llegan y lo consiguen, como son María y Sofía, que constituyen la muestra de nuestra tesis.

Las preguntas que orientan este trabajo serían “¿cómo han llegado a superar las barreras presentadas en el desarrollo educativo seguido y qué les ha llevado a la consecución de las carreras universitarias que eligieron y desarrollaron?” “¿Qué apoyos han encontrado y cómo lo han gestionado para culminar sus estudios superiores?” “¿Cómo ha sido el proceso de transición de las diferentes etapas educativas?” “¿Qué estrategias cognitivas, sociales, contextuales se ponen en juego para el afrontamiento y superación de las barreras y obstáculos que han superado hasta llegar a la consecución de los estudios?”

Saber afrontar los obstáculos, superarlos para salir fortalecido es lo que la literatura consultada denomina como resiliencia. Es una capacidad que a través de un proceso permite hacer frente a las adversidades, superarlas, aprender de ellas y ser transformados por éstas. Esta capacidad se desarrolla mediante un proceso sistémico de

interacción entre el hombre y el entorno social y contextual (Cyrulnik, 2003; Delage, 2010; Barudy y Marquebreucq, 2006); (Grotberg, 2006); (Manciaux, Vanistendae, Lecomte y Cyrulnik 2003); (Vanistendael y Lecomte. 2002).

El trabajo de tesis que aquí presentamos encuentra su justificación en todo lo anterior. Además es preciso añadir que en base a la literatura revisada son escasos los estudios encontrados sobre el proceso educativo abarcando todas las etapas formativas (Primaria, Secundaria, Bachiller, Universidad y Máster) de las personas con diversidad funcional auditiva desde la perspectiva de la resiliencia. Existen algunos en otros países, como el de Gómez, (2013) que muestra un instrumento orientativo para favorecer la educación inclusiva en la Universidad de las personas sordas. Mientras que Sánchez, (2010) presenta un estudio exploratorio sobre la identificación de las barreras educativas en el proceso de transición de la Educación media a la Educación superior de las personas sordas. Sin embargo, se considera que el que aquí se explica contiene diferencias significativas en todo el proceso y la estructura, abarcando la metodología y los instrumentos de recogida de datos.

Por otra parte, las teorías y enfoques adoptados en el trabajo de investigación están enmarcados en el modelo social de discapacidad (Oliver, 1990); el modelo ecológico del desarrollo humano de (Bronfenbrenner, 1979), y el modelo de inclusión educativa (Ainscow, 2001).

## **2. Problemas y objetivos de investigación**

El problema de esta investigación se concreta en conocer, comprender y valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que han desarrollado en la formación (desde la Educación Obligatoria a la Universidad) dos chicas que han cursado estudios superiores con diversidad funcional auditiva. En este sentido, se pretende profundizar en sus vidas para conocer y comprender las estrategias facilitadoras y las barreras que el sistema educativo presenta a los estudiantes con diversidad funcional auditiva en las diferentes etapas formativas: Primaria, Secundaria, Bachiller y Universidad. Igualmente se pretende identificar y delimitar los factores resilientes que las estudiantes han utilizado para enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se identificarán las estrategias de afrontamiento y la capacidad de recuperación de estas personas ante situaciones de crisis o de desventajas en cada etapa del desarrollo evolutivo que coincide, a su vez, con las etapas educativas (niño, joven y adulto; primaria, secundaria, bachiller y universidad) para elaborar entornos de reflexión y análisis sobre los elementos de cambio que puedan favorecer las expectativas educativas en las personas con diversidad funcional auditiva.

Este problema se concreta en los objetivos generales:

- Analizar las ayudas y barreras que estas estudiantes con diversidad funcional auditiva identifican en el proceso educativo de educación Primaria, Secundaria, Bachiller y Universidad y que le han permitido culminar sus estudios superiores.
- Identificar, comprender y explicar cuáles son los mecanismos de resiliencia – familiares, recursos...- que han utilizado para superar las barreras y obstáculos que se encuentran en su proceso de enseñanza- aprendizaje.

### **3 Diseño metodológico de investigación**

“Pon tu voz junto a la mía y juntos construyamos un mundo  
lleno de posibilidades” (Forés y Grané, 2008:15)

El enfoque metodológico de esta tesis es el método biográfico-narrativo. Concretamente estamos desarrollando dos Historias de vida, centradas en la trayectoria educativa de dos personas. Se trata de un trabajo de co-investigación en el que ambas formamos parte de todo el proceso de recogida de datos, organización del trabajo, tomas de decisiones. Retomando la frase de Forés y Grane, (2008) hemos unido nuestras voces para crear un espacio de participación y reflexión conjunta que nos permitirá conocer y comprender las ayudas, las barreras que han marcado sus vidas educativas y como consecuencia sociales.

La selección de la muestra se realizó en base al modelo bola de nieve ya que según la bibliografía consultada se trata de uno de los más indicados para estudios de grupos minoritarios como es el caso de las personas con diversidad funcional auditiva. A través de la técnico de atención a la discapacidad de la Universidad de Sevilla (SACU) se extrajo un prototipo compuesto por dos personas que cumplen los requisitos necesarios para nuestra investigación: estar o haber estado en proceso de concluir estudios superiores; presentar diversidad funcional auditiva de diferentes grados, etiología; y un contexto de crecimiento y desarrollo familiar diverso.

Quedó constituida por dos chicas, María y Sofía. Tienen 23 y 22 años respectivamente. María ha estudiado Magisterio en la especialidad de educación especial y también ha cursado estudios de posgrado, más concretamente un máster oficial de psicología de la educación: avances en intervención y necesidades educativas especiales. Sofía ha terminado el Grado de primaria con mención de educación especial. Actualmente se están preparando las oposiciones de magisterio. Pertenecen a distintos contextos económicos, culturales y sociales pero comparten el trabajo y la lucha por el desarrollo de una vida plena. Ambas presentan una diversidad funcional auditiva: María tiene una hipoacusia neurosensorial en ambos oído con una pérdida de audición media que fue detectada a los cuatro años tras comprobar un retraso en el lenguaje y utiliza el lenguaje oral como sistema de comunicación con su entorno. Sofía, presenta hipoacusia bilateral profunda y fue diagnosticada a los 13 meses y su herramienta de comunicación es la lengua de signos española.

Las técnicas de recogida de datos que se están trabajando hasta el momento son: auto-relatos de cada una de las personas de la muestra, así como entrevistas biográficas en profundidad, líneas de vida, entrevistas a otros informantes claves seleccionados por María y Sofía (polifonía de voces), técnicas de auto-representación y la fotografía.

El análisis de las historias de vida se va a realizar atendiendo al modelo de análisis narrativo según la propuesta de Goodley, Lawthom, Clough and Moore (2004); mientras que para el resto de la información recogida mediante las diferentes técnicas utilizadas y que arriba se ha descrito, realizaremos un análisis estructural (Riessman, 2008), y un sistema de categorías y códigos basado en la propuesta de Miles and Huberman (1994) y el programa de análisis de datos MaxQDA10.

#### **4. Resultados esperados**

Como resultado de este proceso de investigación esperamos obtener el proceso educativo que estas dos alumnas han desarrollado y que les ha llevado a alcanzar el acceso a los estudios superiores y al tercer ciclo, y contar con una formación y capacitación que les va a permitir acceder al mundo laboral en igualdad de condiciones que el resto de la sociedad.

Dibujaremos un modelo educativo que abarcará todas las estructuras que lo componen: las políticas educativas desarrolladas y su respuesta a la diversidad; el modelo docente adoptado desde una óptica crítica para resaltar los aspectos positivos y negativos para fomentar la inclusión de las personas con diversidad funcional auditiva en el aula, en el centro; las metodologías docentes y las prácticas educativas; las relaciones que se establecen entre comunidad educativa, familia y alumno...

## 5. Conclusiones

El Sistema educativo en España debe seguir avanzando en el proceso de transformación, que se considera iniciado, pero que a día de hoy está lejos de conseguir una escuela inclusiva. En líneas generales, las personas con diversidad funcional auditiva sienten que aún existen muchas e importantes barreras en todo el camino de enseñanza-aprendizaje que dificultan, más que el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios superiores.

Es necesario que los centros cambien su cultura en las diferentes etapas educativa. Las personas que componen la escuela (profesores, alumnos, gestores, personal de servicios...), muchas veces manifiestan conductas como el proteccionismo o la pena que son consideradas poco favorecedoras para su integración. La escuela, a veces, en general no reconoce la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento y crecimiento para el centro. No entiende que todos pueden aprender si saben ejecutar los cambios necesarios para dar respuesta a la diversidad. Todavía está lejos de asimilar que es la institución la que debe diseñar estrategias, recursos, acciones para atender al alumno y no al contrario. Sienten que han logrado realizar estudios superiores gracias al apoyo externo a la escuela como son la familia y su entorno más cercano.

La barrera más sentida es la falta de información sobre la diversidad e identidad de las personas con diversidad funcional auditiva en la escuela y en la sociedad en general. A día de hoy prevalecen muchas creencias estereotipadas marcadas por orientaciones deficitarias: porque no oyen, porque no entienden, porque les cuesta mucho comprender...

Uno de los aspectos críticos por parte de estas dos estudiantes son las relaciones que se establecen entre los distintos agentes de la comunidad educativa. Explican que el trato en el día a día difiere considerablemente al que le dan al resto de sus compañeros, muchas veces porque no comparten el mismo sistema de comunicación, otras porque no les interesan, le ignoran porque no creen en ellos.

Además y a modo de conclusión otros cambios necesarios para la construcción de una educación para todos serían a nivel organizativo del aula; nueva concepción de los recursos educativos y las tecnologías de la información; un sistema bilingüe al servicio de toda la comunidad, y un cambio de actitudes de las personas que engloban todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 6. Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001), *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*, Madrid, Narcea.

Barton, L. (2008), *Superar las Barreras de la discapacidad*, Madrid, Morata.

Barudy, J. y Marquebreucq, A-P, (2006), *Hijas e hijos de madres resilientes. Traumas infantiles en situaciones extremas: violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio*, Barcelona, Granica.

Barton, L. (2008), *Superar las barreras de discapacidad. 18 años de Disability and Society*, Madrid, Morata.

Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: experimets by nature and desing*, Harvard University Press.

Cyrulnik, B. (2003), *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*, España, Gedisa.

Corbett, J., “Special needs and clients rights: the changing social and political context of special educational research”, *British Journal of Special Education* (1999), pp. 378-389.

Claustre, M. Gomar, C. Palmés, C y Sarduni, N. (2010), *Alumnado con pérdida Auditiva*, Barcelona, Liberdúplex.

Delage, M. (2010), *La resiliencia familiar: El nicho familiar y la superación de las heridas*, Barcelona, Gedisa.

Domínguez, A. (2004), *La educación de los alumnos sordos hoy; Perspectiva y respuestas educativas*, Málaga, Aljibe.

Fernández-Viader, M y Pertusa, E, (2004), *El valor de la mirada: Sordera y educación*. Barcelona, Publicaciones I Edicions de la Universitat de Barcelona.

Forés, A y Grané, J. (2008), *La resiliencia. Crecer desde la Adversidad*, Barcelona, Plataforma Editorial.

Gómez, R. (2013) “La inclusión de las Personas Sordas a la Educación Superior”, ISSN 0718-5480 Vol. 8, Nº 1, marzo - agosto 2014, págs. 93 - 108

Goodley, D. Lawthom, R. Clough, P. and Moore, M. (2004), *Researching life stories*, London Routledge.

Henderson Grotberg, E. (2006), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar la adversidad*, Barcelona, Gedisa

Manciaux, M.; Vanistendae, S.; Lecomte, J. , y Cyrulnik , B. (2003), “La resiliencia: estado de la cuestión”, en Maciaux, M. (comp.) *La resiliencia: resistir y rehacerse*, Barcelona, Gedisa.

Moriña, A. (2004), *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga, Ediciones Aljibe.

Moswela, E. and Mukhopadhyay, S. (2011), “Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana”, *Disability & Society*, 26 (2011), pp. 307-319. DOI:10.1080/09687599.2011.560414

Oliver, M. (1990) *The politics of disablement*. Basingstoke, Macmillan.

Parrilla Latas, A. (2002), “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327) (2002), págs. 11-30.

Sánchez, A. (2010), *Identificación de las barreras educativas en el proceso de transición de la educación media a la educación superior en personas sordas: un estudio exploratorio*. Trabajo de grado para optar el título de Magíster n

Discapacidad Inclusión Social. Bogotá

Shaw, J., “The diversity paradox: does student diversity enhance or challenge excellence?”, *Journal of Further and Higher Education*, 33 (4) (2009), pp.321-331. DOI: 10.1080/03098770903266018

Shevlin, M., Kenny, M. and Mcneela, E., “Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective”, *Disability & Society*, 19 (2004), pp. 15-30. DOI:[10.1080/0968759032000155604](https://doi.org/10.1080/0968759032000155604)

Riessman, C. K. (2008), *Narrative methods for the human sciences*. LA (USA), Sage

Publications.

Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002), *La felicidad es posible: despertar en niños maltratados la confianza en sí mismo. Construir la resiliencia*, Barcelona, Gedisa.

## COMUNICACIÓN 18

<p><b>EL DESARROLLO DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD</b></p>
--

Carolina Puyaltó  
Montse Castro  
*Profesora asociada*  
*Universidad de Girona*

## 1. Introducción

La investigación sobre discapacidad ha evolucionado significativamente en las últimas décadas. Esta evolución se ha caracterizado por la transición del modelo médico/individual - en el que el principal foco de estudio es la condición de discapacidad de la persona, siendo ésta sometida a observaciones, experimentaciones y análisis (Walmsley, 2001)-, al modelo social de la discapacidad. La defensa del modelo social por parte de los movimientos de autodefensa integrados por personas con discapacidad<sup>57</sup> y su creciente asunción durante las últimas décadas por parte de la comunidad científica, conduce a investigaciones centradas en erradicar las barreras y obstáculos que impiden la inclusión social y la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad (Barnes y Mercer, 2010). En estas investigaciones la voz de las personas con discapacidad se convierte en un elemento clave que a lo largo de los últimos 40 años aporta información valiosa acerca de los elementos que obstaculizan su plena participación en la sociedad. Sin embargo, las personas con discapacidad intelectual (DI) no son representadas en las investigaciones hasta mediados de los años 80 y 90 cuando movimientos de autodefensa liderados por las mismas personas con DI como *People First* se movilizan para exigir su derecho a participar no sólo como informantes sino también como investigadoras en aquellas investigaciones que les afectan directamente (Truffey-Wijne y Butler, 2009; Walmsley, 2004).

Es desde esta perspectiva que se ha desarrollado el modelo de “Investigación inclusiva” el cual defiende que las personas con DI deben formar parte de los procesos de investigación facilitándose su participación en todas las fases del mismo, desde el planteamiento inicial del tema de investigación hasta la difusión de los resultados (Walmsley y Johnson, 2003). Bajo esta modalidad, se han desarrollado tres vías principales de participación de las personas con discapacidad en la investigación: como asesoras o consejeras de equipos de investigación durante las distintas fases de un

---

<sup>57</sup> Entre estos grupos destacan la *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (Unión de Discapacitados Físicos Contra la Segregación) a quien se atribuye la primera aportación a favor del modelo social de la discapacidad y el *Independent Living Movement* (Movimiento de Vida Independiente) que lucha a nivel internacional desde finales de los años 60 contra las barreras que impiden a las personas con discapacidad tener las mismas oportunidades que el resto de la sociedad.

estudio; como co-investigadoras colaborando en algunas de las fases de la investigación conjuntamente con los investigadores sin discapacidad; y como investigadoras principales desarrollando sus propios estudios con el apoyo de expertos externos (Bigby, Frawley y Ramcharan, 2014).

Si bien a lo largo de las dos últimas décadas se han desarrollado la mayoría de las investigaciones inclusivas en el ámbito anglosajón, en nuestro contexto nos encontramos aún en un campo de investigación escasamente explorado (Pallisera y Puyalto, 2014). En esta comunicación se presenta una experiencia de colaboración entre asesores con DI y nuestro grupo de investigación llevada a cabo en nuestro contexto, con el objetivo de profundizar en aquellos elementos que posibilitan la inclusión de las personas con DI en la investigación.

## **2. Descripción de la experiencia**

Esta experiencia se ha desarrollado a lo largo de dos cursos académicos. Durante el curso 2012-13 se constituye y pone en marcha un Consejo Asesor (CA), que se reúne mensualmente con el grupo de investigación para trabajar conjuntamente en una investigación sobre transición a la vida adulta. El CA ayuda a tomar decisiones relacionadas con el diseño de los instrumentos y el análisis e interpretación de los datos. Durante el curso 2013-14 se desarrolla la segunda fase, en la que se organiza un programa de formación en investigación dirigido a los miembros del CA con la finalidad de facilitar una participación más activa en las tareas de investigación. Seguidamente nos centramos con más detalle en el objetivo y actividades realizadas en cada uno de los cursos.

### **1. Curso 2012-13: Constitución y puesta en marcha del Consejo Asesor**

La experiencia se enmarca en el proyecto de investigación “La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual desde una perspectiva inclusiva: identificación de problemas, buenas prácticas y propuestas de un plan de mejora”<sup>58</sup>. Este proyecto tiene como finalidad realizar un diagnóstico de los distintos dispositivos escolares y postescolares que apoyan el proceso de transición de los jóvenes con DI en España y proponer una serie de acciones que promuevan mejores condiciones para el paso a la vida adulta (Pallisera *et al.*, 2013).

Después de realizar la primera fase del proyecto –centrada en el diagnóstico de los principales sistemas de apoyo a la TVA y en la identificación de las barreras que plantean a los jóvenes con DI-, se desarrolla la segunda fase cuyo objetivo es

---

<sup>58</sup> Proyecto financiado por el MINECO (EDU2011-22945)

identificar los obstáculos y los elementos facilitadores que los jóvenes con DI encuentran durante el proceso de TVA. En esta fase de la investigación se realiza un estudio de casos en el que participan 8 jóvenes con DI que tienen entre 17 y 22 años que han finalizado su etapa educativa y están realizando un curso de formación ocupacional. El estudio de casos se planifica en tres etapas que se desarrollan secuencialmente a lo largo de un curso académico (octubre 2012-junio 2013):

- Etapa 1: El objetivo es obtener información acerca de la trayectoria educativa, situación actual y perspectivas personales en un futuro próximo de cada uno de los participantes. Se aplican entrevistas individuales a los padres o tutores y a los jóvenes. Se utilizan métodos visuales (dibujo elaborado por el propio participante) para estimular la narración. (Noviembre-diciembre 2012).
- Etapa 2: Se pretende profundizar en los resultados de la primera fase a partir de la reflexión conjunta de las personas que han participado en ella. Se desarrollan dos grupos focales con el grupo de jóvenes y se aplica en uno de ellos la técnica del fotovoz, con el objetivo de estimular la narración e incentivar la participación de los jóvenes. (Febrero-marzo 2013).
- Etapa 3: Su objetivo es revisar conjuntamente con cada joven la evolución que han seguido a lo largo del curso, valorar su situación actual y explorar cuáles son los objetivos que plantea en su proyecto de futuro. Se desarrolla a partir de entrevistas individuales en profundidad. Se usan de nuevo métodos visuales, en este caso un dibujo que elabora el participante. (Junio 2013)

De acuerdo con los planteamientos del modelo de investigación inclusiva, se decide colaborar con un Consejo Asesor (CA) integrado por personas con DI durante el desarrollo de las distintas etapas del estudio de casos. Su función es exponer sus puntos de vista y experiencias en relación a la TVA para ayudar a los investigadores a tomar decisiones durante las distintas etapas del estudio de casos.

En el CA participan diez asesores con discapacidad intelectual. La selección de los asesores se realizó mediante la colaboración de cinco servicios destinados a la inclusión social y laboral de las personas con DI. Se contactaron a las diez personas seleccionadas y se las invitó a participar a la primera reunión del Consejo Asesor dónde entre otras cuestiones, se las informó acerca de los objetivos del proyecto de investigación, las funciones del CA y la periodicidad prevista de las reuniones. Se puso especial atención en asegurar que todos los miembros del CA fuesen informados. Los 10 participantes aceptaron firmar el consentimiento informado.

Las reuniones se llevan a cabo en la Universidad, tienen una duración aproximada de dos horas y se inician con un tentempié. En cada reunión participan los asesores y entre

cuatro y cinco investigadores. Se realizan 6 reuniones a lo largo del curso. Cada reunión responde a un objetivo específico relacionado con las distintas fases del estudio de casos:

- CA1 (9/11/12): Se constituye el CA y se discuten los temas relacionados con el tránsito a la vida adulta, identificando los principales problemas del proceso, así como los apoyos que pueden facilitar la transición. (Etapa 1 del estudio de casos).
- CA2 (7/2/13): se analiza e interpreta la información obtenida en la Etapa 1 del estudio de casos, consistente en la aplicación de entrevistas individuales.
- CA3 (14/3/13): se analiza e interpreta la información obtenida en la Etapa 2 del estudio de casos a través de grupos focales. Concretamente, se analizó la actividad de fotovoz realizada por los jóvenes participantes en el estudio de casos.
- CA4 (18/4/13): se analizan las dificultades y apoyos en el proceso de transición a la vida adulta a través de fotografías realizadas por los propios asesores. (Etapa 2)
- CA5 (9/5/13): Elaborar conjuntamente una presentación en un congreso con el objetivo de explicar el proceso de trabajo realizado y aprendizajes adquiridos (Pallisera *et al*, 2013).
- CA6 (18/7/13): Analizar el papel del trabajo en los proyectos de vida de los participantes en el estudio de casos.

Después de valorar de forma positiva la primera experiencia de trabajo colaborativo (Puyalto *et al.*, 2014), se acuerda llevar a cabo un curso de formación teórico práctico a los asesores para que puedan adoptar un papel más activo en las investigaciones si así lo desean.

## **2.2 Curso 2013-14: Organización de un programa de formación en investigación dirigido a los miembros del Consejo Asesor.**

A partir del recorrido realizado durante el curso 2012-2013, y con el propósito de asegurar que estas personas puedan tener un papel plenamente activo como coinvestigadoras en todas las fases de una investigación, se decide llevar a cabo un curso de formación en investigación. Se realiza el diseño de un curso formativo en investigación educativa dirigido a personas con discapacidad intelectual con el objetivo de facilitarles la adquisición de los conocimientos y las habilidades necesarias para poder participar en una investigación. Las cuestiones relacionadas con el diseño del curso de formación se abordan de la forma siguiente:

- *Los participantes.* Se invita a los integrantes del CA que han participado durante el desarrollo de la investigación sobre transición a la vida adulta anteriormente mencionada.
- *Temas de las sesiones.* Se seleccionan en base a los siguientes criterios:
  - El tema de la investigación en la que van a participar como coinvestigadores: la Vida Independiente (VI) de las personas con discapacidad intelectual. Esta temática se convierte en el eje de todas las sesiones, condicionando la selección y preparación de buena parte de los materiales docentes.
  - La previsión de las tareas que podrían llevar a cabo los participantes en la investigación sobre la VI: por un lado, pueden participar como expertos sobre la temática de la VI asesorando a los investigadores en materia de instrumentos de recogida de datos, análisis e interpretación de los datos y difusión de la investigación; por otra parte, pueden participar de forma más activa diseñando y aplicando los instrumentos de recogida de datos (entrevistas y grupos focales con el apoyo de métodos visuales), y en el análisis de datos.
- *Estrategias en el diseño de los materiales.* Para el diseño de los materiales didácticos y de trabajo que serán utilizados durante el curso de formación, se siguen los criterios y orientaciones sobre accesibilidad difundidos por la organización liderada por personas con discapacidad intelectual *Change*<sup>59</sup>.
- *Estrategias docentes referidas a la organización de las sesiones* (teoría/práctica). Para el diseño y la temporalización de las distintas actividades que se planean para el curso, se decide combinar y complementar las actividades teóricas con las prácticas. Los contenidos conceptuales se aplican en actividades prácticas y viceversa para que los alumnos puedan integrar los diferentes conocimientos y habilidades relacionados con la praxis en investigación educativa. También se utilizan apoyos audiovisuales que facilitan el acceso a la información, como el uso de fragmentos de vídeos que ilustran determinadas temáticas (por ejemplo, la realización de entrevistas).
- *Evaluación.* Durante el desarrollo del curso se establecen actividades en las que los participantes pueden aplicar los conocimientos adquiridos y ser evaluados por los formadores. A la vez, los alumnos del curso participan en la evaluación del programa expresando sus opiniones y valoraciones, las cuales son recogidas en distintos momentos del curso.

### **2.3 Objetivos y organización de las sesiones**

---

<sup>59</sup> El material se encuentra disponible en la página web de la organización *Change* en <http://changepeople.org>

El programa se estructura en 9 sesiones de 2 horas de duración que se programan quincenalmente. En la tabla 1 se presentan las sesiones indicando sus objetivos y las estrategias utilizadas.

Sesión	Objetivos
Sesión 1. ¿Qué es investigar en educación? El proceso de investigación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentar el curso, en el contexto de la investigación educativa en la universidad.</li> <li>2. Presentar las principales fases que se establecen en un proceso de investigación educativa.</li> </ol>
Sesión 2. El contexto de la investigación: la vida independiente como tema a investigar.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contextualizar la investigación que está desarrollando el grupo sobre Discapacidad Intelectual y Vida Independiente en el marco de los estudios realizados sobre el tema.</li> <li>2. Realizar una aproximación a los modelos actuales de apoyo a la vida independiente en el ámbito de la discapacidad.</li> <li>3. Presentar investigaciones actuales sobre VI desarrolladas de modo inclusivo.</li> </ol>
Sesión 3. La recogida de datos: la entrevista (I)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plantear y debatir las cuestiones éticas relacionadas con la investigación, específicamente en el proceso de recogida de datos</li> <li>2. Aprender las técnicas básicas para la realización de entrevistas individuales: diseño, aplicación y registro de la información</li> </ol>
Sesión 4. La recogida de datos: la entrevista (II)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plantear y debatir las cuestiones éticas relacionadas con la investigación, específicamente en el proceso de recogida de datos</li> <li>2. Aprender las técnicas básicas para la realización de entrevistas individuales: diseño, aplicación y registro de la información</li> </ol>

Sesión	Objetivos
Sesión 5. Los métodos visuales como apoyo a la recogida de datos (I)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las aplicaciones básicas de los métodos visuales en la investigación.</li> <li>2. Plantear las posibilidades de determinados métodos visuales (fotografía, dibujo) en investigaciones que buscan explorar</li> </ol>
Sesión 6. Los métodos visuales como apoyo a la recogida de datos (II)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las aplicaciones básicas de los métodos visuales en la investigación.</li> <li>2. Plantear las posibilidades de determinados métodos visuales (fotografía, dibujo) en investigaciones que buscan</li> </ol>
Sesión 7. La recogida de datos: el grupo focal (I)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las posibilidades de los grupos focales en la investigación, especialmente como método participativo.</li> <li>2. Aprender las técnicas básicas para la realización de grupos focales: organización y papel de los facilitadores</li> </ol>
Sesión 8. La recogida de datos: el grupo focal (II)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las posibilidades de los grupos focales en la investigación, especialmente como método participativo.</li> <li>2. Aprender las técnicas básicas para la realización de grupos focales: organización y papel de los facilitadores.</li> </ol>
Sesión 9. Investigamos junt@s: experiencias de investigación inclusiva	Conocer experiencias de investigación desarrolladas con coinvestigadores con discapacidad.

Tabla 1. Objetivos de las sesiones del curso de formación destinado a los miembros del Consejo Asesor.

### **3. Conclusiones. ¿Qué acciones favorecen la inclusión de las personas con DI en los procesos de investigación?**

La experiencia presentada ha permitido a los investigadores profundizar en las diversas implicaciones que conlleva el desarrollo de investigaciones inclusivas.

En primer lugar, las aportaciones de los miembros del Consejo Asesor durante las distintas reuniones llevadas a cabo con los investigadores durante el primer curso, ha permitido tomar decisiones consensuadas acerca del diseño de los instrumentos de recogida de datos, el análisis de datos y la difusión de los resultados. Ello no sólo ha contribuido a la calidad de la investigación y de sus resultados, sino que ha provocado una dinámica de trabajo colaborativo a través de la cual los participantes (asesores e investigadores) han adquirido nuevas habilidades como: expresar y defender sus propios intereses en el caso de los asesores, y diseñar los apoyos necesarios que garanticen el acceso a la información y a las distintas etapas de la investigación a las personas con DI por parte de los investigadores. En este sentido, se considera relevante el hecho de que el CA se haya constituido como un grupo de discusión en el que se han podido debatir distintos temas relacionados con el estudio y en el que cualquier opinión y aportación ha sido igual de significativa para el desarrollo de la investigación. También es igual de relevante el apoyo ofrecido por parte de los investigadores durante las sesiones de trabajo mediante el diseño y desarrollo de materiales accesibles y dinámicas que garantizan la participación de los asesores.

En segundo lugar, la experiencia del curso de formación sobre investigación dirigido a los asesores les ha facilitado una mejor comprensión de la naturaleza de los procesos de investigación así como de los distintos métodos que permiten llevar a cabo una investigación educativa. Por ello, consideramos que uno de los logros de este curso es que las personas con discapacidad pueden a posteriori decidir por ellas mismas qué tipo de problemáticas les interesaría investigar, en qué tipo de investigaciones les gustaría participar o de qué forma quieren involucrarse en ellas. Este curso, sin embargo, no hubiese cumplido su objetivo sin la adopción de diversas estrategias y acciones como la combinación teórico-práctica de las distintas sesiones formativas y el establecimiento de un eje temático - la Vida Independiente de las personas con DI- a lo largo del curso. De nuevo, la utilización de diversos sistemas de apoyo (materiales accesibles y personas de apoyo durante las sesiones) ha contribuido a incrementar la participación de los miembros del CA.

Como acción transversal que facilita el desarrollo de este tipo de experiencias se hace necesario resaltar la necesidad de crear un marco de confianza y respeto en el que las personas con discapacidad intelectual se sientan cómodas, respetadas y escuchadas. En este sentido, la Universidad se convierte en un espacio de encuentro y trabajo significativo para las personas con DI en el que pueden no sólo trasladar sus opiniones, intereses y denuncias sino también trabajar en calidad de expertas.

#### **4. Referencias bibliográficas**

Barnes, C. y Mercer, G. (2010), *Exploring Disability*, Cambridge, Polity Press.

Bigby, C., Frawley, P. y Ramcharan, P., “Conceptualizing inclusive research with people with intellectual disability”, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(1) (2014), pp. 3–12. DOI:10.1111/jar.12083

Pallisera, M. y Puyalto, C., “La voz de las personas con discapacidad intelectual en la investigación: hacia el desarrollo de investigaciones inclusivas”, *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2) (2014), págs. 84-97.

Pallisera, M.; Puyaltó, C.; Martín, R.; Vilà, M.; Fullana, J.; Bagué, A.; Batlle, J.; Colomer, A.; Espinosa, M.; Martí, P.; Martínez, M.; Martínez, S.; Riu, Ll.; Ruiz, F.; Saubí, J., “What do we have learnt doing inclusive research? A research on the transition to adulthood”, *Conference in Disability Research*, Nordic Network on Disability Research (NNDR). Turku (Finlandia), 30 y 31 de mayo de 2013. Póster.

Pallisera, M.; Martín, R.; Puyaltó, C.; Fullana, J.; Vilà, M.; Jiménez, P.; Castro, M., “¿Cómo apoya la escuela el proceso de la transición a la vida adulta? Experiencias de jóvenes con discapacidad intelectual en el contexto de una investigación inclusiva”, Vigo, B y Soriano J. (Coord). *Educación inclusiva: desafíos y respuestas creativas*, 2013, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

Puyalto, C.; Pallisera, M.; Fullana, J. y Vilà, M. (en prensa) “Doing research together: a study on the views of advisors with intellectual disabilities and non-disabled researchers collaborating in research”, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*.

Tuffrey-Wijne, I. y Butler, G., “Co-researching with people with learning disabilities: an experience of involvement in qualitative data analysis”, *Health Expectations*, 13 (2009) , pp. 174-184.

Walmsley, “Normalisation, emancipatory research and inclusive research in learning disability”, *Disability & Society*, 16, pp. 187-205.

Walmsley, J. (2004), “Involving users with learning difficulties in Health improvement: lessons from inclusive learning disability research”, *Nursing Inquiry*. 11 (2004), pp. 54-64.

Walmsley, J. y Johnson, K. (2003), *Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Future*, London, Jessica Kingsley Publishers.



## COMUNICACIÓN 19

<p><b>ACTITUD SOCIAL Y PROFESIONAL HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: LA VISIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO</b></p>
---

María Dolores Nieto Gómez  
*Profesora Titular del Área de Psicología*  
*Fundación San Pablo Andalucía CEU.*

Rafael Barea Colorado  
*Jefe del Servicio de Orientación y Profesor Titular del Área de Psicología.*  
*Fundación San Pablo Andalucía CEU*

Gema Blanco Montañez  
*Profesora Titular del Área Departamental de Pedagogía.*  
*Fundación San Pablo Andalucía CEU*

## **1. Introducción**

En la actualidad la sensibilización hacia las personas con discapacidad y, por consiguiente, hacia la diversidad se aborda desde distintos puntos de vista, intentando dar respuesta a esta desde múltiples perspectivas: sociológica, económica, de la salud, arquitectónica, legislativa, administrativa, tecnológica, educativa y psicológica entre otras.

Desde estas perspectivas, se hace patente la idea de visualizar la atención a la diversidad como una exigencia desde cualquier ámbito del funcionamiento social. Pues tenemos que ser conscientes que la sociedad moderna en la que vivimos ha de tender hacia una democracia inclusiva, hacia una cultura de la diversidad. En concordancia con ello, hacia una sociedad del conocimiento incluyente.

Esto implicará construir una sociedad cuyo derecho a la información sea accesible a toda la población, independientemente de poseer o no cualquier tipo de discapacidad.

En cuanto a la actitud presente en la sociedad hacia este tipo de colectivos, las personas con discapacidad han ido ganando terreno. Es común encontrarse una persona con discapacidad por la calle, en comercios, cines, parques, centros deportivos, escuelas, universidades, etc. Han generado sus respuestas a la sociedad, han desarrollado intereses y gustos que requieren sean satisfechos, pero aún sigue siendo limitada su inserción laboral.

No se trata solo de reconocer y legislar sobre un derecho, sino viabilizar los derechos, adoptar medidas eficaces dirigidas hacia la inclusión real que correspondan, según los ámbitos de aplicación, con idea de posibilitar en los hechos ese derecho.

El profesorado ha de favorecer la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad y fomentar una cultura de respeto a la diversidad, a los derechos políticos, culturales y sociales de todos los seres humanos.

Los profesores universitarios y las instituciones educativas, en general, tienen múltiples funciones frente a este colectivo. Los profesores universitarios desde sus instituciones tienen la posibilidad de trabajar la actitud de toda la sociedad hacia las personas con discapacidad a través de la transmisión de una serie de conocimientos culturales, actitudes, valores, etc. Favorecer una actitud positiva hacia la discapacidad es responsabilidad de todos los que nos dedicamos a la educación y formación de personas en valores, dependerá del nivel de conciencia que queramos adoptar con ello y del grado de implicación para llevarlo a cabo

## **2. Marco teórico**

El término “personas con discapacidad” se emplea para referirse a las condiciones que afectan, en diversos grados, a las capacidades y funciones sensoriales, intelectuales, motoras y emocionales de la persona. Por lo tanto, se trata de personas con necesidades educativas especiales cuyas limitaciones no deben disminuir su dignidad como seres humanos ni su derecho a participar en la vida de la comunidad.

Por tanto, debemos de ser conscientes de la necesidad de las personas con discapacidad para hacerse a sí mismas y operar en su propia realidad, así como a desarrollar sus dinamismos fundamentales dentro de la sociedad. Es necesario reconocer los condicionamientos sociales y ser corresponsables para permitir el desarrollo de su persona. Esto contribuirá al desarrollo de su autonomía.

A través de la historia se ha percibido a las personas con discapacidad de diversas maneras. En la mayoría de las civilizaciones las personas con discapacidad han sido estigmatizadas por el rechazo y la marginación.

Afortunadamente se ha dado un paso más en el tema de la integración. El terreno ganado en materia de derechos humanos y educativos ha provocado cambios de actitudes y respeto hacia las personas con necesidades educativas especiales.

El nuevo concepto de inclusión abarca aún más. No se trata ya solamente de una modificación del emplazamiento físico, sino un cambio en la mentalidad hacia la discapacidad, un aprovechamiento de todos los servicios y beneficios de la formación universitaria. De esta manera la persona ya estaría no solo integrada sino también incluida.

Con todo ello, debemos de tener muy presente que el estado de bienestar y la mejora de la calidad de vida de los individuos han representado una prioridad para las sociedades desarrolladas, de ahí la elaboración de políticas educativas promotoras de estos objetivos, como es el caso de las políticas de atención a la diversidad que incorporan programas para la sensibilidad intercultural (Sanhueza y Cardona, 2009), la atención a los niños con discapacidad (Dueñas, 2000), la educación emocional (Álvarez et al., 2002) y los alumnos con alta capacidad (Cajide, 2000).

Por otro lado, a medida que ha ido mejorando la educación que reciben los estudiantes, se ha facilitado su acceso a los estudios superiores y de esta forma ha ido aumentando de manera notable el número de alumnos con discapacidad que han ingresado en la universidad (Eches y Ochoa, 2005; Granados, 2000). Al mismo tiempo, se han desarrollado acciones que contribuyen a suprimir las barreras para el acceso y la inclusión social de los universitarios con discapacidad (Arana, Rodríguez y Meilán, 2008; Bausela, 2004; Center y Ward, 1987).

Estudios recientes indican que la comunidad universitaria muestra una actitud positiva hacia sus compañeros con discapacidad (Suriá, 2011), si bien es preciso conocer las variables determinantes de las conductas inclusivas.

En las investigaciones en nuestro país en torno a la inclusión, Lopez Torrijo (2008) llevó a cabo un estudio sobre las políticas y las prácticas de la Universidad española respecto a alumnos con discapacidad. En este trabajo, se analizó la inclusión educativa en los estudios superiores de las personas con discapacidad auditiva, revisando las soluciones planteadas en la ordenación legislativa y en los servicios y prestaciones ofrecidas a estas personas, fundamentales para la cualificación profesional y la participación social de los alumnos sordos, garantizando una inclusión educativa y social de calidad. Posteriormente, López Torrijo (2009) realizó un análisis comparativo en diversos países de la Unión Europea sobre la inclusión de alumnos con discapacidades graves y permanentes, aunque enfocado hacia los centros de Educación Especial. Más recientemente, Suriá Martínez (2011) se centró en la actitud de los estudiantes de diferentes etapas educativas hacia la discapacidad, analizando cómo son las actitudes de los alumnos hacia sus compañeros con discapacidad en función de su etapa formativa, así como del curso concreto. El trabajo de Suriá también pretendía comprobar la influencia de la interacción con personas con discapacidad sobre la formación de la actitud hacia la discapacidad. Los resultados de su estudio indican que los estudiantes universitarios muestran hacia sus compañeros con discapacidad una actitud más positiva que los alumnos de educación secundaria. Al mismo tiempo, Suriá (2011) destaca la existencia de un mayor grado de sensibilización hacia la discapacidad por parte de aquellos estudiantes que interaccionan con compañeros con discapacidad. También el estudio de Infante y Gómez (2004), se centró en las actitudes que presentan los estudiantes de las etapas educativas superiores (estudiantes universitarios, de primer y último año de carrera) hacia las personas con discapacidad y también hacia la inclusión educativa de alumnos de minorías étnicas. Los resultados del estudio, que se llevó a cabo muestran que todos los estudiantes universitarios presentan actitudes positivas hacia la educación multicultural, señalando que variables como la edad, el contacto con las minorías étnicas o la frecuencia y razón de este contacto no son factores explicativos de su actitud. Sin embargo, detecta una tendencia a mejorar las actitudes hacia la educación multicultural en los últimos años de carrera.

De esta forma, si las actitudes se van adquiriendo a lo largo de la vida, en función de las experiencias personales, la convivencia con personas con discapacidad puede influir de manera determinante en la percepción que se tiene de ellas, así como en la actitud hacia este colectivo. En este contexto, adquiere una gran importancia el estudio de las actitudes, ya que es uno de los factores más importantes a la hora de dificultar o facilitar

la inclusión e integración de las personas con discapacidad en el ámbito social y también el educativo (Arnaiz, 2003; Konur, 2006).

La discapacidad se percibe con distinta sensibilidad según las sociedades. Por ello, cabe esperar que las actitudes inclusivas de los docentes cambien con el entorno y de ahí la importancia de lo que hemos denominado Norma Social, entendiendo esta, como la percepción que tiene el individuo de la influencia ejercida por grupos de referencia relevantes (amigos, familiares, instituciones educativas, etc.) cuando decide llevar a cabo una determinada acción.

Los valores sociales dominantes son favorables a la inclusión, de esta manera se han construido los vínculos esenciales que relacionan las actitudes hacia la inclusión y el control percibido con la intención de prestar ayuda a la inclusión de personas con discapacidad, esto es, el comportamiento observado en el individuo.

Si por actitud hacia la inclusión entendemos la predisposición aprendida por cualquier miembro de la comunidad universitaria a responder de manera favorable o desfavorable hacia la discapacidad, la intención de ayudar a la inclusión implicaría la intención de colaborar o de implicarse en actividades que favorezcan la inclusión de una persona con discapacidad.

### **3. Muestra e instrumentos utilizados**

Se administró el cuestionario de “escala de actitudes hacia las personas con Discapacidad” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1992) a 60 profesores Universitarios, de manera aleatoria, de las titulaciones de Grado en Educación, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Derecho del Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU, perteneciente a la Fundación San Pablo Andalucía CEU.

El cuestionario está compuesto por 37 ítems que componen diferentes subescalas dentro del mismo: Valoración de capacidades y limitaciones (1, 2, 4, 7, 8, 16, 21, 29 y 36), reconocimiento/negación de derechos (6, 9, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 27, 35 y 37), implicación personal (3, 5, 10, 11, 25, 26 y 31), calificación genérica (18, 24, 28 y 34) y asunción de roles (19, 30 y 33). Además, la escala recoge información acerca de la edad, sexo, estudios y profesión de la persona que la responde, así como la existencia de contacto con personas con discapacidad, la razón (familiar, laboral, asistencia, ocio/amistad u otras razones), su frecuencia (casi permanente, habitual, frecuente o esporádica) y el tipo de discapacidad al que se refiere (física, auditiva, visual, retraso mental o múltiple).

#### 4. Análisis de datos y resultados

Se realizó un análisis descriptivo de las diferentes variables extraídas del cuestionario anteriormente mencionado.

Las edades de la muestra (N=60), comprenden entre los 21 y 60 años, siendo el 43,3% personas con edades entre los 41-50 años y el 40% entre 31-40 años.

Al encontrarnos en un medio universitario y teniendo en cuenta que la pasación fue realizada a docentes, el 100% de la muestra tiene estudios superiores universitarios.

De dicha muestra, el 76,7% son mujeres y el 23,3% son hombres. De la muestra el 78,3% ha tenido en alguna ocasión contacto con la discapacidad, siendo la razón laboral en su mayoría con un porcentaje del 31,7% y seguido de la razón familiar con un 25%.; la frecuencia del contacto con la discapacidad es habitual en un 33,3% o frecuente en un 25%. De estos porcentajes, el 21,7% corresponde a personas que no tuvieron contacto con la discapacidad; un 36,7% de las personas que contestaron este cuestionario expresaron que el tipo de discapacidad con la que tuvieron mayor contacto fue el retraso mental.

Con respecto a las respuestas obtenidas en el cuestionario, se analizaron las respuestas dadas en los diferentes ítems establecidos, entre los que la puntuación oscila entre una mínima de 1 hasta una máxima de 6.

Los ítems que han obtenido una mayor interpretación positiva por estar de acuerdo con dicha afirmación han sido el número 22 “Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales”, (0= 1,52), 12 “Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas” (0= 1,30) y 3 “Permitiría que su hijo aceptase la invitación de un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad” (0= 1,25).

Sin embargo los ítems 6 “Las personas deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema”, (0= 5,65), 37 “Deberían existir leyes que prohibieran casarse las personas con discapacidad”, (0= 5,58), 26 “En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad” (0= 5,58) y 10 “Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad” (0= 5,68) han tenido una interpretación positiva por estar menos de acuerdo con las afirmaciones que se presentaban en el cuestionario. Los ítems nombrados pertenecen a las escalas de reconocimiento/negación de derechos e implicación personal.

Al relacionar la edad con las respuestas dadas, se comprueba que la edad no influye de manera significativa en la respuesta que otorgan, igualmente ocurre con el sexo.

Sin embargo, el tener contacto con personas con discapacidad correlaciona de manera positiva con las respuestas otorgadas (en términos de acuerdo con respecto a la afirmación), esto quiere decir que las personas que tienen contacto con una discapacidad correlacionan con las respuestas que muestran mayor grado de actitud positiva hacia la discapacidad, de igual manera ocurre con el tipo de discapacidad con la que tuvieron contacto.

## **5. Conclusiones**

Tras la obtención de los diferentes resultados, se pretende conocer la actitud y la disposición con la que se enfrentan los profesores universitarios a la discapacidad, y de esta manera extrapolarlo a la visión que pueden tener con el alumnado con discapacidad dentro de esta etapa educativa, aunque este hecho sea poco frecuente.

Las manifestaciones realizadas a nivel actitudinal hacia la discapacidad son de valoración muy positiva, señalando muchas respuestas con un “muy de acuerdo” cuando se refieren a valoración de las capacidades o implicación personal y manifestando un “bajo de acuerdo” cuando las afirmaciones niegan ciertos derechos o limitan las capacidades de las personas con discapacidad.

Por otro lado, no se encontraron respuestas significativas en cuanto al sexo o edad de las personas que rellenaron la encuesta, podría medirse en futuras investigaciones la experiencia docente como variable posiblemente influyente en lugar de la edad.

Generalmente, las personas que mantienen contacto con otras personas con discapacidad suele mantener una mayor actitud positiva hacia la misma. Durante la realización del cuestionario, un gran número de personas (luego fue reflejado en los resultados) verbalizó que cuando respondían el cuestionario pensando en discapacidades sensoriales (visual y/o auditiva) y/o motoras rellenaban con mayor frecuencia los ítems de “muy de acuerdo” o “muy desacuerdo” manteniendo en casi la totalidad de las respuestas una actitud positiva. Sin embargo, y al compararlo con la discapacidad de retraso mental, las respuestas en los ítems relacionados con limitaciones sociales y reconocimiento de derechos se encuentran valoradas de manera negativa, reflejándose mayor dificultades actitudinales hacia personas con discapacidad intelectual que en otros tipos de discapacidades.

Este hecho puede relacionarse con las dificultades que pueden asociarse de la discapacidad intelectual con el desempeño de tareas académicas a nivel universitario.

Como ya indicaban en una investigación Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera (2006), posiblemente, una manera de propiciar actitudes positivas sería aumentando el

contacto directo y la interacción con ellas, sin importar razón ni frecuencia, pero sí intentando hacerlo con diversas discapacidades.

Es por ello que, si la educación está planteada desde paradigmas que trabajan la inclusión, y esto es lo que se pretende enseñar en las aulas y transmitir para que posteriormente el alumnado lo extrapole a su ejercicio profesional, deberíamos ampliar las posibilidades a nivel universitario, proporcionar ayudas y permitir el contacto con personas con diversidad funcional para conocer y comprender las situaciones, pues la diferencia también es base fundamental del aprendizaje social y personal.

## **6. Referencias bibliográfica**

Álvarez, V., Rodríguez, A., García, E., Gil, J., López, I., Romero, S., Padilla, M<sup>a</sup>, García, J. y Correa, J., “La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: Estudio descriptivo de la provincia de Sevilla”, *Revista de Investigación Educativa*, 20, (1) (2002), págs. 225-245.

Álvarez, V., Rodríguez, A., García, E., Gil, J., López, I., Romer, S., Padilla, M<sup>a</sup>, García, M. y Correa, J., “La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria:

estudio descriptivo en la provincia de Sevilla”, *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1 (2002), págs. 225-245.

Arana, J., Rodríguez, S. y Meilán, J., “Los servicios de Atención Psicológica en la universidad española: Análisis crítico”, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61 (2008), págs. 265-284.

Arnaiz, P. (2003), *Educación inclusiva: Una escuela para todos*, Málaga, Editorial Aljibe.

Cajide, J., “Evaluación de programas para la educación de sobredotados”, *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2 (2000), págs. 539-552.

Center, Y. & Ward, J., “Teachers’ attitudes towards the integration of disabled children into regular schools”, *Exceptional Child*, 34 (1987), pp. 41-56.

Dueñas, M., “Evaluación de programas de atención a los niños con discapacidades”, *RIE*, 18, 2 (2000), págs. 601-609.

Infante, M y Gómez, V., “Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural”, *Cultura y Educación*, 16 (2004), págs. 371-384.

Konur, O., “Teaching disabled students in higher education”, *Teaching in Higher Education*, 11 (2006), pp. 351-363.

Moreno, J, Rodríguez, I, Saldaña, D, Aguilera, A., “Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 40,5 (2006).

López Torrijo, M. (2009), *La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea*.

Suriá, R., “Comparative analysis of student’s attitudes toward their classmates with disabilities”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (2011), pp. 197- 216.

Verdugo, M., Arias, B. y Jenaro, C. (1992), *Actitudes hacia las personas con minusvalía*, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, INSERSO.



## COMUNICACIÓN 20

<p><b>CAMPUS CONFORTABLE</b> <b>PLAN DE ACCESIBILIDAD DE LOS EDIFICIOS DE LA ULPGC</b></p>
--

Pedro Romera García

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

Uno de los objetivos prioritarios para conseguir un campus confortable se refiere a la adecuación y reestructuración de los edificios universitarios para garantizar y hacer

efectiva la igualdad de oportunidades y la accesibilidad universal. La Universidad está obligada a apoyar la integración de los colectivos que presentan discapacidades o minusvalías y es una obligación que haga todo lo posible para que estas no tengan reflejo en el desarrollo personal, laboral y social de quienes las poseen. Con esta premisa se puso en marcha el Plan de Accesibilidad de los Edificios de la ULPGC, convocando, en colaboración con la Demarcación de Gran Canaria del Colegio Oficial de Arquitectos de Canarias, un concurso de proyectos de investigación que ha dado el fruto de proponer diferentes acciones a desarrollar en todos los edificios universitarios. Se pretendía que la Universidad fuese un espacio libre de obstáculos para los que poseen alguna minusvalía y que nuestros edificios cumplieren la actual normativa de accesibilidad, haciendo un gran esfuerzo realizado por parte de la institución para poder llevar a cabo el Plan de Accesibilidad de los Edificios de la ULPGC en una situación económica nada favorable. A partir de esta premisa, en octubre de 2008, se firmó el convenio de colaboración entre la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la Demarcación de Gran Canaria del Colegio Oficial de Arquitectos de Canarias para la tramitación del concurso en el campo de la arquitectura que llevara a cabo el Plan de Accesibilidad de los edificios de la ULPGC. El concurso se fallaba en el mes de marzo de 2009 donde se premiaba los más destacados proyectos de investigación (8) en distintos edificios de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Con este concurso, y sobre todo con los resultados obtenidos, queda demostrada la compatibilidad que existe entre la exigencia en cuanto a la accesibilidad universal que a los inmuebles se refiere y la buena práctica de investigación arquitectónica. Con los proyectos ejecutados se van cumpliendo los objetivos establecidos en el Estatuto de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, comprometida con el propósito de hacer efectivo y garantizar que todas las personas utilicen sin discriminación, de forma segura, sus dependencias y sus edificios. Quiero agradecer la colaboración de los organismos y entidades: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Colegio Oficial de Arquitectos de Canarias - Demarcación de Gran Canaria - y ONCE, que hicieron posible la realización de este concurso, así como a el Rector Magnífico de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, D. José Regidor Garcia por el apoyo decidido a esta iniciativa, al Presidente de la Demarcación de Gran Canaria del Colegio oficial de Arquitectos de Canarias D. Héctor Garcia Sánchez, al Gerente de la ULPGC D. Conrado Domínguez Trujillo, a D. José Luis Jiménez Saavedra, Arquitecto de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, ya su vez al Dr. Arquitecto de la Demarcación de Gran Canaria del COAC D. Manuel Roca Suárez como a D. José Luis Medina Miranda Catedrático de la ULPGC, que actuaron como vocales en el concurso.

El Plan de Accesibilidad de los Edificios de la ULGPC fue incorporado en el II Plan Estratégico institucional de la ULPGC 2007-2010 con el objetivo de disponer de una buena infraestructura y mejorar la accesibilidad en los campus universitarios. Tal y como fue publicado en marzo del 2011 en el Tomo I de las Cuentas Anuales de 2010, las inversiones derivadas del Plan de Accesibilidad fueron de 1.372,85 miles de euros. La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria fue seleccionada por la Unión Internacional de Arquitectos para exponer su Plan de Accesibilidad en el XXV Congreso Mundial Internacional de Unión de Arquitectos a celebrarse entre los próximos días 3 y 7 de agosto de 2014 en Durban, Sudáfrica. El Plan de Accesibilidad de los edificios de la ULPGC fue presentado dentro de la categoría "Friendly Spaces Accessible to All" en el apartado de edificios públicos e institucionales.

Los proyectos, ejecutados en los cuatro campus universitarios, lograron dar respuesta entre otros a los edificios de Arquitectura, Ciencias económicas y empresariales, antiguo Bunker y aulario, Ciencias Jurídicas y aulario, Ingenierías, Pabellón deportivo (Campus de Tafira), Formación del profesorado (Campus del Obelisco), La Granja (Campus Vega de San José), Sede Institucional y Veterinaria (Campus Montaña Cardones). Con un presupuesto inicial de 450.000 (BOULPGC, 4 febrero de 2008) y con un presupuesto de contrata final de 1.963.609 €, durante el año 2010 se llevaron a cabo las obras programadas en el Plan de Accesibilidad integral de la ULPGC, Plan que tiene como objetivo lograr la completa eliminación de las barreras arquitectónicas en la totalidad de los edificios e instalaciones de la universidad para su uso por parte de personas con discapacidad.

La investigación en torno a la aplicación de nuevas técnicas proyectuales han mejorado el nivel de accesibilidad de nuestras instalaciones universitarias que se usan diariamente, las personas, con o sin discapacidad. La mayoría de los intentos por hacer accesibles los edificios educativos y de investigación existentes, no siempre consiguen eliminar todos los obstáculos. Sin embargo, la apuesta decidida en contemplar la accesibilidad a todos los servicios, espacios y actividades, han marcado las pautas para contemplar la accesibilidad de manera integral.

La característica primera del diseño accesible debe ser la funcionalidad, y para que un entorno sea funcional para todos es necesario respetar parámetros básicos de seguridad y eficacia. A la hora de diseñar, hemos de partir de tres proposiciones iniciales; la primera sería conceder que la accesibilidad total no existe, entendiendo por ello, que siempre habrá alguna dificultad insuperable para alguna persona concreta que padece alguna discapacidad específica. La segunda: las ayudas deben ser las mínimas necesarias para garantizar un medio accesible. Por último, las soluciones de accesibilidad deberían estar basadas en soluciones pasivas sostenibles que requieran la

menor presencia posible de elementos mecánicos (principalmente eléctricos) que consumen energía y requieren un costoso mantenimiento.

Los planes de construcción incluyen más de 160 operaciones individuales específicas y novedosas para cada edificio. Los siguientes, son sólo algunos ejemplos: adaptaciones en aseos, señalización en braille, rampas de acceso a los edificios de acuerdo a la normativa vigente, adaptaciones en los mostradores de recepción y cafeterías así como, la incorporación de ascensores adaptados junto a actuaciones en pasamanos y escaleras, según se muestra a continuación de manera gráfica:

Campus Universitario de Tafira\_C.C.E.E. y Aula de Idiomas  
José Tomás Millán Rodríguez

PLANTA GENERAL ITINERARIOS ACCESO A EDIFICACIONES

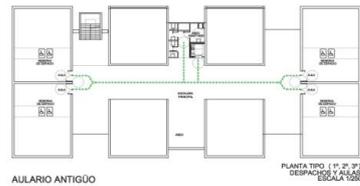


ORTOFOTO. AMBITO DE INTERVENCIÓN



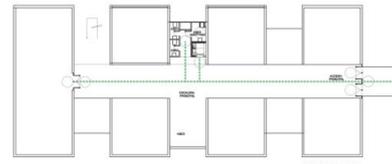
**ANEXOS ANTIGUOS**  
El área incluye los anexos actualmente en uso: aulas, y aulas de idiomas y la Facultad de Ciencias Exactas y de Ingeniería. El edificio es un edificio de gran altura, con un gran número de plantas, lo que requiere un sistema de acceso que sea seguro, cómodo y accesible para todos los usuarios. El sistema de acceso debe ser seguro, cómodo y accesible para todos los usuarios. El sistema de acceso debe ser seguro, cómodo y accesible para todos los usuarios.

PLANTA TERRENO ITINERARIO ACCESO A ED. ANTIGUAS



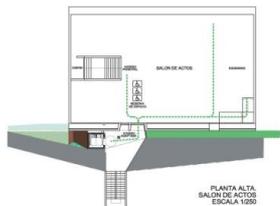
AULARIO ANTIGUO

PLANTA TIPO (1º, 2º, 3º) DESPACHOS Y AULAS ESCALA 1:250

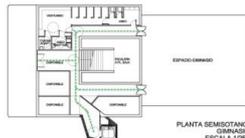


AULARIO ANTIGUO

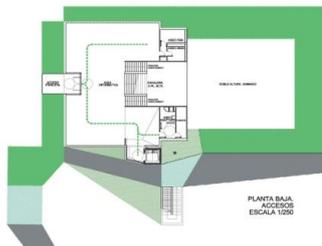
PLANTA ACCESO LOCALES Y AULAS ESCALA 1:250



PLANTA ALTA SALON DE ACTOS ESCALA 1:250



PLANTA SEMISOTANO GARAJES ESCALA 1:250



PLANTA BAJA ACCESOS ESCALA 1:250



AULARIO ANTIGUO

PLANTA SEMISOTANO LOCALES Y AULAS ESCALA 1:250

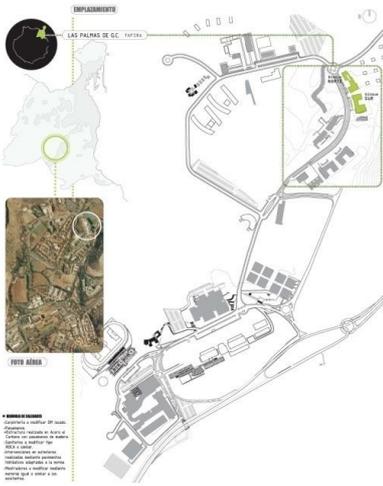


UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA  
Gerencia

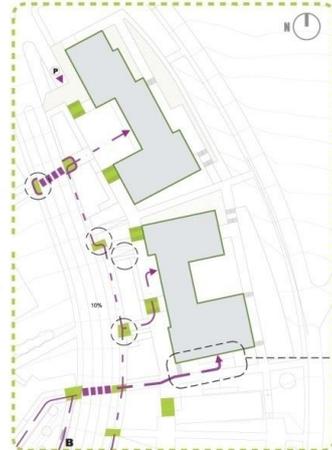
Infraestructura y proyectos

PLAN DE ACCESIBILIDAD DE LOS EDIFICIOS DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

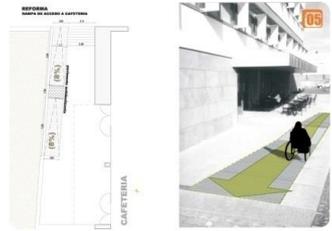
Campus Universitario de Tafira\_Ciencias Jurídicas  
Manuel Monterde Rey



- SUPRESIÓN DE BARRERAS ARQUITECTÓNICAS:**
- tratamiento o sustitución de los vados existentes (en granito pulido)
  - eliminación de vados existentes en calles de pendiente excesiva -utilizables-
  - nuevos vados
  - rebajas de aceras
  - bandas de pavimento señalizador en vados y escaleras
  - bandas de pavimento señalizador en ensanches y cambios de dirección de aceras
  - rebajas o adaptación de escalones
  - nuevas rampas
01. Pavimen. señalizador en torno a vado exist. Tratamiento en granito pulido-abogardado.
  02. Bandas de pavimento señalizador en cambio de dirección de acera.
  03. Rampas con pendiente excesiva. No apta para recorridos de PMR.
  04. Pavimen. señalizador en torno a vado exist. Tratamiento en granito pulido-abogardado.
  05. Nueva rampa de acceso a cafetería pendiente y tramo según IA normativa.



- AMPLIACIÓN, MEJORA Y RECORRIDOS DE SU NUEVA BARRERA:**
- ENTRADAS A EDIFICIOS (accesibles)
  - RECORRIDOS DE ACCESO (adaptados)
  - VADOS PEATONALES EXISTENTES en granito
  - RECORRIDOS SEÑALIZADO PARA PMR CON DISCAPACIDAD VISUAL
  - CRUCES CON REBAJE EN ACERAS
  - PAVIMENTO ESPECIAL SEÑALIZADOR de orientación o advertencia



- MEJORA OPCIONALES**
- COLOCAR (OMG) PASAMANOS: (h=4-9x4.02m y h=9x6-0.02m)
  - CAMBIO DE PAVIMENTO: laminarizante
- NOTA:** La pendiente de las rampas en espacio superior a la planta por la Ley Canaria de Accesibilidad no obstante la accesibilidad está resuelta mediante sus accesorios.

- SUPRESIÓN DE BARRERAS ARQUITECTÓNICAS:**
- adaptar lavabos en baños semiadaptados (2 uds. en plantas alternas)
  - colocar pasamanos (9-2.50m) en un lado de rampas y escaleras (todas las plantas)
  - adaptar parte del mostrador de información
  - adaptar parte del mostrador de reprografía
- MODIFICACIONES OPCIONALES PARA LA MEJORA EN LA ACCESIBILIDAD**
- cambio de pavimento en rampas
  - doble pasamanos en rampas y escaleras
  - bandas de señalización visual en cristalerías y puertas
01. nuevos pasamanos en rampas y escaleras con sección igual a los ya existentes y altura según reglamento de accesibilidad
  02. sustituir lavabos muy altos por lavabos adaptado
  03. imagen, mostrador de información y mostrador de reprografía
  04. nuevos pasamanos en rampas y escaleras con sección igual a los ya existentes y altura según reglamento de accesibilidad
  05. adaptar parte del mostrador de información, de reprografía y parte de la barra de cafetería según reglamento de accesibilidad
  06. baños - estado actual con accesorios adaptados, pero demasiado pequeño
  07. opción A\_ baños-semiadaptado\_cambiar puerta por corredora
  08. opción B\_ baños adaptado (dimensiones del reglamento de accesibilidad) ampliar y redistribuir piezas
  09. imagen de la barra de cafetería



Campus Universitario de Tafira\_Ingenierías  
David Rodríguez Rodríguez y Víctor Sánchez Pescador

Continuidad de aceras y acceso a parking + Pavimento de advertencia, vado. PROVISIÓN DE PLAZAS DE GARAJE: 2 PLAZAS

1 LOCALIZACIÓN Y SUPRESIÓN BARRERAS FÍSICAS DEL ENTORNO EXTERIOR

ACTUACIONES 1-B, 1-C, 1-D, 1-E, 1-F, 1-G

2 LOCALIZACIÓN Y SUPRESIÓN BARRERAS FÍSICAS EN LA EDIFICACIÓN

ESTADO ACTUAL SE

3 LOCALIZACIÓN Y SUPRESIÓN BARRERAS FÍSICAS EN LA EDIFICACIÓN



## COMUNICACIÓN 21

### EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN COMO ESTRATEGIA DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

Eva Vicente Sánchez

*Investigador Postdoctoral.*

*Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca*

Miguel Ángel Verdugo Alonso

*Catedrático.*

*Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca*

María Gómez Vela

*Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca*

Ramón Fernández Pulido

*Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca*

Verónica Marina Guillén Martín

*Personal Investigador.*

*Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca*

Virginia Aguayo Romero

*Becaria de Investigación.*

*Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca*

Actualmente, los constructos de calidad de vida y autodeterminación están tomando especial importancia en el contexto educativo y de transición a la vida adulta.

Según el modelo heurístico propuesto por Schalock y Verdugo (2002/2003, 2007), la calidad de vida se entiende como las condiciones de vida deseadas por una persona en relación a ocho dimensiones de la vida (bienestar físico, emocional y material, relaciones interpersonales, inclusión social, desarrollo personal, autodeterminación y derechos). Por su parte, la autodeterminación, además de ser una dimensión integrada dentro del modelo heurístico de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002/2003, 2012), es un constructo ampliamente desarrollado a nivel internacional y aplicado en el ámbito de la discapacidad (Abery y Stancliffe, 2003; Field y Hoffman, 1994; Nirje, 1972; Wehmeyer, 1999). A modo de síntesis de las distintas definiciones propuestas, y de acuerdo con Vicente (2013), ser autodeterminado implica poseer una serie de características disposicionales (rasgos, habilidades, actitudes y conocimientos) que permiten manifestar conductas con un carácter intencional y volitivo dirigido a convertirnos en el agente causal principal de los acontecimientos o situaciones que pasan a nuestro alrededor y alcanzar los resultados deseados. Según el modelo funcional de autodeterminación (Wehmeyer, 1999), ésta se refleja en las acciones de una persona en relación a cuatro dimensiones cuando: a) la persona actúa autónomamente (autonomía), b) el comportamiento es autorregulado (autorregulación), c) la persona inicia y responde a los eventos con empoderamiento (empoderamiento), y d) actúa de manera autorrealizada (autoconocimiento).

Adoptar un enfoque centrado en calidad de vida y autodeterminación dentro de un entorno educativo inclusivo implica la necesidad de realizar un cambio a nivel social en el que todos los agentes sociales se involucren en una educación de calidad para todos (Timmons, 1997). Aunque la aplicación de estos constructos se ha llevado a cabo principalmente en el ámbito de la discapacidad, desde este enfoque los centros deben proporcionar oportunidades y experiencias de aprendizaje que impacten en la calidad de vida de todo el alumnado (Verdugo, 2009). Concretamente, en las etapas educativas finales, cuando el estudiante se encuentra cerca de la vida adulta, toma especial relevancia la promoción de determinadas dimensiones de calidad de vida, como por ejemplo el desarrollo personal, la autodeterminación o los derechos. La libertad para la expresión de preferencias, la elección y las oportunidades para tomar decisiones de todos los estudiantes (con y sin discapacidad) han de formar parte del proceso educativo según se acerca la vida adulta.

Según Wehmeyer y Schalock (2002), la importancia de ambos conceptos para la educación de los estudiantes con discapacidad intelectual radica en tres premisas:

- a. Existe evidencia empírica que demuestra que la promoción de la autodeterminación es uno de los factores claves que contribuyen a la obtención de resultados positivos en la vida de los estudiantes con discapacidad (Wehmeyer y Schwartz, 1997).
- b. Ser agente causal de la vida de uno mismo implica que la persona hace que ocurran fines o metas deseadas, es decir, la persona actúa y dirige sus esfuerzos hacia la obtención de acontecimientos anhelados en su vida. Si la escuela promueve la autodeterminación de todos los estudiantes, esto implicará que aumenten las posibilidades de que alcancen el logro de metas o cambios deseados por ellos mismos, que, a su vez, repercutirá en la mejora de su calidad de vida.
- c. El nivel de autodeterminación de una persona influye y es influido por otras dimensiones de calidad de vida (desarrollo personal, derechos, bienestar emocional...) y, en conjunto con esas otras dimensiones, impacta sobre el estatus global de calidad de vida. Por tanto, trabajar la autodeterminación (y el resto de dimensiones de calidad de vida) en la escuela supone estar promoviendo la calidad de vida presente y futura de los estudiantes.

Incluir la autodeterminación y la calidad de vida como objetivos implica, por un lado, que el sistema educativo adquiera el compromiso de promover centros educativos que enseñen y den oportunidades a los estudiantes para fijarse metas, alcanzar resultados valorados y poder participar en el proceso de toma de decisiones de las cuestiones relacionadas con su vida. Por otro lado, dichos centros educativos deben dar respuesta al desafío de favorecer el desarrollo de conductas concretas relacionadas con las dimensiones de autodeterminación de los estudiantes (autonomía, autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento) y procurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje derive en la obtención, no solo de resultados académicos, sino también en la promoción de la calidad de vida de todos los estudiantes.

La investigación proporciona evidencias que ponen de manifiesto la importancia de la autodeterminación en la obtención de logros durante el periodo de transición y la vida adulta de los estudiantes. Turner (1995) sugirió, basándose en la observación de personas con discapacidad severa, que las personas que alcanzan mayores logros en su vida y en su carrera son los que han tenido mejores habilidades en autodeterminación. Wehmeyer y Schawartz (1997) analizaron los resultados esperados en vivienda y empleo de 80 estudiantes con discapacidad intelectual al acabar la escuela, teniendo en

cuenta el nivel de autodeterminación como factor diferencial. Los datos indicaron que los estudiantes con altas puntuaciones en autodeterminación tenían mayor probabilidad de encontrar un empleo al acabar la escuela que sus iguales con bajo nivel de autodeterminación. Otros estudios nacionales e internacionales (Martorell, Gutierrez-Recacha, Pereda y Ayuso-Mateos, 2008; Wehmeyer y Palmer, 2003) han encontrado resultados similares que avalan el papel de la autodeterminación en la obtención posterior de resultados en empleo y vivienda.

En coherencia con esta línea, otras investigaciones han examinado cómo la puesta en marcha de estrategias deliberadas de promoción de la autodeterminación puede influir en la obtención de resultados posteriores positivos. Fowler, Konrad, Walker, Test y Wood (2007) realizaron una revisión de la investigación existente sobre el efecto de la intervención y promoción de la autodeterminación en estudiantes con discapacidad intelectual y concluyeron que este tipo de intervenciones influía sobre habilidades que están directamente relacionadas con el logro académico (como por ejemplo, la organización de tareas académicas) y, también repercutían positivamente sobre habilidades tradicionalmente consideradas académicas (como la precisión matemático y/o ortográfica). Concretamente, la eficacia de implementar estos programas de promoción se observa tanto en la mejora del nivel de autodeterminación y sus dimensiones (Wehmeyer, Palmer, Shogren, Williams-Diehm y Soukup, 2013), como en la obtención posterior de metas académicas o de transición a la vida adulta (Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm y Little, 2012; Wehmeyer et al., 2012).

## **1. Promoción de la autodeterminación**

Las implicaciones derivadas de la promoción de la autodeterminación durante el periodo escolar ponen de manifiesto la importancia de prestar atención a este campo en contextos educativos y de transición. La investigación constata que, aunque los profesores consideran la autodeterminación como un elemento educativo importante, alegan también la existencia de barreras (como la falta de tiempo, la carencia de formación o la escasez de recursos) que les dificultan o impiden la puesta en marcha de estrategias de promoción de la autodeterminación en sus aulas (Cho, Wehmeyer y Kingston, 2010; Karvonen, Test, Wood, Browder y Algozzine, 2004; Mason, Field y Sawislowsky, 2004; Thoma, Nathanson, Baker y Tamura, 2002).

Walker et al. (2011) han planteado un enfoque ecológico social que entiende la intervención como cualquier acción, actividad o circunstancia que resulte en la mejora de la autodeterminación. Este enfoque pone especial énfasis en las complejas interacciones que ocurren entre la persona y su ambiente, de manera que las distintas

actividades que se diseñen para la promoción de la autodeterminación deben ir dirigidas tanto a ayudar a la persona a convertirse en agente causal de su vida como orientadas a la modificación del entorno para convertirlo en un ambiente facilitador, teniendo en cuenta el papel de las posibles variables mediadoras y la participación de todos los agentes implicados.

En cualquier caso, la promoción de la autodeterminación requiere que los profesores proporcionen importancia a la autodeterminación de sus estudiantes y reciban formación específica sobre métodos, estrategias y materiales de apoyo que pueden utilizar (Wehmeyer, Agran y Hughes, 2000). Dotar a los profesionales de la educación de recursos eficaces de intervención que les permitan trabajar el desarrollo de la autodeterminación en las aulas, se convierte en una de las demandas que existen hoy en día en este ámbito. En esta misma línea, se debe tener en cuenta también la importancia de disponer de instrumentos de evaluación. Contar con herramientas de evaluación diseñadas con garantías psicométricas es el punto de partida fundamental en la elaboración de cualquier programa de intervención y para la mejora de la atención que los profesores dedican a la autodeterminación de sus estudiantes en las aulas.

## **2. Evaluación de la autodeterminación: Escala ARC-INICO**

La evaluación de la autodeterminación hace referencia a la recogida de información sobre los factores que afectan a la autodeterminación del estudiante o persona evaluada proporcionándole a ésta un rol central a lo largo de todo el proceso de evaluación (Field, Martin, Miller, Ward y Wehmeyer, 1998). En la evaluación de la autodeterminación con personas con discapacidad intelectual se deben primar dos aspectos principales: realizar una evaluación completa de todos los factores relacionados con la autodeterminación (personales y ambientales); y otorgarle a la persona con discapacidad un papel principal en su propia evaluación, de manera que la propia evaluación sea el reflejo de su derecho a la autodeterminación.

Actualmente, existen herramientas de evaluación, desarrolladas principalmente en inglés (Hoffman, Field y Sawilowski, 2004; Wehmeyer, 1995; Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug y Stolarski, 1994), que han sido diseñadas para la evaluación de jóvenes con necesidades en edad escolar. En España, sin embargo, son pocos los instrumentos de evaluación disponibles para este fin.

En el presente trabajo se exponen las características psicométricas y los posibles usos de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación como una herramienta que permite evaluar el nivel de autodeterminación y sus características esenciales en los

estudiantes de entre 11 y 19 años con discapacidad intelectual leve o moderada y dificultades de aprendizaje

La elaboración de la Escala ARC-INICO tomó como punto de partida los resultados obtenidos en dos investigaciones previas dirigidas a la adaptación al contexto español de la escala de evaluación de autodeterminación, *The Arc's Self-Determination Scale* desarrollada por Wehmeyer en 1995 (Verdugo et al., 2009; Wehmeyer et al., 2006). La elaboración de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación se ha realizado siguiendo un procedimiento exhaustivo compuesto por: (a) una sólida revisión de la definición conceptual y comprensión del significado del constructo (Vicente, Gómez-Vela, Verdugo, Fernández-Pulido y Guillén, 2011); (b) el desarrollo de un estudio piloto (Vicente, Verdugo, Gómez-Vela, Pulido y Guillén, en prensa); (c) su aplicación a una muestra representativa para realizar la validación definitiva del instrumento (Verdugo et al., 2013).

La Escala ARC-INICO consta de un total de 61 ítems, divididos en cuatro secciones (autonomía, autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento) que se corresponden con cada una de las cuatro características esenciales del comportamiento autodeterminado propuestas por Wehmeyer (1999).

Para la validación definitiva de la escala, se aplicó a una muestra de 279 estudiantes de entre 11 y 19 años con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas principalmente a discapacidad intelectual (85.21%) y a dificultades de aprendizaje o capacidad intelectual límite (2.87%), teniendo en cuenta que en un 11.83% de los casos no se pudo recoger esta información específica.

La comprobación de las propiedades psicométricas de la escala ARC-INICO en su conjunto y de las distintas secciones que la forman se realizó utilizando como marco de referencia la Teoría Clásica de los Test (TCT). Los resultados reflejan que las cuatro secciones y la escala en su conjunto presentan buenos índices de fiabilidad, obteniendo un alfa de Cronbach que oscila entre .740 (resultado obtenido para la sección de autoconocimiento) y .922 (valor alcanzado por la escala global). Respecto a la obtención de evidencias de validez de la Escala ARC-INICO (Verdugo et al., 2013), los datos obtenidos mediante Análisis de Componentes Principales (ACP) apoyan que los ítems de cada una de las secciones evalúan de manera unidimensionalidad cada una de las cuatro características esenciales de autodeterminación (autonomía, autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento) y la escala en su conjunto permite evaluar, utilizando las puntuaciones proporcionadas por las cuatro secciones, un factor general de autodeterminación.

La aplicación de la escala permite obtener una puntuación general en autodeterminación, así como también puntuaciones parciales en cada una de las cuatro dimensiones de autodeterminación evaluadas. Cabe destacar que las puntuaciones obtenidas pueden plasmarse en un perfil individual en el que de manera visual se especifican las fortalezas y debilidades en autodeterminación de los estudiantes evaluados.

En definitiva, la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación es un instrumento que permite evaluar el nivel de autodeterminación de jóvenes con discapacidad intelectual y está diseñada desde una doble perspectiva (Verdugo et al., 2013): ser un recurso útil para impulsar nuevas investigaciones que aumenten el conocimiento existente; y servir como una estrategia de evaluación que permite promover el autoconocimiento personal, apoyar la toma de decisiones sobre el tipo de programas de intervención necesarios y proporcionar *feedback* sobre los progresos tanto a las propias personas evaluadas como a los profesionales.

### **3. Conclusiones**

De acuerdo con diversos autores (Carter, Trainor, Owens, Sweden y Sun, 2010; Wehmeyer, 2001) disponer de herramientas de evaluación como la descrita en este trabajo es útil como punto de partida en el diseño de estrategias y programas de promoción de la conducta autodeterminada. Utilizar herramientas de evaluación de la autodeterminación es un elemento de valor en la intervención que puede ayudar en las distintas etapas de la misma: desde la evaluación inicial previa a la intervención; pasando por la evaluación continua que proporciona *feedback* sobre los progresos; y hasta la evaluación final sobre la eficacia de las actuaciones implementadas.

La importancia de la evaluación y promoción de la autodeterminación es crítica en la etapa de transición a la vida adulta. Durante este periodo de transición, se debe prestar atención a la instrucción de las conductas relacionadas con la autodeterminación (autonomía, establecimiento de metas, toma de decisiones, autoevaluación o estrategias de ajuste y autorregulación), importantes para todos los estudiantes, pero especialmente para aquellos con alguna discapacidad. Asimismo, es necesario que tanto los profesionales como las familias proporcionen más oportunidades para practicar estas conductas y presten apoyos adicionales cuando sean necesarios.

De acuerdo con el planteamiento propuesto por Wehmeyer y Schalock (2002), conseguir que la educación ponga un mayor énfasis en la promoción de la autodeterminación supone que el sistema educativo comience a centrar la atención en la calidad de vida de los estudiantes. Igualmente, si la atención se centra en la

autodeterminación, esto lleva inevitablemente a la necesidad de considerarla como un objetivo a alcanzar y contemplar la calidad de vida de los alumnos como posible fin educativo, complementando los resultados puramente normativos y curriculares.

#### **4. Referencias bibliográficas**

Abery, B. H. y Stancliffe, R. (2003a), "An ecological theory of self-determination: theoretical foundations". In M.L. Wehmeyer; B.H. Abery, D.E. Mithaug y R.J.

- Stancliffe (Eds.). *Theory in self-determination. Foundations for educational practice*, (2003a) Springfield, IL: Charles C. Thomas, pp. 25-42.
- Carter, E. W., Trainor, A. A., Owen, L., Swedeen, B. y Sun, Y., “Self-Determination Prospects of Youth With High-Incidence Disabilities Divergent Perspectives and Related Factors”, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18(2) (2010), pp. 67-81.
- Cho, H.J., Wehmeyer, M.L. y Kingston, N., “Elementary Teachers' Knowledge and Use of Interventions and Barriers to Promoting Student Self-Determination”, *The Journal of Special Education*, 45(3) (2010), pp. 149-156.
- Field, S. y Hoffman, A., “Development of a model for self-determination”, *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(2) (1994), pp. 159-169.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. y Wehmeyer, M. (1998), *A Practical Guide for Teaching Self-Determination*. Reston, VA, Council for Exceptional Children.
- Fowler, C. H., Konrad, M., Walker, A. R., Test, D. W. y Wood, W. M., “Self-determination interventions’ effects on the academic performance of students with developmental disabilities”, *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, (2007), pp. 270-285.
- Hoffman, A., Field, S. L. y Sawilowski, S. D. (1995), *Self-Determination Assessment Battery. User’s guide*, Detroit, MI, Wayne State University.
- Karvonen, M., Test, D. W., Wood, W. M., Browder, D. y Algozzine, B., “Putting self-determination into practice”, *Exceptional Children*, 71 (2004), pp. 23–41.
- Martorell, A., Gutierrez-Recacha, P., Pereda, A. y Ayuso-Mateos, J. L., “Identification of personal factors that determine work outcome for adults with intellectual disability”, *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12) (2008), pp. 1091–1101. DOI:10.1111/j.1365-2788.2008.01098.x
- Mason, C., Field, S. y Sawilowsky, S., “Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs”, *Exceptional Children*, 70 (2004), pp. 441–451.
- Nirje, B., “The right to self-determination” In W. Wolfensberger, (Eds.), *Normalization: The principle of normalization* (1972) Toronto, Ontario, Canada: National Institute on Mental Retardation, pp. 176-200.
- Timmons, V., “Quality of life. Issues for children with handicaps”. In R. I. Brown (Eds), *Quality of life for people with disabilities. Models, research and practice*, 1997, Cheltenham, UK, Stanley Thornes, pp. 183-201.

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].

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A., “El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual”, *Siglo Cero*, 38 (2007), págs. 21-36.

Schalock, R. L., y Verdugo, M. A. (2012), *A leadership guide to redefining ID/DD organizations: Eight successful change strategies*, Baltimore, MD, Brookes Publishing Co.

Shogren, K.A., Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L., Williams-Diehm, K. y Little, T.D., “Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of instruction on access and goal attainment”, *Remedial and Special Education*, 33(5) (2012), pp. 320-330. DOI: 10.1177/0741932511410072.

Thoma, C. A., Nathanson, R., Baker, S. R. y Tamura, R., “Self-determination: What do special educators know and where do they learn it?” *Remedial and Special Education*, 23 (2002), pp. 242–247.

Turner, “Self-Advocacy: A key to self-determination”, *Journal of Vocational Rehabilitation*, 5 (1995), pp. 329-336.

Verdugo, M.A. (2009). El cambio educativo desde la perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación*, 349, 23-43.

Verdugo, M.A., Gómez-Vela, M., Badia, M., González-Gil, F. y Calvo, I., “Evaluación de la conducta autodeterminada de alumnos de educación secundaria con necesidades educativas específicas y sin ellas”, En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes y M. Crespo (Coords.) *VII Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp. 541-554) 2009, Salamanca: Amarú, pp. 541-554.

Verdugo, M. A., Gómez-Vela, M., Fernández-Pulido, R., Vicente, E., Wehmeyer, M., Badia, M., ...Guillén, V., ”¿Cómo evaluar la autodeterminación? Escala ARC-INICO de evaluación de la autodeterminación”, *Siglo Cero*, 44(4) (2013), págs. 21-39.

Vicente (2013), *Evaluación de la autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. Análisis de factores asociados*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Salamanca, Salamanca.

Vicente, E., Gómez-Vela, M., Verdugo, M. A., Fernández-Pulido, R. y Guillén V., “Evaluación de la autodeterminación en adolescentes con necesidades específicas de apoyo educativo”, en J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Coords.), *VI Congreso Internacional de Psicología y Educación. Educación, aprendizaje y desarrollo de una sociedad multicultural*, 2011, España, Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación, págs. 8915-8930.

Vicente, E., Verdugo, M. A., Gómez-Vela, M. Fernández-Pulido, R. y Guillén, V. (en prensa). Propiedades psicométricas de la Escala ARC-INICO para evaluar la autodeterminación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*. Aceptado para su publicación.

Walker, H. M., Calkins, C., Wehmeyer, M. L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S. B. y Johnson, D. R., “A Social-Ecological Approach to Promote Self-Determination”, *Exceptionality*, 19 (2012), pp. 6-18. DOI: 10.1080/09362835.2011.537220

Wehmeyer, M. L. (1995), *The Arc's Self-Determination Scale*. Arlington, TX, The Arc of the United States.

Wehmeyer, M. L., “A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction”, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14 (1999), pp. 53-62. DOI:10.1177/108835769901400107

Wehmeyer, M.L. “Assessment in self-determination: Guiding instruction and Transition Planning”, *Assessment for Effective Intervention*, 26(4) (2001), pp. 41-49.

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

Wehmeyer, M. L., Agran, M. y Hughes, C., “A national survey of teachers’ promotion of self-determination and student-directed learning”, *Journal of Special Education*, 34 (2000), pp. 58–68. DOI: 10.1177/002246690003400201

Wehmeyer, M. L. y Palmer, S. B. “Adult outcomes from students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination”, *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (2003), pp. 131-144.

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Shogren, K. A., Williams-Diehm, K. L. y Soukup, J. H., “Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination”, *The Journal of Special Education*, 46(4) (2013), pp. 195-210.

Wehmeyer, M. L., Peralta, F., Zulueta, A., Gonzalez-Torres, M.C. y Sobrino, A. (2006), *Escala de Autodeterminación Personal: Instrumento de Valoración y Guía de Aplicación*, Madrid, Editorial CEPE.

Wehmeyer, M. L. y Schalock, R., “Autodeterminación y calidad de vida: implicaciones para los servicios de educación especial y para los apoyos”, *Siglo Cero* 33 (3) (2002), págs. 15-33.

Wehmeyer, M. L. y Schwartz M., “Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities”, *Exceptional Children*, 63 (1997), pp. 245-255.

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K. L., Little, T. D. y Boulton, A., “The impact of the Self-determined Learning Model of instruction on student self-determination”, *Exceptional Children*, 78(2) (2012), pp. 135-153.

Wolman, J. M., Campeau, P. L., DuBois, P. A., Mithaug, D. E. y Stolarski, V. S. (1994), *AIR Self-Determination Scale and User Guide*, Palo Alto, CA, American Institutes for Research.

**COMUNICACIÓN 22**

**LA FORMACIÓN QUE ELIMINA BARRERAS. TURISMO Y  
DISCAPACIDAD: UNA ALIANZA CONVENIENTE EN DIRECCIÓN A LA  
SOCIEDAD INCLUSIVA**

Rafael Cruces Portales

*Doctorando en Antropología Social y Cultural*

*Universidad Miguel Hernández de Elche*

## 1. Introducción

Este artículo parte de considerar al turismo como un sistema complejo donde gravitan un número indeterminado de elementos, con la fuerza atractora<sup>60</sup> y la capacidad latente de activar dinámicas y trayectorias transformativas. La complejidad del sistema viene dada por la condición estructurante de un fenómeno socio-económico-cultural de alta intensidad y presencia global. La atractividad de factores como el ocio, el descanso, la diversión y la aventura, implícitos en la actividad turística, adquiere un magnetismo tan potente hacia los individuos de nuestras sociedades modernas, que aquéllos se ven inmersos en procesos, a su vez, susceptibles de provocar el cambio en éstas.

Probablemente, la relevancia de todas estas características ha contribuido a elevar al turismo a la categoría de derecho fundamental para toda la humanidad, como se recoge en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*<sup>61</sup> que inspira, a su vez, a las legislaciones nacionales en esta materia.

Sin embargo, queremos destacar, en este punto, que se observa una notable divergencia entre las situaciones de *iure* y de *facto*, especialmente cuando son las personas con discapacidad las que deciden emprender una experiencia turística. Las narrativas que surgen de dichas vivencias nos hablan de la existencia de barreras, tanto físicas como otras, que hemos denominado, ‘invisibles’ pero que, sin embargo, resultan estar muy presentes.

Por barreras físicas entendemos aquellas de orden arquitectónico que se suelen encontrar, también en los entornos turísticos. Asimismo, dentro de este conjunto, podemos citar la carencia o insuficiente disponibilidad de productos y servicios adaptados, que permitan la satisfacción del turista con discapacidad. El acceso a la tecnología que proporciona la sociedad de la información y la comunicación es, igualmente, una asignatura pendiente para este colectivo.

Pero existen otro tipo de barreras, a las que hemos llamado ‘invisibles’ y que son anteriores a las físicas. Nos referimos a ‘la gran barrera’ que supone la conciencia social sobre la discapacidad. La concepción atávica que el *habitus*<sup>62</sup> ha instalado en el

---

<sup>60</sup> Concepto introducido por Edward N. Lorenz (1963), físico y meteorólogo norteamericano, que refiere a determinados elementos de los sistemas complejos caóticos que tienen la facultad de actuar como factores con una estructuración, a su vez, estructurante.

<sup>61</sup> Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Organización de Naciones Unidas, Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217A (iii) del 10 de diciembre de 1948. Disponible en: [http://www.cnrha.msssi.gob.es/bioetica/pdf/declaracion\\_Univ\\_Derechos\\_Humanos.pdf](http://www.cnrha.msssi.gob.es/bioetica/pdf/declaracion_Univ_Derechos_Humanos.pdf) . Accedido el 01/10/2014.

<sup>62</sup> *Habitus*, concepto creado por P. Bourdieu, que denota el conjunto de mecanismos familiares, sociales y

imaginario colectivo, impregna todas las acciones y relaciones en las que las personas con discapacidad se ven inmersas, incluyendo las que experimentan cuando hacen turismo.

Observamos que en la trayectoria del segmento de la industria turística, compuesto por el ‘turismo accesible’, se cruza el *continuum* discapacidad/accesibilidad visibilizando, de manera oscilante y, a veces, simultánea una ausencia y una potencialidad. La ausencia de la debida atención a un colectivo titular del derecho al ejercicio de la actividad turística, consagrado en las legislaciones de orden tanto supranacional, como nacional y local. Y la potencialidad del desarrollo de una línea de negocio que no está siendo comprendida y captada en toda su intensidad por la industria turística.

En verdad, resulta sorprendente que hasta ahora el Capitalismo, a pesar de su voracidad habitual, no haya hecho un esfuerzo mayor por intensificar la productividad y el desarrollo de este segmento del sector turístico. Sin embargo, el fenómeno que representa el ‘turismo accesible’ es tan vivo, tan extenso y tan complejo que ha generado una línea de estudio e investigación específica. Desde aquí lamentamos que aún adolezca de la necesaria y adecuada presencia en los currículos académicos donde su participación es crucial.

Consideramos que un conocimiento exhaustivo y profundo de la evolución del concepto de discapacidad, y de su praxis, es ineludible para alcanzar el necesario proceso de resignificación de la misma. Apoyamos una iniciativa basada en la noción de colaboratorio<sup>63</sup> que haga factible la puesta en común y actualización permanente de los avances en el conocimiento de las particularidades, las debilidades y las potencialidades del ‘turismo accesible’ como fuerza motriz económica y de transformación social.

## 2. Turismo y discapacidad: una alianza conveniente

---

educativos que hace que el individuo aprenda e interiorice inconscientemente reglas de conducta, valores y creencias de la sociedad. Así el grupo al que pertenece los convierte en naturales, instintivos y, por lo tanto, indiscutibles

<sup>63</sup> Noción introducida por Koichirō Matsuura, Director General de la Unesco durante el período 1999-2009 y que engloba los significados de las palabras colaboración y laboratorio, para crear un espacio abierto de intercambio de información e investigación sobre una materia dada desde una perspectiva transdisciplinar

Desde la segunda mitad del pasado siglo XX, hemos visto cómo el turismo, una actividad placentera y con capacidad regeneradora de lo físico y lo psíquico, que constituyen la naturaleza humana, se ha instalado entre nosotros de manera imparable y creciente.

Por lo tanto, nos resulta ilustrativo situar el foco sobre el turismo y contemplarlo como reflejo de aquella idea mítica de ‘paraíso terrenal’ que se alberga en nuestro imaginario colectivo y que lo interpreta como ese tracto espacio-temporal donde no ha lugar a la desgracia, al esfuerzo, al dolor y a la resignación de la impotencia. Muy al contrario, en ese ‘fantástico oasis’ sólo imaginamos y deseamos encontrar belleza, relajación, placer y la sensación de poder realizar u obtener cuanto nos está vedado habitualmente. Ya que, con frecuencia, nos vemos subyugados por las obligaciones que imponen el ritmo y las exigencias del sistema productivo moderno.

Es en este contexto donde hemos introducido, en un reciente trabajo (Cruces, 2014), la aparición del que hemos denominado “prejuicio estético”<sup>64</sup>, ya que afecta a la imagen placentera preconcebida de turismo. De esta forma, la semiótica de la discapacidad se convierte en figura disruptiva de la idea de merecido descanso al que, como individuos ‘normales’ y productivos, se nos dice habernos hecho acreedores, desde el poder de las convenciones sociales. Parafraseando a Foucault (2001) respecto a la dicotomía ‘normal y patológico’, la discapacidad supone una violación de la norma. La normalidad queda de esta forma vulnerada, desbordada, degradada y cuestionada.

Pero resulta evidente que las personas con discapacidad sufren su condición como ajena a ellos mismos en cuanto individuos. No se consideran inválidos, ni extraños, ni tampoco feos y por lo tanto no construyen una identidad en esos términos sobre sí mismos. Es la sociedad la que define, la que elabora un constructo identitario para ellos, donde se aloja el “prejuicio estético”, formado a partir de sus rasgos corporales, que quedan férreamente asociados a situaciones e ideas peyorativas.

Estas creencias que durante siglos se han ido solidificando, y que todavía nutren las representaciones mentales de la sociedad, influyen negativamente en la integración social de sus vidas y, por supuesto, en el desarrollo del turismo de las personas con discapacidad. Actúan como algo subyacente e inconsciente, como barrera ‘invisible’.

Aparecen entonces sentimientos encontrados de compasión, incompreensión y un latente vaticinio de fatalidad, que no resultan buenos consejeros para avanzar en la

---

<sup>64</sup> Con la noción de *prejuicio estético* nos referimos a la barrera ‘invisible’, actitudinal, inscrita en la mirada que se proyecta hacia la imagen de la discapacidad asociándola a un conjunto de estereotipos estigmatizantes como: castigo, lástima, fealdad y anormalidad, entre otros.

naturalización de la discapacidad como diversidad y que, al revés, sirven para mantener la categorización de diferente como ‘anormal’.

Resulta obvio que la superación de una realidad de este calado histórico-social no se consigue de un día para otro por la fuerza normativa de un corpus legislativo *ad hoc*, ni por la proclama de una serie de postulados declarativos de buenas intenciones.

Consideramos que la implantación de los nuevos paradigmas de diseño y accesibilidad universal son una necesidad incuestionable, pero sin olvidar que deben estar presididos por un análisis previo, constante y actualizado del concepto de discapacidad subyacente en el subconsciente colectivo de la sociedad. Es ineludible conocer su evolución histórica; los elementos que lo componen; los estereotipos asociados a los prejuicios que lo rodean; las actitudes que cristalizan en miradas, expresiones del lenguaje y conductas que discriminan. Todo esto debe ser conocido y enseñado.

¿Tienen los representantes de los poderes públicos, encargados de diseñar y desarrollar las políticas y las estrategias encaminadas a avanzar hacia la inclusión de las personas con discapacidad, el conocimiento profundo sobre las cuestiones que acabamos de exponer? ¿Y los técnicos responsables de su implementación, han sido formados con exhaustividad en estas materias? ¿Conoce la sociedad, desde la cúspide a la base de su estratificación, el significado de ‘otredad’, de ‘alteridad’, de cómo se interpreta y se vehicula ‘lo diferente’?, y el sector turístico ¿tiene entre sus prioridades formar a todo su organigrama en este saber?

El turismo, como ‘hecho social total’<sup>65</sup>, se muestra en su versión ‘accesible’ incompleto, inacabado, y adolece, mayoritariamente, de factores consustanciales a esta modalidad como el diseño universal de entornos, productos y servicios. No debemos olvidar, como cuestión primordial, la falta de capacitación cualificada del personal, tanto directivo como de atención directa, concerniente a las personas con discapacidad. El déficit de estas prestaciones revela fisuras a través de las cuales se filtran las debilidades del sector turístico, que para el usuario supone enfrentar barreras que distorsionan, cuando no impiden, el logro del objetivo inicial, una experiencia turística satisfactoria.

La pretendida diversidad reivindicada desde la discapacidad, será difícilmente alcanzable si no distinguimos claramente entre diferencia y desigualdad. Sería un paso firme en la buena dirección, comenzar reconociendo que, en nuestro lenguaje cotidiano,

---

<sup>65</sup> ‘Hecho social total’ concepto introducido por Marcel Mauss como ejemplo paradigmático de holismo  
“En ese fenómeno social ‘total’, se expresan a la vez y de golpe todo tipo de instituciones: las religiosas, jurídicas, morales, y en éstas tanto las políticas como las familiares y económicas, las cuales adoptan formas de producción y consumo, o mejor de prestación y distribución, y a las cuales hay que añadir los fenómenos estéticos a que estos hechos dan lugar, así como los fenómenos morfológicos que estas instituciones producen.” (Mauss, 1971: 157).

el uso indistinto, sinonímico, de ambos términos es una desafortunada realidad. ¿Cuántas veces habremos oído, expresiones como: “es que no son iguales, son muy diferentes”? De esta forma, aparentemente inocua, simple, estamos normalizando, a través de la comunicación verbal diaria, una confusión conceptual básica. Cada vez que pronunciamos expresiones como la citada y, sobre todo, el canal receptor de nuestro interlocutor la admite como válida, estamos inconscientemente caminando en dirección contraria a la diversidad.

Este ejemplo es sólo un ápice de algo que parece una cuestión sutil, casi imperceptible, y que, por lo tanto, necesita ser tamizado desde la concienciación. Pero esta concienciación no surge por acción espontánea, Es fundamental un proceso de formación permanente que necesita, en primer lugar, conocer en profundidad para, a continuación, transferir ese saber de generación en generación, de institución en institución, de individuo en individuo.

Ha de llegar el día en que las personas con discapacidad sean vistas sólo como diferentes, como todos lo somos unos de otros. Es sólo una cuestión de variaciones, de grados, de heterogeneidad. La especie humana se enriquece con la aportación peculiar y diferencial de todos sus miembros. A veces la contribución es directamente exitosa, y otras son errores que dan la posibilidad de aprender. La especie exhibe, de esta forma, sólo la variedad de limitaciones y capacidades tan extensa que abarca. Todos y cada uno de nosotros tenemos habilidades, destrezas específicas para algunos cometidos y también experimentamos dificultades y limitaciones para otros. Esto nos iguala en la diferencia, nos hace diversos en la inconmensurable diversidad de la naturaleza de la que formamos parte.

Insistimos en la necesidad de formación que elimine las barreras existentes, construidas durante milenios de ignorancia y de oscurantismo. Una sociedad moderna, instruida y que se auto-percibe como sensible y justa, no puede permitirse desatender su compromiso con la demolición de prejuicios que se interponen como barreras ‘invisibles’.

El turismo y la discapacidad están llamados a entenderse, a sellar una alianza en la que ambas realidades salgan beneficiadas. Esta propuesta tiene unos requerimientos básicos y factibles, si se cuenta con una dosis suficiente de voluntad y trabajo conjunto por parte de ambas instituciones.

De esa alianza debe nacer la iniciativa que lleve a los centros educativos donde se impartan materias relacionadas con el turismo y, desde luego, a la Universidad, la formación detallada sobre el ‘turismo accesible’. De una formación sólida sobre los entresijos de la discapacidad, en la teoría y la práctica, se obtendrá como resultado un

acercamiento a la comprensión de las expectativas específicas que estos turistas tienen cuando realizan sus viajes.

En la investigación que, recientemente, hemos llevado a cabo (Cruces, 2014), destacamos la constatación de la necesidad de conocer las experiencias vividas por las personas con discapacidad, cuando hacen turismo, desde una doble dimensión. En primer lugar, en sus propios lugares de residencia, cuando, como *'alter-anfitriones'* se convierten en *'observadores cualificados'*, capaces de percibir, aunque sea ocasionalmente, las dificultades que encuentran estas personas cuando hacen turismo.

*Una comunidad receptora en un territorio turístico, está constituida por un grupo social que forma un 'nosotros' con identidad socio-cultural propia y única, al que también pertenecen 'sus' personas con discapacidad. Todos conforman dentro de la comunidad un rol de 'anfitriones' frente a los turistas visitantes, que son 'ellos', los 'otros', los que no son 'nosotros'. Pero estas personas con discapacidad, por sus particularidades, al jugar un papel más estático que los 'normales' de su propia comunidad, quedan relegados, prácticamente, al papel de observadores no participantes, no pierden la categoría de 'nosotros' pero sí que se transforman de alguna forma en unos 'menos nosotros', y devienen, por lo tanto, en unos 'diferentes nosotros', esto es, en 'otros anfitriones'. Esta es la noción que queremos expresar con 'alter-anfitriones' (Cruces, 2014: 48).*

La concepción intra-comunitaria del sub-conjunto minoritario de personas con discapacidad, les sitúa en su propio entorno socio-cultural en una posición marginal. Esto resulta negativo de cara a una mejor comprensión del turismo accesible visitante, ya que la no participación efectiva en ese ámbito donde pueden aportar un enfoque cualificado, obstaculiza el desarrollo óptimo de este segmento de negocio y de sus relaciones sociales concomitantes.

Y, en segundo lugar, es crucial percatarse de las vivencias tenidas, ahora desde el rol de turista cuando, como *'alter-huéspedes'*, su percepción de las barreras, tanto físicas como *'invisibles'*, se hace más real, más dinámica, más reivindicativa de cambio. Así se desprende de los siguientes testimonios:

*Lo que no puede ser es que hoy, hoy quiero decir la semana pasada, tengo una reunión con una alcaldesa de un pueblo de la provincia [...] porque están haciendo unas obras en unas calles y los vecinos nos transmiten a la*

*asociación que no se va a quedar bien, entonces me reúno con la alcaldesa para encontrar una solución y me dice que la accesibilidad es un extra... (A. varón, 43 años, asociación, usuario de silla de ruedas, entrevista: 11/7/2014)*

*...yo pienso que cuando vas a algún sitio con independencia de que seas ciego, cojo, manco, [...] la gente en general, así de primeras, con una persona con discapacidad siente reparo. Simple y llanamente porque no saben cómo abordarte.[...] Es que nos enfrentamos a una cuestión subjetiva de rechazo al distinto, al diferente o al inferior, al que te está haciendo ver que tú en un momento dado puedes estar igual, y esto es una cuestión muy subjetiva que no es tan fácil de asimilar, eh? (B.P, varón, ciego, 57 años, entrevista:1/7/2014)*

*Cuando veo a la gente que no entiende que una persona puede disfrutar como tú de sus merecidas vacaciones, solo me viene a la mente una cosa. INTOLERANTES, y que ojalá no llegue el día que sean ellos los observados con desprecio o rechazo, como ellos están haciendo. (S.V, mujer, 42 años, empresaria, entrevista:10/7/2014)*

Desde esta segunda dimensión podemos afirmar que:

*Las dificultades, desventajas y discriminaciones que manifiestan experimentar las personas con discapacidad cuando viajan y hacen turismo los convierten en turistas diferentes , en ‘otros turistas’ pues sus experiencias como turistas no son ‘normales’, se encuentran con múltiples barreras, físicas e ‘invisibles’, que hacen que la satisfacción buscada y esperada se cumpla escasa y/o parcialmente. Esta es la idea de ‘alter-huésped’ que queremos introducir. A superar esta alteridad es a lo que se dirigen los actuales paradigmas de derechos, y diseño universal (Cruces, 2014: 49).*

Pero, estos modelos han de comenzar fundando sus cimientos sobre la base de la enseñanza de los matices, que están incrustados en la realidad emocional y sensorial de un colectivo que clama por su derecho a la integración, que tienen reconocido y del que son titulares.

Desde nuestra perspectiva, se desvela necesaria la emergencia de una permanente actitud dialógica entre los sujetos sociales, implicados en el fenómeno complejo del ‘turismo accesible’. Y debe surgir en detrimento de la confrontación dialéctica que, en su inherente anhelo de victoria, aboca a la exclusión y fomenta lo diferente como desigual y opuesto, en perjuicio del respeto a lo diverso.

A nuestro entender, resulta evidente que de la pugna entre fuerzas que se hallan en conflicto lo que se deriva es el desgaste y la inoperancia. De ahí que apostemos por un método dialógico y longitudinal, y nos distanciamos de fórmulas basadas en la dialéctica. No ignoramos que esto supone un cambio de paradigma pero, si el destino es una sociedad inclusiva, una ‘tierra prometida’, un ‘paraíso soñado’, ¿no sería conveniente promover la reforma de las actuales creencias, para que cambien las imágenes que forjan los sueños? O acaso, ¿podrá transformarse la sociedad, sin renovar las actitudes que conduzcan a cambiar la mirada, y ésta a cambiar las prácticas y las relaciones?

### **3. Conclusiones**

Nos apoyamos en la premisa básica de que nuestro mundo global de hoy, parte de reconocer el papel preponderante y omnipresente de la economía en todos los aspectos de la vida social. Y afirmamos que el Turismo representa dentro del sector económico, un papel protagonista como primera industria mundial.

Cuando un sector de la economía es tan decisivo como lo es el Turismo, resulta imprescindible aprovechar, al máximo, su fuerza impulsora para crear y desarrollar dinámicas colaterales y sinérgicas que la doten de una estructura aún más sólida. Una sociedad moderna, como la nuestra, tiene por imperativo legal y deber moral la obligación de asumir como objetivo indeclinable la integración de sus capas más desfavorecidas. Para ello, la educación habrá de considerarse como su pilar más firme.

La Accesibilidad Universal es un objetivo tan admirable como grandioso. La investigación de los procesos donde se manifiestan sus múltiples matices y variantes se nos antoja indispensable. Existen barreras ‘invisibles’ que impiden, a la vez, la eliminación de otras más tangibles. Consideramos improrrogable la puesta en marcha de una formación exhaustiva y continua, al respecto, de todos los sectores de la sociedad. Desde los poderes públicos al último ciudadano; desde los propietarios y directores a los empleados de las empresas turísticas; desde los órganos rectores a los profesores en el ámbito educativo. La fuerza de ese conocimiento ha de convertirse en catalizador de la divulgación de un nuevo ideario.

Lo que planteamos es la condición de posibilidad para el cambio social, que representa la constitución de un corpus multidisciplinar de conocimiento sobre la realidad turística de las personas con discapacidad. El avance hacia una sociedad sin barreras ni físicas, ni ‘invisibles’; una sociedad inclusiva de lo diferente como diverso; la sociedad de la igualdad de oportunidades para todos a través de la accesibilidad universal. La conformación de ese corpus de saber ha de ser entendido desde la complejidad, no como

un ente separado, unidimensional, sino, muy al contrario, como entidad multidimensional, multi-informada desde múltiples canales. Ya que como nos recuerda Edgar Morin: “[...] toda visión especializada, parcial, es pobre” (Morin, 2007: 100).

Resulta ineludible la adopción de un compromiso efectivo conjunto por parte de las instancias políticas y educativas que aborde la discapacidad como incuestionable expresión de la diversidad humana. Incluir el estudio de sus características y potencialidades en los diferentes currículos académicos relacionados, especialmente en los que versan sobre el turismo, favorecerá tanto el avance hacia una sociedad más inclusiva, como el desarrollo de una industria fundamental para la economía.

Es aquí donde pensamos que el Turismo, como industria, por interés propio, como ente económico que busca su autodesarrollo constante, podría incluir al colectivo de personas con discapacidad como fuente novedosa de negocio y, de esta forma, devolver a la sociedad su contribución eliminando barreras. Una manera de incrementar la cartera de clientes, dando a cambio su tributo, mediante el ejercicio activo por la accesibilidad que supone, la satisfacción de los usuarios de entornos, productos y servicios y, la normalización de la diversidad.

Pero para que se produzca esta simbiosis productiva y positiva para todos sus agentes, se necesita una voluntad firme que favorezca la construcción del conocimiento que aborde esta problemática social de modo eficaz. Una línea de investigación que alumbrase una teoría del beneficio recíproco para todos los agentes sociales involucrados Y el lugar donde ese corpus seminal, formativo e indispensable se ha de producir es, sin duda, la Universidad.

#### **4. Bibliografía**

Bourdieu, Pierre. (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.

Cruces, Rafael. (2014), *Una aproximación al ‘Turismo Accesible’. Un estudio taxonómico sobre las barreras que impiden un ‘Turismo para Todos’*. Elche, UMH -TFM, Máster universitario de investigación en nuevas tendencias en antropología social. Escenarios de riesgo y alternativas de postdesarrollo.

Foucault, Michel. (2001), *Los anormales*, Madrid, Akal.

Lorenz, Edward. N, (1996), *La esencia del caos*, Madrid, Debate.

Mauss, Marcel. (1971), *Sociología y Antropología*, Madrid, Tecnos.

Morin, Edgar. (2007), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

## COMUNICACIÓN 23

<p><b>RELACIÓN ENTRE APOYOS Y AUTODETERMINACIÓN: IMPLICACIONES EN LA CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL</b></p>
---

Verónica Marina Guillén Martín

*Personal Investigador.*

*Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca*

Eva Vicente Sánchez

*Investigador Postdoctoral.*

*Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca*

Miguel Ángel Verdugo Alonso

*Catedrático.*

*Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca*

Antonio Manuel Amor González

*Personal Investigador FPU.*

*Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca*

María Fernández Sánchez

*Personal Investigador FPI.*

*Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca*

El paradigma de apoyos en el que se enmarca la actual concepción de discapacidad intelectual defiende la importancia de la provisión individualizada de apoyos para que las personas con discapacidad intelectual puedan desenvolverse en su vida diaria tal y como lo harían sus iguales sin discapacidad, asegurando sus derechos y su calidad de vida.

La calidad de vida refleja el grado de bienestar personal y se ve influenciada por la capacidad de las diferentes entidades y organizaciones para apoyar la promoción de las ocho dimensiones que componen este concepto (Schalock y Verdugo, 2002). Para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, es necesario alinear cada una de estas dimensiones con las necesidades de apoyo y planificar e implantar un programa de apoyos individualizados. Concretamente, destacamos en este trabajo la importancia de fomentar la dimensión 'autodeterminación', considerando su innegable papel en la transición a la vida adulta y su repercusión en las diferentes actividades sociales y educativas que se desarrollan en esta etapa. En este sentido, resulta fundamental identificar las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad intelectual durante su desarrollo para garantizar la implantación de programas de apoyo eficaces que promuevan su autodeterminación y transición a la vida adulta.

En el estudio presentado, se aplicó un instrumento de evaluación de necesidades de apoyo (SIS-C) y una escala de autodeterminación (ARC-INICO) a una muestra de 135 jóvenes con discapacidad intelectual. Los resultados reflejan que las necesidades de apoyo se relacionan de manera inversa y significativa con el nivel de autodeterminación (a mayores necesidades de apoyo, menor nivel de autodeterminación). Atendiendo a estos resultados, la provisión individualizada de apoyos debe convertirse en el recurso principal para lograr que las necesidades derivadas de la discapacidad intelectual no restrinjan, en ningún caso, las oportunidades de decisión y autodeterminación.

## 1. Introducción

El paradigma de apoyos en el que se enmarca la actual concepción de discapacidad intelectual defiende la importancia de la provisión individualizada de apoyos para que las personas con discapacidad intelectual puedan desenvolverse en su vida diaria tal y como lo harían sus iguales sin discapacidad, asegurando sus derechos y su calidad de vida. La discapacidad intelectual ha dejado de entenderse como un déficit individual, para contemplarse como resultado del desajuste entre las demandas del entorno y las competencias personales, y los apoyos se convierten en el elemento principal para disminuir esta discrepancia existente (Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2010).

Ligado al constructo de apoyos (como los recursos y estrategias destinados a promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de una persona), surge desde este enfoque actual el concepto de necesidades de apoyo. Las necesidades de apoyo son un constructo psicológico referido al modelo y la intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con el funcionamiento típico (Thompson et al., 2009). Estas necesidades dependen de las competencias de las personas y de las características del ambiente, por lo que no todas las personas necesitan los mismos apoyos, ni estos apoyos son requeridos en igual intensidad para todas las áreas y actividades de la vida cotidiana (Verdugo, Guillén y Vicente, 2014). Para poder realizar una evaluación individualizada y completa de las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad intelectual, se ha elaborado la Escala SIS de Intensidad de Apoyos (Verdugo, Arias e Ibáñez, 2007) que evalúa las necesidades de apoyo de adultos mayores de 16 años en seis áreas de la vida: hogar, comunidad, aprendizaje a lo largo de la vida, empleo, salud y seguridad y sociales. En el contexto infanto-juvenil, se está desarrollando actualmente la Escala SIS de Intensidad de Apoyos para Niños y Adolescentes (Thompson et al., 2008) diseñada utilizando el mismo planteamiento que el utilizado para la herramienta dirigida a adultos, pero adaptando las áreas de la vida cotidiana en las que se evalúan las necesidades de apoyo (hogar, comunidad, participación escolar, aprendizaje escolar, salud y seguridad, social y defensa).

En este sentido, resulta fundamental utilizar dichos instrumentos para identificar las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad intelectual en las distintas áreas de la vida para garantizar el diseño e implantación de programas de apoyo eficaces, que reduzcan las discrepancias persona-entorno y mejoren los resultados personales (Verdugo, Schalock, Thompson y Guillén, 2013).

La mejora de la calidad de vida es, precisamente, uno de los resultados personales que más se desea promover dentro del campo de la discapacidad, entendiendo la calidad de vida, según el modelo de Schalock y Verdugo (2002), como las condiciones de vida deseadas por una persona en relación a ocho dimensiones (bienestar físico, emocional y material, relaciones interpersonales, inclusión social, desarrollo personal,

autodeterminación y derechos). La calidad de vida de una persona refleja el grado de bienestar personal y se ve influenciada por la capacidad de las diferentes entidades y organizaciones para apoyar la promoción de las ocho dimensiones que componen este concepto (Schalock y Verdugo, 2012). Concretamente, para conseguir la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad, es necesario alinear cada una de estas dimensiones con las necesidades de apoyo y planificar e implantar un programa de apoyos individualizados (van Loon et al., 2010).

Diferentes investigaciones (van Loon y van Hove, 2001; van Loon, 2006) defienden la importancia de trabajar de manera prioritaria sobre las dimensiones de inclusión social, desarrollo personal y autodeterminación para optimizar el incremento de la calidad de vida. Estos autores proponen dejar a un lado los servicios asistenciales tradicionales y focalizar la atención en estas tres dimensiones claves de calidad de vida para la organización de los servicios y programas de apoyo.

Es fundamental poder trabajar sobre las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad intelectual desde las etapas educativas y de transición, para poder garantizar que la provisión de apoyos individualizados comienza en etapas tempranas y significativas del desarrollo y fomentar la promoción de la autodeterminación, la inclusión y el resto de dimensiones de calidad de vida.

Específicamente en el ámbito educativo, la provisión de apoyos durante la transición de a la vida adulta dentro de contextos ordinarios se asocia a una mejor autonomía e independencia personal, al logro de metas y el éxito educativo, factores estrechamente relacionados con la autodeterminación (Verdugo, 2009). Destaca, por tanto, la importancia de fomentar la autodeterminación, considerando su innegable papel en la transición a la vida adulta y su repercusión en las diferentes actividades sociales y educativas que se desarrollan en esta etapa.

La autodeterminación, además de ser una dimensión integrada dentro del modelo heurístico de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002, 2012), es un constructo ampliamente desarrollado a nivel internacional que se define como “acciones volitivas que capacitan a la persona para actuar como el principal agente causal de su propia vida y mantener o mejorar su calidad de vida” (Wehmeyer, 2005, p.117). Según el modelo propuesto por Wehmeyer (1999, 2005), la autodeterminación se operativiza en cuatro dimensiones (autonomía, autorregulación; empoderamiento; y autorrealización), que se observan en la conducta autodeterminada. Actualmente, existen herramientas de evaluación, desarrolladas principalmente en inglés (Hoffman, Field y Sawilowski, 2004; Wehmeyer, 1995; Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug y Stolarski, 1994), que han sido diseñadas para la evaluación de jóvenes con discapacidad intelectual en edad escolar. En España, se ha elaborado y validado la Escala ARC-INICO de evaluación de la autodeterminación (Verdugo et al., 2013; Vicente, Gómez-Vela, Verdugo,

Fernández-Pulido y Guillén, 2011; Vicente, Verdugo, Gómez-Vela, Pulido y Guillén, en prensa) que permite evaluar tanto el nivel global de autodeterminación, como en cada una de las dimensiones que componen la conducta autodeterminada.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, el objetivo del trabajo presentado es analizar la relación existente entre las necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad intelectual y su nivel de autodeterminación. Asimismo, se realiza un estudio detallado para conocer qué áreas de necesidades de apoyo correlacionan en mayor medida con cada uno de los componentes de la autodeterminación.

## 2. Método

### 2.1 Participantes

Para este estudio participaron un total de 113 estudiantes con discapacidad intelectual y/o dificultades de aprendizaje de entre 12 y 17 años ( $M=14.41$ ). Como se puede observar en la tabla 1, se recogió información sobre el género, la edad, la etapa escolar que estaban cursando y el tipo de necesidades específicas de apoyo educativo que presentaban los participantes (discapacidad intelectual, capacidad intelectual límite o dificultades de aprendizaje). Para recabar esta información se solicitó a los profesionales del centro al que asistían los estudiantes que cumplimentaran un cuestionario de datos sociodemográficos sobre cada uno de los alumnos evaluados. Concretamente, en relación al tipo de necesidades educativas, los profesionales debían realizar un juicio clínico o diagnóstico basándose en los informes psicopedagógicos y pruebas de evaluación disponibles e indicar si los estudiantes presentaban discapacidad intelectual leve, moderada o severa, capacidad intelectual límite o dificultades de aprendizaje.

**Tabla 1. Características de la muestra**

Variable	Categorías	Frecuencia	Porcentaje

<b>Género</b>	Hombre	61	54.0
	Mujer	52	46.0
	<i>Total</i>	<i>113</i>	<i>100.0</i>
<b>Edad</b>	De 12 a 13 años	28	24.8
	De 14 a 15 años	57	50.4
	De 16 a 17 años	28	24.8
	<i>Total</i>	<i>113</i>	<i>100.0</i>
<b>Etapas escolares</b>	Educación Secundaria Obligatoria y Programas de Diversificación	19	16.8
	Educación Básica Obligatoria	78	69.0
	Transición a la Vida Adulta	10	8.8
	Educación Primaria	3	2.7
	Sin datos	3	2.7
	<i>Total</i>	<i>113</i>	<i>100.0</i>
	<b>Necesidades específicas de apoyo educativo</b>	Dificultades de Aprendizaje	1
Capacidad intelectual límite		2	1.8
Discapacidad Intelectual leve		39	34.5
Discapacidad Intelectual moderada		62	54.9
Discapacidad Intelectual Severa		4	3.5

	Sin datos	5	4.4
	<i>Total</i>	<i>113</i>	<i>100.0</i>

## 2.2 Instrumentos

Se aplicaron dos instrumentos de evaluación novedosos para recoger información sobre las necesidades de apoyo de los estudiantes y su nivel de autodeterminación.

Por un lado, para identificar las necesidades de apoyo se utilizó la escala Escala de Intensidad de Apoyos-SIS para Niños y Adolescentes (Thompson et al., 2008), desarrollada en español a partir de la propuesta internacional liderada por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) y, actualmente, se encuentra en proceso de validación. Este instrumento tiene como finalidad evaluar la intensidad de apoyos que necesitan los niños y adolescentes de entre 5 y 16 años con discapacidad intelectual para participar en diferentes actividades de manera equiparable a sus iguales sin discapacidad. La escala fue cumplimentada por profesionales que conocían bien a los estudiantes porque trabajaban diariamente con ellos, y valoraron en términos de tipo, frecuencia y tiempo diario de apoyo las necesidades extraordinarias de apoyo de los alumnos en 61 actividades relacionadas con siete áreas de la vida cotidiana: hogar, vecindario y comunidad, participación escolar, aprendizaje escolar, salud y seguridad, actividades sociales y defensa o autorrepresentación.

Aunque la escala está actualmente en proceso de validación, se disponen de evidencias sobre las propiedades psicométricas preliminares de la escala (Guillén, Verdugo y Arias, 2012; Guillén, Verdugo, Arias y Vicente, in press; Verdugo, Arias, Guillén y Vicente, 2014). La escala ha demostrado adecuadas propiedades psicométricas usando como marco de referencia tanto la Teoría clásica de los test como la Teoría de respuesta a los ítems. Los datos preliminares muestran una buena fiabilidad de la escala (alfa de Cronbach igual a .984; fiabilidad inter-evaluadores igual a .864) y, en relación a la unidimensionalidad del instrumento, resultados positivos han sido alcanzados a través de un análisis de componentes principales.

Por otro lado, la Escala ARC-INICO de evaluación de la autodeterminación (Verdugo et al., 2013) fue utilizada para medir el nivel de autodeterminación de los estudiantes. Esta escala, desarrollada utilizando como punto de partida el instrumento desarrollado por Wehmeyer (*The Arc's Self-Determination Scale* [Wehmeyer, 1995]) y sus adaptaciones en español (Verdugo, Gómez-Vela, Badia, González-Gil y Calvo, 2009; Wehmeyer, Peralta, Zulueta, González y Sobrino, 2006), cuenta con 61 ítems que deben ser contestados por el propio estudiantes. La estructura de la escala consta de cuatro secciones: (a) la sección de autonomía evalúa la independencia del estudiante y el grado

en el que actúa de acuerdo a sus propias preferencias e interés personales; (b) la sección de autorregulación evalúa habilidades relacionadas con el establecimiento de metas, planificación y estrategias de autogestión personal; (c) la escala de empoderamiento (o creencias de control y autoeficacia) evalúa expectativas de autoeficacia y resultados, y habilidades de autodefensa; y (d) la sección de autoconocimiento evalúa el conocimiento que el estudiante tiene de uno mismo y su autoestima. Acorde a esta estructura, la escala proporciona tanto una puntuación general de autodeterminación como puntuaciones parciales en cada una de las dimensiones evaluadas.

Respecto a sus propiedades psicométricas, la escala fue desarrollada y validada utilizando una muestra de 279 estudiantes con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje (Verdugo et al., 2013; Vicente, Verdugo, Gómez-Vela, Pulido y Guillén, en prensa). Los resultados indican que tanto el instrumento global (alfa de Cronbach estandarizado igual a .923) como las cuatro secciones (alfa de Cronbach oscila entre .840 y .902) muestran una buena fiabilidad. Respecto a las evidencias de validez del instrumento, los análisis realizados sobre validez de la estructura interna de la escala, tanto con Análisis de Componentes Principales (ACP) como con Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), sustentan la estructura jerárquica propuesta para la escala.

### **2.3 Procedimiento y análisis de datos**

Tras la aplicación de las dos escalas presentadas y la recogida de datos sociodemográficos de los participantes, se realizó un análisis de correlaciones, utilizando correlaciones de Pearson, para medir el grado de covariación entre las necesidades de apoyo y la autodeterminación. Para hacer un análisis más exhaustivo, se introdujeron los resultados obtenidos en cada una de las áreas de necesidades de apoyo y en cada una de las dimensiones de autodeterminación evaluadas.

## **3. Resultados**

En la tabla 2, se presentan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en las distintas áreas de necesidades de apoyo y las puntuaciones en las cuatro dimensiones de autodeterminación.

**Tabla 2. Correlaciones de Pearson entre las variables evaluadas**

Áreas de necesidades de apoyo	Dimensiones de Autodeterminación				Escala global Autodeterminación
	Sección1 Autonomía	Sección2. Autorregulación	Sección 3. Creencias	Sección4. Autoconocimiento	
Hogar	-.412**	-.283**	-.327**	-.228*	-.327**
Comunidad	-.406**	-.254**	-.364**	-.222*	-.358**
Participación escolar	-.323**	-.208*	-.302**	-.224*	-.281*
Aprendizaje escolar	-.176	-.086	-.162	-.133	-.145
Salud y seguridad	-.288**	-.219*	-.316**	-.222*	-.287*
Social	-.250*	-.218*	-.294**	-.178	-.242*
Defensa	-.240*	-.243*	-.302**	-.259**	-.273*
Necesidades de apoyo globales	-.346**	-.253*	-.340**	-.244*	-.320**

\* Nivel de significación al 5%

\*\*Nivel de significación al 1%

Los análisis correlacionales muestran que las necesidades de apoyo globales de las personas con discapacidad intelectual evaluadas con la SIS-C correlacionan de manera inversa y significativa con la puntuación en autodeterminación obtenida por los participantes con la Escala ARC-INICO.

Destaca que los datos obtenidos por los participantes en todas las áreas de necesidades de apoyo, a excepción del área de aprendizaje escolar, correlacionan significativamente con las puntuaciones en autodeterminación y en sus diferentes componentes. Concretamente, mayores puntuaciones en las distintas áreas de necesidades de apoyo se asocian a menores puntuaciones en autodeterminación y sus dimensiones. Haciendo un análisis más detallado de estas correlaciones, destaca que las correlaciones más altas se obtienen entre las necesidades de apoyo en las actividades relacionadas con la vida en el hogar y la comunidad y la puntuación en la sección de autonomía de la Escala ARC-INICO.

#### **4. Conclusiones**

Los datos obtenidos ponen de manifiesto que las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad intelectual mantienen una relación inversa y significativa con el nivel de autodeterminación. Estos resultados sustentan la idea de que ambos constructos presentan una relación estrecha, de manera que la alineación entre las necesidades de apoyo y la autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual puede ser un aspecto clave a tener en cuenta en el diseño de planes de apoyos individualizados.

Además de la relación entre los constructos, los resultados revelan que, a excepción de las necesidades en el área de aprendizaje escolar, todas las demás áreas de necesidades de apoyo están significativamente relacionadas con el nivel obtenido por los estudiantes en los diferentes componentes de autodeterminación.

Centrándonos en el contexto educativo, destaca que, por un lado, existen relaciones significativas entre el nivel de autodeterminación (y sus componentes) y las necesidades de apoyo en participación escolar mientras que, por otro lado, no se encuentran estas mismas relaciones con las necesidades en el área de aprendizaje escolar. La ausencia de relación entre las necesidades de apoyo en aprendizaje escolar y todas las dimensiones de autodeterminación (destacándose una correlación casi nula con la dimensión de autorregulación) puede entenderse si tenemos en cuenta que los ítems planteados en este dominio hacen referencia a la capacidad de la persona para aprender habilidades cognitivas y académicas. Estos resultados son coherentes con los encontrados en otras investigaciones, que defienden que la capacidad intelectual no es un predictor significativo de la autodeterminación, cuando se tienen en cuenta otros factores (Lee et al., 2012).

Por su parte, las necesidades en las actividades realizadas en casa y en la comunidad son las que obtienen una mayor correlación con el índice global de autodeterminación, especialmente significativa al tener en cuenta los resultados obtenidos en la dimensión de autonomía.

En cualquier caso, las correlaciones significativas encontradas entre el nivel de necesidades de apoyo y el grado de autodeterminación evidencian la relevancia de ambos constructos y la importancia de realizar planificaciones de apoyos individualizadas los tengan en cuenta para optimizar el proceso de transición a la vida adulta. Conocer de manera detallada la relación existente entre sus dimensiones y componentes, permitirá una alienación precisa que se adapte a las características de cada entorno y área de trabajo. Dar respuesta a las necesidades de apoyo de los jóvenes con discapacidad intelectual y promover su autodeterminación en esta etapa clave del desarrollo facilitará el incremento de la calidad de vida a lo largo de su ciclo vital.

## 5. Referencias bibliográficas

Guillén, V., Verdugo, M. A. y Arias B., “Evaluación de las necesidades de apoyo en niños y adolescentes con discapacidad intelectual. Estudio preliminar, En AMPANS”, *IV Premios de Investigación e Innovación sobre Personas con Discapacidad Intelectual. Trabajos Premiados*, 2012, Manresa, AMPANS, págs. 5-98.

Guillén, V., Verdugo, M. A., Arias, B. y Vicente, E. (en prensa), “Desarrollo de una escala de evaluación de necesidades de apoyo para niños y adolescentes con discapacidad intelectual”, *Anales de Psicología*. Aceptado para su publicación.

Hoffman, A., Field, S. L. y Sawilowski, S. D. (2004), *Self-Determination Assessment Battery. User's guide*. Detroit, MI, Self-Determination and Transition Center.

Lee, Y., Wehmeyer, M. L., Palmner, S. B., Williams.Diehm, K., Davies, D. K. y Stock, S. E., “Examining individual and instruction-related predictors of the self-determination of students with disabilities: multiple regression analyses”, *Remedial and Special Education*, 33(3) (2012), pp. 150-161.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E, Coulter, D., Craig, E. M., ...Yeager, M. H. (2010), *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11a ed.), Washington, DC, AAIDD.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2002), *Quality of life for human service practitioners*, Washington DC, American Association on Mental Retardation.

Schalock, R. L., y Verdugo, M. A. (2012), *A leadership guide to redefining ID/DD organizations: Eight successful change strategies*, Baltimore, MD, Brookes.

Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. W, Schalock, R. L., Shogren, K. A, Snell, M. E., ...Yeager, M. H., “Conceptualizing supports and support needs of people with intellectual disability”, *Intellectual and developmental disabilities*, 47(2) (2009), pp. 135-146. DOI: 10.1352/1934-9556-47.2.135

Thompson, J. R., Bryant, B., Campbell, E. M., Craig, E. M., Hughes, C., Rotholz, D. A., ...Wehmeyer, M. L. (2004), *Supports Intensity Scale user's manual*, Washington DC, AAMR.

Thompson J. R., Wehmeyer, M., Copeland, S., Little, T.D., Patton, J. R., Polloway, E., ...Tassé, M. (2008), *Supports Intensity Scale for Children. Field Test. Version 1.0*. Washington, DC, AAIDD.

van Loon, J., « Autodeterminación para todos. La autodeterminación en Arduin », *Siglo Cero*, 37 (2006a), págs. 35-47.

van Loon, J. y Van Hove, G., “Emancipation and self-determination of people with learning disabilities and down-sizing institutional care”, *Disability and Society*, 16(2) (2001), pp. 233-254. DOI: 10.1080/09687590120035825

van Loon, J., Claes, C., Vandeveld, S., Van Hove, G. y Schalock, R., Assessing individual support needs to enhance personal outcomes”, *Exceptionality*, 18 (2010), pp. 193-202. DOI: 10.1080/09362835.2010.513924

Verdugo, M. A., “El cambio educativo desde la perspectiva de calidad de vida”, *Revista de Educación*, 349 (2009), págs. 23-43. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086

Verdugo, M. A., Arias, B. e Ibáñez, A. (2007), *Escala de Intensidad de Apoyos (SIS). Manual. Adaptación española*, Madrid, TEA.

Verdugo, M. A., Arias, B. Guillén, V. y Vicente, E., “La Escala de Intensidad de Apoyos para Niños y Adolescentes (SIS-C) en el contexto español”, *Siglo Cero*, 45(1) (2014), págs. 24-40.

Verdugo, M.A., Gómez-Vela, M., Badia, M., González-Gil, F. y Calvo, I., “Evaluación de la conducta autodeterminada de alumnos de educación secundaria con necesidades educativas específicas y sin ellas”, en M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urrés y M. Crespo (Coords.) *VII Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Mejorando resultados personales para una vida de calidad*, 2009, Salamanca, Amarú, págs.. 541-554.

Verdugo, M.A., Gómez-Vela, M., Fernández, R., Vicente, E., Badia, M. González-Gil, F., ..., Guillén, V., “¿Cómo evaluar la autodeterminación? Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación”, *Siglo Cero*, 44(4) (2013), págs. 21-39

Verdugo, M. A., Guillén, V. y Vicente, E., “Discapacidad intelectual”, en L. Ezpeleta y J. Toro (Eds.), *Manual de psicopatología del desarrollo*, 2014, Barcelona, Pirámide, págs. 169-190.

Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Thompson, J. y Guillén, V., “Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyos, en M. A. Verdugo y

Schalock, R. L. (Coords.), *Discapacidad e Inclusión. Manual para la Docencia*, 2013, Salamanca, Amarú, págs. 89-110.

Vicente, E., Gómez-Vela, M., Verdugo, M. A., Fernández-Pulido, R. y Guillén V., “Evaluación de la autodeterminación en adolescentes con necesidades específicas de apoyo educativo”, en J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Coords.), *VI Congreso Internacional de Psicología y Educación. Educación, aprendizaje y desarrollo de una sociedad multicultural*, 2011, España, Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación, págs. 8915-8930.

Vicente, E. Verdugo, M.A., Gómez-Vela, M., Fernández-Pulido, R. y Guillén, E. (2013), *Transición a la vida adulta. Evaluación de la autodeterminación*. Manuscrito enviado para su publicación.

Wehmeyer, M. L., “A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction”, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14 (1999), pp. 53-62. DOI:10.1177/108835769901400107

Wehmeyer, M. L., “Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations”, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 30(3) (2005), pp. 113-120.

Wolman, J. M., Campeau, P. L., DuBois, P. A., Mithaug, D. E. y Stolarski, V. S. (1994), *AIR Self-Determination Scale and User Guide*, Palo Alto, CA, American Institutes for Research.

Wehmeyer, M. L., Peralta, F., Zulueta, A., Gonzalez-Torres, M.C. y Sobrino, A. (2006), *Escala de Autodeterminación Personal: Instrumento de Valoración y Guía de Aplicación*, Madrid, Editorial CEPE.

## COMUNICACIÓN 24

### AUTONOMÍA E INTEGRACIÓN DE LAS PERSONAS SORDOCIEGAS

Mónica Ruiz González

*Trabajadora Social de CEAS/Estudiante de doctorado*

*Ayuntamiento de Valladolid /Universidad de Valladolid*

## 1. Introducción

Muy probablemente, sin una toma de contacto previa con personas con sordoceguera, la mayoría de personas podrían pensar que una persona sordociega -dado lo limitante que es carecer de dos sentidos de forma simultánea- difícilmente puede llevar a cabo una vida autónoma, sin embargo, la toma de contacto con personas que presentan esta doble discapacidad, permite descubrir las enormes diferencias que en cuanto a autonomía funcional existen entre unos y otros sujetos, es por ello por lo que interrogarse a cerca de los factores que influyen en la adquisición de la autonomía se convierte en una cuestión clave para tratar de favorecerla.

Pero, ¿qué es la sordoceguera? De una forma intuitiva se podría contestar que una persona es sordociega cuando siendo ciega es también sorda, de tal forma que le es difícil -cuando no imposible- comunicar con los demás con normalidad. Sin embargo, no todas las personas sordociegas son totalmente ciegas y sordas, las hay que presentan restos visuales y/o auditivos -aunque no siempre son funcionales-, por lo tanto, los apoyos que van a necesitar unos sujetos y otros, no van a ser necesariamente los mismos, ya que si la sordoceguera tiene una característica definitoria central, esta es su heterogeneidad (en este y en otros sentidos, como veremos más adelante).

A partir de la aproximación teórica a la sordoceguera, se ha podido determinar, por un lado, la heterogeneidad que caracteriza a este colectivo y por otro, la escasa visibilidad y el desconocimiento que existe sobre la sordoceguera (lo cual determina la escasez de recursos dirigidos a las personas que la padecen). Como veremos a continuación, estas dos cuestiones influyen significativamente en la autonomía y la integración de las personas sordociegas.

## 2. Aproximación a la sordoceguera: definición y contexto

Parece apropiado comenzar este apartado definiendo la sordoceguera, ya que como más adelante veremos, de su definición se deriva la clasificación de las personas sordociegas y una de sus características más centrales: la heterogeneidad. Así pues, en 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, se definió a las personas con sordoceguera como:

*aquellas personas con un deterioro combinado de la vista y el oído que dificulta su acceso a la información, a la comunicación y a la movilidad. Esta discapacidad afecta gravemente las habilidades diarias necesarias para una vida mínimamente autónoma, requiere servicios especializados,*

*personal específicamente formado para su atención y métodos especiales de comunicación.* (BOE nº 255 de 24/10/2007, p. 43254-43255).

La propia definición hace referencia a un colectivo heterogéneo, ya que alude a la combinación de pérdidas sensoriales (por lo que no todas las personas presentan los mismos grados de pérdida), explicando estas distintas combinaciones, en parte, las diferencias que en cuanto a autonomía funcional existen entre unos y otros sujetos. Este hecho lleva a reflexionar sobre la dificultad real para determinar cuantitativamente cuál es el grado de deficiencia visual que combinado con determinado grado de deficiencia auditiva, convierte a la persona en sordociega. En este sentido conviene además tener en cuenta que la existencia de restos sensoriales no siempre implica su uso, ya que pueden no ser funcionales, por esta razón, la Deafblind International (DbI en adelante) propone que lo que defina la condición de sordoceguera sea determinada por la situación funcional de dificultad comunicativa de la persona (con el apoyo en los datos cuantitativos que avalen la pérdida sensorial), criterio que es compartido por los expertos en sordoceguera, que en base al mismo, proponen la siguiente clasificación del colectivo.

### **1. Clasificación de las personas sordociegas**

En coherencia con esta definición, los expertos en la temática defienden que más importante que las pérdidas sensoriales en sí, es atender a cómo afecta la combinación de estas pérdidas a la vida de la persona (es decir, si esta combinación afecta funcionalmente a la persona en su movilidad, en su comunicación, en sus relaciones, etc.) y es que, tal y como defiende la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (2011), el diagnóstico de una enfermedad no es suficiente para describir el funcionamiento de un individuo. En base al nivel de funcionamiento de la persona, los expertos en la materia distinguen tres grupos distintos (parafraseando a Álvarez, 2004):

#### **Bajo nivel de funcionamiento**

Se agrupa a los sujetos -independientemente de su edad- que tienen una comunicación limitada a aspectos básicos, por no alcanzar lo que Fravell (1977) denomina motivación cognitiva<sup>66</sup>.

El objetivo de la intervención será obtener una comunicación estructurada (tanto como las características de la persona permitan) y el desarrollo de unas habilidades básicas que permitan conseguir una autonomía personal acorde a sus posibilidades.

#### □ **Nivel medio de funcionamiento**

En este grupo encontramos a niños, jóvenes y adultos capaces de interesarse por el mundo cognitivamente, de generar estrategias más o menos elementales para la resolución de problemas, de llevar una vida semi-independiente y de imitar signos convencionales, al menos ligados a necesidades primarias.

La intervención debe contemplar objetivos encaminados a desarrollar un sistema de comunicación, habilidades útiles en la vida diaria, habilidades sociales y estrategias que le permitan desarrollar una actividad laboral protegida cuando sus características lo permitan. Es fundamental tener en cuenta la inclusión de las ayudas técnicas apropiadas en función de las características de la persona sordociega.

#### □ **Alto nivel de funcionamiento**

Agrupar a personas sordociegas sin otro límite cognitivo que el derivado de la propia sordoceguera. Estos sujetos demuestran estrategias de resolución de problemas e intereses, todo lo cual parece indicar que son susceptibles de llevar una vida normalizada, si cuentan con el apoyo especializado necesario. La intervención ha de contemplar siempre la inclusión de las ayudas técnicas y tiflotécnicas necesarias.

## **2. Características de las personas sordociegas: su heterogeneidad**

---

<sup>66</sup> Fravell describe la motivación cognitiva como el impulso/deseo infantil para interactuar y aprender sobre el entorno por la simple búsqueda de conocimiento.

Cuando nos referimos a la heterogeneidad de la sordoceguera, estamos aludiendo a los múltiples factores que la configuran y estos son (siguiendo a Álvarez, 2004):

□ **La etiología y el momento en que se producen las deficiencias sensoriales**

La sordoceguera no tiene una única causa que la origine, las causas que hacen que una persona sea sordociega pueden ser múltiples y producirse en diferentes momentos de la vida: cuando los problemas de audición y visión se producen en el nacimiento o durante los dos primeros años de vida del sujeto, estamos ante personas con *sordoceguera congénita*. Si los motivos responsables de la pérdida de audición aparecen después del segundo año de vida (período que se considera vital para la adquisición del lenguaje -sordera postlocutiva-) y/o los responsables de la visión no están presentes en el nacimiento, se habla en general de *sordoceguera adquirida*. Este hecho es crucial, ya que determinará el lenguaje y la forma de comunicar y relacionarse de la persona (las personas que presentan en primer lugar la pérdida de audición, aprenden el lenguaje de signos, mientras que las que presentan en primer lugar la deficiencia visual, aprenden el lenguaje oral, lo cual, determinará a su vez, aprendizajes posteriores que tengan que llevar a cabo, según vayan deteriorándose sus sentidos). Este hecho explica en parte que existan distintos tipos de sordoceguera y las características de esta discapacidad combinada.

□ **La combinación de las pérdidas sensoriales: tipo y grado**

- ✓ El tipo de pérdida: el hecho de que las pérdidas (visual, auditiva o ambas) tengan un carácter estable o progresivo, el que la pérdida auditiva se deba a un problema conductivo o neurosensorial, o los distintos tipos de afectación en el caso de la deficiencia visual (la agudeza, el campo o ambos), determinan diferencialmente la dificultad perceptiva de la persona sordociega.
- ✓ El grado de pérdida: de igual forma, determina a la persona en su desarrollo y funcionamiento que la pérdida sea parcial o total, en ambos sentidos o solo en uno, el que existan restos sensoriales o no y el que sean auditivos o visuales (y en tal caso, determina si los restos son o no funcionales).

□ **Orden de aparición**

El momento de aparición del déficit auditivo condiciona esencialmente el desarrollo de la comunicación y la adquisición del lenguaje. Si la lesión de vista y oído se produce antes de que el niño alcance el estadio simbólico es mucho más difícil conseguir que desarrolle un sistema de comunicación y por tanto lenguaje (este es el caso de niños sordociegos congénitos, especialmente si no hay resto en ninguno de los sentidos). El orden de aparición de cada una de las deficiencias es un factor muy importante, porque

entre otros aspectos condiciona el sistema de comunicación de la persona sordociega (especialmente cuando una de las dos deficiencias es congénita). Distan mucho entre sí los casos de personas que nacen deficientes visuales o ciegas y quedan sordas o deficientes auditivas a lo largo de su vida (conocen la lengua oral y se expresan oralmente) de aquellos casos en los que aparece la sordera en primer lugar, en el nacimiento o al poco tiempo de nacer, y que después se quedan ciegos o presentan deficiencias visuales (se expresan en lengua de signos).

#### □ **Otras deficiencias**

Algunas personas sordociegas presentan además de las deficiencias auditivas o visuales otras deficiencias (por ejemplo, en el caso de los niños afectados por rubeola, con frecuencia se encuentran además lesiones de corazón y lesiones neurológicas que condicionan su desarrollo) y, cuando estas deficiencias comprometen más la vida del individuo, hace que las deficiencias sensoriales no sean atendidas con la rapidez deseable, todo ello, conduce en muchos casos a la privación sensorial. En la mayoría de los casos, esta privación (debida a una intervención tardía) es la responsable de la existencia de déficits madurativos y cognitivos irreversibles.

#### □ **Ambiente estimular: familia y entorno**

La actitud de la familia y el entorno socioafectivo en el que se mueve la persona sordociega es determinante para el desarrollo de la comunicación y conocimiento del mundo que le rodea. El contexto familiar y sociocultural de la persona con sordoceguera condiciona el ambiente estimular y por lo tanto el desarrollo, capacidad y motivación para que la persona sordociega se desenvuelva de manera más o menos autónoma. Dada la importancia de estas variables para la adquisición de la autonomía, es importante analizar su influencia como aspectos externos.

Todo ello viene a explicar en gran medida las enormes diferencias que en cuanto a autonomía funcional existen entre unos y otros sujetos, sin embargo, existe otra cuestión fundamental que determina el nivel de autonomía e integración que estas personas pueden alcanzar: la visibilidad del colectivo.

### **3. (In)Visibilidad de las personas sordociegas**

Solo aquello que se conoce, puede abordarse. La escasa visibilidad y el bajo conocimiento que se tiene sobre las personas sordociegas, influye en su proceso de autonomía e integración, en tanto en cuanto, al no conocerse, es más difícil poder dar

respuesta a sus necesidades. A continuación, se exponen las informaciones más significativas que constatan esta afirmación:

- **No existe un censo ni datos oficiales sobre el número de personas sordociegas que hay en España** (si bien, según se recoge en algunos manuales, se estima que haya unas 15 personas afectadas por cada 100.000 habitantes<sup>67</sup>).
  
- **Escasa y reciente presencia de las personas sordociegas en la normativa.** En el ámbito europeo, destacan:
  - ✓ *Proposición no de Ley 161/000800*, aprobada por la Comisión No Permanente para Políticas Integrales de la Discapacidad del Parlamento Español, el 29 de Noviembre de 2005 (BOCG, nº43, 29/11/2005) en la que se reconoce la sordoceguera como una discapacidad única, con entidad propia y necesidades específicas, que afecta gravemente las habilidades diarias necesarias para poder llevar una vida mínimamente autónoma.
  
  - ✓ *Declaración 1/2004 del Parlamento Europeo sobre los derechos de las personas sordociegas*. Esta declaración recoge que las personas sordociegas deberían tener los mismos derechos que los demás ciudadanos de la Unión Europea y que estos derechos deberían garantizarse mediante una legislación adecuada en cada Estado miembro, sin embargo, todo ello, continúa siendo un reto por cumplir.

En el ámbito estatal, las normas que aluden a la sordoceguera son así mismo recientes y se centran fundamentalmente en recoger el derecho de las personas sordociegas al aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas y de los medios de apoyo a la comunicación oral, destacando:

- ✓ 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 (*BOE 03/12/2013*), donde se hace alusión

---

<sup>67</sup> Dato obtenido por estadística comparada con otros países, así se recoge en la Guía de Orientación en la Práctica Profesional de la Valoración Reglamentaria de la Situación de Dependencia en Personas con Sordoceguera, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (s.f., p. 9) y en Gómez, P. y Romero, E. (Coords.) (2004, p.159).

al reconocimiento que existe en 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 (BOE 24/10/2007), sobre el derecho de las personas sordociegas al aprendizaje, uso y conocimiento de las lenguas de signos y de los distintos medios de apoyo a la comunicación oral, como factor esencial para su inclusión social.

- ✓ Real Decreto 422/2011, de 25 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento sobre las condiciones básicas para la participación de las personas con discapacidad en la vida política y en los procesos electorales (*BOE 30/03/2011*). Se hace la siguiente alusión directa a las personas sordociegas: “los servicios de atención telefónica que, en su caso, la Administración General del Estado ponga en marcha serán accesibles y atenderán las necesidades de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas”. (BOE nº 76 de 30/04/2011, p. 33046).
- ✓ 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 (BOE 24/10/2007). En su disposición adicional sexta recoge:

*el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales realizará un estudio en el que se determine el número de personas con sordoceguera, sus condiciones de vida y su ubicación geográfica, a efectos de determinar los centros de referencia que se deberán crear, así como el establecimiento de recursos más acordes con las especiales necesidades de este colectivo* (BOE nº 255 de 24/10/2007, p. 43259).

No obstante lo expresado en esa disposición, dicho estudio sigue sin llevarse a cabo, por lo que sigue sin conocerse el número de personas con sordoceguera, sus condiciones de vida ni su ubicación geográfica (significando esto, como ya se ha mencionado anteriormente, una de las principales dificultades de inserción para este colectivo).

- **Derivada de las dos anteriores y como consecuencia de estas: escasez de recursos dirigidos a su atención.** No existe una red pública de recursos para personas sordociegas. En España, el mayor desarrollo de recursos específicos se ha producido desde el Tercer Sector, destacando la labor realizada por las siguientes organizaciones y asociaciones:

- ✓ FESOCE: Federación Española de Sordoceguera.
- ✓ ONCE: FOAPS: Fundación Once para las personas con sordoceguera.
- ✓ ASOCIDE: Asociación de Sordociegos de España (con Delegaciones en Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid y País Vasco). En Castilla y León existe, así mismo, la asociación ASOCyL.
- ✓ APASCIDE: Asociación Española de Familias de Personas con Sordoceguera. Cabe destacar que la creación del centro “Santa Ángela de la Cruz”, único centro específico de referencia estatal para personas sordociegas, fue promovido por esta asociación (dicho centro se encuentra en la localidad sevillana de Salteras y fue inaugurado en el año 2010).

Por todo lo expuesto, se considera suficientemente justificada la necesidad de llevar a cabo un estudio de estas características, así como, su interés científico y social. Es crucial para conseguir la autonomía e integración de las personas sordociegas, visibilizarlas, para después estudiar sus características y necesidades y posteriormente, diseñar los recursos apropiados para su atención.

#### **4. Referencias bibliográficas y normativas**

Álvarez, D., “La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar”, en Gómez y Romero (Coords.). *La sordoceguera: una discapacidad singular*, 2004, Madrid, ONCE, págs. 135-159.

Deafblind International (2006), *Pautas sobre las mejores prácticas para la prestación de servicios destinados a las personas sordociegas*. Recuperado de: [www.deafblindinternational.org/guidelines\\_services\\_spn.pdf](http://www.deafblindinternational.org/guidelines_services_spn.pdf)

España, Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *BOE* 02/08/2011, nº 184, p. 87478-87494.

España, 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, *BOE* 24/10/2007, nº 255, p. 43251-43259.

España, Proposición no de Ley 161/000800, aprobada por la Comisión No Permanente para Políticas Integrales de la Discapacidad del Parlamento Español, el 29 de Noviembre de 2005, *BOCG* 29/11/2005, nº432, p. 16-18.

España, Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, *BOE* 03/12/2013, nº 289, p. 95635-95673.

España, Real Decreto 422/2011, de 25 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento sobre las condiciones básicas para la participación de las personas con discapacidad en la vida política y en los procesos electorales, *BOE* 30/03/2011, nº 76, p. 33041-33046.

Fravell, J. (1977), *Cognitive development*, Englewood Cliffs, N.J., Pentice Hall.

Gómez, P. y Romero, E. (Coords.) (2004), *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar*, Madrid, ONCE.

IMSERSO (s.f.), *Guía de orientación en la práctica profesional de la valoración reglamentaria de la situación de dependencia en personas con sordo-ceguera*, Madrid, IMSERSO.

OMS (2011), *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Recuperado de: [www.cedd.net/es/](http://www.cedd.net/es/)

## COMUNICACIÓN 25

<p><b>LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: UN PROYECTO SOBRE ACCESIBILIDAD, MUSEOS Y DISCAPACIDAD EN GALICIA</b></p>
---

Rosa Margarita Cacheda Barreiro

*Contratada de investigación y docente en el Departamento de Historia del Arte*

*Universidad de Santiago de Compostela*

Moisés Lamigueiro Romeo

*Responsable del Área de Familias y del Área Social de FADEMGA FEAPS Galicia*

## **1. Planteamiento del problema y justificación de su relevancia**

La información es poder, véase sino cómo nos empoderamos los profesionales al sentir que manejamos más y mejor información que las personas a las que apoyamos con nuestros conocimientos. Mientras, en el colectivo de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, se da un hecho muy preocupante: las dificultades que tienen para acceder y comprender la información los pone en situación de desventaja frente a los demás, haciendo que se creen situaciones de desigualdad francamente indeseables, que son las que dan lugar a su exclusión social. En palabras de Paul Ricoeur: “Demasiada gente se encuentra no sólo disminuida de potencia, sino privada de potencia” (Ricoeur, 2008: 75), es la segunda parte de esta afirmación la que más debe alarmarnos, pues es una realidad que acontece a diario con las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. Convivimos con esta circunstancia todos los días y no nos sorprendemos, lo hemos asumido como algo “normal” y habitual. En el año 1999, Jesús Flórez (Flórez, 1999: 135-136), padre de una persona con discapacidad intelectual, también nos alertaba sobre este asunto:

*Las deficiencias para percibir informaciones sensoriales de diversa naturaleza, la incapacidad para procesar e interpretar esas informaciones, o las dificultades para expresarlas adecuadamente, limitan a veces de manera radical la integración del individuo en el mundo que le rodea, lo marginan, inhabilitan para acceder al gran mercado de las relaciones interpersonales y de la cultura (...) Vencer tamaños obstáculos con las herramientas adecuadas para cada tipo de discapacidad ha sido siempre el gran reto.*

Los movimientos asociativos de familiares que apoyan a las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo llevan décadas de lucha y de trabajo para revertir esta situación de marginación y desigualdad, pero todavía queda mucho por hacer. Como parte de la sociedad, estas organizaciones tampoco están liberadas de prejuicios o de malas praxis; sí que es verdad que están más vigilantes para que esto no ocurra, pero romper con las creencias más profundas que hemos asimilado en nuestro proceso de socialización es una carrera de fondo, con muchas trabas y obstáculos. Para ello resulta vital tener la posibilidad de reflexionar sobre ellas y decidir si actuamos de acuerdo o en desacuerdo con las mismas.

Constantemente, desde el movimiento asociativo, exigimos que el entorno (la sociedad) nos apoye, pero ¿qué hacemos nosotros para conseguir este apoyo? Es hora de empezar a dar pasos para facilitar cambios en el entorno, cambios que además sabemos beneficiarán a toda la ciudadanía. El proyecto que aquí presentamos es un ejemplo de cómo podemos, desde diferentes organizaciones (universidad, sector asociativo y empresarial), trabajar con el entorno y posibilitar los cambios necesarios para que éste resulte más inclusivo y respetuoso con las personas, independientemente de sus circunstancias vitales (discapacidad, dependencia, nivel cultural, etc). La realidad del entorno por la que hemos optado es la de los museos y los centros de arte, una realidad, a priori, más dirigida a personas cultas y eruditas.

Los resultados de esta investigación forman parte del proyecto de investigación titulado: *Museos, accesibilidad e discapacidad en Galicia*; un proyecto que, financiado por la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, se desarrolló en el Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Santiago de Compostela, al amparo del grupo de investigación de Referencia Competitivo GI-USC-1907, IACOBUS<sup>68</sup>.

Dos son las razones principales que, a nuestro modo de ver, justifican la necesidad de este proyecto:

5. Porque los museos son espacios públicos a los que debe tener acceso cualquier ciudadano independientemente de sus condiciones y características personales.
6. Porque es una oportunidad para iniciar cambios en el entorno que permitan a los ciudadanos desarrollar sus vidas con más plenitud y mayor conciencia social. Es decir, con este proyecto se pretende dar alguna pista de cómo podemos llevar una vida más ética (Singer, 1995) y más auténtica que nos empodere y nos haga sentir mejor como personas y ciudadanos.

## **2. Objetivos del proyecto**

El objetivo general que nos planteamos al inicio de este proyecto fue justificar la mejora de la accesibilidad de las instituciones museísticas. Para ello era necesario evaluar el grado de accesibilidad de los museos de Galicia. Los objetivos específicos se corresponden con acciones concretas que hemos ido desarrollando a lo largo de estos meses:

---

<sup>68</sup> Los resultados de esta investigación serán publicados en formato libro por el Grupo de Investigación GI-USC-1907, IACOBUS del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Santiago de Compostela, grupo de Referencia Competitivo en el que se adscribe este proyecto de investigación.

### **2.1 Objetivo específico 1: Conocer el estado de la cuestión y la realidad de la que partimos**

Acción 1: Recopilar documentación relevante sobre el tema que pueda resultar útil a los fines y objetivos del proyecto.

Acción 2: Entrevistarse con expertos en materia de accesibilidad en el entorno museístico.

Acción 3: Participar en encuentros, foros, congresos que en los cuales se aborde la accesibilidad en los museos.

### **2. Objetivo específico 2: Evaluar la accesibilidad de los museos.**

Con este objetivo se pretende conocer directamente las condiciones de accesibilidad de los museos y evidenciar la necesidad de mejorarla.

Acción 1: Crear un instrumento válido que permita analizar la accesibilidad de los museos. Para la consecución de esta acción el instrumento debe permitir evaluar las tres dimensiones principales de la accesibilidad: la física, la sensorial y la cognitiva.

Acción 2: Seleccionar y evaluar los museos gallegos.

Acción 3: Mejorar el instrumento de evaluación. En base a la experiencia adquirida con su utilización.

### **2.3 Objetivo específico 3: Sensibilizar sobre la necesidad de mejorar la accesibilidad de los museos.**

A través del cumplimiento de este objetivo, se pretende iniciar los cambios que permitan a las universidades, instituciones culturales y a las entidades que trabajan con personas con discapacidad volcarse más en el entorno, para que éste pueda adaptarse más y mejor a las necesidades de todos los ciudadanos, independientemente de las necesidades de apoyo que puedan tener.

Acción 1: Dar a conocer a los museos evaluados los resultados de su evaluación y plantearles propuestas viables que les ayuden a mejorar su accesibilidad. Para cumplir este objetivo resulta necesario sensibilizar a los profesionales de los museos, ofreciéndoles posibles soluciones a través de la presentación de informes sencillos.

Acción 2: Implicar en el proyecto a expertos en otros ámbitos de actuación: psicólogos, pedagogos, arquitectos, diseñadores, sociólogos, traductores, para crear así un equipo interdisciplinar desde donde se pueda trabajar conjuntamente.

Acción 3: Publicar y dar a conocer los resultados de este proyecto, para facilitar la concienciación sobre la necesidad de la accesibilidad, para que otras instituciones y organizaciones se animen a replicar este proyecto en sus entornos.

En la elaboración de estos objetivos, confluyen tres aspectos primordiales que pueden ser analizados desde diferentes perspectivas:

- La importancia del entorno, entendido éste no sólo como un elemento físico, sino también como todos aquellos recursos, productos o servicios a los que puede “acceder, optar o utilizar cualquier ciudadano en diferentes ámbitos: cultural, sanitario, educativo, religioso, laboral...”<sup>69</sup>.
- La importancia de la evaluación que nos permite conocer el público de los museos seleccionados.
- La importancia de la elaboración de discursos informativos accesibles a todos los visitantes de los museos.

Establecidos los objetivos generales y específicos del proyecto, el siguiente paso fue la puesta en contacto con las diferentes entidades que trabajan con personas con discapacidad en la Comunidad Autónoma de Galicia y que tienen representación en el CERMI<sup>70</sup>. La primera federación que se implicó en el proyecto fue FADEMGA FEAPS GALICIA<sup>71</sup>, pues de uno de sus profesionales partió la idea de este proyecto. Aunque los objetivos de este estudio no se centren en la clasificación ni en el análisis de las diferentes discapacidades, sí las hemos tenido en cuenta a la hora de elaborar nuestras

---

<sup>69</sup> Esta idea del entorno aparece recogida en el texto inédito titulado: “La accesibilidad cognitiva, la gran ausente en el Diseño para todos”, escrito por la Comisión de Accesibilidad FEAPS Madrid. Mi más sincero agradecimiento a Silvia Muñoz (encargada de los proyectos de accesibilidad cognitiva de FEAPS) por haberme proporcionado este documento.

<sup>70</sup> Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.

<sup>71</sup> FADEMGA FEAPS GALICIA es una organización no gubernamental, sin ánimo de lucro, creada en 1979, a la que pertenecen actualmente cuarenta y dos asociaciones. Su sede administrativa se encuentra en Santiago de Compostela. Además cuenta con cuatro delegaciones, en ciudades de las cuatro provincias gallegas: Santiago de Compostela, Lugo, Vigo y Orense. Forma parte del movimiento asociativo de familias de FEAPS. Ofrece apoyos a asociaciones, familias y personas con discapacidad intelectual o del desarrollo en la comunidad autónoma de Galicia. En los siguientes campos: información, orientación y asesoramiento; formación; empleo; defensa de derechos; respiro familiar; ocio y tiempo libre, a través de numerosos servicios y programas. <http://www.fademga.org/> y <http://www.feaps.org/>

herramientas de trabajo (fichas de evaluación). A partir de este primer encuentro, los responsables del Área Social de FADEMGA consideraron como una opción viable plantear los retos del proyecto al grupo de autogestores de la Federación y a sus personas de apoyo. La intención era que ejercieran de evaluadores externos de los museos seleccionados en el estudio y que pudiesen evidenciar, desde su experiencia, las dificultades de comprensión (accesibilidad cognitiva) de estos entornos socioculturales.

Los grupos de autogestores son grupos de personas con discapacidad intelectual adultas cuyo principal cometido es ser “la voz” de su colectivo y defender sus derechos e intereses. Estos grupos cuentan con el apoyo de profesionales (“personas de apoyo”) para facilitarles el desarrollo de sus actividades. Con el impulso de la Federación, estos grupos se han ido creando en Galicia desde el año 1999. Actualmente 14 de sus 41 asociaciones cuentan con grupos de autogestores<sup>72</sup>.

A partir de este momento se elaboró una ficha de evaluación que recoge los aspectos más importantes relativos a la accesibilidad. Esta ficha consta de más de 200 ítems y en ellos se siguen los parámetros relativos al exterior y el entorno del museo, el acceso del personal, la entrada del museo, los recorridos y flujos peatonales, los espacios y las salas de exposición, los servicios, los puntos de información, el ruido ambiental, las colecciones y obras de arte y el personal del museo. Un último apartado hace referencia a los comentarios y a la valoración que los usuarios pueden hacer después de cumplimentarla. La elaboración de la ficha se hizo conjuntamente con los profesionales de Liquen Estudio encargados de plasmar los aspectos arquitectónicos, técnicos, de diseño y de evidenciar el marco normativo de las condiciones de accesibilidad<sup>73</sup>.

La idea de la ficha se gestó con un doble fin; por un lado, como ficha de autoevaluación de los propios museos siendo los profesionales del mismo los encargados de cumplimentarla y de evaluar sus condiciones de accesibilidad. Por otro lado, la ficha fue difundida a las asociaciones y federaciones que trabajan con personas con discapacidad con el fin de ser cumplimentada en sus visitas a los museos y centros de arte gallegos. Con este doble fin iniciamos este largo proceso y fueron, una vez más, los autogestores<sup>74</sup> y las personas de apoyo de FADEMGA FEAPS GALICIA los primeros

---

<sup>72</sup> El grupo de autogestores de FADEMGA FEAPS GALICIA inició su andadura en el año 2013, cuenta con 11 integrantes: 8 personas con discapacidad intelectual (3 hombres y 5 mujeres) y 3 personas de apoyo, entre las que me encuentro (somos 2 hombres y una mujer). Se trata de un grupo con un grado de autonomía elevado, todos sus integrantes cuentan con experiencia laboral, trabajan actualmente o lo han hecho en alguna ocasión. Implicarlos en el proyecto era importante, ya que tendrían la posibilidad de comprobar por sí mismos las dificultades de accesibilidad que existen en este tipo de entornos culturales.

<sup>73</sup> <http://www.liquenestudio.com>

<sup>74</sup> Los grupos de Autogestores son grupos formados por hombres y mujeres, adultos, con discapacidad intelectual, que se reúnen periódicamente -normalmente cada dos o tres semanas- para: conseguir

en realizar la evaluación que se les pedía. Implicar al grupo de autogestores supuso un doble beneficio:

- 1) Evidenciar las dificultades de comprensión y aplicación del instrumento de evaluación, por su complejidad y extensión (ficha de autoevaluación). Lo que llevó posteriormente a elaborar una ficha menos compleja (ficha de evaluación básica).
- 2) La posibilidad de tener un control más directo sobre las evaluaciones. Ya que se garantizaba que un mismo grupo de personas iba a ejercer de evaluador (iban a tener la misma experiencia) y que la utilización del instrumento de evaluación seguiría la misma metodología: una primera cumplimentación individual de la ficha de evaluación y una segunda cumplimentación grupal para consensuar las respuestas diferentes y evitar los sesgos en la evaluación.

Como ya hemos adelantado, ante la complejidad y la extensión de la ficha que les entregamos, el Área Social de FADEMGA decidió elaborar una ficha básica de evaluación, más breve y fácil de aplicar, partiendo de los ítems presentados en nuestra herramienta de trabajo. El fin de esta nueva ficha era convertirla, en primer lugar, en un instrumento que pudiesen aplicar las propias personas con discapacidad intelectual, para poder ejercer de evaluadores externos, y, en segundo lugar, utilizarla como medio de invitación a los propios museos a hacer una primera evaluación sencilla y rápida, como paso previo antes de aplicar la ficha más completa y detallada (ficha de autoevaluación inicial, que después renombraríamos como ficha de evaluación completa). En resumen, en el proyecto acabaríamos desarrollando dos instrumentos de evaluación: la ficha de evaluación básica (elaborada por FADEMGA partiendo de la ficha de autoevaluación creada inicialmente) y la ficha de evaluación completa (anteriormente denominada ficha de autoevaluación).

Una vez elaborada esta ficha de evaluación básica, se seleccionaron dos de los museos planteados en esta investigación para poder aplicarla. Por un lado, el Centro Galego de Arte Contemporáneo (CGAC) y, por otro, el Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA), ambos sitios en la ciudad de Santiago de Compostela, indicando las fortalezas y debilidades que dichos centros presentaban en relación a la accesibilidad.

---

mayor autonomía personal y social, adquirir habilidades de comunicación, aumentar su capacidad para hablar y decidir por sí mismos, aprender a tomar decisiones en su vida diaria y poder participar en la vida social.

<http://www.fademga.org/>

### **3. Elaboración de la ficha de evaluación de FADEMGA**

Para elaborar esta ficha de evaluación partimos del modelo inicial de ficha desarrollado por Liquen Estudio y por el departamento de Historia del Arte de la Universidad de Santiago de Compostela, a través de la responsable del proyecto, Rosa Cacheda Barreiro. Este modelo planteaba preguntas con opciones de respuesta cerradas (SI o NO) e incluía la normativa de referencia en el lateral de cada respuesta. La opción de respuesta cerrada se mantuvo porque facilitaba su cumplimentación; la normativa de referencia se incluyó en un capítulo aparte. Se reformuló el diseño, añadiendo cambios e ítems nuevos que no se recogían en este modelo inicial. Los más relevantes fueron los siguientes:

- Añadir 1 ítem para anotar la fecha de cumplimentación. Fundamental para facilitar evaluaciones longitudinales a lo largo del tiempo.
- Añadir 4 ítems para recoger información sobre el responsable de cumplimentarla (nombre de la organización, persona que la cumplimenta, correo electrónico y teléfono de contacto).
- Añadir 5 ítems para recoger información sobre la accesibilidad económica y temporal del museo (precio individual de la entrada, gratuidad para la persona de apoyo, nº de días de acceso gratuito, nº de días de cierre a la semana y especificar días de cierre).
- Reformular los ítems para recoger información sobre la página web del museo, lo que podríamos denominar accesibilidad virtual, de la siguiente forma: si dispone o no de web, nombre de la web, utilización de pictogramas o fotografías, visualización de la información y comprensión de la información.
- Reformular los ítems para recoger información sobre el personal-guía y sus competencias: disponen de personal-guía (SI o NO), explica con claridad la información del museo (SI o NO), conoce algún sistema alternativo y/o aumentativo de comunicación (SI o NO), cuáles utiliza y habla lengua de signos (SI o NO).
- Añadir un apartado para recoger información sobre las actividades que ofrece el museo.
- Añadir un apartado para recoger fortalezas y debilidades del museo.

La información sobre la accesibilidad que recoge la ficha de evaluación básica se divide en seis apartados que están ordenados numéricamente para facilitar su localización:

- 1) Orientación fuera del museo.
- 2) Accesibilidad de los espacios del museo.

- 3) Orientación dentro del museo.
- 4) Información del museo.
- 5) Actividades del museo.
- 6) Conclusiones.

Otros aspectos relevantes que se han tenido en cuenta a la hora de elaborar la ficha de evaluación básica han sido:

- La rapidez de aplicación. Son seis páginas y dependiendo del tamaño del museo llevará más o menos tiempo cumplimentarla. En las dos ocasiones que la hemos pasado hemos tardado aproximadamente dos horas en hacerlo.
- La participación de otros profesionales de FADEMGA (las dos personas de apoyo y el gerente) y del grupo de autogestores en el análisis de un borrador inicial, para que pudiesen hacer aportaciones de mejora.
- Diseñar la ficha para facilitar su comprensión. Hemos procurado respetar alguna de las reglas básicas de la metodología denominada “lectura fácil”: alineación a la izquierda, tipo de letra Arial, tamaño de letra 14, información presentada de forma ordenada, palabras fáciles de comprender, frases cortas y directas.
- Respetar los requisitos de fiabilidad, validez y precisión (Balcells i Junyent, 1994: 137). La fiabilidad alude a que sea capaz de medir con estabilidad, a lo largo del tiempo, lo que pretende medir (esta condición es indispensable en un instrumento de medida longitudinal). La validez alude a su idoneidad para medir lo que pretendemos que mida (la accesibilidad de los museos) y la precisión se refiere a que no dé lugar a vaguedades o ambigüedades en su interpretación.

Una vez finalizamos el diseño de la ficha de evaluación básica, se puso a prueba con el grupo de autogestores. Era importante, pues pensábamos que sus dificultades de comprensión podían orientarnos sobre la accesibilidad o no de la información que ofrecían los dos museos que íbamos a evaluar. Para evitar la subjetividad de algunos de sus ítems decidimos que había que cumplimentarla en grupo y en aquellos casos donde diese lugar a diversas interpretaciones tendríamos que llegar a un consenso.

Las visitas a los museos con los autogestores condujeron a algunas reflexiones que se publicarán a corto plazo en el libro editado por el Grupo de investigación IACOBUS de la Universidad de Santiago. Algunas de las propuestas que se planteaban desde el grupo de autogestores de FADEMGA nos hicieron confirmar las sospechas que ya teníamos antes de iniciar este proyecto. Por un lado, la falta de personal cualificado, capaz de guiar una exposición con diseño inclusivo, una ausencia de redes de intercambio

museístico en Galicia (con excepción de la red museística de Lugo) que permita la cooperación y la coordinación entre los diferentes centros para un servicio eficaz a la sociedad y la ausencia de recursos y formatos comunicativos que garanticen la comprensión de los mensajes expositivos; y es precisamente aquí donde se plantea el mayor reto a conseguir en un futuro, esperemos no muy lejano. De nada nos sirve plantear un proyecto museológico y museográfico si los contenidos del museo no son accesibles a un número importante de sus visitantes. El primer paso consistirá en conocer a este público, sus demandas, sus intereses, sus motivaciones, analizando el mensaje expositivo en términos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Asensio, 2002: 136) y a partir de ahí actuar en consecuencia; un camino largo de recorrer pero cuyos frutos –sin duda- merecerán la pena.

#### **4. Referencias bibliográficas**

Asensio, Mikel; Pol, Elena (2002), *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Balcells i Junyent, Josep (1994), *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*, Barcelona, PPU.

Flórez, Jesús (1999), *A la vera de nuestros caminos: Evocaciones sobre la discapacidad*, Santander, Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

Ricoeur, Paul (2008), *Lo justo*, vol. 2, Madrid, Trotta.

Singer, Peter (1995), *Ética para vivir mejor*, Barcelona: Ariel.

## COMUNICACIÓN 26

**LA RESPUESTA DE LA JURISPRUDENCIA A LA DISCAPACIDAD:  
PROPUESTAS DE MEJORA DESDE EL EXAMEN DE LOS CASOS  
CONCRETOS**

Magdalena Suárez Ojeda

*Profesora Derecho Administrativo*

*Universidad Complutense de Madrid*

### **1. Preliminar**

La evolución del tratamiento jurídico aplicado a la discapacidad ha experimentado una clara progresión en las últimas décadas. La atención a las personas con discapacidad comenzó siendo una cuestión asistencial, vinculada a determinados sectores religiosos o instituciones de caridad aunque también ha ido ligado a iniciativas políticas, o comunales y de otra índole. Pero en esencia, relacionado con sentimientos piadosos o de solidaridad entre afines, obedeciendo fundamentalmente a manifestaciones de índole privada. Lo fundamental para el Derecho es el paso a lo público de la integración de las personas discapacitadas y la generación de una conciencia socio-jurídica tendente a la creación de unas circunstancias que permitan la igualdad. Por lo que la pregunta que hay que hacerse es que pueden hacer las personas discapacitadas por sí mismos y por el conjunto de la sociedad. Resulta, pues, particularmente relevante la asunción por parte de los poderes públicos de competencias relativas a la asistencia social, más recientemente denominada acción social.

Este salto cualitativo resulta primordial y proviene sin duda de la madurez de las sociedades para abordar los problemas reales que surgen en su seno. Dicha posición lleva a la superación de una actitud de desprecio, de impotencia y/o conmiseración ante la discapacidad –propias de una conducta primitiva- que deben ceder o han de irse disolviendo frente a una reflexión más atinada de las cuestiones relativas a la misma. Hay que entender también que dependiendo del tipo de discapacidad esa limitación puede llegar a ser asunto prácticamente irrelevante, teniendo en cuenta que las sociedades postindustriales, como la actual, el factor esfuerzo físico no es determinante para desempeñar un puesto de trabajo.

Desde luego, examinando el camino recorrido por esta temática puede decirse, sin riesgo a equivocarse, que con todos los problemas planteados, la conciencia social va dirigida a la necesidad de integración y de que el conjunto de la sociedad debe actuar al unísono cuando se trata de avanzar en cotas de bienestar social del conjunto de la ciudadanía.

## **2. Regulación de la discapacidad**

El artículo 9.2º de la Constitución Española establece que los poderes públicos deberán promover las condiciones para que la libertad e igualdad de los individuos sean efectivas. Esta afirmación habrá que ponerla en relación con la propia arquitectura del Estado, que se sustenta sobre el pilar básico del Estado Social y Democrático de Derecho y que ha de valerse de su brazo ejecutor, la Administración, a la hora de establecer unas políticas públicas tendentes a la consecución de determinadas finalidades.

El anterior precepto constitucional hay que ponerlo en relación con el art. 49 CE que resulta concluyente al respecto:

*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 amparará especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos.*

Este precepto se incluye en la Constitución como un principio rector de la política social y económica en atención al art. 53.3 CE; por lo que necesita para ser invocado como Derecho por los ciudadanos un desarrollo legal. En este caso la cuestión de la discapacidad se ha convertido en un derecho subjetivo, ya que el art. 49 se desarrolló tanto por la Ley de Integración de Minusválidos 13/1982 (LISMI), de 7 de abril como por la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU). Efectivamente como la propia LIONDAU expresa en la Exposición de Motivos puede decirse que la legislación española ha discurrido sobre tres raíles: no discriminación, acción positiva y accesibilidad universal.

Posteriormente se aprobó Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, tal y como se preveía en la propia Ley 51/2003, de 2 de diciembre. Y 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.

Cronológicamente, en el ámbito internacional los intensos trabajos de décadas anteriores tienen su fruto con la aprobación de la aprobación de 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. Dicho texto considera a las personas con discapacidad como sujetos titulares de derechos y los poderes públicos están obligados a garantizar que el ejercicio de esos derechos sea pleno y efectivo.

Dada la pervivencia en el derecho español de varias leyes en la materia se hizo

imperiosa la aprobación 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.

Es claro también desde el punto de vista legislativo global esta regulación imprime carácter, dado que la lucha contra la discriminación es una cuestión de índole transversal, que ha de estar presente en el resto de las políticas públicas de forma obligatoria aunque la regulación no sea específicamente relativa al tratamiento de la minusvalía.

Todo ello se ve avalado y multiplicado por la producción legal de la Unión Europea, ya que en la Carta de Derechos Fundamentales se incluye, sin ambages, los principios de no discriminación y la necesidad de acciones positivas en la integración de personas con discapacidad. Más allá de toda consideración, es indiscutible que la integración se ha convertido en un valor tanto social como jurídico, que es a la postre, el motor del cambio social, véase como el Preámbulo de la Carta dice lo siguiente: “la Unión está fundada sobre valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad, y se basa en los principios de democracia y del Estado de Derecho [...] la Unión contribuye a la preservación y el fomento de los valores comunes<sup>75</sup>. Así mismo el art. 13 del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea habilita al Consejo para “adoptar acciones adecuadas para luchar contra la discriminación por motivos de sexo, de origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual”, en desarrollo de este precepto se han dictado numerosos documentos de “soft law”, además de la declaración de 2003 como año Europeo de la Discapacidad. A lo se añade la aprobación de la Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación (DO L 303 de 2.12.2000) y ratificación por parte de la Unión Europea del Convenio de Nueva York de 13 de diciembre de 2006 sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad antes citado.

Vemos pues que la legislación española está en sintonía con las directrices establecidas a nivel supranacional e internacional que cada vez son más activas a la hora de acoger los derechos de las personas discapacitadas.

### **3. Las decisiones jurisprudenciales relativas a las situaciones de discapacidad**

Encontramos una abundante jurisprudencia que puede agruparse conforme a las siguientes temáticas:

### **1. Dificultades de incorporación al ámbito laboral**

-Caso *Jessy Saint Prix* contra *Secretary of State for Work and Pensions*. (Tribunal de Justicia de la Unión Europea (Sala Primera), sentencia de 19 junio 2014). El asunto se suscita porque un mujer que deja de trabajar o de buscar trabajo debido a las limitaciones físicas relacionadas con la última fase del embarazo y el período subsiguiente al parto. El Tribunal considera adecuada estimar la minusvalía asociada a esta circunstancia siempre que se reincorpore a su trabajo o vuelva a encontrar empleo dentro de un período de tiempo razonable tras el nacimiento de su hijo.

-Caso *HK Danmark* y contra otros (Tribunal Justicia Unión Europea (Sala Segunda), sentencia de 11 abril 2013). El Tribunal interpreta la Directiva 2000/78/CEE de lucha contra la discriminación por motivos de discapacidad, el término exacto del concepto «discapacidad», y entiende por tal cuando se padece una “enfermedad incurable o curable que acarrea una limitación, derivada en particular de dolencias físicas, mentales o psíquicas que, al interactuar con diversas barreras, puede impedir la participación plena y efectiva de la persona de que se trate en la vida profesional y es de larga duración”. En este sentido sostiene que ello no debe necesariamente ser una imposibilidad total de trabajar, también incluye persona discapacitada que puede trabajar, aunque sólo sea a tiempo parcial; por lo que deberán establecerse «ajustes razonables para las personas con discapacidad», en el caso en concreto ampara estima las reclamaciones de las personas discapacitadas que habían sido despedidas y deja en manos del juez nacional apreciar si, la reducción del tiempo de trabajo supone una carga excesiva para el empleador.

### **2. Percepción de pensiones**

- Caso *Johann Odar* contra *Baxter Deutschland GmbH* ( Tribunal Justicia Unión Europea (Sala Segunda), sentencia de 6 diciembre 2012) La sala establece la prohibición de discriminación por «discapacidad» y estima que la normativa nacional que se encuadra en un régimen de previsión social de una empresa que establece, respecto a sus trabajadores de más de 54 años que sean despedidos por causas económicas, que el importe de la indemnización a la que tienen derecho se calcule de acuerdo con la fecha más temprana posible de jubilación. Esta medida es contraria a lo previsto en el método de cálculo general, según el cual, tal indemnización se basa, en particular, en la antigüedad en la empresa, de modo que la indemnización abonada es inferior a la indemnización que resulta de aplicar ese método general, aunque es al menos igual a la mitad de esta última, y que toma en consideración, cuando se aplica

ese otro método de cálculo, la posibilidad de obtener una pensión de jubilación anticipada por razón de una discapacidad.

- Caso Juan Pérez García y otros contra Familienkasse Nürnberg (Tribunal Justicia Unión Europea (Sala Segunda), sentencia de 20 octubre 2011) El órgano jurisdiccional permite la adquisición de derecho a obtener una pensión de jubilación y de orfandad basados únicamente en la legislación del anterior Estado miembro el importe íntegro de los subsidios familiares previstos por esta legislación a favor de los hijos discapacitados, aunque no hayan solicitado al Estado miembro de residencia subsidios comparables y éstos sean de importe superior, previstos en la legislación Estado en donde se esté residiendo, al haber optado por la concesión de otra prestación a favor de discapacitados que es incompatible con aquéllos. Puesto que, el derecho a los subsidios familiares en el Estado miembro de empleo se adquirió en virtud únicamente de la legislación de este Estado.

- Caso Lucy Stewart contra Secretary of State for Work and Pensions (Tribunal de Justicia Unión Europea (Sala Segunda), sentencia de 21 julio 2011). En este caso el Tribunal flexibiliza el concepto de residencia para obtener prestaciones de corta duración para jóvenes discapacitados, en el siguiente sentido “El Derecho de la Unión debe interpretarse en el sentido de que no se opone a una normativa nacional que supedita a un requisito de residencia la concesión de una prestación social como la prestación de corta duración por incapacidad para jóvenes discapacitados controvertida en el litigio principal, con independencia de que ésta se clasifique como prestación de invalidez o como prestación de enfermedad en virtud del Reglamento (CEE) nº 1408/71, del Consejo, de 14 de junio de 1971, relativo a la aplicación de los regímenes de seguridad social a los trabajadores por cuenta ajena y a sus familias que se desplazan dentro de la Comunidad, en su versión modificada por el Reglamento (CE) nº 647/2005 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de abril de 2005, siempre que dicho requisito, aplicado como excepción a un requisito de cotización previa y en sustitución de este último, primero, solamente cumpla una función de vínculo de conexión del solicitante con el régimen de seguridad social en el que se inscribe dicha prestación y, segundo, no pueda oponerse a personas que eventualmente justifiquen la existencia de un vínculo de conexión equivalente.” No elimina, así pues, por completo las exigencias que pueda establecer una normativa nacional que supedita la adquisición del derecho a la prestación de corta duración por incapacidad para jóvenes discapacitados al requisito de la presencia en el territorio del Estado miembro competente en el momento de presentar la solicitud.

### **3. Cuestiones relativas a la permanencia en prisión o detenciones policiales**

- Caso L.B. contra Bélgica (Tribunal Europeo Derechos Humanos (Sección 2ª), sentencia de 2 octubre 2012). En este asunto se produce un internamiento de un condenado en un psiquiátrico dependiente de un establecimiento penitenciario durante siete años. Esta persona había sido condenada por delitos sexuales y se habiéndose establecido que su conducta era atribuible a un trastorno de la personalidad. En el transcurso de este tiempo, el interno había permanecido sin los cuidados terapéuticos adecuados para contribuir a su reinserción social exitosa. Por lo que el tribunal interpreta que hay una ruptura del vínculo entre el objetivo de la reclusión y las condiciones en las que tuvo lugar, por el incumplimiento de la obligación de las autoridades de garantizar un tratamiento adaptado a su estado.

- Caso M.S. contra Reino Unido (Tribunal Europeo Derecho Humanos (Sección 4ª), sentencia de 3 mayo 2012). Se produce una detención de persona con graves trastornos mentales por la comisión de agresión violenta. Señala el órgano jurisdiccional que las personas que sufren una enfermedad mental son particularmente vulnerables y se plantean problemas evidentes en relación con el respeto de su dignidad humana cuando son detenidas por las autoridades. En este caso, parece demostrado un retraso en el traslado a centro psiquiátrico donde pudiese recibir asistencia psiquiátrica adecuada y urgente, por lo que se produce un incumplimiento de las normas de buena conducta aplicables al ejercicio médico en Inglaterra y del plazo máximo permitido. Además se produjeron ciertas dificultades de coordinación entre los diferentes organismos públicos con el menoscabo excesivo de la dignidad humana fundamental.

#### **3.4 Transgresión de Derechos Fundamentales**

- Derecho al honor intimidad personal y propia imagen (Tribunal Constitucional ( Sala 2ª), sentencia núm. 208/2013 de 16 diciembre). El alto tribunal estima que existe intromisión ilegítima como consecuencia de la emisión en el programa de "Crónicas Marcianas" en el cual se realizó una entrevista a un discapacitado físico y psíquico, sin declaración judicial de incapacitación; así como la difusión de su imagen sin consentimiento válido y eficaz en la página web de la cadena Telecinco, cuyo objetivo era de burla y mofa; dicha entrevista además estaba carente de interés y relevancia pública necesaria para estar amparada por el ejercicio de la libertad de información.

## 5. Otros

- Caso Horvath y Kiss contra Hungría. (Tribunal Europeo Derechos Humanos (Sección 2ª), sentencia de 29 enero 2013). Esta sentencia ha tenido un impacto mediático significativo dado que en Hungría existían unos colegios especiales para niñas y niñas romaníes. El Tribunal establece que existe una discriminación por razón de pertenencia *a una minoría étnica en relación con el derecho a la educación de las/os niñas/os gitanas/os húngaras/os*; asignándoles a una escuela para niñas/os con necesidades educativas especiales durante la etapa de educación primaria, con un plan de estudios muy limitado, basada en pruebas de test culturalmente sesgadas y obsoletas. Existiendo una dificultad de los padres para ejercer sus derechos de participación y provocando una sobrerrepresentación de niñas/os gitanas/os en escuelas de educación especial. Todo ello, a juicio de la sala, carece de justificación para la diferencia de trato que no se sustenta en una discapacidad de estas/os menores.

-Caso Wolfgang Glatzel contra Freistaat Bayern (Tribunal de Justicia de la Unión Europea (Sala Quinta), sentencia de 22 mayo 2014. TJCE 2014\190). En este caso se pone en tela de juicio el sensible tema de seguridad vial, por cuanto que la Directiva 2006/126/CE exige una aptitud física y mental para la conducción de un vehículo de motor y establece unas normas mínimas de agudeza visual mínima de 0,1 en el ojo en peores condiciones: Ante la demanda el tribunal acuerda la inexistencia de vulneración del principio de no discriminación de las personas discapacitadas (art. 21 CDFUE), inexistencia de vulneración del derecho a la integración de las personas discapacitadas (art. 26 CDFUE) e inexistencia de vulneración del principio de igualdad ante la ley (art. 20 CDFUE). Rotunda, esta litis, como puede observarse.

- Caso Goudoumas contra Grecia (Tribunal Europeo Derechos Humanos (Sección 1ª), sentencia de 2 mayo 2013). Aquí se suscita un asunto típico de responsabilidad de la administración pública por negligencia a la hora de establecer las oportunas señalizaciones. Este asunto se plantea en un proceso contencioso administrativo de reclamación por los daños sufridos en accidente de tráfico por insuficiente señalización de carretera, a resultas de lo cual el demandante quedó parapléjico, después del transcurso de más de doce años y once meses en tres instancias, se acude al Tribunal Europeo que establece duración que no responde a la exigencia de plazo razonable estando ante una violación del Convenio.

Caso Horvath y Kiss contra Hungría

#### **4. Reflexión final y propuestas de mejora**

En conclusión a todo lo descrito anteriormente resulta notorio que la cantidad y la calidad de las resoluciones jurisdiccionales ha ido en aumento y no solo en ámbitos más concretos como reclamaciones en ámbitos nacionales en diversas sedes civiles, penales, mercantiles, laborales o contencioso-administrativas.

El ejercicio de los derechos por personas con discapacidad en el ámbito de acceso y permanencia en el trabajo es un elemento de principal trascendencia, así como el cobro de pensiones superando el principio de nacionalidad en el seno de la Unión Europea. Por otro, lado y desde hace décadas se mantiene en sede del Tribunal de Estrasburgo de Derechos Humanos cuestiones relativas a la discriminación y condiciones particularmente lesivas para personas presas o detenidas, o cuestiones ligadas a etnicidad.

Todo ello constituye un ejemplo de las líneas en las que se va gestando el derecho europeo del presente siglo, que sin lugar a dudas, y todavía con lagunas y carencias, se posiciona en el camino correcto de la batalla contra las desigualdades y la discriminación. Bien es cierto, que faltan todavía elementos concretos en sintonía con unos criterios politológicos que incluyan un perfil interseccional de desarrollo cuya regulación mejoraría de modo manifiesto la presencia activa de personas con discapacidad en nuestra sociedad.

#### **5. Referencias bibliográficas**

Calderón Almendros, Ignacio. (2014), *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad : estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*, Madrid, Cinca.

Cuenca Gómez, Patricia (2012), *Los derechos fundamentales de las personas con discapacidad : un análisis a la luz de la convención de la ONU*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá.

De Lorenzo, Rafael y Pérez Bueno, Luis Cayo (Dir) (2007), *Tratado sobre Discapacidad*, Thomson-Aranzadi, Navarra.

García Garnica, María del Carmen (2014), *Nuevas perspectivas del tratamiento jurídico de la discapacidad y la dependencia*, Dykinson,

Torres López, María Asunción (2011), *La discapacidad en el derecho administrativo*, Cívitas.

Mayor del Hoyo, María Victoria (2014), *Un nuevo modelo de protección de las personas con discapacidad: (desamparo, intervención de las entidades públicas y acogimiento familiar)*, 1ª ed. Cizur Menor, Navarra, Aranzadi.

Palacios, Agustina y Bariffi, Francisco (2007), *La discapacidad como una cuestión de Derechos Humanos. Una aproximación sobre Derechos de las personas con discapacidad*, Cinca, Madrid.

Terreros, José Luis en Laorden, Javier (dir.), *Los derechos de las personas con discapacidad*, 2007, Caja de Madrid, Consejo General del Poder Judicial.

## COMUNICACIÓN 27

# ATENCIÓN UNIVERSITARIA A LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS HOSPITALARIAS: UN ENFOQUE BAJO EL PRISMA DE LA EBC

Carmen María Fajardo Martínez  
*Personal Investigador en Formación*  
*Facultad de Derecho de Albacete*  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

### 1. Introducción

Analizando el precepto de la norma objeto de estudio, es relevante cómo el legislador ha pensado en la garantía del derecho a la educación inclusiva y cómo expresa el obligado cumplimiento por parte de la administración de dotar de secciones pedagógicas a los hospitales, con el fin de que los pacientes –pero solamente aquellos en edad escolar obligatoria–, puedan avanzar en su progreso académico.

Si paralelamente analizamos el recién aprobado proyecto de los Presupuestos Generales del Estado para el 2015, sorprende como ha sido subestimada de manera notable la inversión en ayudas compensatorias a la educación y atención a la diversidad, paralizando por tanto, la aplicación de las normas sobre atención y calidad de la enseñanza, incluso para los niveles educativos obligatorios. Es evidente por tanto, que se necesita un inminente cambio en el modelo económico, que tenga en cuenta principios y valores democráticos, con el fin de invertir en propuestas sobre educación inclusiva “para todos los alumnos y durante toda la vida”,

## **2. La crisis de valores en el ámbito educativo: acciones.**

El cúmulo de resultados negativos a los que nos está acostumbrado la asentada crisis económica azotan más gravemente, si cabe, en los colectivos más desfavorecidos, con la consiguiente pérdida de valores y derechos humanos que arrastra a la mayor desprotección de las personas en riesgo de exclusión social que, como no podía ser de otra manera, también ha propiciado el impacto adverso en la aplicación de derechos sobre educación inclusiva y de diversidad.

Las políticas de medidas de ajustes presupuestarios han creado un conflicto en cuanto a la aplicación de normas sociales, provocando un retroceso significativo por el que se ha pasado del estado de bienestar a un estado meramente asistencial en todos los aspectos. Claro ejemplo lo tenemos en cómo se ha paralizado la aplicación de la Convención Internacional de la ONU, pues debido a las medidas de ajustes presupuestarios establecidas desde el ejercicio económico de 2011, está siendo verdaderamente imposible llevar a cabo la aplicación efectiva de normas sobre protección jurídica de derechos de las personas con diversidad en toda su extensión. No solamente es importante legislar en materia de educación sino que esa legislación se aplique y desarrolle. Llegando a percibir un evidente conflicto de intereses entre gasto e inversión, pues si tenemos en cuenta que dedicar una partida presupuestaria a proteger los derechos de los colectivos más frágiles y vulnerables es un gasto y no una inversión en cohesión social, estamos incurriendo en un gran error devastador. Debemos buscar

alternativas económicas que tengan como base valores humanos, como puede ser el sistema económico de Economía del Bien Común.

En consecuencia y conscientes de la situación tan crítica por la que están pasando estas personas, desde el ámbito universitario se pretende contribuir a solucionar parte de los problemas de desigualdad en atención educativa a la diversidad.

### **2.1. Por el desarrollo de un sistema educativo estable, consensuado y sostenible.**

El avance normativo en materia de educación inclusiva ha desembocado en una terrible decepción, pues a pesar de que habíamos pasado de la exclusión a la inclusión desde 1970 hasta los momentos actuales, leyendo los preceptos de la LOMCE, uno percibe buenas intenciones para la mejora de la calidad educativa, pero conforme se avanza en la lectura del texto se detecta una mera declaración de intenciones<sup>76</sup>. Todo apunta a que las recientes normativas sobre educación no apuestan por la educación inclusiva, sino que invierten más recursos en la obtención de resultados académicos de alumnos sin ninguna necesidad específica, dejando a un lado la aplicación de preceptos de alcance internacional, y de derechos humanos, por lo que los alumnos con necesidades educativas especiales siguen estando segregados y faltos de apoyos<sup>77</sup>.

Es imprescindible implantar un sistema educativo estable y consensuado por todas las fuerzas políticas, que tenga como objetivo común el de que todo el alumnado aprenda y despliegue al máximo su potencial. Para ello, el sistema educativo debe garantizar una oferta educativa que respete todas las variables individuales evitando cualquier tipo de

---

<sup>76</sup> Véase por ejemplo los apartados I, V y VII de su exposición de motivos.

<sup>77</sup> Reducción de profesionales de apoyo educativo. En esta línea, hay que tener en cuenta la siguiente jurisprudencia: *Sentencia del Tribunal Superior de Justicia STSJ número 666/12 de 5 de marzo*, pronunciándose en contra de la decisión de la Consejería de educación, en el caso sobre la escolarización en colegios especiales, de un alumno que estaba cursando estudios de secundaria en un instituto ordinario de Cuenca (I.E.S. Santiago Grisolia). La conclusión a la que se ha llegado en dicha sentencia es que no se ha producido una adaptación de los medios a las capacidades del alumno con necesidades educativas especiales, sino que ha sido al revés, se ha adaptado el alumno a los medios existentes, lo que efectivamente contraviene el derecho a la educación del menor al no permitir recibir una educación inclusiva con los apoyos específicos necesarios para cubrir sus necesidades educativas especiales, con la importancia que ello tiene para el desarrollo integral del alumno, o *La tan reciente como importante STC 10/2014, de 27 de enero de 2014*, al resolver un recurso de amparo en relación con las Sentencias dictadas por el Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León y un Juzgado de lo Contencioso-Administrativo de Palencia confirmatorias de las resoluciones administrativas que acordaron la escolarización de un niño en un colegio público de educación especial, recuerda que los arts. 14 y 49 CE han de ser interpretados, en virtud del art. 10.2 CE, a la luz de lo dispuesto en los tratados internacionales que España haya celebrado sobre la materia.

discriminación y valorando las diferencias de cada alumno y la diversidad como enriquecedora.

La atención a la diversidad debe desarrollarse con normalidad en los centros educativos de todos los niveles y para que esto ocurra es imprescindible por tanto, adaptar el sistema a los avances sociales, fomentando la autonomía de los centros, la flexibilidad en su organización, la optimización de sus recursos, sometiendo la actividad educativa a estrictos criterios éticos y sostenibles.

Para ello es prioritario: 1. Interiorizar que “calidad e igualdad” es la capacidad que tiene el sistema educativo para llevar a cabo la atención a la diversidad en igualdad de oportunidades. 2. Saber que el “éxito” de una institución educativa se consigue cuando todo el alumnado forma parte de la misma aula y que sus singularidades son enriquecedoras. 3. Implantar y aplicar medidas y proyectos concretos e innovadores de programas educativos con personal cualificado<sup>78</sup>, que ofrezcan a todo el alumnado, sin distinción de sus diferencias y evitando así la estigmatización, la oportunidad para continuar en su “progreso académico”. 4. Evitar el “fracaso escolar” del alumnado, previniendo sus dificultades, cubriendo sus necesidades, apoyando su éxito escolar y planificando una mejor atención individualizada, flexibilizando su recorrido académico y adecuándolo a sus características, necesidades e intereses, favoreciendo así la permanencia del alumnado en el sistema educativo “durante toda la vida”.

## **2.2. La universidad al servicio de la diversidad.**

El objetivo de la universidad debe ser el de prestar un servicio educativo de calidad fundamentado desde la transmisión y ejemplificación de valores democráticos, ecológicos y sostenibles que atienda las necesidades de “todos” los usuarios, adaptado física, técnica y económicamente. Para que el resultado sea el esperado y poder transmitir adecuadamente estos valores es necesario que se sientan, interioricen y conozcan su utilidad por todos y cada uno de los miembros de la comunidad universitaria, (profesores, personal de administración y servicios y estudiantes)<sup>79</sup>.

---

<sup>78</sup> Es necesario la contratación de profesionales docentes y no docentes, como son entre otros, Pedagogos Terapéuticos, Profesores de Audición y Lenguaje, Fisioterapeutas, Ayudantes Técnicos Educativos y por supuesto la figura del Orientador, con experiencias que se caractericen por la vocación de servicio, calidad, sostenibilidad, seguridad y una atención personalizada según las necesidades y características de los usuarios.

<sup>79</sup> Personal que debe tener condiciones idóneas –entorno cómodo y accesible; horarios flexibles para la conciliación; libertad para expresar opiniones y plantear sugerencias; herramientas adecuadas, entre otras–, con el fin de desarrollar su trabajo de una manera enriquecedora e inclusiva.

Desde el compromiso social, las universidades en la economía del conocimiento deben considerar “la diversidad” como parte esencial de los valores que dirigen la institución educativa, reforzando el trabajo, la investigación, el estudio y el aprendizaje de experiencias de todos los miembros de la comunidad universitaria, y deben comprometerse igualmente, a garantizar el desarrollo de un entorno más justo, ético y sostenible que promueva la igualdad de oportunidades, apostando por líneas de investigación y programas docentes proyectados bajo principios democráticos como los que guían los sistemas económicos alternativos, como el de la “economía del bien común”.

Los usuarios principales de la institución universitaria son además de los estudiantes, las administraciones y empresas con personal responsable y como tal valoran la relación y cooperación con una institución comprometida con la calidad, con el servicio, con el usuario y, por supuesto, con la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente.

El equipo de gobierno de las universidades debe desarrollar políticas de igualdad y diversidad, supervisar su aplicación y evaluar su eficacia, haciendo un esfuerzo de comunicación interna y sensibilización de todos los miembros, para conseguir un completo desarrollo de los compromisos y responsabilidades a adquirir con el objetivo final de servir de apoyo a la sociedad en general.

El inicio en el compromiso debe conllevar el análisis de normativa con el fin de adaptar la legislación universitaria a los avances sociales en la misma línea que el resto de normativas. En la actualidad, la normativa aplicable en atención a la diversidad desde la educación superior hace referencia directa a la necesidad de que las universidades dispongan de servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evalúen las necesidades de posibles adaptaciones. En este sentido es conveniente aclarar que este servicio debería dirigirse al alumno, pues es la institución la que debe adaptarse a estudiantes con necesidades educativas específicas y no al contrario, aunque la práctica nos demuestre lo contrario.

Por lo tanto, es importante observar todos los avances normativos que afecten a los distintos grupos de alumnos con diversidad con el fin de adecuarlos a la normativa interna de la institución<sup>80</sup>.

---

<sup>80</sup> Véase la siguiente normativa: art. 24 de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, de 13 diciembre 2006 y ratificada por España en 2008; art. 2 del Tratado Unión Europea; art. 10 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea; art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; así como los arts. 1, 21 y 26 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010–2020, de diciembre de 2010. Interesante sin duda, el repaso de las distintas leyes nacionales sobre educación desde la Ley General de Educación de 1970, donde la educación especial

En la misma línea será también interesante destacar las iniciativas y herramientas concretas desarrolladas en los últimos años en el ámbito de la universidad inclusiva<sup>81</sup>,

Debemos aumentar el grado de compromiso en atención a la diversidad en la educación superior, apostando por el uso de las nuevas tecnologías y su aplicación conforme los principios de la economía del bien común, en el contexto de una “Universidad Digital”.

### **2.3. Propuestas de investigación e innovación desde la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM).**

Cuando ya han transcurrido casi tres décadas desde el inicio de la actividad de la Universidad de Castilla la Mancha (1985), los objetivos primordiales de esta institución académica han ido adaptándose progresivamente a las necesidades de la sociedad castellano-manchega. En este sentido, y con el fin de evaluar la realidad en torno a la

---

se declaraba como modalidad específica; la Ley Orgánica General sobre Educación de 1990, desde la que se trató de forma obligatoria la integración educativa y la normalización; así como la Leyes Orgánicas de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002; la de Educación (LOE) de 2006 y la reciente de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, donde la inclusión es la nota relevante. Todo ello en concordancia con los artículos 27 y 49 de la Constitución Española 1978, con el articulado de la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012–2020, de octubre de 2011, así como con los artículos 2, 20 y 59 de la reciente norma sobre derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social (Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre. Sin olvidarnos de la normativa autonómica sobre atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado que en la Comunidad Autónoma de Castilla–La Mancha (Decreto 66/2013, de 03 de septiembre de 2013) establece que la autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, que mantiene la cohesión y unidad del sistema y abre nuevas posibilidades de cooperación entre los centros y de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido. Y por consiguiente la normativa de educación superior a tener en cuenta será: la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades: norma que incluyó importantes novedades en relación con los derechos de los estudiantes universitarios con discapacidad: Disposición Adicional vigésima cuarta titulada “De la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades”; 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, en el que se incorporan las adaptaciones curriculares (art.19) y reserva del 5% de las plazas; Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, en el que se incluye las adaptaciones curriculares, regulación de los servicios y mejora de la atención tutorial.

<sup>81</sup> Véase: Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad, en el que se pretende establecer mayor coordinación entre la educación secundaria y la educación superior. Área de atención a la diversidad de RUNAE (Comisión sectorial de la CRUE); Red SAPDU (Servicios de Atención a Personas con Discapacidad en la Universidad); Redie Red de Orientación e Información en Atención a la Diversidad de la educación superior; Proyectos particulares en coordinación Universidad – Movimiento asociativo; Actuaciones desde CRUE–FUNDACIÓN ONCE: Publicación “Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad” (2006); Adaptación Grados: (2009–2010); Arquitectura, Diseño, Informática y Telecomunicaciones, Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos e Ingeniería Industrial: Adaptación Grados: (2013–2014); Administración y Dirección de Empresas, Medicina, Pedagogía, Psicología, Trabajo Social y Derecho.

atención a la diversidad en la UCLM, se están llevando a cabo tres estudios de investigación e innovación complementarios que nos van a permitir adaptar la institución universitaria castellano-manchega al compromiso de Atención a la Diversidad, analizarlo y realizar propuestas de innovación y mejora, de cara a que el ámbito universitario preste un servicio de educación inclusiva y de calidad, como son: 1. Creación de una Unidad de Atención a la Diversidad. 2. Elaboración del Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en la UCLM, para toda la Comunidad Universitaria. 3. Puesta en marcha de un proyecto piloto de Atención virtual a la diversidad para el Hospital Nacional de Parapléjicos de Toledo.

Como punto de partida, es conveniente tener disponible una unidad con la finalidad de integrar en un mismo servicio todas las acciones que se están llevando a cabo en la institución, tanto en docencia como en investigación, así como en materia de asesoramiento, apoyo y sensibilización a toda la comunidad universitaria (estudiantes, PAS y PDI), trabajando de acuerdo a objetivos a alcanzar en relación a cada grupo de miembros de la comunidad universitaria. Ubicación adecuada para impulsar las tres funciones clave de producción, transmisión y transferencia del conocimiento de las acciones sobre diversidad planteadas desde las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad.

Analizando previamente si la universidad está preparada para enfrentarse a este cambio de paradigma educativo y teniendo la Unidad de Atención a la Diversidad como seno desde donde se impulsarían las distintas acciones, la UCLM promoverá proyectos, planes y acciones educativas y de gestión idóneas para prevenir y responder a las necesidades de toda la comunidad universitaria encaminadas a reducir las desigualdades que impiden o dificultan el acceso, la participación, el aprendizaje, los sistemas de evaluación y permanencia del alumnado así como la formación, orientación y pre-inserción en el mundo laboral (prácticas externas), prestando especial atención a aquellos más vulnerables o desfavorecidos, a aquellos que están más expuestos a situaciones de exclusión y más necesitados de una educación de calidad que responda a sus necesidades. Con el fin de que el Plan estratégico genere condiciones e incentivos para la innovación de la organización, el funcionamiento de los centros, y la didáctica en el aula, es necesario para ello contar con personal cualificado.

Con el fin de posibilitar que todo el alumnado alcance el éxito académico en igualdad de condiciones y hacer efectivo por tanto el derecho a la educación –ya sea obligatoria o no– y para compensar las necesidades del alumnado derivadas de la hospitalización, desde la UCLM, se están realizando distintos estudios dirigidos a desarrollar actuaciones de carácter compensatorio para aquellos alumnos que no puedan asistir de

manera habitual y continuada al centro educativo universitario de su elección – proyectos de innovación docente que repercutan directamente en su evolución académica<sup>82</sup>, así como en la mejora de la calidad del servicio de la institución educativa, aumentando así los niveles de calidad y excelencia del sistema educativo de la UCLM–, con el propósito de que los términos de “derecho a la educación”, “vida independiente” e “inclusión social” sean una realidad.

El proyecto, que está en fase previa de elaboración, denominado “Atención Inteligente a la Diversidad desde las Aulas Hospitalarias” (AIDAH) destinado a los enfermos internos del Hospital Nacional de Parapléjicos de Toledo, será el escenario perfecto donde poner en funcionamiento las acciones de atención integral a la diversidad. Proyecto que implementaría las tecnologías avanzadas y la docencia universitaria, facilitando la labor docente e investigadora, siendo el vínculo perfecto entre los alumnos con necesidades educativas específicas hospitalizados –de larga estancia– y el sistema educativo universitario.

### SITUACIÓN ACTUAL AULA HOSPITALARIA HNPT



Gráfica de elaboración propia a partir de los datos facilitados por el Departamento de Pedagogía del Hospital Nacional de Parapléjicos de Toledo en Julio 2014

La gráfica nos informa de la disminución progresiva de pacientes que han continuado sus estudios desde el curso académico 2011 hasta el presente curso 2014, siendo significativo el dato en el pasado curso 2013, pues tan solo continuaron estudiando un 5%, del total de ingresados (300 por año de media), lo que indica un obligado abandono en los estudios. *¿Es posible que una de las causas que han desencadenado este abandono sea la desmotivación por falta de adaptación específica?*; reflexión que ha servido de origen para el planteamiento de la presente investigación.

<sup>82</sup> Todo ello desde la base del artículo 7 (derecho a la igualdad), del nuevo texto refundido sobre derechos de las personas con discapacidad, y extrapolando al ámbito universitario los mandatos de los artículos 20 (garantías adicionales), del mismo texto legislativo y el artículo 19 del Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

### **3. Resultados esperados**

A pesar de que en materia de igualdad de oportunidades, los resultados obtenidos no cabe interpretarlos y valorarlos solamente en términos cuantitativos, sino que adquiere mayor importancia el valor cualitativo de las acciones emprendidas, el estudio espera como resultado hacer efectivo el principio de igualdad y la atención a la diversidad en la etapa educativa no obligatoria, teniendo como beneficiarios directos los pacientes internos del Hospital Nacional de Paraplégicos de Toledo y los propios trabajadores, tanto de la universidad como del hospital, que han recibido el fruto de la investigación, pudiendo ser extrapolable en un futuro, a todos los niveles educativos y a todas las aulas hospitalarias.

Es evidente que en una fase posterior podremos analizar el número de actuaciones concretas, las personas beneficiadas, los recursos empleados, el nivel de eficiencia y la eficacia conseguida, etc., pero el objetivo principal de esta propuesta es más importante que la mera enumeración de lo anterior.

### **4. Bibliografía**

Amoedo Souto, Carlos A., “Crisis y cambio de modelo en las universidades públicas. Reflexiones de urgencia”, *El cronista del estado social y democrático de derecho*, nº 33 (2012), págs. 74–81.

Higher Education Funding Council For England “Outcomes of Hefce Review of Its Policy as It Relates To Disabled Students”. [Online] Bristol: HEFCE. (2009). Available From: [Http://Www.Hefce.Ac.Uk/Pubs/Hefce/2009/09\\_49/#Exec](http://www.hefce.ac.uk/Pubs/Hefce/2009/09_49/#Exec). (3 July 2014).

Felber, C. (2012), *La economía del bien común*, Barcelona, Deusto, S.A.

Moreno Molina, J.A. (2009), “La protección internacional de las personas con Discapacidad”, Documento de trabajo del seminario permanente de Ciencias Sociales. Facultad de Derecho de

Cuenca.

Seale, J.K. (2013), *E-Learning and Disability in Higher Education. Accessibility Research and Practice.*, (2nd Edition) - Lb2395.7 SEA.

España, Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 21 de octubre de 2014, núm. 202.

España, Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de Diciembre de 2013, núm. 289.

España, Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 6 de Septiembre de 2013, núm. 173.

España, Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de Diciembre de 2001, núm. 307.

**COMUNICACIÓN 28**

**LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y EL DERECHO  
ANTIDISCRIMINATORIO**

Belén Trigo García

*Profesora contratada doctora de derecho civil*

*Grupo de Análisis Jurídico-Económico ECO-IURIS*

*Universidad de Santiago de Compostela*

## 1. Discapacidad e igualdad

El derecho antidiscriminatorio supone la superación de una concepción abstracta, formal y meramente individual del principio de igualdad. En efecto, se trata de una aproximación grupal, esto es, considera colectivos sociales y minorías<sup>83</sup>. Este enfoque cobra fuerza, especialmente, tras la Segunda Guerra Mundial, encontrándose sus primeras manifestaciones en EE.UU. (vid. *Civil Rights Act* 1964).

Como se aprecia, la perspectiva de derecho antidiscriminatorio tiene un importante componente reivindicativo y emancipador. En este sentido, su fundamentación conceptual remite no solo al principio de igualdad material, sino también a los valores de equidad y reconocimiento de la diversidad en el ámbito del ejercicio efectivo de los derechos humanos<sup>84</sup>.

El principio general de prohibición de toda discriminación, contraria a la igualdad, basada en cualquier circunstancia o condición personal se encuentra contemplado expresamente en la Constitución española de 1978 (art. 14), así como en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea de 2010 (art. 20 Igualdad ante la Ley y 21 No Discriminación)<sup>85</sup>, siguiendo lo establecido en los textos internacionales (vid. arts. 1, 2 y 7 Declaración Universal de Derechos Humanos, Resolución 217 A (III), Asamblea General de las Naciones Unidas, 10 de diciembre de 1948; arts. 2 y 26 Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Nueva York, 19 de diciembre de 1966<sup>86</sup>; y art. 14 Convenio Europeo para la protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales<sup>87</sup>).

---

<sup>83</sup> Barrere, Unzueta, M<sup>a</sup> A., “Problemas de Derecho antidiscriminatorio: Subordinación versus discriminación y acción positiva versus igualdad de oportunidades”, *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, nº 9, 2003 (Ejemplar dedicado a: Textos para la discusión en el Seminario "Violencia de género: instrumentos jurídicos en la lucha contra la discriminación de las mujeres", Valencia, 26, 27 y 28 de noviembre de 2003), pp. 2-4. Vid. con más amplitud, MacCrudden, C., *Anti-Discrimination Law*, Dartmouth, Aldershot, 1991.

<sup>84</sup> Cfr. *Equality Act* 2010 (Parliament of the United Kingdom) que vino a sustituir a las precedents *Sex Discrimination Act* 1975, *Race Relations Act* 1976, y *Disability Discrimination Act* 1995 (la norma, así como una guía explicativa, puede consultarse en <https://www.gov.uk/equality-act-2010-guidance>).

<sup>85</sup> Vid. párr. 2º del Preámbulo, según el cual, «Consciente de su patrimonio espiritual y moral, la Unión está fundada sobre los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad, y se basa en los principios de la democracia y el Estado de Derecho. Al instituir la ciudadanía de la Unión y crear un espacio de libertad, seguridad y justicia, sitúa a la persona en el centro de su actuación».

<sup>86</sup> Instrumento de Ratificación de España, BOE núm. 103, de 30 de abril de 1977.

<sup>87</sup> Instrumento de Ratificación del Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, hecho en Roma el 4 de noviembre de 1950, y enmendado por los Protocolos adicionales números 3 y 5, de 6 de mayo de 1963 y 20 de enero de 1966, respectivamente,

Ahora bien, son precisamente esas circunstancias o condiciones personales las que han llevado a aprobar instrumentos específicos para atender a la situación particular de ciertos colectivos o grupos de personas<sup>88</sup>.

La DUDH se ocupa puntualmente de la discriminación por razón de sexo (vid. párr. 5 Preámbulo y art. 16), siendo después desarrollada por otros textos internacionales (vid. infra).

Por lo que se refiere a las personas con discapacidad, el art. 49 CE contempla la realización de una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración. De forma similar, el art. 26 (Integración de las personas discapacitadas) Carta de los Derechos Fundamentales de la UE, reconoce y respeta el derecho de las personas discapacitadas a beneficiarse de medidas que garanticen su autonomía, su integración social y profesional y su participación en la vida de la comunidad.

Esta consideración de una determinada condición o *status* de la persona, susceptible de identificar y singularizar un determinado grupo o colectivo humano, ha llevado a la promulgación de reglamentaciones que buscan garantizar el ejercicio efectivo de derechos por parte de los integrantes de dicho grupo. Se asiste así a la aprobación, frente a la normativa general, de regímenes jurídicos diferenciados y especiales cuyos destinatarios son, entre otros, las personas con discapacidad. Se habla en este sentido de discriminación positiva o inversa<sup>89</sup>.

Ahora bien, el enfoque sectorial no debe hacernos olvidar que la situación más frecuente en la práctica es la de discriminación múltiple<sup>90</sup> o discriminación interseccional<sup>91</sup>. Esto es, una persona puede sufrir discriminación por más de un motivo. Esta simultaneidad e interrelación entre dos o más formas de discriminación es fácilmente apreciable en el caso de las mujeres<sup>92</sup>.

---

BOE núm. 243, de 10 de octubre de 1979.

<sup>88</sup> Obviamente, esta afirmación no resulta admisible respecto de las mujeres que no pueden ser consideradas una minoría; constituyen, aproximadamente, la mitad de la población, de forma que cualquiera de las categorías consideradas a efectos del derecho antidiscriminatorio, también las personas con discapacidad, están integradas tanto por mujeres como por hombres (Barrere, Unzueta, M<sup>a</sup> A., “Problemas de Derecho antidiscriminatorio...”, cit., p.12, nota 24 y bibliografía allí citada). Vid. infra la referencia a la multidiscriminación.

<sup>89</sup> Barrere, Unzueta, M<sup>a</sup> A., “Problemas de Derecho antidiscriminatorio...”, cit., pp. 11-26.

<sup>90</sup> Vid. el Informe de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea sobre discriminación múltiple [EU-MIDIS Data in Focus 5: “Discriminación múltiple” (Febrero 2011)].

<sup>91</sup> Barrere, Unzueta, M<sup>a</sup> A. / Morondo Taramundi, D., “Subordiscriminación y discriminación interseccional: elementos para una teoría del derecho antidiscriminatorio”, *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, nº 45, 2011, pp. 15-42.

<sup>92</sup> Serra Cristóbal, R., “La mujer como especial objeto de múltiples discriminaciones. La mujer multidiscriminada”, *Multidiscriminación en los ordenamientos jurídicos español y europeo*, Serra

Así lo reconoce la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006<sup>93</sup> al expresar en su Preámbulo p) la preocupación por la difícil situación en que se encuentran las personas con discapacidad que son víctimas de múltiples o agravadas formas de discriminación por motivos entre otros, de sexo<sup>94</sup>.

Respecto de esta realidad de discriminación múltiple, interseccional o multidimensional, merece la pena destacar una de las conclusiones del estudio de la FRA<sup>95</sup> en la medida en que resulta aplicable a buena parte de las personas con discapacidad. De acuerdo con su informe de 2011, los miembros de las minorías visibles – quienes tienen, por lo general, un aspecto diferente del resto de la población- se sienten discriminados con mayor frecuencia y por un número mayor de motivos en comparación con los de otras minorías.

Ha de tenerse en cuenta que esta discriminación doble o, incluso, múltiple, conlleva una especial vulnerabilidad de la persona, un mayor riesgo de exclusión, e indudablemente, mayores dificultades para el efectivo y pleno ejercicio de sus derechos<sup>96</sup>.

## 2. Discapacidad y diversidad

El debate sobre la igualdad y la no discriminación ha suscitado, como necesario reverso, la reflexión sobre la diversidad. Como se apuntó, la normativa antidiscriminatoria

---

Cristóbal, R. (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2013, pp. 15-43. Ha de tenerse en cuenta que la pobreza, que afecta especialmente a las mujeres, provoca o agudiza deficiencias motoras, sensoriales o psicológicas; en este sentido, cabe afirmar que la pobreza es causa y efecto de la discapacidad. Vid. Preámbulo t) de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, que destaca el hecho de que la mayoría de las personas con discapacidad viven en condiciones de pobreza y reconoce, a este respecto, la necesidad fundamental de mitigar los efectos negativos de la pobreza en las personas con discapacidad. Igualmente las mujeres son víctimas preferentes de determinadas prácticas sociales, como la violencia doméstica, susceptibles de causar discapacidad. Así, el Preámbulo s) de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad subraya la necesidad de incorporar una perspectiva de género en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad.

<sup>93</sup> Instrumento de ratificación BOE núm. 96, de 21 de abril de 2008.

<sup>94</sup> Vid. también art. 6 *Mujeres con discapacidad* Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, cuyo apartado 1º declara que los Estados Partes reconocen que las mujeres y niñas con discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación y, a ese respecto, adoptarán medidas para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

<sup>95</sup> *European Union Agency for Fundamental Rights* <http://fra.europa.eu/en/theme/people-disabilities>

<sup>96</sup> A propósito de la situación de las mujeres con discapacidad y sus problemas de visibilidad, el informe de 2013 correspondiente a España señala en su conclusión tercera que las mujeres siguen acudiendo al servicio de consultas en menor número que los hombres, a pesar de que el número de mujeres con discapacidad es superior poblacionalmente [*Derechos Humanos y Discapacidad. Informe España 2013* elaborado por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), organismo independiente designado oficialmente por el Estado para la supervisión y el seguimiento de la Convención en España <http://www.cermi.es/>].

reconoce diversos factores de discriminación, en ocasiones concurrentes en una misma persona. Esta perspectiva de diversidad enfatiza la aceptación y el respeto por las diferencias que coadyuvan a la construcción de la identidad individual de cada persona. Se pasa así de la simple tolerancia a poner en valor las distintas dimensiones personales<sup>97</sup>.

Al respecto se ha señalado que las personas con discapacidad constituyen una amplia minoría y la única a la que cualquier persona puede pertenecer en algún momento de su vida<sup>98</sup>. Y será este enfoque el que, de una parte, lleve - aceptada la intervención activa en garantía de la igualdad-, a la dicotomía integración *versus* inclusión. De otra, a replantear el abordaje de la discapacidad, desde un modelo médico a un modelo social, siempre en el contexto de la defensa de los derechos de la persona individual y como miembro de una colectividad; esto es, contemplando la diversidad personal y social.

Por lo que se refiere al primer aspecto, conviene recordar el significado de integrar como hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo; mientras que incluir consiste en poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites<sup>99</sup>. Por tanto, la integración se centra en la persona con discapacidad y su objetivo es la normalización de su vida, relaciones y actividades cotidianas; para ello propone acciones y recursos que favorezcan la actuación de la persona con discapacidad en la comunidad como cualquier ciudadano, superando la separación o segregación de personas en función de sus circunstancias o condiciones personales. La inclusión, en cambio, presta atención a la diferente condición de la persona con discapacidad, buscando la aceptación y normalización de la heterogeneidad; de este modo, promueve un modelo social adaptado a esa diversidad; esto es, una sociedad inclusiva.

En paralelo, empieza a generalizarse el uso de la expresión diversidad funcional como un término alternativo a discapacidad<sup>100</sup>. El término, asumido por las propias personas

---

<sup>97</sup> Vid. Romañach, J. / Lobato, M., "Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano", 2005, disponible en [http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/diversidad\\_funcional.html](http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/diversidad_funcional.html); Palacios, A./ Romañach, J., "El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional", Vanesa Morente Parra (res.), *Derechos y libertades: Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, nº 11, Nº 17, 2007, pp. 231-239.

<sup>98</sup> Vid. <http://www.disabled-world.com/disability/diversity>

<sup>99</sup> *Diccionario de la lengua española* (DRAE), 23ª edición, octubre de 2014.

<sup>100</sup> En un sentido amplio, la expresión diversidad funcional sería aplicable al conjunto de personas que componen el grupo social, de modo que cada una de ellas cuenta con determinadas capacidades, distintas a las de los otros miembros del grupo. Desde esta perspectiva más general, diversidad funcional no sería un sinónimo de discapacidad en sentido estricto.

afectadas<sup>101</sup>, pretende superar menciones y adjetivos que llevan implícito un matiz limitativo, cuando no negativo o peyorativo (vid. infra).

En este sentido, se concibe la discapacidad –su percepción y regulación normativa– como una construcción social y como una experiencia, una característica de la persona que ha de ser tenida en cuenta por el grupo social para evitar o corregir discriminaciones<sup>102</sup>.

### **3. Discapacidad, normativa sobre derechos humanos y derecho antidiscriminatorio**

A partir de las referencias antes indicadas, es interesante hacer un seguimiento de la evolución normativa, tanto a nivel internacional como europeo y estatal.

Es posible apreciar una tendencia común en este desarrollo, tanto por lo que se refiere al enfoque, como al aspecto terminológico. Ambas cuestiones, en realidad, se encuentran intrínsecamente relacionadas.

En efecto, de una regulación compasiva y paternalista, centrada en un modelo médico y que concebía a las personas con discapacidad como víctimas, se ha pasado al actual reconocimiento de su dignidad y su autonomía, haciendo hincapié en la correlación entre derechos humanos y derecho antidiscriminatorio<sup>103</sup>.

A este respecto, como se apuntaba, la terminología utilizada por los instrumentos normativos es muy significativa; también como reflejo de la percepción jurídica y social existente en cada momento<sup>104</sup>.

---

<sup>101</sup> Foro Vida Independiente y Divertad (FVID) <http://www.forovidaindependiente.org/>

<sup>102</sup> Vid. Asch, A., “Critical race theory, feminism, and disability: Reflections on social justice and personal identity”, *Ohio State Law Journal*, 62(1), 2001, pp. 391-423; Linton, S., *Claiming disability: Knowledge and identity*, New York: New York University Press, 1998; Marks, D., *Disability: Controversial debates and psychosocial perspectives*, London: Routledge, 1999; Moore, M./ Beazley, S./ Maelzer, J., *Researching disability issues*, Buckingham, UK: Open University Press, 1998; Oliver, M., *Understanding disability: From theory to practice*, New York: St. Martin’s Press, 1996; Williams, G., “Theorizing disability”, en G. L. Albrecht, K. D. Seelman, & M. Bury (Eds.), *Handbook of disability studies*, Thousand Oaks, CA: Sage, 2001, pp. 123-144; Zola, I. K., “Self, identity and the naming question: Reflections on the language of disability”, *Social Science & Medicine*, 36(2), 1993, 167-173.

<sup>103</sup> Palacios Rizzo, A., “Personas con discapacidad y derechos humanos”, *Historia de los derechos fundamentales*, F. J. Ansuátegui Roig, J. M. Rodríguez Uribe, G. Peces-Barba, E. Fernández García (coords.), Vol. 4, Tomo 5 *Cultura de la Paz y Grupos vulnerables*, 2013 pp. 927-984. Vid Preámbulo c) y h) Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que, de una parte, reafirma la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación; y de otra, reconoce también que la discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano.

<sup>104</sup> La importancia de la cuestión terminológica se encuentra recogida en el Informe CERMI 2013 ( p. 76) en el que recomienda revisar y actualizar la terminología que las administraciones públicas emplean para referirse a la discapacidad, con el fin de favorecer un cambio de percepción, y luchar contra los

Así, sin ánimo exhaustivo, cabe citar la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental resolución 2856 (XXVI) de la Asamblea General de Naciones Unidas, de 20 de diciembre de 1971. No define qué se entiende por retraso mental, si bien, su preámbulo remite a la protección de los derechos de los “física y mentalmente desfavorecidos y de asegurar su bienestar y su rehabilitación”, mencionada en la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social. Por su parte, la Declaración de los Derechos de los Impedidos (resolución Asamblea General A/3447, 9 de diciembre de 1975) entiende por impedido toda persona incapacitada para subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales (art. 1).

En España, el art. 49 CE, antes citado, hace referencia a “disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos”. Y, poco después, la legislación de desarrollo aludía a minusválidos [vid. Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISM) disposición derogada por Real Decreto Legislativo 1/2013].

Por otra parte, aunque hablemos de instrumentos de distinto origen y rango, resulta evidente la influencia mutua de los diferentes ámbitos normativos. En particular, los textos internacionales han inspirado e impulsado de modo evidente la evolución legislativa de los distintos países, también de España.

### **3.1. Derechos de las personas con discapacidad en el ámbito internacional**

En la esfera internacional<sup>105</sup>, tras la aprobación de la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental en 1971 y la Declaración de los Derechos de los Impedidos en 1975, cabe mencionar el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (resolución 37/52 Asamblea General, 3 de diciembre de 1982); los Principios para la protección de los enfermos mentales y para el mejoramiento de la atención de la salud mental (resolución 46/119 Asamblea General, de 17 de diciembre de 1991); las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad (resolución 48/96, anexo, Asamblea General, 20 de diciembre de 1993)<sup>106</sup>. Hasta llegar a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y

---

estereotipos y prejuicios. Informe disponible en [http://www.convenciondiscapacidad.es/Informes\\_new/V%20INFORME%20DDHH%202013.pdf](http://www.convenciondiscapacidad.es/Informes_new/V%20INFORME%20DDHH%202013.pdf)

<sup>105</sup> Pueden citarse otros instrumentos internacionales como la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, Ciudad de Guatemala, Guatemala, 6 de julio de 1999, disponible en <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

<sup>106</sup> Vid. ENABE (Naciones Unidas) *Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*; <http://www.un.org/spanish/disabilities/index.asp>

su Protocolo Facultativo, aprobados el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), ratificada por España en 2008.

El camino recorrido es notable, cuantitativa y cualitativamente, como se aprecia en la terminología empleada y en la extensión de la reglamentación, pasando de los escasos siete y trece artículos de las declaraciones de 1971 y 1975, respectivamente, a un texto legal de cincuenta preceptos en 2006.

Se entiende ahora por personas con discapacidad aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (art. 1).

A su vez, se explicita la dimensión social de la discapacidad<sup>107</sup>, se destaca la contribución económica y social de las personas con discapacidad a la comunidad<sup>108</sup>, y se pone en primer plano su autonomía<sup>109</sup>.

### **3.2. Los derechos de las personas con discapacidad en la Unión Europea**

La Unión Europea se ha mostrado sensible a la lucha contra las distintas formas de discriminación, incluyendo expresamente la condición de las personas con discapacidad. Puede mencionarse, en este sentido, además de su mención en la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE, la Comunicación de la Comisión de 2001 titulada «Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad»<sup>110</sup> y diversos estudios sobre discapacidad y desarrollo, inclusión de las personas con discapacidad, o derecho de participación<sup>111</sup>. También la discriminación por motivos de

---

<sup>107</sup> El Preámbulo e) reconoce que 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.

<sup>108</sup> Se deduce así del Preámbulo g) y m) que aluden, respectivamente, a la importancia de incorporar las cuestiones relativas a la discapacidad como parte integrante de las estrategias pertinentes de desarrollo sostenible y al el valor de las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades, de modo que la promoción del pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad y de su plena participación tendrán como resultado un mayor sentido de pertenencia de estas personas y avances significativos en el desarrollo económico, social y humano de la sociedad y en la erradicación de la pobreza.

<sup>109</sup> Como señala el Preámbulo n), se reconoce la importancia que para las personas con discapacidad reviste su autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones.

<sup>110</sup> Cfr. Decisión 2001/903/CE del Consejo, de 3 de diciembre de 2001, sobre el Año Europeo de las personas con discapacidad 2003.

<sup>111</sup> Comisión Europea (2006) *Nota de orientación sobre discapacidad y desarrollo. España*, Publicaciones de la Comisión Europea, publicación disponible en [http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/Disability\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/Disability_es.pdf); Comunidades Europeas (2007)

discapacidad ha sido contemplada por la Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación (vid. art. 1 *Objeto*) y en el Reglamento (CE) n° 1107/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de julio de 2006, sobre los derechos de las personas con discapacidad o movilidad reducida en el transporte aéreo<sup>112</sup>.

De mayor calado es la Propuesta de Directiva del Consejo por la que se aplica el principio de igualdad de trato entre las personas independientemente de su religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual [SEC(2008) 2180, SEC(2008) 2181]<sup>113</sup>.

La propuesta, en materia de discapacidad, sigue expresamente la línea establecida por la Convención de derechos de personas con discapacidad y es coherente con la Directiva 2000/78/CE. En este sentido, dedica el art. 4 a consagrar el derecho de las personas con discapacidad a recibir un trato igual. También contempla, como es habitual en el contexto del derecho antidiscriminatorio, la inversión de la carga de la prueba (art. 8)<sup>114</sup>.

### 3.3. Los derechos de las personas con discapacidad en el Derecho español

Un repaso de la normativa aprobada en la materia incluye la mención de las siguientes leyes<sup>115</sup>: Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (disposición derogada por Real Decreto Legislativo 1/2013); Ley 15/1995, de 30 de mayo, sobre límites del dominio sobre inmuebles para eliminar barreras arquitectónicas

---

*Inclusión de las personas con discapacidad. Estrategia Europea para la igualdad de oportunidades*, publicación disponible en [http://ec.europa.eu/employment\\_social/index/leaflet\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/index/leaflet_es.pdf); European Union Agency for Fundamental Rights, *The right to political participation for persons with disabilities: human rights indicators*, disponible en <http://fra.europa.eu/en/publication/2014/indicators-political-participation-persons-disabilities>.

<sup>112</sup> Vid. sobre los problemas que plantea su aplicación práctica, Informe 2013 CERMI pp. 31 y ss.

<sup>113</sup> Brussels, 2.7.2008 COM(2008) 426 final 2008/0140 (CNS). En este momento, se está a la espera de la decisión final. Vid. información sobre su tramitación disponible en [http://www.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?lang=en&reference=2008/0140\(APP\)](http://www.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?lang=en&reference=2008/0140(APP))

<sup>114</sup> Pese a que tanto la legislación comunitaria como el Tribunal de Justicia de la Unión Europea han venido reconociendo la dificultad de probar la discriminación, dificultad que justificaría la inversión de la carga de la prueba (vid. Directiva 97/80/CE del Consejo, de 15 de diciembre de 1997, relativa a la carga de la prueba en los casos de discriminación basada en el sexo y Danfoss, Case 109/88. [1989] ECR 03199), sigue existiendo cierta resistencia a su admisión. Se advierte, por ejemplo, del riesgo de multiplicación de litigios que conllevaría (cfr. <http://www.europeandignitywatch.org/es/informes-europeos/detalles/article/la-directiva-de-igualdad-de-trato.html>).

<sup>115</sup> Ha de recordarse que el Proyecto de Ley integral para la igualdad de trato y la no discriminación finalmente no fue aprobado (Boletín Oficial de las Cortes Generales, Congreso de los Diputados, IX Legislatura Serie A: 10 de junio de 2011, núm. 130-1).

a las personas con discapacidad; Ley 41/2003, de 18 de noviembre, de Protección Patrimonial de las Personas con Discapacidad y de odificación del Código civil, de la Ley de enjuiciamiento civil y de la normativa tributaria con esta finalidad; Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (disposición derogada por Real Decreto Legislativo 1/2013); Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia; 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; Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (disposición derogada por Real Decreto Legislativo 1/2013); Ley 1/2009, de 25 de marzo, de reforma de la Ley de 8 de junio de 1957, sobre el Registro Civil, en materia de incapacitaciones, cargos tutelares y administradores de patrimonios protegidos, y de la Ley 41/2003, de 18 de noviembre, sobre Protección Patrimonial de las Personas con Discapacidad y de modificación del Código Civil, de la Ley de Enjuiciamiento Civil de la normativa tributaria con esta finalidad; Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; 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<sup>116</sup>.

Una rápida valoración de la actuación normativa lleva a concluir, de una parte, la influencia de los textos internacionales y comunitarios en la materia; de otra, la creciente preocupación por la protección y reconocimiento de derechos de las personas con discapacidad<sup>117</sup>, en correspondencia con el propio desarrollo del derecho antidiscriminatorio en España en atención a otros factores como el género, o la orientación e identidad sexual.

---

<sup>116</sup> Aunque no agota el listado de legislación aplicable, merece la pena mencionar el art. 619 CP, según el cual, constituye ilícito penal el dejar de prestar asistencia o, en su caso, el auxilio que las circunstancias requieran a una persona de edad avanzada o discapacitada desvalida y dependiente. Cfr. arts. 229-231 y 620 CP. Vid. arts. 22, 607 y 607 bis; como agravante, arts. 177 bis 4º c) y 180 CP.

<sup>117</sup> Palacios Rizzo, A., “La progresiva recepción del modelo social de la discapacidad en la legislación española”, *Hacia un derecho de la discapacidad: estudios en homenaje al profesor Rafael de Lorenzo*, L. Cayo Pérez Bueno (dir.), A. Sastre Campo (ed. lit.), A. Ventura Díaz Díaz (pr.), 2009, pp. 143-180; y de la misma autora, “¿Modelo rehabilitador o modelo social?: la persona con discapacidad en el derecho español”, *Igualdad, no discriminación y discapacidad: una visión integradora de las realidades española y argentina*, I. Campoy Cervera (coord.), 2007, págs. 243-306.

No obstante, se advierten todavía en la práctica flagrantes vulneraciones de los derechos de las personas con discapacidad<sup>118</sup>. Falta también un adecuado desarrollo normativo; en especial, por lo que se refiere a la protección de la persona discapacitada no incapacitada<sup>119</sup>, tal como se desprende de la propia STC 208/2013 (FJ 6º):

*...a pesar de la evidencia de la incapacidad del entrevistado para tomar conciencia del alcance de la entrevista y de las características del programa en el que se iba a emitir, lejos de extremar el celo y las cautelas exigibles para que la participación de aquél en el programa estuviera rodeada de esas garantías, utilizaron esa situación de vulnerabilidad del señor H. con la clara y censurable intención de burlarse de sus condiciones físicas y psíquicas, atentando de esa manera no sólo contra sus derechos al honor y a la propia imagen, sino incluso contra su dignidad. Y la conclusión anterior no puede resultar condicionada por el hecho de que no mediara una declaración judicial de incapacitación del señor H., pues ello supondría, en definitiva, supeditar la eficacia de la previsión del art. 49 CE, y el consiguiente disfrute por parte de las personas con discapacidad de los derechos constitucionales, a la existencia de tal declaración, limitación que en modo alguno cabe extraer de la previsión constitucional.*

## GRUPO 3

### EMPLEO Y

## ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

<sup>118</sup> Vid. como ejemplo ilustrativo, Martínez Otero, J. M<sup>a</sup> “Vulneración del honor y la propia imagen de una persona con discapacidad, por nulidad del consentimiento otorgado para aparecer en un programa televisivo de carácter humorístico. Comentario a la STC 208/2013, de 16 de diciembre (RTC 2013, 208)”, *Rev. boliv. de derecho*, nº 18, julio 2014, pp. 366-377.

<sup>119</sup> Vid. también el Informe 2013 CERMI pp. 25 y ss. y 30, que ponen de manifiesto la falta de actuación legislativa tras las SSTC 131 y 132/2010, de 2 de diciembre de 2010, sobre la inconstitucionalidad del párr. 1º art. 211 CC y disposición final duodécima de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, y del artículo 763.1, párr.1º Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil, respectivamente.

---

<b>Grupo de Trabajo 3</b> <b><u>Empleo y abandono escolar</u></b> <b><u>temprano</u></b>	Empleabilidad de estudiantes y titulados universitarios con discapacidad y como resolver y evitar los problemas del abandono escolar temprano.
--	--

**Descripción:**

La inserción laboral en empleos de calidad es el objetivo del sistema universitario y así lo han entendido las Universidades que han puesto a disposición de sus estudiantes servicios de orientación y promoción al empleo, para facilitar el comienzo de una nueva etapa en sus vidas.

En el caso de las personas con discapacidad, la existencia de tales servicios adquiere mayor importancia debido al escaso porcentaje de estudiantes de este colectivo que acceden a estudios superiores, lo que se traduce en su infrarrepresentación en el mercado laboral con respecto al resto de la población. Por este motivo, es necesario que el apoyo que dispensa la Universidad no se centre únicamente en el seguimiento del estudiante con discapacidad hasta que finalice su actividad académica, evitando con ello el abandono de sus estudios universitarios, sino que debe extenderse a través de los servicios de orientación y promoción del empleo, con el fin de buscar un puesto de trabajo de calidad adecuado a sus expectativas laborales. En consecuencia, se considera necesario dar un paso más en esta dirección mediante un enfoque más práctico, que nos permita conocer las demandas y necesidades actuales de los/as estudiantes universitarios/as con discapacidad, así como el trabajo de los distintos organismos de empleo existentes en la Universidad con el fin de mejorar la empleabilidad de este colectivo y sus necesidades formativas y de aprendizaje.

**Objetivos:**

- Avanzar en estrategias para mejorar la orientación a los estudiantes con discapacidad y evitar el abandono escolar temprano.
- Presentar ejemplos de buenas prácticas en la coordinación de los distintos servicios que intervienen en el proceso de transición de la Universidad al Empleo.

- Mejorar la empleabilidad de los/as estudiantes universitarios/as y egresados/as con discapacidad a través de la prestación del asesoramiento y los apoyos necesarios para el desarrollo de sus competencias profesionales.
- Identificar buenas prácticas en la inclusión laboral de los estudiantes con discapacidad por parte de las Universidades y otras instituciones a nivel global.
- Realizar propuestas de implementación en la orientación para el aprendizaje, en nuevas competencias y nichos de empleabilidad.

## ÍNDICE

	<b>Autores</b>	<b>Universidad/Institución</b>	<b>Título</b>
1	<b>Eduardo Velázquez Díaz</b>	<b>Fundación Careaga Eguía</b>	Influencia de las trayectorias educativas en la inserción laboral de las personas con discapacidad
2	<b>Marta García Medina</b>	<b>Universidad de Granada</b>	El tránsito educativo: un problema a resolver para evitar el abandono escolar
3	<b>Consuelo Achiardi, Ana María Hojas, Soledad Zuzulich, Rosa Lissi, Andrea Vázquez, Álvaro Iñiguez y Victoria Ramírez</b>	<b>Universidad Católica de Chile (Chile)</b>	Cambios en la disposición, actitudes y creencias de los docentes para hacer adecuaciones curriculares, a seis años de puesta en marcha de un programa de inclusión en la Pontificia Universidad Católica de Chile
4	<b>Isabel Santesmases Montalbán, Ignacio Rodríguez de Rivera Alemán, Alejandra Pereira Calvo, Ana Andreu Bueno, Nuria Navas López, Valentín Sama Rojo y Juan Antonio Moriano León</b>	<b>Universidad Nacional de Educación a Distancia</b>	Prácticas profesionales virtuales para estudiantes con discapacidad
5	<b>Luis Doña Toledo y Marta Medina García</b>	<b>Universidad de Granada</b>	Campus Inclusivo. Campus sin Límites. Granada 2014: Un proyecto contra el abandono escolar
6	<b>Vera Gelashvili, María del Mar Camacho Miñano, María-Jesus Segovia Vargas</b>	<b>Universidad Complutense de Madrid</b>	Empleo y Discapacidad: Caso particular de los Centros Especiales de Empleo

7	Ricardo Moreno Rodríguez, Francisco Blanco Jiménez, Antonio Tejada, Rosa M <sup>a</sup> Queipo de Llano, Olivia Salido	Universidad Rey Juan Carlos	Fomento del emprendimiento de personas con discapacidad: importancia de la interacción Empresa-Universidad-Movimiento Asociativo
8	Almudena Bermejo Hernando	Universidad Autónoma de Madrid	Discapacidad creativa
<b>COMUNICACIONES PRESENTADAS SIN LECTURA PRESENCIAL</b>			
9	Juan Castro de Paz y Abel Cubas Delgado	Universidad de La Laguna	Mis prácticas profesionales
10	Beatriz Casal Sánchez y Mari Carmen García	Servicio Andaluz de Salud	Integración de personas con discapacidad en el mundo laboral
11	María Isabel Negri Cortés y Juan José Leiva Olivencia	Universidad de Málaga	La vinculación formación-empleo en los jóvenes con diversidad funcional intelectual: la perspectiva de profesionales de la formación profesional

## COMUNICACIÓN 1

# **INFLUENCIA DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN LA INSERCIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

Eduardo Díaz Velázquez

*Director del Centro Español de Documentación sobre Discapacidad (CEDD)*

*SIIS-Centro de Documentación y Estudios (Fundación Eguía Careaga)*

## **1. Introducción**

La presente comunicación tiene como objetivo analizar las trayectorias educativas de las personas con discapacidad en nuestro país, determinando cuál es el impacto posterior de éstas en su inserción laboral, mediante un análisis de diferentes fuentes estadísticas.

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de creación del Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (ODISMET), que el SIIS- Centro de Documentación y Estudios está realizando para la Fundación ONCE y FSC Inserta.

Las preguntas que nos planteamos son las siguientes:

- ¿En qué medida el acceso a estudios superiores facilita la inserción laboral de las personas con discapacidad?
- ¿Qué tipo de barreras experimentan las personas con discapacidad para acceder a los estudios superiores?
- ¿Cómo repercuten dichas barreras en el abandono escolar temprano?
- ¿Qué desigualdades existen en comparación con las personas sin discapacidad?
- ¿En qué medida las personas con discapacidad acceden a la formación continua y el reciclaje profesional para mejorar su acceso al mercado de trabajo?

## **2. Metodología**

Este trabajo se ha realizado a través del análisis de fuentes estadísticas oficiales que tratan el fenómeno de la discapacidad, si bien hay que destacar que en cada una de ellas

identificando a la población con discapacidad de manera distinta, ya sea mediante registros administrativos (es decir, aquellas que tienen certificado de discapacidad), aquellas que presentan limitaciones para la realización de determinadas actividades básicas de la vida diaria, u otras. Esta diferente forma de medir la discapacidad dificulta su comparabilidad y su uso complementario, pero no dejan de darnos una panorámica ajustada de la realidad de las personas con discapacidad o con limitaciones funcionales. Las fuentes utilizadas son las siguientes:

- La serie “El Empleo de las Personas con Discapacidad” (EPD), que realiza actualmente el Instituto Nacional de Estadística (INE), con objeto de obtener datos sobre la fuerza de trabajo (ocupados, parados) y de la población ajena al mercado laboral (inactivos) dentro del colectivo de las personas con discapacidad. Esta operación utiliza la información derivada de una integración de los datos estadísticos proporcionados por la Encuesta de Población Activa con los datos administrativos registrados en la Base de Datos Estatal de Personas con Discapacidad (BEPD). “El Empleo de las Personas con Discapacidad” investiga la situación respecto al mercado laboral del colectivo de personas con edades comprendidas entre los 16 y 64 años que poseen certificado de discapacidad, esto es, aquellas que tienen reconocido un grado de discapacidad superior o igual al 33 %, según el procedimiento de valoración establecido por RD 1971/1999 modificado por RD 1856/2009.
- La Estadística sobre el “Salario de las Personas con Discapacidad” (SPD) analiza la ganancia salarial de los trabajadores con discapacidad por cuenta ajena y lo hace en términos comparativos con los trabajadores sin discapacidad. Esta operación utiliza la información derivada de una integración de los datos estadísticos proporcionados por la Encuesta de Estructura Salarial con los datos administrativos registrados en la Base de Datos Estatal de Personas con Discapacidad (BEPD) y con los facilitados por la Tesorería General de la Seguridad Social sobre fomento al empleo. En estas estadísticas se recoge información sobre las personas que poseen certificado de discapacidad, es decir, aquellas con grado de discapacidad reconocido superior o igual al 33 %, según el procedimiento de valoración establecido por RD 1971/1999 modificado por RD 1856/2009.
- La Encuesta sobre Integración Social y Salud (*EISS-2012*) en España, se trata de una operación estadística que analiza de forma específica la interacción entre la condición de salud y la participación social de la población española, identificando y caracterizando de forma especial a las personas con discapacidad, entendiendo este concepto dentro del marco establecido por la

OMS en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y de la Salud (CIF). Se considera persona con discapacidad aquella que señala su condición de salud (enfermedad, problema de salud crónico y/o limitación en las actividades básicas) como una limitación para la realización de actividades de la vida diaria. Esta encuesta proporciona información sobre la valoración del estado de la salud general y sobre problemas de salud de larga duración de la población, así como de las limitaciones que éstos causan para el desarrollo de las actividades habituales; el número de personas con dificultades para realizar actividades de la vida cotidiana; también identifica las barreras que limitan la participación social de las personas, prestando especial atención a las que tienen un origen en los problemas de salud o en las limitaciones en las actividades básicas, incluyendo materias como el empleo o la educación.

- La “Estadística de las Enseñanzas no Universitarias”, elaborada por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en cooperación con los servicios estadísticos de las Consejerías/Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas. Esta operación estadística forma parte del Plan Estadístico Nacional y proporciona anualmente información sobre la actividad educativa de los centros docentes públicos y privados, sus recursos humanos, las características del alumnado matriculado y los resultados académicos de todas las enseñanzas de Régimen General no universitarias, de Régimen Especial y de Educación de Adultos. En estas estadísticas se considera alumnado con necesidades educativas especiales al alumnado con necesidades educativas permanentes valorado como tal por los equipos psicopedagógicos.
- El módulo ad-hoc "Employment of disabled persons 2011", de la European Labour Force Survey, de EUROSTAT, que recoge información comparada a nivel europeo sobre discapacidad, formación y empleo, entre la que se incluyen datos relativos a educación y abandono escolar temprano.

### 3. Resultados

Los datos nos muestran cómo la tasa de actividad es mucho más elevada entre personas con discapacidad con estudios superiores, un 56,6% más que la media del colectivo, si bien éstas tienen un 36% menos de probabilidades de estar activas que las personas sin discapacidad con estudios superiores. La brecha en relación con la población sin discapacidad se reduce a medida que mejora el nivel de estudios.

*Tasa de actividad de la población con discapacidad, en función del nivel educativo. 2012*

	<i>Tasa (%)</i>	<i>Distancia media (Media=100)</i>	<i>Ratio PCD/PSD</i>
<i>Sin estudios</i>	4,36	11,9	0,09
<i>Primaria</i>	23,16	63,3	0,38
<i>Secundaria</i>	44,4	121,3	0,59
<i>Superiores</i>	57,3	156,5	0,64
<b><i>Total</i></b>	36,6	100,0	0,48

Fuente: INE. El empleo de las personas con discapacidad.

También el nivel educativo resulta relevante a la hora de predecir la posibilidad de estar ocupado (pasan del 3,1% en el caso de las personas con discapacidad sin estudios al 45% entre quienes tienen estudios superiores), así como a la hora de reducir la brecha en relación a las personas sin discapacidad. La tasa de empleo de las personas con discapacidad sin estudios equivale al 12% de las personas con discapacidad del mismo

nivel educativo; en el caso de las personas con discapacidad que tienen estudios superiores, la tasa de empleo equivale al 61% de las personas sin discapacidad que tienen el mismo nivel formativo.

***Tasa de empleo de la población con discapacidad, en función del nivel de estudios. 2012***

	<b><i>Tasa (%)</i></b>	<b><i>Distancia media (Media=100)</i></b>	<b><i>Ratio PCD/PSD</i></b>
<i>Sin estudios</i>	3,1	12,8	0,15
<i>Primaria</i>	14,5	59,3	0,39
<i>Secundaria</i>	27,9	113,9	0,52
<i>Superiores</i>	45,8	187,1	0,61
<b><i>Total</i></b>	24,5	100,0	0,42

Fuente: INE. El empleo de las personas con discapacidad.

De la misma manera podemos hablar de la tasa de paro, que se reduce significativamente entre la población con discapacidad con estudios superiores (un 60% de la tasa de paro general del colectivo), si bien es un 33% superior a la tasa de paro de las personas sin discapacidad con estudios superiores (una brecha mayor que para el resto de niveles educativos).

***Tasa de paro de la población con discapacidad, en función del nivel de estudios. 2012***

	<b><i>PCD</i></b>	<b><i>Distancia media (Media=100)</i></b>	<b><i>Ratio PCD/PSD</i></b>
<i>Sin estudios</i>	28,3	85,4	0,51
<i>Primaria</i>	37,2	112,4	0,97

<i>Secundaria</i>	37,1	112,2	1,30
<i>Superiores</i>	20,0	60,3	1,33
<i>Total</i>	33,1	100,0	1,32

Fuente: INE. El empleo de las personas con discapacidad.

Si atendemos a la ganancia salarial (medido en salario medio anual bruto), que nos podría dar una idea de la posición de las personas con discapacidad en la estructura ocupacional, podemos observar cómo las personas discapacidad con estudios superiores ganan el doble de sueldo que las personas con discapacidad sin estudios o estudios primarios y casi el doble que los de estudios secundarios, siendo ese salario medio un 67,4% mayor que la media del colectivo. Además, cabe destacar que los salarios de las personas con discapacidad con estudios superiores son ligeramente más elevados (un 4%) que el salario de las personas sin discapacidad con estudios superiores, mientras que en el resto de la población son un 10% más bajos.

***Salario medio anual bruto de las personas con y sin discapacidad  
asalariadas, según nivel de estudios. 2010***

	<b><i>Salario medio</i></b>	<b><i>Distancia media (Media=100)</i></b>	<b><i>Ratio PCD/PSD</i></b>
<i>Sin estudios y primaria</i>	17.190,2	83,6	1,02
<i>Secundaria</i>	18.527,5	90,1	0,92
<i>Superiores</i>	34.403,1	167,4	1,04
<i>Total</i>	20.553,3	100,0	0,90

---

Fuente: INE. El salario de las personas con discapacidad

Si analizamos el salario medio mensual neto, esto es, una vez deducidas las cotizaciones a la Seguridad Social por cuenta del trabajador y las retenciones a cuenta del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF), podemos observar que el salario de las personas con discapacidad con estudios superiores sigue siendo más elevado que el resto, pero ya sólo un 50%, si bien aumenta más la diferencia salarial con la población sin discapacidad con estudios superiores, de un 6% más alto (frente al 5% más bajo de media del colectivo).

*Salario medio mensual neto de las personas con y sin discapacidad asalariadas, en función del nivel de estudios. 2010*

	<i>Salario medio</i>	<i>Distancia media (Media=100)</i>	<i>Ratio PCD/PSD</i>	<i>Reducción Ratio Neto/Bruto</i>
<i>Sin estudios y primaria</i>	1.128,5	88,3	1,06	1,03
<i>Secundaria</i>	1.179,9	92,3	0,96	1,05
<i>Superiores</i>	1.925,3	150,6	1,06	1,02
<i>Total</i>	1.278,3	100,0	0,95	1,05

Fuente: INE. El salario de las personas con discapacidad.

Estos datos nos muestran, por lo tanto, que el acceder a estudios superiores permite niveles más elevados de actividad y empleo, y entre aquellos ocupados, un mayor nivel salarial, incluso que las personas sin discapacidad del mismo nivel de estudios. Parece lógico pensar que es fundamental que las políticas educativas traten de fomentar el

acceso de las personas con discapacidad a los estudios universitarios para tratar de mejorar su relación con la actividad laboral. Sin embargo, existen barreras que lo dificultan.

El 63,1% de las personas con discapacidad con estudios superiores afirma haber tenido barreras para acceder a actividades formativas, por debajo que el resto de la población con discapacidad, pero un 46% más que la población sin discapacidad del mismo nivel de estudios.

***Distribución de la población con discapacidad de 15 a 64 años en función de si afirma haber experimentado barreras para el acceso a actividades formativas.***

	<i>% sobre total de la categoría</i>	<i>Nº personas</i>	<i>Distancia a la media (Media=100)</i>	<i>Ratio PCD/PS D</i>
<i>Primaria o inferior</i>	73,2	610.011	105,32	1,41
<i>Secundaria 1ª etapa</i>	70,6	1.071.282	101,53	1,30
<i>Secundaria 2ª etapa</i>	67,4	448.202	96,95	1,41
<i>Superior</i>	63,1	323.915	90,80	1,46
<i>Total</i>	69,5	2.453.410	100,00	1,42

Fuente: INE. Encuesta de Integración Social y Salud. 2012.

Entre la población con discapacidad de 15 a 64 años, un 69,2% señala encontrar algún tipo de barrera para el acceso a actividades formativas (por un 49% de la población sin discapacidad). Al desagregar por tipo de barreras, encontramos que las razones económicas, señaladas por un 32%, son las más frecuentes (, seguidas de las barreras por enfermedad o problema de salud crónico (28,6%), el encontrarse demasiado

ocupado (26,7%), la falta de conocimiento o información (22,4%), las dificultades para conseguir un curso (21,4%) o las limitaciones en las actividades básicas (21,4%).

¿Cuándo surgen estas barreras? Si bien no tenemos datos precisos de ello, podemos pensar que están presentes durante todo el proceso educativo y que se acentúan en el paso de la educación secundaria obligatoria a la postobligatoria (bachillerato). Así, mientras que la tasa del alumnado con necesidades educativas especiales en la ESO, sobre el total del alumnado, es de 2,20, en el bachillerato se produce una importante barrera de acceso a este colectivo, pues sólo un 0,21 del alumnado de esta etapa educativa tiene necesidades educativas especiales. El alumnado con discapacidad, tras la ESO, es segregado a otros tipos de formación (como los Programas de Cualificación Profesional Inicial, donde tienen un peso más que significativo).

***Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad matriculado en Enseñanzas de Régimen General, por tipo de enseñanza. Curso 2011/2012***

	<i>Distribución vertical (%)</i>	<i>Tasa (% categoría)</i>	<i>Distancia a la media (Media=100)</i>
<i>Educación Especial</i>	21,54	--	--
<i>Educación Infantil</i>	9,37	0,73	38,62
<i>Educación Primaria</i>	36,10	1,93	102,12
<b><i>ESO</i></b>	<b>26,41</b>	<b>2,20</b>	<b>116,40</b>
<b><i>Bachillerato</i></b>	<b>0,98</b>	<b>0,21</b>	<b>11,11</b>
<i>FP Grado Medio</i>	1,48	0,71	37,57
<i>FP Grado Superior</i>	0,20	0,10	5,29
<i>PCP Inicial</i>	3,92	6,97	368,78
<i>Total</i>	100,00	1,89	100,00

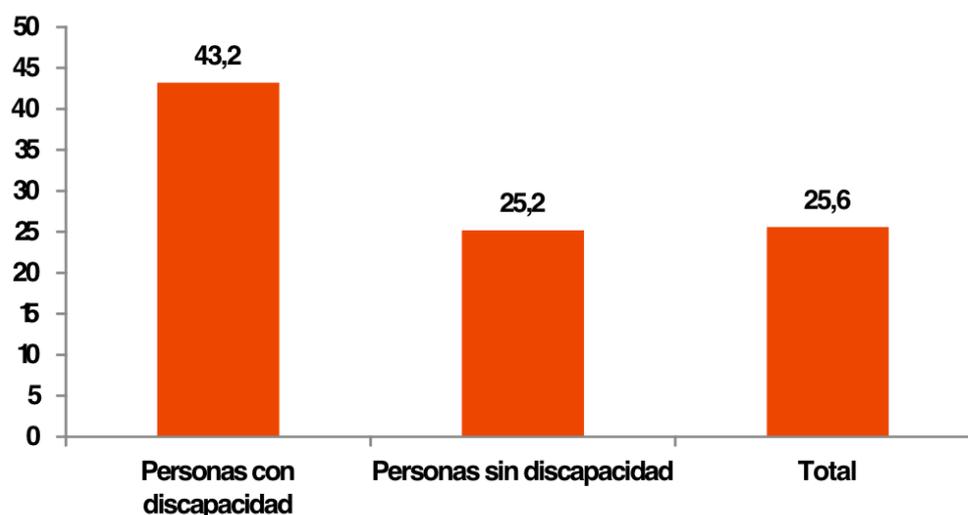
---

PCP: Programas de Cualificación Profesional

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estadística de las Enseñanzas no universitarias.

Así, si analizamos los datos de abandono escolar temprano, observamos que las personas con discapacidad entre 18 y 24 años presentan una tasa de abandono del 43,2% frente al 25,2% de las personas sin discapacidad en España, ambas un 70% por encima de la media de la Unión Europea. Este es el dato relevante que nos hace intuir dónde deberían trabajar las políticas educativas con respecto a las personas con discapacidad (y, también, con el resto de la población). • El porcentaje es superior en el caso de hombres con discapacidad (46,2%) que en las mujeres (39,9%). También es mayor entre las ocupadas (55,2) que entre las no ocupadas (37,2)

*Tasa de abandono escolar precoz entre las personas de 18 a 24 años, en función de la discapacidad. 2011*



Fuente: EUROSTAT. European Labour Force Survey.

Cabe destacar que otra tarea pendiente es la formación continua, que la población con discapacidad en edad activa pueda seguir formándose una vez acabados sus estudios. Así, los datos de la EPD de 2012 nos muestran que mientras que el 18,8% de la población sin discapacidad en edad activa cursa estudios en el momento actual, en el caso de la población con discapacidad en edad activa es prácticamente la mitad, un 9,5%, cifra especialmente baja entre aquellos de 45 a 64 años, entre los que apenas un 4,7% cursa estudios actualmente. Por lo tanto, otra cuestión en la que hay que incidir es en la formación continua y el reciclaje profesional del colectivo para mejorar su empleabilidad.

#### **4. Conclusiones**

La evidencia empírica nos muestra que el acceso a los estudios superiores aumenta las probabilidades de inserción laboral de las personas con discapacidad. No obstante, también es evidente que los alumnos con discapacidad experimentan mayores barreras en su trayectoria educativa antes, durante y después del período de estudios universitarios, las cuales condicionan posteriormente las oportunidades de empleo.

Antes de la universidad, podemos constatar con los datos cómo el alumnado con discapacidad experimenta mayores tasas de abandono escolar temprano (un 43,2% entre aquellos con 18 y 24 años), más elevado además que en el resto de países europeos. Esa ruptura con el ciclo educativo se visibiliza especialmente en el paso de la Educación Secundaria Obligatoria a los estudios de Bachillerato.

El propio acceso y continuidad en los estudios universitarios también es difícil para este colectivo, pues no siempre se facilitan los recursos y apoyos suficientes para garantizar una educación accesible y en igualdad de condiciones para los alumnos con discapacidad, si bien, como se muestra en el último Informe de la Fundación Universia (2014), cada vez son más las universidades que cuentan con recursos específicos de apoyo para este alumnado.

En último lugar, el lograr una titulación superior no es condición suficiente para acceder al mercado de trabajo. Si bien las personas con discapacidad con estudios superiores

tienen mayores probabilidades de encontrar un empleo, el tiempo empleado para la inserción laboral tras la universidad es mayor que en el resto de la población y no siempre se incorporan al mismo. Además, la proporción de personas con discapacidad en edad activa que realizan formación continua/permanente es menor que en el resto de la población, lo que dificulta las posibilidades de reciclaje profesional para poder adaptarse a las nuevas exigencias profesionales del mercado de trabajo.

Los datos nos muestran que es especialmente importante trabajar en todos los niveles, pero particularmente en los siguientes aspectos:

- a) Actuando para evitar el abandono escolar temprano en secundaria (no sólo en el colectivo de personas con discapacidad, como hemos visto).
- b) Garantizando al estudiante con discapacidad el desarrollo de su carrera universitaria en condiciones de accesibilidad e igualdad.
- c) Fomentando la formación de postgrado, la formación continua y el reciclaje profesional, que facilite la adopción de las competencias necesarias por parte del trabajador con discapacidad ante los cambios del mercado laboral.
- d) Por último, generando los suficientes apoyos a través de servicios de orientación e inserción laboral, una vez terminados los estudios, para facilitar el acceso al mercado de trabajo.

## **5. Referencias bibliográficas**

Eurostat (2013), *Labour Force Survey database* (en línea)

⟨[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment\\_unemployment\\_lfs/data/database](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_lfs/data/database)⟩, acceso marzo de 2014.

Fundación Universia (2014), *II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*, Madrid, Fundación Universia, Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad-CERMI.

Instituto Nacional de Estadística (2013), *El Empleo de las personas con discapacidad*. (en línea)

⟨<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t22/p320&file=inebase&L=0>⟩, acceso marzo de 2014.

Instituto Nacional de Estadística (2013), *Encuesta de Integración Social y Salud. 2012*. (en línea)

⟨<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft15%2Fp470&file=inebase>⟩,  
acceso marzo de 2014.

Instituto Nacional de Estadística (2013), *El salario de las personas con discapacidad. 2010*. (en línea)

⟨<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t22/p331&file=inebase&L=0>⟩,  
acceso marzo de 2014.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), *Estadística de enseñanzas no universitarias*. (en línea) ⟨<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>⟩, acceso marzo de 2014.

SIIS – Centro de Documentación y Estudios (2014), *Informe Cero. La situación de las personas con discapacidad en el mercado de trabajo en España. 2014*. Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (ODISMET). Fundación ONCE.

## COMUNICACIÓN 2

<p><b>EL TRÁNSITO EDUCATIVO: UN PROBLEMA A RESOLVER PARA EVITAR EL ABANDONO ESCOLAR</b></p>
---

Marta Medina García

*Doctoranda de Pedagogía*

*Universidad de Granada*

## **1. Introducción**

El abandono escolar por alumnos/as con discapacidad y necesidades educativas especiales es una realidad en nuestro sistema educativo. En este trabajo pretendemos ofrecer una propuesta de investigación sobre el tránsito educativo, valorando en qué medida dicho abandono se debe a las dificultades y obstáculos que se encuentran los estudiantes y los familiares en el paso entre etapas educativas.

Como muestra de ello tomamos como ejemplo los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, concretamente en el documento “Datos y cifras curso escolar 2014/2015”<sup>120</sup>, en el cual se expone el número de alumnos/as matriculados y el

---

<sup>120</sup> Consultada la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, concretamente el enlace sobre el documento “Datos y cifras curso 2014/2015” <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>

correspondiente número de alumnos/as que presentan necesidades educativas especiales. De estos datos deducimos lo siguiente:

- a) Educación Infantil: en esta etapa el número de alumnos/as matriculados en todo el territorio nacional es de 1.900.173 de los cuales 17,101.5562,204.56 presentan necesidades educativas especiales, lo que supone un 0,9% del total.
- b) Educación Primaria: el número total de alumnos/as matriculados es 2.827.480, de entre ellos 62,204.56 presentan necesidades educativas, es decir, un 2.2 % del total.
- c) Educación Secundaria Obligatoria: dicha etapa acoge en este curso escolar 2012/2013 a 1.806.058 alumnos/as de los que 43,345.392 presentan necesidades educativas especiales, siendo un total de 2,4%.
- d) Programas de Cualificación Profesional Inicial: estos programas acogen a un total de 84.297 alumnos/as matriculados, de los que 6,575.166 presentan necesidades educativas especiales y se corresponden con un 7,8%.
- e) Bachillerato: en esta etapa postobligatoria el número de alumnos/as matriculados es de 692.558, de los cuales 2,077.674, es decir el 0,3% presentan algún tipo de necesidad educativa especial.
- f) Formación Profesional: el número de alumnos/as matriculados en todo el territorio nacional en el curso 2012/2013 es de 662.892, de los cuales X3,314.46 presentan necesidades educativas especiales, lo que supone un 0,5% del total.

A partir de esta muestra de datos, obtenemos dos conclusiones principales:

1ª) Es evidente el aumento progresivo del número de alumnado con necesidades educativas especiales conforme avanzamos en las etapas obligatorias del sistema educativo, oscilando los porcentajes desde el 0,9% en la etapa de infantil, 2,2% en la educación primaria y alcanzando valores del 2,4% en la etapa de la educación secundaria obligatoria, momento en el que concluye la obligatoriedad.

2ª) Destaca el gran salto en las cifras que se produce una vez comienza la etapa postobligatoria, en la cual disminuye drásticamente el número de alumnos/as con necesidades educativas especiales hasta llegar a cifras irrelevantes como 0,3/ en

---

detectamos que los datos corresponden al alumnado matriculado en las diferentes enseñanzas del curso 2013/2014, sin embargo los porcentajes del alumnado con necesidades educativas especiales pertenecen al curso 2012/2013. De manera que tenemos que recurrir al documento “Datos y cifras curso 2013/2014” para así poder extraer un análisis coherente.

bachillerato o 0,5% en la formación profesional. Dichos datos manifiestan la desaparición de este alumnado del sistema escolar en la etapa postobligatoria, lo cual resulta preocupante.

Dada la extensión de este trabajo, omitimos el análisis de datos por Comunidades Autónomas, aunque es una actuación que complementa este estudio y que hay que tener en cuenta para una valoración global.

La metodología a seguir en esta comunicación es la siguiente: comenzamos realizando un recorrido legislativo en el que comprobaremos cómo contempla la normativa en materia de educación y de discapacidad el tránsito educativo y concretamente, cómo se presenta esta cuestión en la atención a los alumnos/as con discapacidad y necesidades educativas especiales.

Seguidamente nos detendremos en la revisión de la bibliografía, con el objetivo de conocer los trabajos sobre el tránsito educativo, qué definiciones existen en torno a este proceso y cómo valoran los autores esta cuestión.

Como último punto, expondremos brevemente la que sería nuestra propuesta de actuaciones para resolver el abandono escolar a través del tránsito educativo, fijando los objetivos que pretendemos alcanzar, los destinatarios a los que irá dirigida, así como la metodología a seguir para su puesta en marcha.

## **2. Análisis normativo**

Carecemos en nuestro ordenamiento jurídico de una norma estatal que nos ofrezca un concepto o protocolo de actuación claro en torno al tránsito educativo.

No obstante, para situar las bases de nuestra propuesta de investigación consideramos fundamental proceder al análisis de la legislación, para delimitar en qué manera nuestra normativa estatal, recoge todas aquellas cuestiones relacionadas con el tránsito entre etapas educativas. Así pues, trataremos en primer lugar la legislación en materia de educación, en la cual encontramos pocas y escasas referencias que clarifiquen qué es el tránsito educativo y cómo se lleva a cabo. Y en segundo lugar, nos centraremos en la legislación sobre discapacidad, en la que se habla de cuestiones de educación inclusiva pero tampoco se recoge nada acerca del tránsito educativo entre su articulado referido a la educación.

Así pues, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, en su preámbulo cita que: “para favorecer la transición entre la primaria y la secundaria, el alumnado recibirá

un informe personalizado de su evolución al finalizar la educación primaria e incorporarse a la etapa siguiente”.

A excepción de la mención a ese informe personalizado y del agrupamiento de materias en ámbitos de conocimiento para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria propuesto en el artículo 24.7. “Organización del Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria”<sup>121</sup>, nuestra ley marco en materia de educación no contempla ninguna actuación concreta para el desarrollo del tránsito educativo. Ni tan si quiera en la sección primera referida al alumnado con necesidades educativas especiales, concretamente en los artículos 73,74 y 75<sup>122</sup> no existe ninguna mención especial sobre cómo realizar el tránsito educativo con estos alumnos/as.

La Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa, 9 de diciembre, contempla las cuestiones sobre el tránsito educativo entre etapas en los mismos términos que la LOE, manteniendo intacto el articulado que en las que se refiere a este cuestión<sup>123</sup>. En el caso del tratamiento y mención al alumnado con necesidades educativas especiales, sólo se refiere su articulado al establecimiento de medidas para que las condiciones en la realización de las evaluaciones individuales se adapten a dichas necesidades<sup>124</sup>, de la misma manera se asegurarán los recursos para que los alumnos/as con necesidades educativas especiales alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades y los objetivos establecidos.<sup>125</sup> Con lo expuesto en esta reciente ley perdemos una oportunidad para actualizar y poner de relevancia las cuestiones del tránsito y concretamente el tratamiento y la gestión de este proceso para el alumnado con necesidades educativas especiales.

---

<sup>121</sup> Art. 24.7: “Con el fin de facilitar el tránsito del alumnado entre la Educación Primaria y el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, las Administraciones educativas y, en su caso, los centros docentes, podrán agrupar las materias del primer curso en ámbitos de conocimiento”.

<sup>122</sup> Los temas que abordan son: Artículo 73 “Ámbito”. Artículo 74 “Escolarización”. Artículo 75” Integración social y laboral”

<sup>123</sup> Artículo 24.7. Organización del Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en el cual expone que: “Con el fin de facilitar el tránsito del alumnado entre la Educación Primaria y el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, las Administraciones educativas y, en su caso, los centros docentes, podrán agrupar las materias del primer curso en ámbitos de conocimiento”.

<sup>124</sup> Ochenta y nueve. El artículo 144 queda redactado de la siguiente manera: 144.3 “Evaluaciones individualizadas”: “Las autoridades educativas establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones individualizadas se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.”

<sup>125</sup> Artículo 57. Los apartados 1 y 2 del artículo 71 quedan redactados de la siguiente manera: “2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales (...) puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”

Analizadas las normas estatales, pasamos a contemplar la legislación por comunidades autónomas. Por motivos de espacio, sólo nos referiremos a la comunidad autónoma andaluza.

Los Programas de Tránsito constituyen instrumentos idóneos para favorecer la comunicación entre centros y garantizar la coordinación entre distintas etapas educativas. Así lo reconoce la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, en su artículo 44<sup>126</sup>. En él establece la necesidad de reforzar la coordinación entre los centros de Infantil y Primaria, con objeto de facilitar una adecuada transición del alumnado entre ambas etapas educativas y garantizar la continuidad en dicho proceso. Por su parte, el artículo 54<sup>127</sup> de dicha ley, reconoce la necesidad de reforzar la coordinación entre los centros de Primaria y Secundaria.

Las cuestiones propias del tránsito en nuestra Comunidad Autónoma, se reflejan según lo dispuesto en la Orden de 16 de noviembre de 2007,

*por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria.” En ella se expone que: “la orientación y la tutoría colaborarán en el desarrollo de acciones que favorezcan una adecuada transición entre etapas educativas, tanto entre la Educación Infantil y la Educación Primaria, como entre esta última y la Educación Secundaria Obligatoria, asegurando el establecimiento de cauces de comunicación entre los centros que garanticen la coherencia de actuaciones entre las distintas etapas educativas.*

Esta cuestión queda manifiesta en su artículo 2 h) “*finalidades de la orientación y la acción tutorial*” entre las cuales se encuentra: “facilitar la socialización, la adaptación escolar y la transición entre etapas educativas del conjunto del alumnado”.

Por su parte, el artículo 5 c) menciona como uno de los elementos del Plan de Orientación y Acción Tutorial, establecer las líneas generales para la acogida y el tránsito entre etapas educativas.

---

<sup>126</sup> Artículo 44.1. Coordinación entre los centros de educación infantil y los de educación primaria: “Se reforzará la conexión entre los centros de educación infantil y los de educación primaria, con objeto de garantizar una adecuada transición del alumnado entre ambas etapas educativas y facilitar la continuidad de su proceso educativo”.

<sup>127</sup> Artículo 54.1. Coordinación entre los centros de educación primaria y los que imparten educación secundaria obligatoria: “Se reforzará la conexión entre los centros de educación primaria y los que imparten la educación secundaria obligatoria, con objeto de garantizar una adecuada transición del alumnado entre las dos etapas educativas que conforman la enseñanza básica y facilitar la continuidad de su proceso educativo”.

Sin lugar a dudas, es el artículo 12, “Programa de acogida y tránsito entre etapas educativas” el que establece mayor concreción de este aspecto. En él se expone que los centros programarán actividades que favorezcan la adaptación escolar del alumnado de nuevo ingreso en el mismo, así como la transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Dichas actividades contemplan entre sus finalidades facilitar la adaptación y acogida al contexto escolar, intercambiar datos, documentación e información de interés para mejorar la respuesta educativa al alumnado, coordinar el Proyecto Curricular garantizando la continuidad y coherencia entre etapas y orientar a las familias en este proceso.

En el caso de los programas de acogida, según indica el artículo 12.4. “Programas de acogida y tránsito entre etapas educativas” corresponde llevarlos a cabo al equipo de maestros de infantil y primaria bajo la coordinación de jefatura de estudios y el asesoramiento del orientador de referencia.

En cambio, para los programas de tránsito el mismo artículo 12.5. plantea su desarrollo durante el tercer ciclo de primaria, así como el primer trimestre de secundaria. Correspondiendo al Equipo de Orientación Educativa de la Zona y al Departamento de Orientación del Instituto la elaboración de dicho programa, según lo expuesto en el artículo 12.7.

Una vez situados en este proceso general acerca del tránsito educativo, el artículo 13 “Medidas de acogida e integración para el alumnado con necesidades educativas especiales” contempla que dichas medidas se recogen en el marco del Plan de Orientación y Acción Tutorial y tendrán como finalidad facilitar la accesibilidad de este alumnado a los servicios y dependencias del centro y al currículum escolar, propiciar su socialización e interacción social y acogerlos adecuadamente al inicio de cada curso escolar. El desarrollo de estas actuaciones según establece el artículo 13.4. corresponde a Jefatura de Estudios y, en su caso, al profesorado de educación especial del centro la elaboración de las medidas para la acogida e integración, contando para ello con el asesoramiento del Equipo de Orientación Educativa de la zona.

Con todo lo expuesto a continuación, podemos observar cómo desde la normativa se establecen pequeñas orientaciones sobre cómo articular este proceso y quiénes serán los encargados de llevarlo a cabo, pero no se manifiestan actuaciones concretas que marquen un protocolo que garantice el éxito en este cambio de etapas, lo cual puede provocar que nuestro alumnado en general y con necesidades educativas en particular, viva esta circunstancia con cierta inestabilidad e incertidumbre, generando con ello bajos rendimientos académicos e incluso como es nuestra propuesta, motivos de abandono escolar.

Por otro lado, centrándonos a continuación en las principales normas sobre discapacidad, el artículo 24 de la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en el seno de la Organización de las Naciones Unidas en el año 2006, y que entró en vigor en el Ordenamiento Jurídico español el 3 de mayo de 2008, reconoce que

*Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de 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.*

De la misma manera, Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. En su Capítulo IV Derecho a la educación, el artículo 18.2. determina que

*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.*

Con ello, se pone de nuevo de manifiesto el déficit y laguna legal que existe en torno al tratamiento del tránsito educativo, en este caso concreto en torno al alumnado con discapacidad. Ya que a pesar de que se tratan cuestiones de educación inclusiva entre su articulado como hemos mostrado anteriormente, no contemplan la necesidad de unas actuaciones fijadas en torno al tránsito, siendo esta una situación que puede generar grandes dificultades y conflictos para el alumnado con necesidades educativas especiales y discapacidad.

### **3. Análisis doctrinal del tránsito: Concepto y posiciones doctrinales**

Para el desarrollo de esta propuesta de investigación partimos de las posiciones doctrinales al respecto, para a partir de ellas, situarnos en un concepto claro sobre el tránsito que nos ayude a delimitar adecuadamente en qué consiste este proceso.

Cuando hablamos de transición somos conscientes de la imprecisión de este término. Normalmente cuando lo utilizamos nos referimos a un momento en el desarrollo personal en que se produce una ruptura con la normalidad anterior y suceden cambios personales de mayor o menor envergadura. Pero lo cierto es, como afirma Beilin (1992) es que existe una relación directa entre las transiciones en el desarrollo personal y las fases del desarrollo evolutivo humano, físico e intelectual, y entre las transiciones en el desarrollo académico y los cambios de nivel y/o ciclo del alumnado en su proceso de formación.

El cambio de etapa educativa implica en nuestro alumnado cambio de centro, de grupo, de compañeros e incluso de contexto ambiental, pudiendo todos estos factores interferir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que aunque dinámico y evolutivo requiere una continuidad, un progreso coherente y sin rupturas. Es por ello, que se considera el tránsito entre etapas un fenómeno fundamental e importante para la mayoría de nuestro alumnado que en muchas ocasiones puede ser el desencadenante de inferiores rendimientos académicos, fracaso escolar, dificultades de integración y problemas de conducta (Coletto, 2009).

Durante el proceso de tránsito educativo, se producen una serie de cambios en el contexto en el que se desenvolverá su vida cotidiana (Valls, 2003) así como, el enfrentarse con las divisiones existentes en el sistema educativo: centros diferentes, currículos distintos, en definitiva culturas profesionales que deben conocerse mutuamente para integrarse (Gimeno, 1997).

Según nos plantea Sanz (2011), desde el CERMI, la importancia de un proceso de tránsito adecuado es un elemento fundamental para mejorar la calidad educativa y reducir las desigualdades en términos de educación, al respecto expone: “promover la coordinación del profesorado que imparte los diferentes niveles y la adecuada orientación psicopedagógica con objeto de posibilitar el tránsito del alumnado con discapacidad entre las distintas etapas educativas”

Teniendo en cuenta esto, Lledó (2005) considera que la eficacia de los Programas de Tránsito y Acogida radica en el desarrollo de un programa coordinado, sistemático y colaborativo entre colectivos profesionales. En España la separación entre etapas no es sólo un problema curricular o de tutoría, sino que responde también a la diferenciación de cuerpos docentes, de equipamientos e instalaciones, de horarios y salarios, de formación inicial y formas de trabajo. De manera que estos programas pueden contribuir a acercar a los centros y al profesorado a una cultura profesional común.

Las transiciones son propias del sistema educativo, donde avanzar supone superar un conjunto de niveles. Por tanto se debe procurar la graduación y coherencia en los

momentos de cambio para que el paso de un nivel a otro suponga una transición y no una ruptura. El principio de graduación progresiva se rompe cuando se produce una acumulación de cambios y exigencias en un determinado momento: “ser tratado en junio como un niño y esperar que en septiembre se comporte como un adolescente, o casi ya como un adulto. (San Fabian, 2012).

Todos estamos de acuerdo que se trata de un momento trascendental que requiere actuaciones coordinadas del conjunto de agentes educativos implicados. Sin embargo en la práctica, a través de las diferentes normas educativas se ha intentado abordar este tema, aunque en general, los resultados no han sido ni son satisfactorios, quizás como consecuencia de cierta incompreensión de los procesos de enseñanza de una etapa a otra y en la manera de diseñar estas coordinaciones. (San Fabian, 2012).

Sobre esta línea, tratan algunas de las conclusiones de una investigación dirigida por los autores Casanova y Cabra de Luna sobre el proceso de inclusión educativa en España del alumnado considerado con necesidades específicas de apoyo educativo, llevada a cabo en el marco del convenio de colaboración de suscriptores del antiguo Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) con el CERMI, con la financiación del Centro de Investigación Educativa (CIDE). Concretamente manifiesta:

*Los deficientes procesos de colaboración interprofesional observados, repercuten claramente en un proceso que es muy importante para la continuidad y coherencia de las acciones educativas emprendidas en cada etapa educativa con el alumnado considerado NEAE. Nos referimos a los procesos de transición entre etapas, en los que debería quedar asegurado un buen traspaso de información relevante para la planificación de los apoyos y las adaptaciones necesarias para garantizar una educación de calidad para este alumnado. Según muestra el estudio, los procesos de transición se resienten significativamente según se progresa de educación infantil a secundaria.*

Todas estas cuestiones que refleja la literatura sobre el tránsito no son ajenas al acceso al ámbito universitario. Dorio, Figuera y Torrado (2001) advierten que

*la transición a la Universidad es un proceso complejo que conlleva para los estudiantes múltiples y significativos cambios personales y vitales (...) El efecto de estos cambios, que son producidos en buena medida por la discontinuidad de ambientes educativos entre los subsistemas de formación secundaria y universitaria, se ha visto hoy incrementado por la suma de otras variables que constituyen el caldo de cultivo de problemáticas añadidas. Entre ellas,*

*podemos citar el sentimiento de desinformación de los estudiantes de secundaria, a pesar de las acciones de orientación, o la desmotivación de los estudiantes que no acceden a las carreras deseadas, unido a un conjunto de estereotipos sobre la vida universitaria, no siempre bien fundamentados.*

Así pues, una vez realizado este recorrido por la literatura, consideramos que la definición que nos propone Partida (2011), acerca del tránsito es la más adecuada ya que propone lo siguiente:

*los Programas de Tránsito y Acogida son actividades programadas para favorecer la adaptación escolar del alumnado y asegurar la atención educativa a las características físicas, psíquicas y sociales que presenten nuestros alumnos/as. Lo cual requiere de una respuesta coordinada de los distintos órganos, los cuales han de colaborar para resolver los obstáculos para la integración escolar, la comunicación con las familias y la adopción de medidas educativas oportunas.*

#### **4. Propuesta de actuaciones para resolver el abandono escolar a través del tránsito educativo**

Considerando todo lo expuesto hasta ahora, queda justificada la necesidad de llevar a cabo actuaciones que nos aporten un análisis exhaustivo sobre el tránsito entre etapas educativas para a partir de ahí elaborar un protocolo de actuación que guíe este proceso. Por tanto, los elementos que componen nuestra propuesta de actuaciones son los siguientes:

##### **A.-Objetivos:**

- Realizar un diagnóstico sobre las actuaciones en torno al tránsito entre etapas educativas, para conocer si existen razones que provoquen el abandono del sistema escolar de los alumnos/as con necesidades educativas especiales durante este período.
- Obtener datos e información real sobre cómo se está desarrollando actualmente la transición entre etapas, resaltando aquellas que se consideren buenas prácticas.

- Recopilar datos sobre cómo vive el alumnado el período de acogida y cómo se trabaja con él y su familia la necesidad de afrontar los cambios que conlleva el tránsito de una etapa a otra.
- Elaborar un protocolo de actuación que mejore la transición entre etapas educativas de los alumnos con necesidades educativas especiales.

#### B.-Destinatario.

- Responsables de la política educativa a nivel nacional y autonómico.
- Directores de Centros Educativos.
- Equipos de Orientación Educativa y Departamentos de Orientación.
- Tutores de los grupos-clase.
- Estudiantes con discapacidad en educación infantil, primaria, secundaria, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio.
- Familias de dichos estudiantes.
- Asociaciones del movimiento asociativo de la discapacidad.

#### C.-Metodología.

El ámbito objeto de estudio sería la transición entre etapas a nivel global:

- De la educación infantil a la educación primaria.
- De la educación primaria a la educación secundaria.
- De la educación secundaria al Bachillerato o a los Ciclos Formativos.
- Del Bachillerato a la Universidad.

Para conseguirlo está prevista la realización de cuatro informes: informe jurídico, estudio de campo, informe sobre los agentes implicados.

Para la realización del informe jurídico, analizaremos la legislación básica estatal y autonómica referida a la transición entre etapas, así como las actuaciones dirigidas en este sentido a los alumnos/as con necesidades educativas especiales.

Seguidamente realizaremos un estudio de campo para conocer cómo se llevan a cabo los procesos de tránsito. Para ello, tomaremos una muestra de 4 centros educativos por cada Comunidad Autónoma, seleccionando las grandes –por peso poblacional-: Andalucía, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana; y otras Comunidades de menor peso poblacional: Navarra, Murcia, Castilla y León y País Vasco. A los directores y

orientadores de dichos centros les pasaremos una encuesta con preguntas tipo Likert cuyas respuestas someteremos a análisis y extracción de conclusiones.

Otro de nuestros informes irá dirigido a los agentes directamente implicados, concretamente al alumnado con necesidades educativas especiales y discapacidad. Tomaremos una muestra de 100 estudiantes, obtenida de las diferentes asociaciones de discapacidad, a los que pasaremos una encuesta con preguntas tipo Likert, la cual analizaremos para obtener los resultados de sus impresiones y propuestas de mejora al respecto de dicho proceso

Todo ello concluirá en la elaboración de un documento final de análisis y buenas prácticas en torno al tránsito educativo.

## **5. Conclusiones**

5.1 Nos encontramos con un gran vacío en nuestra legislación a la hora de referirse y articular el tránsito entre etapas educativas. Simplemente contemplado como una actuación que debe facilitar el paso de una etapa a otra, pero sin referencia alguna al modo de proceder en cuanto a la misma. Dejando esta cuestión abierta al buen hacer de los profesionales de la orientación.

5.2 Existen carencias en cuanto a datos estadísticos fiables y actuales. Las fuentes consultadas a este respecto, no nos aportan información clara sobre las cifras de alumnos/as con necesidades educativas especiales en las diferentes etapas educativas. De la misma manera, no hemos encontrado estudios que reflejen las dificultades a las que se enfrentan dichos alumnos/as en el cambio de etapa educativa y consideren este un posible motivo de fracaso académico y futuro abandono escolar.

5.3 Existe un aumento considerable de presencia de alumnado con necesidades educativas especiales conforme avanzamos en las etapas obligatorias. Disminuyendo enormemente estas cifras, llegando incluso a desaparecer en las etapas postobligatorias.

5.4 Es necesario elaborar un análisis detallado sobre el tránsito entre etapas educativas, que nos aporte información sobre la realidad en la que se lleva a cabo, las repercusiones que tiene para el alumnado en general y con necesidades educativas especiales, para así poder establecer un protocolo de actuación común que garantice el éxito en este proceso.

5.5 Para el desarrollo de dicho protocolo de actuación contemplaremos no sólo la opinión de los jóvenes, sino también la implicación de las familias, la aportación de las diferentes asociaciones de personas con discapacidad, orientadores etc. De manera

que se articule una actuación basada en las percepciones y puntos de vista de todos estos agentes educativos, con los que más tarde tenemos que entrar en contacto para el desarrollo de este proceso de tránsito de modo adecuado.

## **6. Referencias bibliográficas y legislación citada**

Beilin, H., "Piaget's enduring contribution to developmental psychology". *Developmental Psychology*, 28 (1992), pp. 191-204.

Casanova, M.A. y Cabra de Luna, M.A. (2009), *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*, Fundación ONCE.

Coleto, C., "La coordinación entre centros: tránsito de primaria a secundaria", *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, N° 21 (2009).

Dorio, I.; Figuera, P. y Torrado, M. (2001), "La transición a la Universidad: perfiles diferenciales por áreas disciplinares", en *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, A Coruña, AIDIPE; págs.705-710.

Gimeno, J. (1996), *La transición a la educación secundaria*, Madrid, Morata.

Lledó I, y Martínez, C. La transición de primaria a secundaria: un trabajo de colaboración, *Revista Aula de Innovación Educativa*, 142, 20-24.

Partida, A.B., "Aportación de la orientación a los programas de tránsito y acogida", *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* N° 42 (2011).

San Fabian, J.L. (2012), *Coordinación entre primaria y secundaria: ¡jojo al escalón!*, Universidad de Oviedo.

Sanz, M., "Experiencias. M<sup>a</sup> Luz San Escudero. Trayectoria del CERMI en materia educativa", *CEE Participación Educativa*, 18, noviembre (2011), págs. 146-157.

Valls, G., "La transición de primaria a secundaria", *Cuadernos de Pedagogía*. N° 327 (2003).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.

Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 de diciembre.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Orden de 16 de noviembre de 2007, "por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria".

Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en el seno de la Organización de las Naciones Unidas en el año 2006.

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.

### COMUNICACIÓN 3

**CAMBIOS EN LA DISPOSICIÓN, ACTITUDES Y CREENCIAS DE LOS  
DOCENTES PARA HACER ADECUACIONES CURRICULARES, A SEIS  
AÑOS DE PUESTA EN MARCHA DE UN PROGRAMA DE INCLUSIÓN EN  
LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE**

Consuelo Achiardi L.

Ana María Hojas L.

M. Soledad Zuzulich P.

M. Rosa Lissi A.

Andrea Vásquez V.

Álvaro Iñiguez C.

Victoria Ramírez T.

*Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales,*

*Equipo PIANE UC*

*Pontificia Universidad Católica de Chile*

## **1. Antecedentes**

### **1.1 Contexto general y realidad en Chile**

El reconocimiento del derecho a la igualdad de oportunidades en diferentes ámbitos y su creciente valoración ha tenido repercusiones en las instituciones educativas de nuestra sociedad (Arguedas, 2004). Esto es especialmente relevante para la Educación Superior [ES] debido a que las posibilidades de participación social de las personas con discapacidad, aumentan si logran acceder a mayores niveles educativos (Sachs & Schreuer, 2011). Se ha establecido que la relación entre inclusión social y educativa es indisoluble (Payà, 2010), constituyendo una responsabilidad permanente responder a la diversidad, en instituciones educativas de todos los niveles (Arguedas, 2004).

En Chile, las cifras señalan que un 6,6% de las personas con discapacidad han accedido a alguna instancia de ES, en contraste con el 14,2% de la población chilena que lo ha hecho. Siendo menor aun, la cifra de alumnos que egresan de la ES (FONADIS, 2005).

En nuestro país en los últimos años, ha habido avances respecto de una ES inclusiva, especialmente luego de la promulgación de la Ley 20.422 (2010), que “establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad”. La ley señala que “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (Artículo 39). A pesar de ello, existen aún importantes barreras en las universidades para la participación de estos estudiantes, lo que constituye un desafío a nivel nacional.

En la actualidad, por ejemplo, algunas universidades cuentan con sistemas de admisión especial para estudiantes con discapacidad. Algo similar sucede en el caso de los recursos y apoyos para estos alumnos. Pero no existen lineamientos a nivel nacional, ni un reglamento para Ley antes mencionada, lo que dificulta avanzar en esta temática.

## **1.2 Inclusión en la UC**

Los primeros antecedentes de la Inclusión en la Pontificia Universidad Católica [UC], se remontan al Sistema de Admisión Especial, que existe desde hace más de 20 años. Este permite la postulación de quienes, por su discapacidad, no pueden rendir, la Prueba de Selección Universitaria Chilena, en condiciones de equidad (Lissi et al., 2013).

El Programa para la Inclusión de Alumnos con Discapacidad, [PIANE UC], surge el año 2006, y tiene como objetivo promover la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial o motora en la UC, en todos los ámbitos del quehacer académico y de la vida estudiantil, buscando otorgar condiciones de equidad e igualdad de oportunidades. Actualmente hay registro de 47 alumnos con discapacidad visual, auditiva o motora, que estudian 25 carreras. Y, aunque el número total de alumnos no ha variado significativamente en los últimos años, se ha observado un leve aumento del número de estudiantes con discapacidad auditiva.

## **1.3 Profesores, adecuaciones y la importancia de las actitudes respecto de la inclusión**

Los alumnos con discapacidad requieren de apoyos y servicios para aprender en condiciones de equidad. Pero especialmente, requieren de adecuaciones curriculares en sus clases y evaluaciones. Por esto los profesores tienen un rol tan relevante, pues están en una condición privilegiada para que los alumnos con discapacidad aprendan en condiciones de equidad mediante dichas adecuaciones (Norton, 1997 en Vasek, 2005).

Se han reportado varios elementos que estarían influyendo en la adecuada implementación de las adecuaciones por parte de los profesores, y en esa línea, hacer posible un aprendizaje en condiciones de calidad y equidad. Entre ellos, que cuenten con instancias u oportunidades de sensibilizarse y formarse, para comprender que el proceso de inclusión se inicia con una actitud de aceptación y disposición al cambio, lo que repercutirá en una mejora en la calidad de la docencia en general (Castellana & Sala, 2005). Uno de los elementos centrales, es que tengan información específica para implementar las adecuaciones curriculares, y es por esto que se ha planteado que la formación de los docentes sería un factor determinante (Sánchez, 2011).

Pero junto con la información con que cuentan los profesores, sus actitudes respecto de la inclusión y de los estudiantes con discapacidad, influyen de manera importante en el desarrollo de la inclusión. Tal es su impacto en los resultados pedagógicos, que se plantea que estas creencias y actitudes son un elemento imprescindible tanto en el éxito

como el fracaso de estos estudiantes en ES (Fichten 1988, citado en Rao 2004). Darrow (2009) por ejemplo, considera que las creencias y actitudes de los docentes hacia los apoyos y adecuaciones curriculares, constituyen un tipo de barrera para la inclusión. Lo que podría ocurrir, por falta de información o experiencias previas, pudiendo generar ideas erróneas sobre los estudiantes.

Lo anterior muestra que las actitudes de los docentes, pueden constituir una barrera importante, pero también un facilitador de la inclusión. Y es por esto que se hace necesario conocerlas, ya que entregan información relevante sobre cómo se está desarrollando la inclusión en una institución. Esta es la razón por la que se han desarrollado numerosos estudios focalizados en evaluar dichas actitudes y disposición (Kraska, 2003; Rao, 2004, Vasek, 2005).

Cabe señalar además, que hay distintos factores que influyen en las actitudes, apareciendo nuevamente el rol de la información. Así, la capacitación y entrega de información sobre discapacidad y adecuaciones curriculares, impactaría de manera positiva y significativa, en las actitudes de los docentes y en la inclusión en general (Kraska, 2003; Lombardi, Murray & Gerdes, 2011).

Considerando todos los elementos antes señalados, la presente investigación buscó conocer la visión de los docentes sobre el proceso de inclusión en la UC 7 años de funcionamiento de PIANE-UC, comparando los resultados previamente encontrados en el estudio “Inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC: experiencia, creencias y actitudes asociadas a la disposición de docentes para hacer adecuaciones curriculares” (Hojas, 2009) financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la UC con los resultados encontrado el año 2014 utilizando el mismos instrumentos de recolección de datos.

Los resultados, orientarán el trabajo del Programa, al identificar cómo se comportan en la actualidad, variables como experiencia con discapacidad, información, datos demográficos, tanto en las actitudes y creencias, como en la disposición de los docentes. Esto es relevante luego de 7 años del inicio del funcionamiento del Programa, lo que ha implicado trabajo con alumnos, docentes y entrega de información a la comunidad universitaria.

Junto con la experiencia del Programa, a nivel nacional, también ha habido cambios importantes en estos últimos 7 años, especialmente la Ley 20.422 y la reciente discusión sobre la Reforma Educacional. Esto ofrece la oportunidad de abrir un espacio para reflexionar sobre Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior y hace especialmente interesante el estudio propuesto.

## 2. Método

La presente investigación utilizó una metodología cuantitativa. Se realizó un análisis a nivel descriptivo y relacional en ambas aplicaciones (Primera: 2008 y Segunda: 2014).

### 2.1 Muestra

Los participantes son docentes de la UC. En el caso de la primera aplicación, fueron 255 profesores con contrato indefinido, de un total de 1154 a quienes se les envió la encuesta (% retorno: 22,09%). En la segunda aplicación, participaron 362 docentes, y la encuesta fue enviada a todos los profesores de la UC; 2238, (% retorno: 16,18%). La caracterización de la muestra, en ambas aplicaciones se observa en la siguiente tabla:

<b>Variables</b>	<b>Aplicación 2008</b>	<b>Aplicación 2014</b>
Sexo	49% mujeres, 51% hombres	40% mujeres, 59% hombres
Edad	Promedio: 46,8 años ( <i>DS</i> : 10,36) menor: 26 y mayor 78 años	Promedio: 46,5 años ( <i>DS</i> : 10,76) menor: 26 mayor 78 años
Años de docencia universitaria	Promedio: 16,9 años ( <i>DS</i> : 11,25), entre 0 y 53 años de docencia.	Promedio: 15,91 años ( <i>DS</i> : 10,83), entre 1 y 44 años de docencia.
Años de docencia universitaria UC	No se midió	Promedio: 13,65 años ( <i>DS</i> : 10,87), entre 0 y 44 años de docencia.

El cuestionario se envió vía correo electrónico, usando el sistema Questionpro ®. En él se explicó el anonimato, confidencialidad y carácter voluntario de la participación. En ambas aplicaciones, participaron docentes de todas las facultades de la UC.

## 2.2 Instrumento

Se utilizó el cuestionario desarrollado para la aplicación del año 2008, que está focalizado en aspectos académicos de la inclusión y que considera las características de la UC en el estudio. La estructura del cuestionario, se describe en la siguiente tabla:

<b>Escala</b>	<b>N° ítems 2008</b>	<b>N° ítems 2014</b>
Disposición para hacer adecuaciones para estudiantes con discapacidad.	15	15
Creencias respecto de estudiantes con discapacidad.	8	8
Actitudes hacia la inclusión, basadas en el contexto académico de la UC.	10	10
<b>Total Reactivos Escalas</b>	<b>33</b>	<b>33</b>
Aspectos Socio demográficos y experiencia con discapacidad.	15	18
<b>Total Reactivos Escala</b>	<b>48</b>	<b>51</b>

Como se observa, para la segunda aplicación se incorporaron cambios menores, se agregaron algunas preguntas sobre aspectos sociodemográficos y experiencia con discapacidad, relevantes de evaluar luego de 7 años de funcionamiento del Programa.

La Confiabilidad estimada con el coeficiente de Cronbach, en la primera aplicación fue de 0,875, y en la segunda, 0,88.

Los ítemes de las escalas, son preguntas del tipo Likert, con 4 opciones, desde “Muy en Desacuerdo” hasta “Muy de Acuerdo”. Las escalas, coherentes con la interpretación que se hizo de los factores del análisis factorial, en la primera aplicación son<sup>128</sup>:

1. *Disposición para hacer adecuaciones para estudiantes con discapacidad*: aborda la intención o deseo de hacer ciertas acciones que favorezcan la inclusión de estos estudiantes en alguno de los cursos que imparte. Es la dimensión más concreta y la que más interesaba como variable dependiente en el estudio.

2. *Creencias respecto de estudiantes con discapacidad*: se refiere a ideas más abstractas y generales respecto de los estudiantes con discapacidad en la universidad, como por ejemplo su capacidad de desempeño, o si deben y pueden estudiar en una universidad como la UC.

3. *Actitudes hacia la inclusión, basadas en el contexto académico de la UC*: aborda la evaluación que hacen los docentes respecto de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC; su percepción acerca de si las características de la universidad o sus carreras, posibilitan la participación de estos alumnos. Y en esa línea, aborda su evaluación sobre cuán preparada está la universidad para ellos (Hojas, 2009).

### **3. Resultados**

#### **3.1 Resultados descriptivos**

*Experiencia personal con discapacidad*: En la primera aplicación, 69 profesores (27,8%) indicó tener familiares con discapacidad, y 95 profesores (38,2%), amigos con discapacidad. En la segunda aplicación, 86 profesores (23,8%) indican tener familiares con discapacidad, y 156 profesores (43%), amigos con discapacidad.

*Experiencia académica con discapacidad*: En la primera aplicación, 161 profesores (63,6%) habían enseñado a estudiantes con discapacidad en sus cursos, y en la segunda aplicación, 250 profesores (69%) han tenido dicha experiencia.

*Acceso a literatura o información sobre discapacidad*: En la primera aplicación, 98 profesores (39%) indicaron haber accedido a información, por su trabajo académico. En la segunda aplicación 114 profesores (31,5%) ha accedido a literatura sobre el tema.

*Información sobre inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC*: Esto se consultó solo en la segunda aplicación, y se incluyeron las distintas vías por las cuales

---

<sup>128</sup> En adelante nos referiremos como: Disposición, Creencias y Actitudes.

el PIANE UC entrega información a los docentes. 160 profesores (44%) indican no haber recibido información; 111 profesores (31%) señalan haber recibido la carta informándole que tendrá un alumno con discapacidad en su curso; 57 profesores (15,7%) indican haber recibido asesoría vía mail, teléfono o presencialmente. 53 profesores (14,6%) han asistido a alguno de los talleres para profesores que ofrece el Programa. En resumen, es posible indicar que 172 profesores (51,8%) han recibido información por una o más de las vías antes descritas.

*Actitudes, Creencias y Disposición de los Docentes:* Se observa que los docentes muestran actitudes generales favorables en ambas aplicaciones, y la escala con un promedio más favorable es la de Disposición para hacer adecuaciones, seguido de las Creencias respecto de estudiantes con Discapacidad y las Actitudes basadas en la UC, tal como se observa en la siguiente tabla:

<b>Escalas</b>	<b>Promedio Aplicación 2008</b>	<b>Promedio Aplicación 2014</b>
Disposición para hacer adecuaciones	3,13 (DS=0,48)	3,2 (DS=0,45)
Creencias respecto de estudiantes con Discapacidad	2,98 (DS=0,47)	2,99 (DS=0,44)
Actitudes basadas en la UC	2,73 (DS=0,49)	2,79 (DS=0,49)

### **3.2 Resultados relacionales**

*Variables Sociodemográficas:* A diferencia de la aplicación de 2008, en 2014, hubo diferencias significativas en relación al *sexo* de los profesores. Así, las profesoras presentan un promedio significativamente mayor en las escalas de Creencias  $F(3, 330)=8,998$   $p=0,003$  y Disposición para hacer Adecuaciones ( $F(1,330)=16,228$   $p=0,000$ ). Por otra parte, en cuanto a los *años de docencia*, en ambas aplicaciones existe una correlación negativa entre los años de docencia y la disposición para hacer adecuaciones (2008:  $r(253)=-0,178$   $p=0,01$  y 2014:  $r(334)=-0,128$   $p=0,05$ ). En la

segunda aplicación además, la *edad* de los profesores se correlaciona negativamente con las creencias respecto de los estudiantes con discapacidad  $(358)=-0,116$   $p=0,05$ .

Al igual que en la primera aplicación de 2008, se agruparon las facultades de acuerdo a las similitudes en sus metodologías de trabajo. Nuevamente se encontraron diferencias significativas en cuanto a la *facultad de los docentes*; en las Actitudes ( $F(2,329)=17,57$   $p=0,000$ ), en sus Creencias ( $F(2,329)=7,849$   $p=0,000$ ). Y también en la Disposición para hacer adecuaciones ( $F(2,329)=5,473$   $p=0,005$ ). En todos los casos, los docentes de facultades de Humanidades y Ciencias Sociales, caracterizado por modalidades de trabajo más teóricas, presentan actitudes más favorables que aquellos de Ciencias Básicas o Arquitectura, Artes y Comunicaciones, que tienen un trabajo más práctico.

*Experiencia con discapacidad*: Al igual que en la aplicación de 2008, hubo diferencias significativas sólo frente a la experiencia académica con discapacidad, y específicamente en la escala de Actitudes. Así quienes han enseñado a estudiantes con discapacidad en sus cursos, presentan actitudes más favorables que quienes no han tenido esa experiencia ( $F(2,333)=7,73$ ,  $p=0,001$ ).

No hubo efecto de la experiencia personal con discapacidad en ninguna de las escalas del instrumento. Tampoco hubo efecto de haber accedido a información o literatura sobre discapacidad por el trabajo académico de los docentes.

*Información sobre discapacidad*: Luego de agrupar a los docentes que habían recibido información desde el Programa, se encontraron diferencias significativas entre quienes habían recibido la información mediante alguna de las vías (carta, asesoría, talleres, u otras vías) y quiénes no. Esto, en las Actitudes  $F(1,330)=13,753$   $p=0,000$  y en la Disposición para hacer adecuaciones  $F(1,330)=10,978$   $p=0,001$ . En ambos casos, quienes habían recibido información presentaban Actitudes o Disposición más positivas.

#### **4. Discusión**

Uno de los primeros aspectos a destacar, es que el instrumento que se diseñó, se comportó de manera similar en ambas aplicaciones, considerando la confiabilidad estimada, y la distribución de las respuestas de los profesores. Esto indicaría que podría seguir siendo usado en futuras aplicaciones.

En los resultados relacionales, y en la comparación entre las aplicaciones 2008 y 2014, radicaría lo más valioso del estudio. Esto, porque confirma cierta tendencia en los

docentes de esta institución. Pero especialmente porque reafirma el efecto positivo de la experiencia de haber enseñado a estudiantes con discapacidad, en las actitudes de los profesores es decir, en la evaluación que hacen sobre cuán preparada está la universidad y/o sus respectivas carreras para estos alumnos. Y a esto agrega el efecto de la información, pues la nueva aplicación mostró que quienes han recibido información en relación a la inclusión en la UC, no solo sienten que esta institución está mejor preparada para posibilitar la participación de estos alumnos, sino que también están más dispuestos a hacer adecuaciones para ellos. Ambos aspectos son relevantes, pues confirman el efecto de la experiencia en las actitudes, tal como se señala en la literatura (Rao & Gartin, 2003, Darrow, 2009, Leyser & Greenberger, 2008). Y también el efecto de la información, en donde se ha reportado un efecto positivo de la capacitación y entrega de información (Kraska, 2003, Lombardi, Murray & Gerdes 2011).

Pero además, estos resultados entregan información relevante al Programa. Reafirma la importancia de continuar desarrollando y fortaleciendo las vías de información para docentes, identificando aquellos aspectos que sean de mayor utilidad para ellos y potenciándola. Por ejemplo, acompañar o asesorar especialmente a profesores de mayor edad. Plantea además, el desafío de indagar más sobre la experiencia de enseñar a estos estudiantes, y profundizar en aquellos elementos que facilitan que dicha experiencia sea positiva y formadora para los docentes.

Una de las limitaciones del estudio es la alta experiencia académica con discapacidad de los docentes que responden, pues no necesariamente refleja la realidad de la institución. Aun así, los resultados permiten distinguir elementos importantes y especialmente retroalimentación para el Programa. Tal como lo han señalado Echeita & Ainscow (2011), incrementar el ingreso, favorecer la permanencia y promover el egreso de los alumnos con discapacidad implica una inversión en tiempo y capacitación de los docentes. Los resultados antes descritos invitan a trabajar en aquello.

## 5. Referencias bibliográficas

Arguedas Negrini, Irma, “Reacciones de profesoras y profesores de la Universidad de Costa Rica ante la flexibilización del curriculum para estudiantes con necesidades especiales”, *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol.4, n° 2 (2004), págs.1-19.

Castellana Rosell, Monserrat & Sala Bars, Ingrid, “La universidad ante la diversidad en el aula”, *Aula Abierta*, n° 85 (2005), págs. 57-84.

Darrow, Alice-Ann, “Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them”. *General Music Today*, Vol. 22, n° 3 (2009), pp. 29-31.

Echeita, Gerardo & Ainscow, Mel, “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, *Tejuela*, n° 12, (2011), págs. 26-46.

Fondo Nacional de la Discapacidad [FONADIS], *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad* (ENDISC-CIF, 2004), (2005), Santiago, Chile: FONADIS- Gobierno de Chile.

Hojas, Ana María (2009), *Inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC: experiencia, creencias y actitudes asociadas a la disposición de docentes para hacer adecuaciones curriculares*, Tesis de Magíster no publicada, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Kraska, Marie, “Post secondary students with disabilities and perceptions of faculty members”, *The Journal for Vocational Special Needs Education*, Vol. 25, n°2 (2003), pp. 11- 19.

Leyser, Yona & Greengberger, Lori, “College students with disabilities in teacher education: faculty attitudes and practices”, *European Journal of Special Needs Education*, vol 3, n° 23 (2008), pp. 237-251.

Lissi, María Rosa., Zuzulich, María Soledad., Salinas, Marcela, Hojas, Ana María & Medrano, Daniela (2008), *Estudio descriptivo del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la ES: una mirada desde la realidad de la UC*. Financiado por la Pontificia Universidad Católica, VRAID.

Lissi, María Rosa, Zuzulich, María Soledad, Hojas, Ana María, Achiardi, Consuelo, Salinas, Marcela, Vásquez, Andrea (2013), *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Asuntos Estudiantiles, Salud Estudiantil

Lombardi, Allison, Murray, Christopher, & Gerdes, Hilary, «College faculty and inclusive instruction: self reported attitudes and actions pertaining to universal design», *College Faculty and Inclusive instruction*, vol. 4, n°4, (2011), págs. 250-26.

Payà, Andrés, « Políticas de educación inclusive en América Latina: propuestas realidad y retos futuros», *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 3, n° 2 (2010), págs. 125-142.

Rao, Shaila & Gartin, Barbara, “Attitudes of university faculty toward accommodations to students with disabilities”, *The Journal of Vocational Special Needs Education*, vol 2, n° 25 (2003), pp. 47-54.

Rao, Shaila, “Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature review”, *College Student Journal*, vol. 38, n°2 (2004), pp.191-198.

República de Chile, Ley 20.422/2010 que Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, de 10 de febrero, Santiago: República de Chile.

Sachs, Dalia & Schreuer, Naomi, “Inclusion of students with disabilities in higher education: Performance and participation in student's experiences”, *Disability Studies Quarterly*, vol. 31 n° 2 (2011).

Sánchez Palomino, Antonio, “La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador”, *Revista de Educación*, n° 354 (2011), págs. 575-603.

Vasek, Dae, “Assessing the knowledge base of faculty at a private, four –year institution”, *College Student Journal*, vol. 39, n° 2 (2005), págs.307 – 315.



## COMUNICACIÓN 4

<p><b>PRÁCTICAS PROFESIONALES VIRTUALES PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD</b></p>
---

Isabel Santesmases Montalbán

Ignacio Rodríguez de Rivera Alemán

Alejandra Pereira Calvo

Ana Andreu Bueno

Nuria Navas López

Valentín Sama Rojo

Juan Antonio Moriano León.

*Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad*

*Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED*

## **1. Contexto y antecedentes del proyecto**

El incremento progresivo de estudiantes con discapacidad que se matriculan cada curso en la UNED ha llevado a nuestra universidad a implicarse de forma especial en la búsqueda de recursos y propuestas destinadas a este colectivo.

En este reto debemos acudir a conceptos amplios como es el de diseño para todos, término que alude a la intervención sobre entornos, productos y servicios con la finalidad de que todas las personas, independientemente de su edad, género, capacidades o bagaje cultural, puedan participar en igualdad de oportunidades en la construcción de nuestra sociedad, ya sea en actividades económicas, sociales, culturales o de ocio.

Desde esta perspectiva y dado que apostamos por garantizar la igualdad de oportunidades entre todos nuestros estudiantes, nuestra propuesta impulsa un sistema de prácticas extracurriculares o profesionales en un entorno virtual, en el que no existe la necesidad de realizar desplazamientos físicos. Como sabemos, estas condiciones pueden llegar a ser determinantes en los casos de estudiantes con discapacidad.

Por ello, con la finalidad de potenciar este sistema de prácticas entre nuestros estudiantes con discapacidad, a partir de enero de 2013 nuestra universidad comienza a desarrollar acciones específicas destinadas a este colectivo. El proyecto de prácticas profesionales virtuales para estudiantes con discapacidad se pone en marcha, en primer lugar, con el patrocinio de Fundación Universia. En este año 2014 está colaborando, además, Fundación ONCE, a través de su consultora de recursos humanos, FSC Inserta y con la cofinanciación del Fondo Social Europeo, FSE, en el marco del Programa Operativo Lucha contra la Discriminación 2007-2013.

Es interesante destacar que precisamente las dos entidades que están apoyando el proyecto de prácticas profesionales virtuales para estudiantes con discapacidad ya tienen experiencia previa en este sistema de colaboración a distancia. Y es que Fundación Universia y Fundación ONCE vienen trabajando con anterioridad en el proyecto Teledislab, programa de inserción laboral para mujeres con discapacidad, basado en la implantación de procesos de aprovechamiento al máximo de entornos virtuales laborales. Aunque las prácticas extracurriculares que realizan los universitarios no implican en ningún momento una relación laboral, es importante que destaquemos el paralelismo entre ambos proyectos, lo que pone de manifiesto el fuerte compromiso de ambas entidades por promover la inserción profesional de las personas con discapacidad aprovechando las potencialidades de las tecnologías de la información y comunicación.

## **2. Objetivos**

El objetivo esencial de esta iniciativa radica en una verdadera apuesta por la igualdad de oportunidades entre nuestros estudiantes. La flexibilidad del sistema permite que:

- Se eliminen las barreras físicas y los desplazamientos, factores que, como hemos apuntado, son de especial relevancia en el caso de los estudiantes con discapacidad.
- Estudiantes de cualquier localidad geográfica puedan colaborar igualmente con empresas situadas en cualquier lugar, tanto a nivel nacional como internacional.
- Los estudiantes puedan desarrollar una experiencia profesional que incremente su empleabilidad y pueda facilitar su posterior inserción en el mercado laboral.
- La conciliación de la vida familiar, personal, académica y profesional sea un hecho real.

## **3. Destinatarios**

Los más de 8.000 estudiantes con discapacidad que se matriculan cada curso en nuestra universidad constituyen un colectivo cuya inserción profesional deseamos potenciar de modo específico mediante esta modalidad de prácticas.

Se trata de estudiantes que acrediten legalmente una discapacidad reconocida igual o superior al 33%. Al mismo tiempo, para que un estudiante con discapacidad pueda acceder a una oferta de prácticas virtuales se considerarán los mismos requisitos que se aplican a estudiantes sin discapacidad, es decir:

- Estar matriculado en el título universitario por el que se opta a la realización de prácticas externas o estar matriculado en estudios de Postgrado en la UNED.
- Los estudiantes de Diplomatura, Ingeniería Técnica, Licenciatura, Ingeniería y Grado, deberán haber superado al menos el 50% de los créditos de la titulación.
- Los estudiantes de Máster Oficial o del Programa de Especialización deberán estar matriculados de un curso completo.

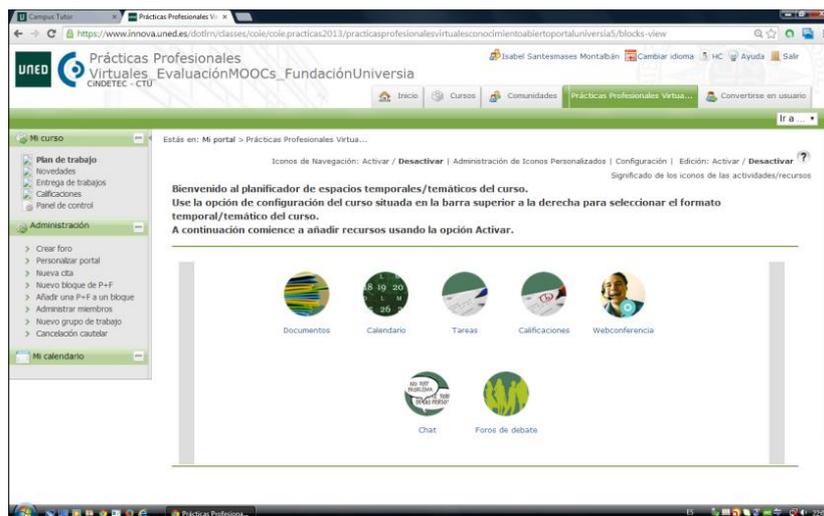
Revisando las cifras de estudiantes con discapacidad matriculados en estudios de Grado y de Postgrado durante el curso académico anterior (2013/2014), observamos que la Facultad de Derecho (25,19%) y la Facultad de Psicología (20,11%) son las que alcanzan mayor representación. A continuación, las Facultades de Geografía e Historia, Ciencias Económicas y Empresariales y Educación muestran porcentajes de estudiantes matriculados que se sitúan entre el 8 y el 13%. Por último, con menos de un 6%, se sitúan los estudiantes de las Facultades/Escuelas de Filología, Filosofía, Ciencias, Política y Sociología, Informática e Industriales.

Por otra parte, un 51% de los estudiantes con discapacidad matriculados en el curso anterior presentaba una discapacidad física, lo que apoya aún más la necesidad de apostar por esta modalidad de prácticas. Con un porcentaje del 19%, encontramos a aquellos estudiantes que presentan una discapacidad psíquica. Las discapacidades de tipo visual y auditivo ocupan el 10 y el 7% de los casos respectivamente.

#### 4. Metodología

Bajo esta modalidad, las prácticas extracurriculares se están desarrollando a distancia utilizando el soporte virtual que brinda la plataforma educativa online aLF. Cada oferta de prácticas profesionales que propone una empresa se ve traducida en un curso virtual dentro de dicha plataforma (véase Imagen 1).

Imagen 1. Portal principal de un curso virtual de prácticas.



Tras la elaboración de un programa de prácticas adaptado a los contenidos específicos de cada titulación, a través de cada curso virtual se articula un procedimiento de tutorización bilateral, tutor de empresa y tutor por parte de UNIDIS. En este proceso, la

planificación previa de las tareas que el estudiante tiene que desarrollar con su correspondiente cronograma de entregas parciales se ha realizado mediante una herramienta de administración de Tareas.

El seguimiento y evaluación del trabajo que desarrolla el estudiante se ha realizado mediante herramientas de comunicación como el Chat, la Web Conferencia o el Foro. En función del tipo de discapacidad que presenta el estudiante se ha optado por utilizar unas herramientas de comunicación u otras. Así, en aquellos casos en los que existe una discapacidad auditiva las reuniones entre ambos tutores y el estudiante se están realizando a través del Chat. Las reuniones mediante Web Conferencia han sido posibles en el resto de los casos y han permitido igualmente una comunicación ágil y simultánea.

Como hemos comentado, en cada curso virtual existen herramientas para comunicarse e ir registrando las tareas que se realizan. No obstante, a pesar de que a los tutores de empresa se les han dado instrucciones para utilizar la aplicación de entrega de trabajos (tareas), esta herramienta no es empleada de forma consistente por los mismos. Esto nos ha llevado a pensar que no les está resultando útil o que no se ajusta del todo a la organización real y al modo de trabajar de la empresa. Además, también estamos encontrando más dificultades para realizar vídeo conferencias (webconferencia) que para reunirnos mediante el chat. En estos casos, lo que hemos hecho ha sido simplificar la configuración del curso virtual, reduciendo las aplicaciones a dos:

- Documentos: se utiliza como unidad on line de almacenamiento de archivos, en la que igualmente puede cargarse una especificación de tareas o cualquier material que la empresa considere necesario para realizar las prácticas.
- Chat: en ciertas ocasiones esta aplicación está resultando más ágil y precisa que la vídeo conferencia, ya que las dudas se resuelven por escrito y cualquiera de los participantes en el Chat puede posteriormente consultar la transcripción de la conversación mantenida.

## **5. Resultados actuales. Prácticas realizadas por los estudiantes participantes**

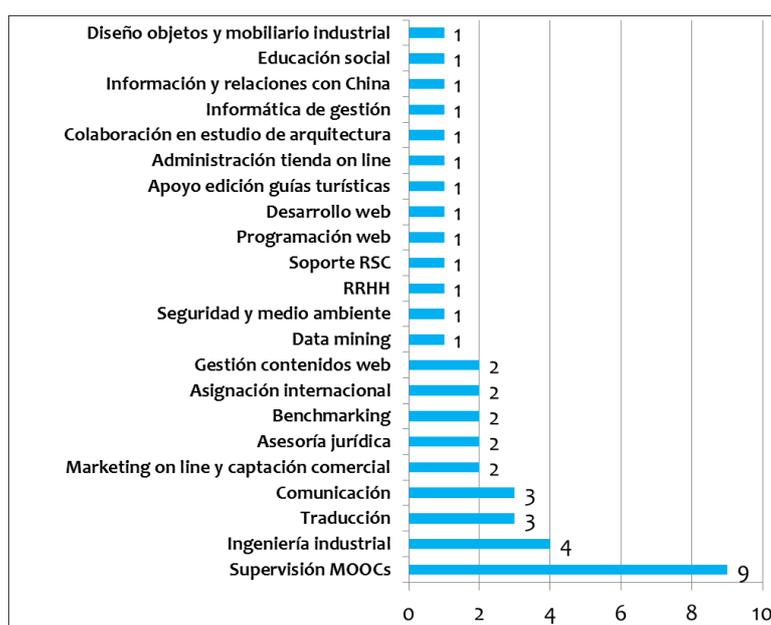
Desde enero de 2013 hasta noviembre de 2014 han sido 43 las plazas en las que estudiantes con discapacidad han sido seleccionados para realizar prácticas profesionales virtuales. En 17 de estas 43 plazas el estudiante seleccionado se

encontraba en situación de desempleo y registrado en el programa Por Talento antes de comenzar su período de prácticas.

También es importante destacar que todas estas ofertas de prácticas han sido remuneradas. En forma de ayuda al estudio, la beca mínima que ha aportado la empresa o entidad ha sido de 240 euros brutos al mes (con 4 horas diarias de dedicación a las prácticas) y la máxima de 600 euros brutos al mes (7 horas diarias).

Se han desarrollado ofertas de muy diverso tipo, desde aquellas que se adaptan mejor a la modalidad virtual, como, por ejemplo, el desarrollo web o el marketing on line, a aquellas otras en las que siendo más habitual la presencia física incorporan también tareas que se pueden desarrollar a distancia, como, por ejemplo, la asesoría jurídica o algunas funciones propias del educador social.

Gráfico 1. Distribución de estudiantes con discapacidad entre las diferentes ofertas de prácticas profesionales virtuales desarrolladas.



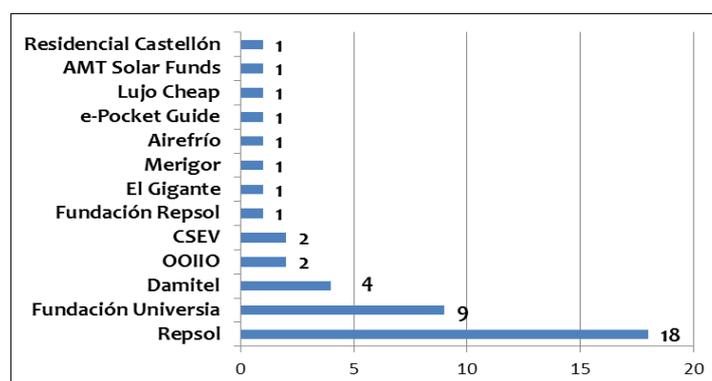
Entre las empresas que están ofreciendo prácticas en modalidad virtual a nuestros estudiantes con discapacidad cabe destacar la importante implicación de Fundación Universia y Repsol. Nueve de las 43 plazas corresponden a estudiantes que han hecho prácticas en Fundación Universia realizando tareas de supervisión de Cursos Online Masivos en Abierto (MOOCs, por sus siglas en inglés) en relación al proyecto Miríada X, que desarrollan Universia y Telefónica Learning Services. De hecho, la importante implicación de Fundación Universia en el proyecto ha provocado que una gran parte de

las plazas de prácticas profesionales virtuales desarrolladas hayan sido ocupadas por estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación (16 plazas).

La representación de estudiantes con discapacidad seleccionados entre otras Facultades y Escuelas ha sido la siguiente: 6 plazas ocupadas por estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, 5 por estudiantes de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales, 3 de la Facultad de Derecho, 3 de la Facultad de Filología, 3 de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática, 2 de la Facultad de Psicología, 2 de la Facultad de Ciencias, 2 de la Facultad de Geografía e Historia y 1 de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

Por otro lado, hasta el momento en Repsol han sido 18 las plazas de prácticas desarrolladas en modalidad virtual por estudiantes con discapacidad, lo cual también refleja su fuerte apuesta por esta modalidad de prácticas así como su compromiso con la inclusión social de las personas con discapacidad.

Gráfico 2. Distribución de plazas de prácticas profesionales virtuales entre las distintas empresas que participan o han participado en el proyecto.



En función del tipo de discapacidad que presentan los estudiantes que han realizado prácticas virtuales, observamos que el 37,21 % de las plazas ha sido ocupado por estudiantes con una discapacidad física (16 plazas), el 23,25 % de las plazas por estudiantes que presentan más de un tipo de discapacidad o que no especifican exactamente el tipo de discapacidad (10 plazas), el 18,60 % por estudiantes con discapacidad visual (8 plazas) y el 16,27 % por estudiantes con discapacidad auditiva.

Por último, debemos mencionar que la ampliación del período de prácticas (superado el período inicial acordado, la empresa le ofrece al estudiante continuar con su período de prácticas) se ha dado en 16 de los 43 casos. La contratación laboral se ha dado en uno de estos 16 casos en los que existió prórroga y ha tenido lugar en Repsol.

## 6. Valoración de la experiencia y conclusiones

Para valorar esta experiencia hemos de considerar previamente varios factores que, en cierta medida, están influyendo en los resultados obtenidos:

Por un lado, hemos de considerar las variables relacionadas con las características de los destinatarios de este proyecto como candidatos a las ofertas de prácticas. La muestra de estudiantes con discapacidad se ha visto sujeta a una serie de condiciones:

- La representación de estudiantes con discapacidad entre las distintas Facultades y Escuelas. En este sentido, debemos apuntar que hemos recibido ofertas de prácticas para las que apenas hemos contado con candidatos, dada su escasa representación en los estudios que se demandaban. Así está ocurriendo con la oferta de prácticas que recientemente ha planteado Amadeus, en la que se demandan sobre todo estudiantes de las Escuelas de Informática e Industriales.
- Al bajo porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en ciertas facultades / escuelas se añade la dificultad para recibir solicitudes por parte de estudiantes que cumplan los requisitos necesarios para realizar prácticas extracurriculares. Especialmente hemos experimentado complicaciones para preseleccionar candidatos que hubieran superado el 50% de los créditos de la titulación. Este hecho no debe sorprendernos cuando, en conversaciones con otros profesionales dedicados a la inserción laboral de personas con discapacidad, se destaca la habitual dificultad para encontrar personas con discapacidad con una formación superior. Podemos decir que seguimos con la tarea de detectar talento para poder cubrir las ofertas de prácticas que recibimos.
- Pero aun cumpliendo los requisitos necesarios para realizar prácticas extracurriculares, algunos estudiantes con discapacidad deben enfrentarse a la importante rigidez normativa que existe en materia de compatibilidad entre pensiones no contributivas y el ejercicio de actividades que generan ingresos económicos como la percepción de becas por la realización de prácticas en empresas. Este severo régimen, sobre el que el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, CERMI, ha propuesto cambios normativos, está provocando que algunos estudiantes con discapacidad se vean obligados a renunciar a las prácticas en empresas y, por tanto, al posible empleo que les seguiría, permaneciendo en la inactividad.

Por otra parte, también podemos hablar de variables relacionadas con la filosofía y el tipo de actividad de la empresa. En este sentido, cabe destacar las importantes reticencias que aún encontramos por parte de las empresas a la hora de aplicar un sistema de prácticas basado en una colaboración a distancia. Al mismo tiempo y aunque

poco a poco la cultura del teletrabajo empieza a hacerse un hueco en las empresas españolas, también es cierto que, en algunas ocasiones, debido al tipo de actividad de la empresa, las funciones del propio puesto de prácticas se ajustan más a una colaboración presencial o semi-presencial.

Dadas estas condiciones, consideramos que los resultados obtenidos hasta el momento son en general bastante positivos, ya que las valoraciones por parte de los usuarios (estudiantes y empresas) son favorables, hemos establecido contactos con distintas empresas y las ofertas de prácticas han sido de diversa naturaleza. No obstante, para mejorar los próximos resultados de este proyecto debemos insistir más en dirigir nuestras estrategias de captación de ofertas hacia los perfiles más numerosos en la UNED. Es decir, observamos que aún sigue resultando necesario ampliar la gama de plazas ofertadas para tratar de llegar a estudiantes de todas las titulaciones, especialmente de aquellas en las que existe mayor volumen de estudiantes matriculados.

La implantación de este sistema de prácticas virtuales en la UNED, como universidad líder en metodología de enseñanza a distancia, implica importantes beneficios tanto para los estudiantes como para las empresas. Para los primeros podemos destacar ventajas como la posibilidad de:

- Evitar barreras físicas y problemas de exclusión académica o de desigualdad de oportunidades.
- Desarrollar competencias técnicas y transversales realizando tareas reales en una empresa.
- Reducir costes y eliminar el tiempo de desplazamiento físico al puesto de prácticas.
- Adquirir experiencia profesional que mejore su empleabilidad, con el consiguiente acceso a otras actividades.
- Lograr una mayor autonomía y planificación de la tarea.
- Compatibilizar la vida académica, profesional, personal y familiar.

Por su parte, las empresas pueden experimentar también beneficios. Entre ellos podemos destacar.

- El contacto con estudiantes con discapacidad, lo que permite a las empresas conocer las competencias y capacidades de los mismos en un entorno laboral.
- La oportunidad de formar a un futuro trabajador en condiciones de mayor autonomía y control sobre la tarea.

- Un método de trabajo más flexible que propicia nuevas oportunidades de colaboración entre estudiantes y empresas.
- La reducción de costes de infraestructura-espacio.
- Una comunicación fluida y multimodal entre estudiante y empresa, optimizando recursos tecnológicos.
- Expansión de la red empresarial a nivel nacional e internacional.

De forma específica, estamos observando que las dos características esenciales de esta modalidad de prácticas – la eliminación de barreras físicas y desplazamientos y la flexibilidad del sistema – están haciendo especialmente compatible el desarrollo de unas prácticas para aquellos estudiantes:

- con movilidad reducida (varios tipos de discapacidades).
- sujetos a frecuentes ingresos o a asistencia médica continua (varios tipos de discapacidades).
- con discapacidad psíquica que requieren alternativas más flexibles para realizar prácticas. Estos son los casos, por ejemplo, de quienes experimentan problemas de sueño debidos a cambios en la medicación o de personas con fobia social.

Nuestra apuesta por llegar a todos los estudiantes responde al planteamiento de la UNED y al compromiso con sus estudiantes, ya que la UNED quiere ser la universidad de todos, “estés donde estés”. Este proyecto es un paso más por llegar a los estudiantes que experimentan mayores dificultades, gracias al aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación, que nos permiten interactuar con independencia del tiempo, del espacio geográfico y de las barreras físicas tradicionales.

## COMUNICACIÓN 5

<p><b>CAMPUS INCLUSIVO. CAMPUS SIN LÍMITES. GRANADA 2014: UN PROYECTO CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR</b></p>
--

Luis Doña Toledo

*Responsable de Comunicación y Marketing del proyecto  
CEI BioTic de la Universidad de Granada. Doctor en Marketing  
Universidad de Granada*

Marta Medina García

*Coordinadora del Campus Inclusivo. Doctoranda en Pedagogía  
Universidad de Granada*

## 1. Introducción

En los últimos años se ha producido en la educación una mayor inclusión de la población con discapacidad. Este hecho se ha extendido a todas las etapas educativas desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior (Suarez Riveiro, 2011; Mortimore, 2013). La implantación de sistemas educativos que fomenten la inclusión, por tanto, es un paso crucial para la normalización.

Una de las principales consecuencias de este mayor grado de inclusión ha sido el aumento en la población universitaria de alumnos con algún tipo de discapacidad. Según los últimos datos facilitados por el estudio realizado por la Fundación Universia y CERMI en colaboración con la consultora PwC (2013), en el ámbito universitario español un 1,1% de los alumnos tienen algún tipo de discapacidad (referido al curso 2011-12). Lo importante de esta cifra es que se ha producido un aumento continuado de la población con discapacidad pero se siguen detectando graves deficiencias en el ámbito universitario tal como se señalan a continuación:

- Tal como señala el informe anteriormente mencionado de Fundación Universia y CERMI, dentro de esa población, más de la mitad de estudiantes con discapacidad realizan sus estudios de forma no presencial o a distancia (Richardson, 2010; Lagoke, Komolafe, Ige y Oladejo, 2010). Dentro del contexto español, es precisamente la Universidad Nacional a Distancia (UNED) la que cuenta con un mayor número de estudiantes con discapacidad. Por lo tanto tal como señalan Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Espiñeria-Bellón (2013) se hace necesario llevar a cabo herramientas y experiencias que creen un entorno favorable entre los compañeros con quienes los jóvenes con discapacidad han de compartir aulas dentro de las universidades presenciales con el objetivo de lograr una mayor conciencia de la inclusión y normalización de la situación de personas con alguna discapacidad.
- Dentro de las universidades se cuentan con diversas unidades y servicios de ayuda al estudiante con discapacidad, sin embargo, es escasa la prestación de ayuda y formación a la hora de elegir y seleccionar los estudios universitarios (Vieira y Ferreira, 2011). A pesar del aumento considerable del número de estudiantes con discapacidad en la universidad señalado anteriormente, éstos acceden aún en menor medida que el conjunto de la población a las enseñanzas universitarias (Comes-Nolla et al., 2011) debido a motivos como la falta de información o entornos sociales y educativos no adecuados. Ainscow (2002) asegura que no es posible considerar una educación de calidad si no se flexibilizan los procesos de formación y se fomenta el principio de igualdad de

oportunidades en el acceso a la formación universitaria de personas con discapacidad.

- Uno de los principales problemas que suponen una barrera para el alumno con discapacidad a la universidad es la propia relación con sus futuros compañeros de clase ya que uno de los aspectos cruciales para la inclusión del alumnado con discapacidad radica precisamente en las relaciones interpersonales que este establezca con su grupo de iguales (Alonso, Navarro y Vicente, 2008). Resulta de vital importancia realizar el salto de la integración a la inclusión y aceptar que este alumnado debe adquirir, como los demás, las competencias básicas y que alcancen altos grados de socialización así como que deben desarrollar al máximo sus capacidades y alcanzar las competencias precisas para su incorporación al mundo laboral y social, dentro de sus posibilidades personales (Echeita, 2006).
  
- La inclusión dentro de la educación universitaria de posgrado (máster y doctorado) sigue siendo deficitaria pues apenas hay alumnos con discapacidad.

Por lo tanto, resulta un objetivo prioritario mejorar la integración de alumnos con discapacidad ya que la universidad inclusiva no solo favorece a éstos sino a todos los estudiantes en general (Morina, 2008) ya que la enseñanza superior es mas eficaz cuanto más inclusiva es la institución (Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Espiñeria-Bellón, 2013).

Un alumnado heterogéneo es algo deseable y positivo ya que aporta valor a la universidad y permite el avance de alumnos con discapacidad tal como lo confirman numerosos estudios que demuestran que es posible un cambio de mentalidad que permita la inclusión en actividades de ocio, culturales, deportivas y, lo más importante, educativas (Egido et al., 2009).

## **2. El Programa “Campus Inclusivo. Campus sin límites”. Granada 2014 (CEI BioTic) como propuesta contra el abandono escolar.**

En este contexto mencionado en el apartado anterior se puede concluir que la Universidad necesita estimular la inclusión pero no únicamente durante la etapa universitaria sino que es necesario una precoz educación y concienciación de la educación inclusiva entre los jóvenes pre-universitarios. No debe obviarse que el papel de la universidad no es sólo un papel académico sino que es una de las principales

instituciones que deben generar y fomentar el progreso y desarrollo humano y social. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2011) afirma que existe una relación positiva entre el nivel de educación de la sociedad en general y aspectos como la salud, la calidad de vida o la felicidad de los integrantes de un país donde la universidad facilita el progreso y evolución social. Dentro de la dimensión de la responsabilidad social de la universidad (Luque, Del Barrio y Aguayo, 2009) se enmarca la igualdad de oportunidades y el tema de la inclusión.

En la Universidad de Granada, el número total de alumnos/as que han accedido a los estudios universitarios en el curso 2013/2014 es de 60.000, mientras que las cifras de alumnos/as con discapacidad matriculados para dicho curso es de 492. De manera que con el objetivo de mejorar la inclusión y el acceso y éxito universitario de los estudiantes con discapacidad, la Universidad de Granada ha sido adjudicataria a través de su Campus de Excelencia Internacional (CEI BioTic) del programa “Campus Inclusivo. Campus sin límite”. Se trata de un proyecto que tiene por objetivo motivar a los jóvenes con discapacidad y necesidades educativas especiales, de los últimos cursos de la educación secundaria obligatoria y bachillerato a continuar sus estudios postobligatorios, fundamentalmente animarlos a acceder a la Universidad y al mismo tiempo ofrecerles una oportunidad de inclusión real, ya que comparten la experiencia con jóvenes sin discapacidad de su mismo rango de edad.

Dicho proyecto se lleva realizando en nuestra Universidad desde el 2013 dentro del proyecto CEI BioTic, desde el cual se persigue precisamente mejorar la accesibilidad, la inclusión y adaptar la educación al Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) donde mejorar las posibilidades de personas con discapacidad resulta prioritario. De la misma manera, dentro de los proyectos que gestiona el CEI Biotic, se ha impulsado la movilidad internacional y la realización de prácticas de personas con discapacidad con ayudas especiales entre otras acciones.

De forma específica el programa “Campus Inclusivo. Campus sin límites” Granada 2014. CEI Biotic, tenía como principales objetivos los siguientes:

- Fomentar que estudiantes con discapacidad no abandonen los estudios al término de la ESO, continuando su formación en el ámbito universitario.
- Sensibilizar el entorno universitario acerca de las necesidades de los estudiantes con discapacidad, de manera que la experiencia del desarrollo del programa “Campus inclusivos, Campus sin límites” sirva para promover en el entorno universitario la adecuación de sus sistemas, método y materiales educativos a dichos estudiantes con discapacidad, facilitando así el desarrollo de su talento, creatividad y la plena adquisición de competencias.

- Propiciar el conocimiento mutuo de las realidades de los jóvenes con y sin discapacidad, en un entorno realmente inclusivo.
- Difundir la idea de que la finalización de estudios universitarios facilita el acceso a puestos de trabajo de mejor calidad, que a su vez aseguran un mayor grado de autonomía e independencia en la edad adulta.
- Concienciar a la sociedad, a través de la comunidad educativa, de la importancia del derecho a la educación superior en igualdad de condiciones para las personas con discapacidad, en aras del desarrollo de nuestra sociedad.
- Lograr una experiencia inclusiva real que se extrapole a sus vidas cotidianas y establecer lazos de amistad entre nuestros participantes que sirvan de apoyo y referente.

La segunda edición del “Campus Inclusivo. Campus sin Límites” se llevó a cabo del 30 de agosto al 8 de septiembre de 2014 donde participaron 21 alumnos de 4º ESO y Bachillerato, 13 de ellos con distintas discapacidades (discapacidad auditiva, discapacidad visual, distrofia muscular, parálisis cerebral y síndrome de Asperger).

A lo largo de nueve días los alumnos realizaron distintas actividades académicas y de ocio con el objetivo de fomentar la inclusión entre alumnos con y sin discapacidad así como acercarlos al ámbito universitario de un modo atractivo y divulgativo con la visita de distintos centros, charlas sobre los grados, información acerca de las ayudas en la Universidad, actividades que fomentasen la integración y la normalización entre los compañeros.

Entre tales actividades se pueden destacar: charlas sobre la experiencia de alumnos con discapacidad que actualmente cursan sus estudios en la universidad, sesiones de atracción a las distintas carreras que oferta la universidad, visitas culturales y de ocio que fomentasen la inclusión (visita a la Alhambra, Museos, etc.), sesiones que fomentasen también la inclusión deportiva (actividades en Sierra Nevada, Club Náutico, etc.) o talleres de orientación educativa y laboral (por ejemplo, de emprendimiento). Hemos de destacar que para el desarrollo de todas estas actividades se han involucrado además de los servicios de la UGR, a entidades públicas y privadas, empresas. Con el objetivo de dar difusión a esta iniciativa e implicar a la mayor parte de la comunidad en su desarrollo, intentando con ello contribuir a la concienciación social.

Cabe mencionar finalmente que dichos Campus Inclusivos son financiados por la Fundación ONCE y la Fundación REPSOL.

### **3. Análisis de los resultados del “Campus inclusivo. Campus sin límites” Granada 2014.**

#### **3.1. Objetivos**

En el presente trabajo se pretende analizar la práctica del “Campus Inclusivo. Campus sin límite” de la Universidad de Granada (CEI BioTic) para comprender si se puede establecer como un ejemplo de buenas prácticas y en qué medida se debe fomentar su realización para evitar el abandono escolar.

Los objetivos fijados son los siguientes:

- Evaluar si se ha logrado fomentar la inclusión entre estudiantes con y sin discapacidad,
- Conocer si se ha estimulado el acceso a la Universidad de los estudiantes pre-universitarios con discapacidad de forma exploratoria.
- Analizar los Campus Inclusivos como método de inclusión y como experiencia positiva.

Además se persigue:

- Conocer la evaluación de los participantes en los Campus Inclusivos.
- Averiguar la satisfacción de los estudiantes con las actividades realizadas.
- Analizar si existen diferencias en la satisfacción según el criterio de la discapacidad.

#### **3.2. Metodología a seguir**

##### **3.2.1. Cuestionario**

Para evaluar los distintos objetivos y conocer la satisfacción de los estudiantes participantes se elaboró un cuestionario que fue completado por los estudiantes (y los asistentes) el último día del Campus. El cuestionario constaba de los siguientes apartados con el fin de lograr una visión más completa y posible de los distintos aspectos que participan en su evaluación:

1º Elección del Campus Inclusivo de la Universidad de Granada: fuente de información, motivos de elección.

2º Valoración de las actividades realizadas: satisfacción y opinión de todas actividades académica, formativas y de ocio que realizaron los participantes. Las preguntas eran formuladas en escala tipo Likert de 1 a 5 puntos en este apartado y los tres siguientes.

3º Valoración de la organización del Campus: monitores, intérpretes de lenguas de signos, coordinación, alojamiento, desplazamiento, comidas, horario, etc.

4º Utilidad de los Campus: evaluación de la inclusión, del impacto en la actitud en realizar una carrera universitaria, desarrollo personal y académico, etc.

5º Valoración general del Campus: satisfacción, intención de recomendar, cumplimiento de expectativas, etc.

Además también se preguntaron preguntas abiertas (de tipo cualitativo) con el fin de conocer en mayor profundidad la opinión y sugerencias de mejora.

### 3.2.2. Muestra

Durante los Campus Inclusivos del año 2014 participaron un total de 21 alumnos, 5 monitores, 4 asistentes y 3 intérpretes de lengua de signos. Se obtuvo una muestra de 24 respuestas donde 21 correspondían a los propios estudiantes de los Campus Inclusivos (se obtuvo un porcentaje de respuesta del 100% entre los estudiante) y los otros 3 restantes corresponde a asistentes de alumnos con discapacidad (de un total de 4 asistentes que participaron). A continuación aparece el cuadro-resumen de las características de la muestra:

Tabla 1: Características de la muestra

Variable	Categoría	Muestra	
		N	%
Género	Hombre	17	70,8
	Mujer	7	29,2

Discapacidad	Sí	13	54,2
	No	11	45,8
Motivo de elección	Por recomendación de amigos y familiares	13	54,2
	Por cercanía a mi lugar de residencia	4	16,6
	Por la ciudad de Granada	3	14,2
	Por la universidad de Granada	3	14,2
	No tuve otra opción	1	4,1
	Otros	2	8,3

Tal como se puede comprobar hay un mayor porcentaje de hombres que de mujeres así como que más de la mitad de la muestra presentaba alguna discapacidad. Por último, la recomendación de amigos y familiares fue el principal motivo de elección del Campus Inclusivo de la Universidad de Granada.

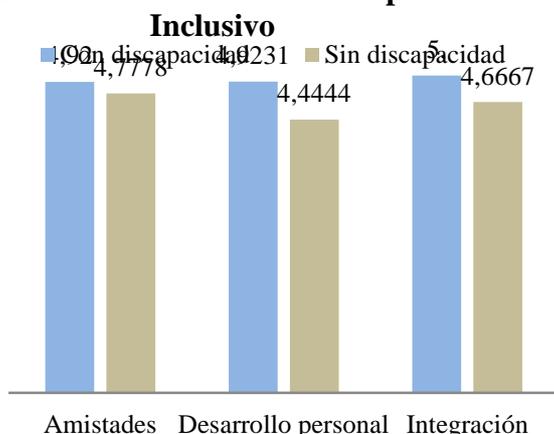
### **3.2.3. Análisis de datos**

Para la codificación, análisis y pruebas estadísticas de las respuestas del cuestionario se utilizó el paquete estadístico SPSS 20.0. Las técnicas de datos utilizadas para contrastar los objetivos planteados son básicamente análisis univariados: prueba chi-cuadrado, diferencias de medias y estadísticos descriptivos.

#### 4. Resultados

En primer lugar para conocer uno de los principales objetivos planteados en cuanto a si se ha logrado una mayor inclusión, se preguntó a los encuestados por su opinión una vez finalizados los Campus acerca de si creían que éstos les había ayudado a tener una mayor integración con otras personas (referido a la convivencia de personas con y sin discapacidad) además de si creían que el Campus les había sido útil para establecer nuevas amistades y normalizar la relación como iguales entre personas con y sin discapacidad y que ello ha redundado en un mayor desarrollo personal y académico. Los resultados se ofrecen en la siguiente gráfica:

**Gráfico 1. Inclusión del Campus**



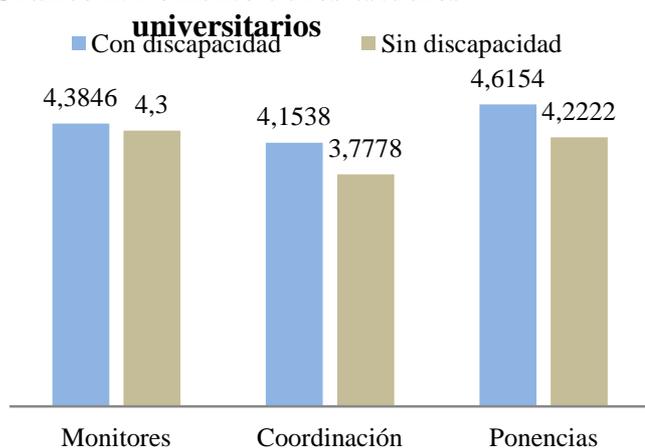
Respecto a los resultados alcanzados que pueden extraerse destaca que en todos los casos se obtuvieron unas altas puntuaciones por parte de los participantes. En todos los casos se encuentran puntuaciones más altas de 4,3 puntos de la escala. Destaca que como media sin diferencias entre alumnos con y sin discapacidad el aspecto más importante fue el hecho de hacer nuevas amistades y normalizar la relación como iguales. Sin embargo en este ítem no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,00$ ) en la prueba de ANOVA o chi-cuadrado mientras que si encontraron diferencias en el caso de desarrollo personal ( $p=0,04$ ) y en el caso de la integración ( $p=0,02$ ). En ambos casos fueron los chicos con discapacidad los que tenían una mayor percepción positiva de su experiencia. Ello es congruente con el hecho de

que son estos alumnos los que perciben un mayor riesgo de exclusión y que necesitan sentirse más integrados en la sociedad.

En segundo lugar, refiriéndonos al hecho de que si los Campus han tenido utilidad para motivar a los alumnos a seguir sus estudios realizando carreras universitarias en el cuestionario se planteaba a través de varios ítems: “El Campus me ha animado a estudiar una carrera universitaria”, “El Campus me ha servido para aclarar que quiero estudiar en el futuro” y “El Campus se ha servido para conocer de primera mano el funcionamiento y la estructura de la Universidad.” De nuevo los resultados obtenidos se ofrecen de forma simplificada en el gráfico 2.

En general, los participantes han considerado el Campus como una experiencia positiva que les ha animado a considerar a estudiar una carrera universitaria, especialmente en aquellos estudiantes con discapacidad que son (como se ha especificado en la introducción) quienes perciben la universidad como una apuesta de futuro académico menos probable. En cuanto a que los alumnos han percibido la utilidad del Campus como forma de aclarar su futuro (por ejemplo, qué carrera estudiar exactamente) es el ítem que obtiene una puntuación menor (en total, 4 puntos) donde los estudiantes sin discapacidad han sido mucho más críticos (3,78) aunque no se alcanzan diferencias significativas ( $p=4,27$ ). Por último, los participantes consideran que la mayor utilidad del Campus ha sido para comprender el funcionamiento, la oferta académica y la estructura de la Universidad (en nuestro caso, la de Granada). En ninguna de las preguntas se encontraron diferencias significativas de la valoración según se tuviera discapacidad o no (a través del test de diferencias de medias).

**Gráfico 2. Fomento de los estudios**

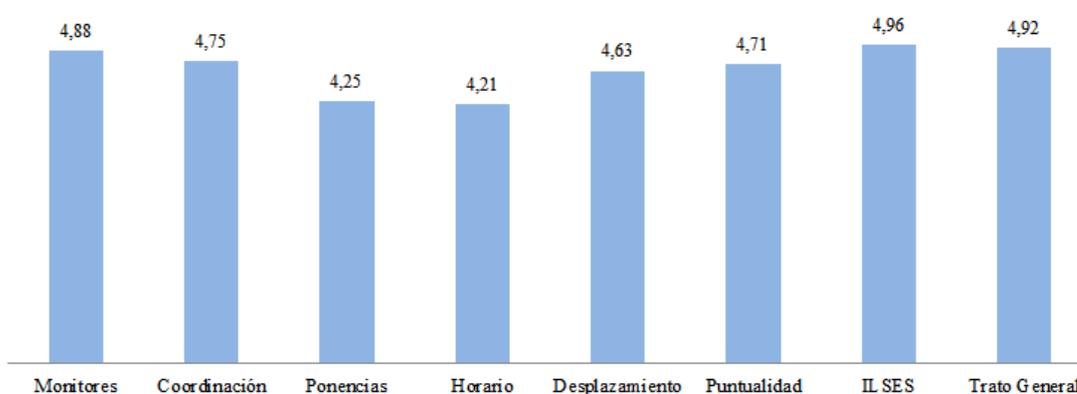


Continuando con los objetivos planteados en este estudio de evaluación de los Campus Inclusivos, en tercer lugar, procedemos a analizar la valoración del Campus en opinión

de los participantes. Los resultados que aquí se ofrecen son acerca de los aspectos generales de organización y coordinación. A los alumnos y asistentes se les preguntó por su satisfacción y evaluación de cada una de las actividades realizadas durante los 9 días de forma específica, pero teniendo en cuenta los aspectos generales (coordinación, desplazamiento, monitores, ponencias, trato general, horario, etc.) se pueden destacar los siguientes puntos:

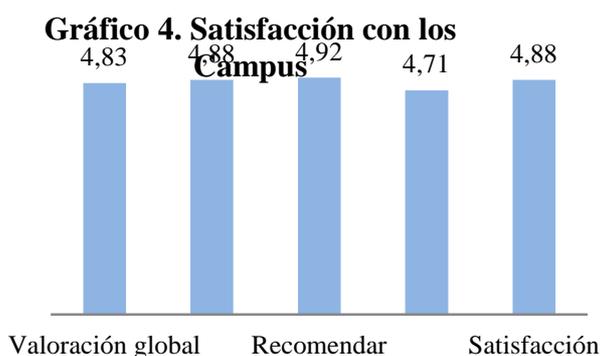
- No se encontraron diferencias significativas en ningún caso en la valoración de los ocho diferentes aspectos según se tuviese discapacidad o no (por ello, sólo se ofrece la media general entre todos los participantes en el gráfico).
- Todos los ítems tuvieron muy altas puntuaciones (todas por encima de 4,2 en la escala Likert de 5 puntos).
- Los aspectos mejor valorados fueron los intérpretes de lengua de signos con una media de 4,96, “el trato general durante todo el Campus” con una media de 4,92, los monitores (4,88) y el personal de coordinación (4,75).
- Por otra parte, los que fueron menos valorados fueron la puntualidad (4,71), “el desplazamiento” (4,63), las ponencias (4,25) y la que menos valorada el horario y cronograma de actividades (4,21).
- Aunque no se especifica en el gráfico, las actividades que tuvieron una mayor aceptación por parte de los alumnos fueron las actividades deportivas en Sierra Nevada (valoran altamente la integración mediante actividades deportivas) así como la visita a la Alhambra (donde se combinada aspectos culturales, históricos y de ocio).

**Gráfico 3. Valoración del Campus**



Por último, analizando la satisfacción con la experiencia de los Campus Inclusivos, se midió la valoración global del Campus teniendo en cuenta todos sus componentes, la intención de repetir la experiencia, la probabilidad de recomendar el Campus, la confirmación de las expectativas iniciales así como la satisfacción general. En el gráfico 4 se ofrecen los resultados alcanzados (destaca que de nuevo en ningún ítem hubo diferencias significativas en la prueba chi-cuadrado según si se tenía discapacidad o no ( $p>0,00$ )).

En todos los casos se encuentran muy altas valoraciones (incluso en todas se supera el 4,7 de media) donde destacan la intención de recomendar la experiencia. El aspecto que obtiene una peor valoración es la confirmación de las expectativas sobre el Campus, por lo que se hace necesario investigar y conocer más profundamente cuáles era la visión de lo que iban a realizar los alumnos previamente antes de comenzar el Campus.



## 5. Conclusiones

La inclusión es un tema prioritario para la mejora de la calidad educativa tal como se formulan en las diferentes estrategias europeas de educación o las propias legislaciones referidas a igualdad. Con el objetivo de fomentar una mayor presencia de personas con discapacidad en las universidades presenciales, fomentar la convivencia y, sobretodo, conseguir una mayor normalización en las relaciones de personas con y sin discapacidad se llevaron a cabo los Campus Inclusivos de la Universidad de Granada a través de su Campus de Excelencia (CEI BioTic).

El presente estudio ha permitido conocer la idoneidad, la repercusión y la satisfacción con el Campus desde el punto de vista de sus participantes (alumnos y asistentes) lo cual resulta fundamental como un eje estratégico a vista de mejorar aquellos aspectos más deficitarios y lograr una mejor consecución de los objetivos en el futuro.

Entre los resultados alcanzados destaca que la experiencia de estos Campus sobre todo ha sido más útil para aquellos jóvenes con discapacidad en cuanto a la integración y al desarrollo personal. Por lo tanto, se cumple uno de los principales objetivos del Campus como era mejorar la proyección social con sus iguales. Así mismo, el Campus ha sido realmente útil a la hora de animar a estudiar una carrera universitaria, de nuevo en aquellos estudiantes con discapacidad (aunque sin diferencias estadísticamente significativas). Sin embargo, un punto a mejorar es el hecho de que el Campus no ha servido tanto para encauzar y levantar ciertas vocaciones en áreas de conocimiento (pues se les informaba y motivaba en distintos grados ofertados). Así mismo, ha habido una alta valoración de la coordinación y actividades realizadas durante el Campus.

Por último, como posibles vías futuras de actuación destacaría el hecho de que se están estudiando alternativas y vías de financiación para realizar los Campus a nivel Europeo para enmarcar estas iniciativas en la actual política europea. Así mismo, es importante desarrollar actividades de inclusión desde la propia Universidad para aquellas personas con discapacidad una vez entren en la universidad. Es importante para futuras ediciones completar e incidir en las vocaciones universitarias por ejemplo mediante experiencias más específicas de las carreras (laboratorios, experimentos, clases magistrales, etc.).

El Campus Inclusivo. Campus sin Límites ha supuesto una experiencia única que ha fomentado y estrechado fuertes lazos entre personas con y sin discapacidad, ha permitido fomentar nuevas vías académica para los alumnos, ha conectado la vida universitaria y no universitaria, y más importante, permite normalizar y visualizar este tipo de actuaciones dentro del ámbito de la Educación Superior, configurándose como una herramienta contra el abandono escolar.

## 6. Referencias bibliográficas

Ainscow, M., “Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los Sistemas Educativos”, *Revista de Educación*, 327 (2002), pags.69-82.

Alonso, M. J., Navarro, R. y Vicente, L. (2008), “Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios”, comunicación presentada en las XIII Jornadas de Fomento de la Investigación, Universitat Jaume I, Castellon.

Comes Nolla, G., Parera Pozuelo, B., Vedriel Sánchez, G., Vives García, M., “La inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad: la opinión del profesorado”, *Innovación Educativa*, 21 (2011), págs. 173-183.

Egido Galvez, I., Cerrillo Martin, R. y Camina Durantes, A., “La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2) (2009), págs. 135-146.

Echeita, G. (2006), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, Narcea.

Fundación Universia; CERMI. (2013), *Universidad y Discapacidad*, Recurso electrónico.

Lagoke, B. A., Komolafe, M. D., Ige, N. A. y Oladejo, M. A., “Disability status and academic performance in a Nigerian university: Instructional implications for inclusive distance education practice”, *European Journal of Social Sciences*, 17(3) (2010), pp. 303-315.

Luque Martínez, T., Del Barrio García, S. y Aguayo Moral, J.M. (2009), *Estudio del impacto económico de la Universidad de Granada en su entorno*, Granada Editorial Universidad de Granada.

Morina Diez, A., “¿Cómo hacer que un centro sea inclusivo? Analisis de diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo”, *Revista de Investigación Educativa*, 26(2) (2008), págs. 521-538.

Mortimore, T., "Dyslexia in higher education: Creating a fully inclusive institution", *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1) (2013), pp.38-47.

Muñoz-Cantero, J. M.; Novo-Corti, I. y Espiñeira-Bellón, E. M., "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 (2013), págs. 103-124.

OCDE (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>

Richardson, J. T. E., "Course completion and attainment in disabled students taking courses with the open university UK", *Open Learning*, 25(2) (2010), pp. 81-94.

Suarez Riveiro, J.M. (2011), *Discapacidad y contextos de intervención*, Madrid, Sanz y Torres.

Vieira Aller, M. J. y Ferreira Villa, C., "Los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en las Universidades de Castilla y León", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2) (2011), págs. 185-199.

## COMUNICACIÓN 6

<p><b>EMPLEO Y DISCAPACIDAD: CASO PARTICULAR DE LOS CENTROS ESPECIALES DE EMPLEO</b></p>
--

Vera Gelashvili

*Doctoranda de Administración y Dirección de Empresas  
Departamento de Economía Financiera y Contabilidad II  
Facultad Ciencias Económicas y Empresariales  
Universidad Complutense de Madrid*

María del Mar Camacho Miñano

*Profesora contratada doctor  
Departamento de Economía Financiera y Contabilidad II  
Facultad Ciencias Económicas y Empresariales  
Universidad Complutense de Madrid*

María Jesús Segovia Vargas

*Profesora contratada doctor  
Departamento de Economía Financiera y Contabilidad I  
Facultad Ciencias Económicas y Empresariales  
Universidad Complutense de Madrid*

## 1. Introducción

El empleo tiene un papel central en la vida de todas las personas, pero más aún si cabe para las personas con discapacidad, ofreciendo recompensas más allá de los ingresos obtenidos por el trabajo realizado. Para ellos el empleo ofrece no sólo una recompensa monetaria, sino también beneficios que incluyen parte de la identidad personal, un medio para estructurar y ocupar su tiempo, conseguir contactos sociales, responsabilidad y participación productiva, y un sentido de logro personal (Shepherd, 1989). Otros investigadores consideran que dar a la población la posibilidad de mantener o conseguir un empleo tiene un efecto profundo en más ámbitos de la vida que casi cualquier otra intervención médica o social (Boardman et al., 2003).

Aún así, en el pasado, el trabajo y la discapacidad fueron incompatibles. Los organismos públicos tenían como política básica que las personas con discapacidad debían estar protegidas y no estaba previsto que tuvieran un trabajo remunerado. Pero, en las últimas décadas, la creciente influencia del movimiento de la discapacidad ha desafiado esta actitud y, poco a poco, las barreras se están eliminando. El acceso de los discapacitados a la formación superior, principalmente a la universidad, también ha facilitado su acceso a muchos puestos de trabajo para discapacitados que antes eran imposibles de conseguir. Las políticas de empleo protegido y de responsabilidad social han hecho que hoy sea posible que personas con discapacidad tengan un empleo digno.

De hecho, hay países desarrollados que están aplicando políticas dirigidas por el gobierno que hacen hincapié en la participación de las personas con discapacidad en el mercado de trabajo y en otras actividades de la comunidad y de la vida pública (Howard, 2005). Australia y el Reino Unido han puesto en práctica iniciativas legislativas destinadas a mejorar la participación de las personas con discapacidad intelectual en el mundo laboral, mediante el aumento de la financiación de los servicios de empleo para personas con discapacidad y la inclusión de las personas con discapacidad en el mercado laboral (Dempsey y Ford, 2009). En diferentes países de Europa también existen programas que apoyan y favorecen el empleo de personas con discapacidad. Por ejemplo, en Francia existen los centros de ayuda mediante el trabajo de los Talleres Protegidos (Visier, 1998). En los Países Bajos, la Ley Wajong está dirigida a los jóvenes que están discapacitados o que quedan discapacitados durante la etapa de sus estudios. Estos jóvenes reciben el 75% del salario mínimo legal (Planes del Ejecutivo sobre la Ley de Jóvenes Discapacitados, 2013). En Alemania tienen servicios de apoyo al trabajo para los padres con discapacidad, que ayudan a mejorar su experiencia con los niños (Pixa Kettner, 2008).

En España, los Centros Especiales de Empleo (CEE), junto con Centros Ocupacionales y con la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE), constituyen la oferta de

empleo asegurado para personas con discapacidad (Pereda et al., 2012). El desarrollo legal de estos centros tiene su origen en la Ley 13/1982 de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos (Jordán de Urríes y Verdugo, 2010). Según esta ley, los CEE son “aquellos que tienen por objetivo principal realizar un trabajo productivo, participando regularmente en las operaciones del mercado, teniendo como finalidad asegurar un trabajo remunerado y la prestación de servicios de ajuste personal y social que requieren sus trabajadores discapacitados, al mismo tiempo que son un medio de integración del mayor número posible de personas con discapacidad al régimen de trabajo normal” (art.42). El empleo protegido, y particularmente los CEE, pueden ser un primer paso para obtener capacidad y experiencia laboral para personas con minusvalías, pudiendo comprobar cuál es realmente la capacidad del trabajador discapacitado y si pueden trabajar, en el caso de las personas con discapacidad que presentan más dificultades de inserción laboral. De ahí que se afirme que estos centros son claves para este colectivo, favoreciendo su complicada integración social (Lorenzo, 2004; Cueto et al., 2008; Milán y Milán, 2012). Además, la creación de estos centros está incentivada por las ayudas financieras que reciben los empresarios, entre otras: bonificaciones de la cuota empresarial a la Seguridad Social, para el mantenimiento del puesto de trabajo, subvenciones para eliminar las barreras arquitectónicas y adaptación de puestos de trabajo, etc. (Real Decreto 2273/1985, de 4 de diciembre).

Varias investigaciones realizadas en nuestro país han estudiado la evolución de los CEE durante las últimas décadas (Laloma, 2007; Cueto et al., 2008; Rodríguez et al., 2009; Jordán de Urríes y Verdugo, 2010; Pérez y Camacho, 2012). Todos ellos constatan que ha habido una tendencia creciente en la creación de este tipo particular de empresas e incluso han crecido en la crisis económica actual (Rodríguez, 2012). Desde este punto de vista, se puede considerar que los CEE son empresas rentables, aún en situaciones económicas adversas. Sin embargo, no existe ningún tipo de estudio económico-financiero sobre este tipo de empresas. Esta es la laguna que queremos cubrir con este estudio. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es el análisis de los CEE de nuestro país desde un doble enfoque, de revisión de literatura previa y descriptivo de esta parte del tejido empresarial de la economía social.

Las principales contribuciones de este estudio son las siguientes: durante la revisión de la literatura se descubrió que apenas existen estudios empíricos sobre estas empresas desde un enfoque económico y de gestión. Además, analizando la situación actual de los CEE en toda España la mayoría son empresas pequeñas, dedicadas a la prestación de servicios, con forma jurídica de sociedad limitada y focalizados en las comunidades autónomas de Andalucía, Cataluña, Castilla y León y Madrid.

Este artículo se estructura como sigue: después del análisis de la literatura previa, destacando la importancia de los CEE en la sociedad, se realiza una exposición descriptiva de todos los CEE existentes en España en el año 2013, por localización geográfica, sectores y forma jurídica. Finalmente se expondrán las principales conclusiones obtenidas en este estudio así como las futuras líneas de investigación previstas.

## **2. Antecedentes. La importancia de los CEE en la sociedad**

El sector de la economía social agrupa actualmente a más de 48.000 empresas en España, aglutinando el 10% del PIB en facturación y casi dos millones y medios de empleos (CEPES, 2012). Son empresas competitivas, generadoras de empleo, comprometidas con las personas y con la finalidad de construir una sociedad más equitativa, solidaria e integradora. De hecho, se trata de un sector plural y diverso, que aglutina cooperativas, sociedades laborales, mutualidades, empresas de inserción y cofradías de pescadores, entre otras. Los CEE tienen una gran importancia en el marco de la economía social.

Las personas con discapacidad pueden encontrar un puesto de trabajo, apoyo educativo y facilidades para su incorporación social y laboral a través de los CEE. La formación y el empleo son los dos ámbitos en los que se ha desarrollado, con una mayor intensidad, el movimiento asociativo de las personas con discapacidad en los últimos años (Calvo, 2004). Un estudio realizado por fundación ONCE destaca que la tasa de empleo de personas con discapacidad en España se sitúa en valores inferiores al 30%, por debajo de la que se registra en otros países avanzados como Suecia, Alemania o Reino Unido (Fundación O.N.C.E., 2014). Debe considerarse que la dificultad de las personas discapacitadas a la hora de obtener y conservar un empleo puede ser superable con la adopción de medidas de política adecuadas, tendentes a la integración del colectivo, preferentemente en el mercado de trabajo ordinario, o en su defecto en el mercado protegido, con el objetivo claro y el convencimiento de que el empleo es el paso fundamental para la integración social de las personas con discapacidad (Alcaide, 2005). En los últimos años diversas iniciativas parlamentarias y gubernamentales pro discapacidad han favorecido el desarrollo de programas de rehabilitación específicos, han apoyado la inserción laboral adaptándose al entorno social, y han facilitado la coordinación entre las entidades colaboradoras externas tales como administraciones locales, autonómicas, ONGs, etc. (Barea y Monzón, 2008; Huete y Díaz, 2011). Sin embargo, comparando con otras medidas, los CEE son la principal política de integración laboral de las personas con discapacidad en España. De hecho, la “Estrategia Global de Acción para el Empleo de Personas con Discapacidad 2008-2012” los sigue reconociendo como tales, aunque se trate también de reforzar su función de

puente hacia el empleo ordinario. Sin embargo, hay que admitir que podrían servir como empleo estable para los trabajadores que, debido a su discapacidad y dependencia, tengan dificultades para entrar en el mercado ordinario, y como camino de vuelta cuando un trabajador no se adapte al empleo ordinario (Cueto et al., 2008).

Para las personas con discapacidad es muy importante que se sientan totalmente integradas en la sociedad y, para ello, es necesario destinar recursos y desarrollar programas específicos para alcanzar una adecuada calidad de vida. Para conseguir este objetivo, se hace indispensable la puesta en práctica de los siguientes derechos (Posada, 2004): -vida autónoma; -elección y autodeterminación; -participación y responsabilidad, y solidaridad, antes que compasión. Al mencionar vida autónoma, no se trata de que la persona con discapacidad viva sola, sino que tenga las posibilidades de elegir, trabajar, relacionarse con los demás, amar y ser amada, y tener una vida privada, con participación en todos los ámbitos de la sociedad; ante todo, que pueda tomar sus propias decisiones (Posada, 2004). La revisión de la literatura manifiesta un hecho relevante: las personas con discapacidad muestran unas características muy particulares y positivas tales como la resistencia a la monotonía, su grado de responsabilidad, meticulosidad, compromiso con la tarea, empatía con los jefes, etc. que, con los apoyos necesarios, presentan un elevado rendimiento profesional, por encima de lo generalmente esperado (Gascón et al., 2012). De este modo, los fondos destinados a la integración tienen que contribuir a dar una mayor visibilidad social al colectivo de discapacitados y ubicarlos en un ámbito de igualdad de oportunidades, de plena ciudadanía y de no discriminación, tanto en el ámbito social como laboral (López y Seco, 2005). Al final, la integración social, reduciendo la tasa de inactividad y paro de las personas con discapacidad, tiene que ser uno de los principales objetivos para una sociedad democrática, justa y comprometida socialmente, en la que las personas con discapacidad se sientan totalmente integradas.

No obstante, la plena integración de las personas con discapacidad en el entorno social todavía es un problema (Milán y Milán, 2012) y el apoyo que, tanto el preparador laboral como el supervisor natural o el compañero de trabajo más inmediato, proporcionan al trabajador con discapacidad resulta imprescindible en las fases iniciales de su inserción y también para el mantenimiento del empleo. Además, el apoyo de la familia es muy importante, ya que generalmente contribuye a reforzar y ejercitar las habilidades que el trabajador debe mejorar (Alomar y Cabré, 2005).

En resumen, podemos afirmar que la efectividad de los CEE como instrumento de integración laboral es indiscutible, sobre todo para aquellas personas con discapacidad que presentan más dificultades de inserción laboral, contribuyendo a reducir sus índices de paro, así como su inactividad y su integración en la sociedad (Cueto et al., 2008;

Rodríguez et al., 2009; Milán y Milán, 2012). Una de las tareas pendientes de los CEE es aumentar su percepción pública como organizaciones modernas, eficientes y que contribuyen de manera significativa y directa a la riqueza nacional (Fundación O.N.C.E., 2014). Aunque en la última década se ha avanzado positivamente la integración de las personas con discapacidad en la sociedad española y para que los principios de solidaridad, cooperación y compromiso cívico sean los motores que rijan nuestra sociedad con el fin último de darles visibilidad social y política. Sin embargo, no hemos encontrado ningún estudio que analice la viabilidad económica de los CEE en España desde un enfoque empresarial. En el siguiente epígrafe, analizaremos de manera descriptiva la situación de este tipo de empresas.

### **3. Los CEE de toda España**

Según los datos más actualizados existen 1.834 CEE, que representan el cien por cien de estas empresas en España durante el año 2013. Ya que la regulación y organización de este tipo de empresas son competencia autonómica, salvo País Vasco, Melilla y Ceuta que dependen del Ministerio, la información se encuentra muy desagregada. Solo hay una comunidad autónoma, Madrid, que publica información detallada sobre sus CEE, con acceso gratuito y online y regularmente publica información agregada. Otras comunidades autónomas como Aragón y Galicia tienen la información sobre los CEE existentes accesible a través de internet, aunque es incompleta, y por tanto sesgada. En el resto de las comunidades no es posible el acceso online a la información relativa a sus CEE. También existen diversas confederaciones de CEE (tales como ACECA, FEACEM, CONACEE, FECETC o FECEPAS) pero no hay ninguna que aglutine a todos ellos a nivel nacional. Por este motivo, se hace complicado un estudio detallado de este sector.

A través del Servicio de Seguimiento de la Gestión y Apoyo al Empleo de Personas con Discapacidad adscrito a la Secretaría de Estado para el Empleo (SEPE), dependiente del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, se pudo acceder al nombre de todos los CEE existentes en nuestro país. Después del tratamiento y búsqueda del resto de la información encontrada en internet y en la base de datos de empresas SABI<sup>129</sup>, hemos realizado de manera prospectiva un primer análisis descriptivo de los CEE españoles.

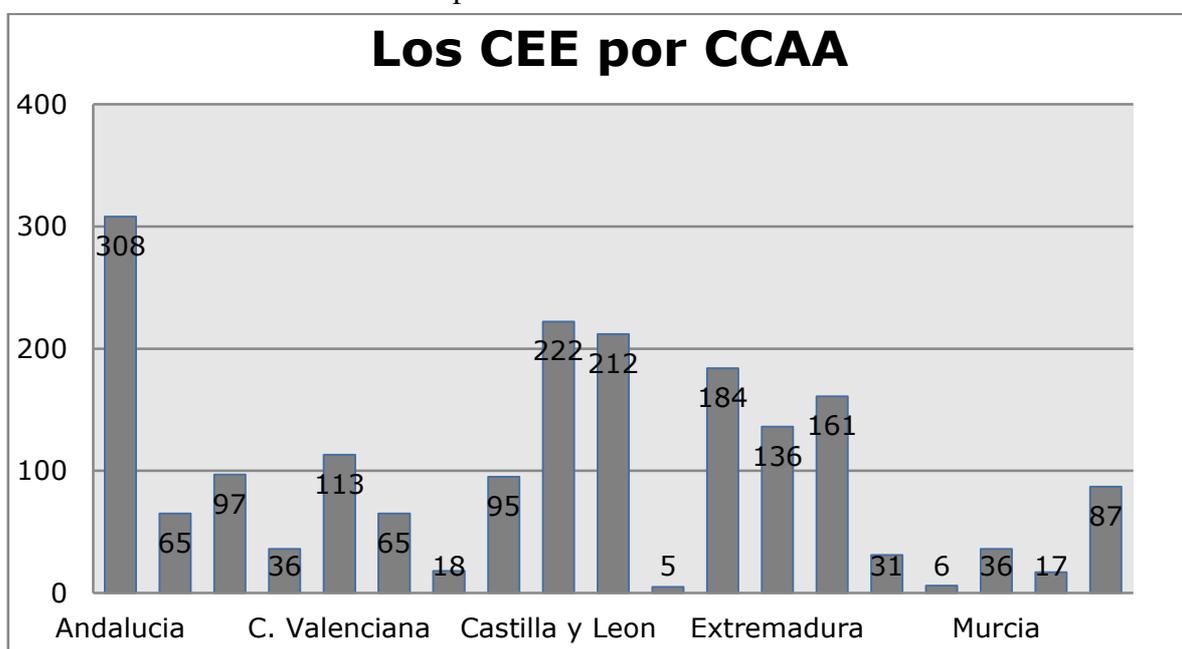
El primer criterio utilizado para el análisis de los CEE es su localización geográfica. La mayoría de estas empresas están ubicadas en cuatro comunidades autónomas:

---

<sup>129</sup> Para más información véase: <http://www.bvdinfo.com/en-uss/our-products/company-information/national/sabi>.

Andalucía, Cataluña, Madrid y Castilla y León. Como se observa en el gráfico 1 en la comunidad de Andalucía hay 308 CEE, lo que representa un 16,7% del total nacional. Curiosamente, según la Encuesta de Población Activa, en junio del año 2013, esta comunidad autónoma era la que aglutinaba el mayor porcentaje de desempleo nacional (35,7%). Castilla y León está en segundo lugar con 222 centros (12,1% del total) y Cataluña con 212 CEE (11,5% del total). La Comunidad de Madrid cuenta con el 10% del total de estas empresas. Lógicamente, Ceuta y Melilla son los territorios que, dada su extensión en tamaño, tienen menos centros.

Grafico 1. CEE por Comunidades Autónomas 2013



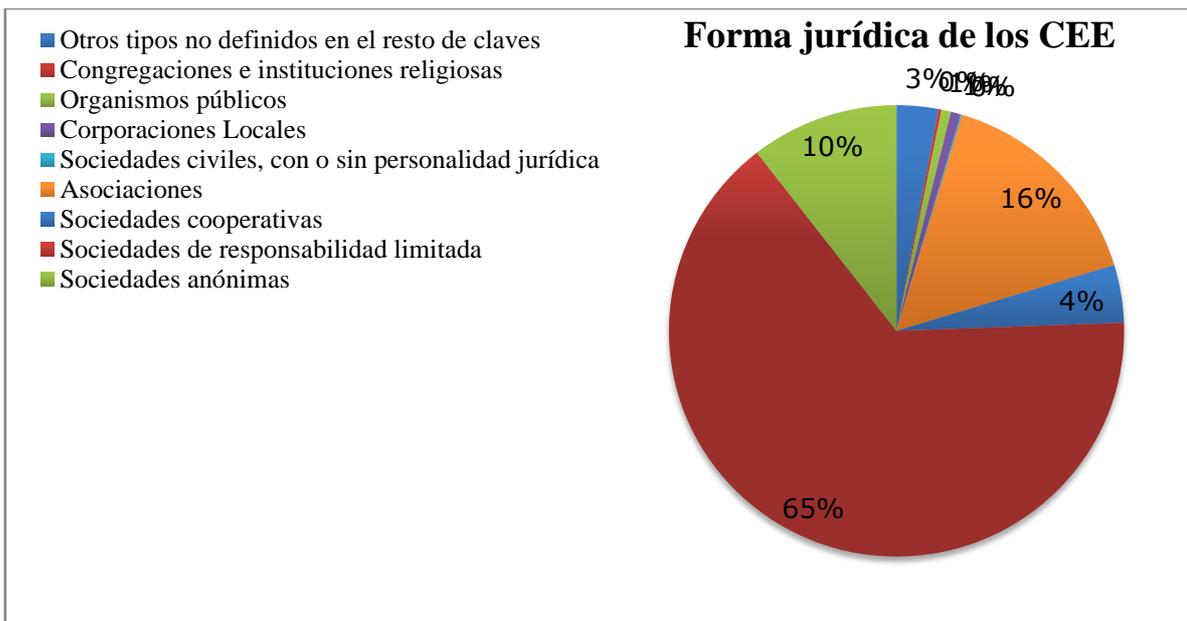
Fuente: Elaboración propia a través de la documentación facilitada por el Servicio Público de Empleo Estatal.

Si comparamos esta distribución con el número global de empresas existentes en España, hay que destacar que Andalucía (alrededor de 470.000 empresas, 17,4% del total nacional) y Castilla León (alrededor de 162.000 empresas, 6% del total nacional) no son las comunidades autónomas que mayor número de empresas tienen. También es interesante subrayar el elevado porcentaje de CEE en Galicia, Extremadura y Asturias, comunidades de pequeña extensión territorial y con poco tejido empresarial global. De estas cifras y su comparativa a nivel nacional se desprende que la existencia de CEE depende de la sensibilidad política de unas comunidades frente a otras. De hecho, al estar los CEE regulados por cada comunidad autónoma, unas legislación es favorecerán más su creación frente a otras, con ayudas específicas y planes de apoyo especiales. Madrid y Cataluña son comunidades emprendedoras y concentradoras de empleo a nivel

nacional pero hay otras que, sin tener esa vocación, son emprendedoras y concentradoras de empleo para personas discapacitadas.

El segundo criterio de análisis es la forma jurídica que tienen estas empresas, que podría ser una proxy de su tamaño. Es decir, las sociedades anónimas, al requerir una cifra mínima de capital social de algo más de 60.000 euros, son de mayor tamaño que las sociedades limitadas, en las que se exige por ley un capital mínimo de 3.000 euros. En el gráfico 2 se observa que existe una gran disparidad en cuanto a la forma jurídica de estas empresas, desde asociaciones a cooperativas, pasando por congregaciones e instituciones religiosas y corporaciones locales. Sin embargo, la mayoría de ellos son empresas con formas jurídicas tradicionales. El 65% de los CEE son sociedades de responsabilidad limitada, frente al 16% que tienen forma jurídica de asociaciones y el 10% de ellos son sociedades anónimas.

Grafico 2. Forma jurídica de los CEE

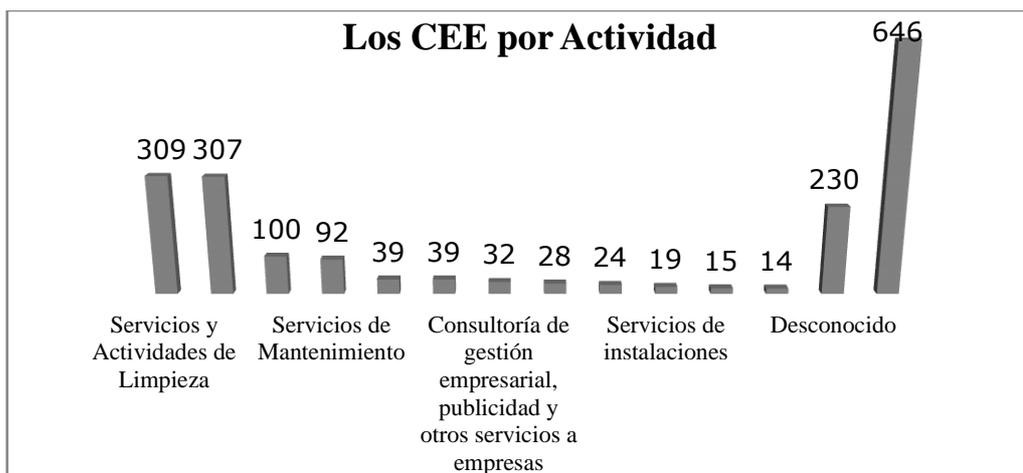


Fuente: Elaboración propia a través de la documentación facilitada por el Servicio Público de Empleo Estatal.

La idea que subyace es que los CEE no son centros ocupacionales en ningún caso sino empresas. De hecho el artículo 9 del Real Decreto 2273/1985, de 4 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de los CEE establece literalmente que se “verán obligados a realizar una gestión sujeta a las mismas normas y requisitos que los que afectan a cualquier empresa del sector a que pertenezcan.”

En cuanto al criterio de la actividad que desarrollan, los CEE de España pertenecen a diversos sectores, como se observa en la Tabla 3. En primer lugar, señalar que se dedican a actividades muy diversas, desde manipulado e industria hasta publicidad, marketing y artes gráficas. Sin embargo, en este primer análisis previo hemos encontrado muchas empresas que no están adscritas a ninguna actividad y también CEE que realizan múltiples actividades (35% del total). Destacan las empresas de actividades de limpieza (16,8%), manipulados (16,7%) y transporte (5,4%). Las dos primeras actividades, limpieza y manipulados requieren de tareas rutinarias en su mayoría, que suelen ser realizadas de manera muy competente por los trabajadores discapacitados.

**Grafico 3. Los CEE por actividades 2013**



Fuente: Elaboración propia a través de Servicio Público de Empleo Estatal.

Si agrupamos estas actividades por sectores, el principal es el sector servicios. Este resultado está en línea a nivel estatal con la información del Instituto Nacional de Estadística (INE), que recoge que el 70% del tejido empresarial español está formado por empresas de servicios. Esta clasificación de actividades de los CEE tiene consecuencias importantes en las personas con discapacidad. Por un lado, las tareas asignadas a los trabajadores discapacitados pueden ser realizadas con eficacia y garantía de éxito. Otra consecuencia clara es el nivel de salarios que pueden conseguir, ya que en ocasiones el valor añadido de la actividad es escaso, lo que puede implicar cierta precariedad laboral, muchas horas por un bajo salario. Sin embargo, serán los organismos públicos competentes los responsables de que se cumplan los convenios laborales y sean efectivas las ayudas de intermediación y ajuste laboral en el puesto de trabajo.

Con carácter particular reseñar que la Comunidad de Madrid es una de las comunidades que facilita información pública más concreta sobre las actividades que ejercen estos centros, según se recoge en la tabla 1.

**Tabla 1. Los CEE por actividad de Comunidad de Madrid**

Actividades	2013	%
-------------	------	---

Limpieza y mantenimiento	46	25
Manipulados, industria y comercio	38	20,6
Consultoría de gestión empresarial, publicidad y otros servicios a empresas	29	15,8
Servicios de información	14	7,6
Jardinería	14	7,6
Sanitarias y de servicios sociales	10	5,4
Artes Gráficas y servicios relacionados	8	4,4
Otras	25	13,6
Total	184	100 %

Fuente: Elaboración propia a través de Servicio Público de Empleo Estatal.

La tendencia por actividades de la Comunidad de Madrid coincide, mayoritariamente, con la tendencia estatal. Son pocas las empresas del sector industrial y manufacturero, perteneciendo la mayoría al sector servicios. Uno de cada cuatro CEE madrileños se dedica a operaciones de limpieza y mantenimiento de edificios. Se trata de una actividad empresarial con una estabilidad asegurada en el mercado, debido a que la demanda es estable e incluso creciente, ya que en muchos hogares este servicio se hace prácticamente imprescindible, motivado por el incremento de la capacidad adquisitiva media en los hogares donde los dos miembros trabajan y la incorporación plena de la mujer al mercado laboral. Concretamente, la actividad de limpieza es necesaria para el desempeño diario de las empresas e instalaciones. De hecho, según el informe especial de DBK: “Grupos Multiservicios”, el 30% de las franquicias también agrupan estas actividades. Según datos del INE en el año 2012 (últimas estadísticas disponibles), las actividades industriales de limpieza (código 812 del CNAE-2009<sup>130</sup>) agrupan a más de 24.000 empresas dedicadas a estas actividades, ocupando a más de 462.000 trabajadores. Es de destacar que casi el 80% de estos trabajadores son mujeres. Sin embargo, este sector tiene una competencia muy agresiva, con remuneraciones bajas - muy ajustadas al salario mínimo interprofesional- y con escasa fidelidad por parte de algunos clientes.

<sup>130</sup> CNAE-2009 son las siglas de clasificación nacional de actividades económicas, revisado el año 2009.

#### 4. Conclusiones

El objetivo de este estudio era el análisis de la literatura existente y de los CEE en nuestro país. En primer lugar, hemos constatado que no existen estudios previos sobre la viabilidad económico-financiera de este tipo de empresas. En segundo lugar, los CEE están focalizados en cuatro comunidades autónomas, mayoritariamente sociedades limitadas y centradas en la prestación de servicios. Adicionalmente, con este estudio queremos dar visibilidad a este tipo de empresas que contratan a personas con discapacidad. Como hemos constatado realizando este estudio, existen dificultades para acceder a los datos de estas empresas. Salvo la Comunidad de Madrid, la información pública recogida en internet está sesgada o no existe. Esta falta de visibilidad de la información conlleva la falta de visibilidad de esta realidad social y, en ocasiones, la poca sensibilidad hacia el empleo de personas con discapacidad.

Las perspectivas de empleo de una persona con discapacidad no están simplemente determinadas por sus deficiencias, ya que las políticas de empleo protegido, de rehabilitación y apoyo para su integración en el mercado de trabajo ordinario son claves para su normalización laboral y social. Dentro del empleo para personas discapacitadas, los CEE son una buena estrategia, tanto empresarial como social, para cumplir con la responsabilidad empresarial a la sociedad. Estas empresas, recogidas dentro del epígrafe de economía social, constituyen una salvaguarda para la verdadera normalización e integración de personas con discapacidad. Nadie está exento de un accidente grave o una enfermedad, por lo que los organismos públicos deben potenciar el rol que estas empresas juegan en la sociedad actual. La universidad también debe participar en este proceso, ayudando a los alumnos discapacitados a conseguir una buena formación y sensibilizando a los futuros *emprendedores sociales*. Es más, en un contexto de crisis como el actual, el emprendimiento se ha convertido en una salida a la misma. El emprendimiento social se traduce en la creación de empresas en las que los fines sociales son la prioridad y el beneficio empresarial no es más que el resultado del trabajo bien hecho, y no la maximización del beneficio económico. Por tanto, es deber de la universidad fomentar el conocimiento y estudio de este tipo de empresas que potencia un tipo alternativo de emprendimiento, muy peculiar y, que enlaza con la responsabilidad empresarial de manera directa.

Para mejorar la situación existente hay que remover las barreras socioculturales, legales y físicas, tanto arquitectónicas como de comunicación, que aún dificultan el acceso al empleo de las personas con discapacidad. Habría que realizar campañas informativas dirigidas a empresarios, profesores y a otros agentes sociales sobre materias tales como: la diversidad de los tipos de discapacidad, las capacidades laborales potenciales de las

personas con alguna discapacidad, la existencia de los CEE, su legislación y viabilidad como parte del emprendimiento social, etc... Además de esto hay que poner en marcha campañas de motivación dirigidas a las personas con discapacidad para que se encaminen hacia la vida laboral activa: informando sobre recursos formativos, recursos para acceder al mercado de trabajo, o sobre cómo inscribirse como demandantes de empleo, sensibilizando de manera específica a las pequeñas y medianas empresas y a los trabajadores sin discapacidad sobre las potencialidades de las personas con discapacidad y sobre los beneficios que para todos supone compartir actividad con ellos, en línea con el informe de “Estrategia Global de Acción para el Empleo de Personas con Discapacidad, 2008-2012”.

En la actualidad, una de las problemáticas de los CEE es tratar de seguir siendo empresas productivas con éxito, ya que muchas empresas y organismos públicos están contratando a los CEE con la finalidad de cumplir con los requisitos de la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI). Esta ley establece para las empresas públicas y privadas, con una plantilla superior a 50 trabajadores, la obligación de contratar a un número de trabajadores con discapacidad no inferior al 2%. Sin embargo, pesar de la existencia de esa normativa, actualmente son muy pocas las empresas que cumplen con esta obligación legal. Por ello, en el año 2000, se establecieron una serie de medidas de carácter excepcional recogidas en el real Decreto 27/2000 del 14 de enero. Entre las medidas alternativas a la LISMI destacan, entre otras, la compra de bienes a un CEE, la formalización de un contrato civil o mercantil con un CEE, con un trabajador autónomo discapacitado, para la prestación de servicios ajenos y accesorios a la actividad normal de la empresa, la entrega de donaciones o ayudas a los CEE y la creación de Centros Especiales de Trabajo (CET) y los enclaves laborales. Esta figura de los enclaves laborales consiste en el contrato entre una empresa del mercado ordinario y un CEE para la realización de obras o servicios que guarden relación directa con la actividad normal de ésta y por la cual un grupo de trabajadores discapacitados del centro especial de empleo se desplacen temporalmente al centro de trabajo de la empresa ordinaria. Desde este estudio reclamamos la existencia de CEE productivos, alejados de la “compasión empresarial” y plenamente competitivos en el mercado. De este modo se garantizará su viabilidad futura y su actividad, independientemente de factores externos a su gestión interna y su actividad productiva concreta.

Finalmente, dentro de las futuras líneas de investigación, estamos llevando a cabo la recopilación de los estados financieros de todos los CEE, así como otra información disponible, a través de una base de datos de empresas. La idea es realizar un estudio empírico nacional sobre la viabilidad o no de los CEE, con un estudio pormenorizado de sus principales variables económico-financieras. También se pretende estudiar qué otros factores, aparte de los meramente económicos, pueden condicionar dicha viabilidad.

## **5. Referencias bibliográficas**

Alomar, E. y Cabré, M., “El trabajo de jóvenes con discapacidad intelectual en entornos normalizados”, *Revista de Síndrome de Down: Revista Española de Investigación e Información sobre Síndrome de Down*, nº 87 (2005), págs. 118-124.

Barea Tejeiro, J. y Monzón Campos, J. L. (2008), “Economía social e inserción laboral de las personas con discapacidad en el País Vasco”, Fundación BBVA. Disponible en la URL: [http://www.fbbva.es/TLFU/dat/economia\\_social\\_baja\\_pv\\_web.pdf](http://www.fbbva.es/TLFU/dat/economia_social_baja_pv_web.pdf)

Boardman J.; Grove, B.; Perkins, R. and Shepherd, G., “Work and employment for people with psychiatric disabilities”. *The British Journal of Psychiatry* 182, nº 6 (2005), pp. 467-468.

Calvo Vérguez, J. “Centros Especiales de Empleo: situación jurídica actual y perspectivas de futuro”, *Revista vasca de economía social* (2004). Disponible en la URL: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Gezki/article/view/3356>

Cazallas Alcaide, C., “La desigualdad en el mercado de trabajo de personas con discapacidad”. *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, nº 6 (2005), págs. 147-164.

Cueto Iglesias, B.; Malo Ocaña, M.A.; Rodríguez Alvarez y Francos Arias, C. (2008) “Trayectorias laborales de las personas con discapacidad y centros especiales de empleo: Análisis empírico con la muestra continua de vidas laborales”. *Fipros, Seguridad Social*. Disponible en la URL: <http://www.seg-social.es/prdi00/groups/public/documents/binario/119779.pdf>

De Lorenzo, R., “El futuro de los discapacitados en el mundo: el empleo como factor determinante para la inclusión”, *Revista de ministerio del trabajo y asuntos sociales*, nº 50 (2004), págs. 73-89.

Dempsey, I. and Ford, J., "Employment for people with intellectual disability in Australia and the United Kingdom." *Journal of Disability Policy Studies*, nº 19 (2009), 4, pp. 233-243.

Estrategia global de acción para el empleo de las personas con discapacidad. 2008-2012. Disponible en la URL: <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/20699/8-4-1/estrategia-global-de-accion-para-el-empleo-de-las-personas-con-discapacidad-2008-2012.aspx>

Fundación O. N. C. E. (2014), *Presente y futuro de los centros especiales de empleo*, Madrid, Fundación ONCE.

Howard, M., “Disability and work”. *Public policy research*, nº 12 (3) (2005), pp. 183-187.

Huete García, A. y Díaz Velázquez, E. (2011), "Personas con discapacidad afectadas por el sistema penal penitenciario en España". Disponible en la URL: <http://hdl.handle.net/11181/2880>

Jordán de Urríes Vega, F. B. y Verdugo Alonso, M.A. (2010), "Informe sobre la situación de los Centros Especiales de Empleo en España." Disponible en la URL: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO25153/InformeMTIN\\_Centros\\_EspecialesdeEmpleo.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO25153/InformeMTIN_Centros_EspecialesdeEmpleo.pdf)

Laloma García, M., "Empleo protegido en España: Análisis de la normativa legal y logros alcanzados". *Ediciones Cinca, Promovida por Telefónica y CERMI*, nº 3, (2007). Disponible en la URL: [https://www.mercadis.com/pdf/Empleo\\_protegido\\_normativa\\_legal\\_logros\\_alcanzados.pdf](https://www.mercadis.com/pdf/Empleo_protegido_normativa_legal_logros_alcanzados.pdf)

López Pino, C. M. y Seco Martín, E., "Discapacidad y empleo en España: su visibilidad." *INNOVAR, revista deficiencias administrativas y sociales*, nº15 (26) (2005), págs. 59-72.

Milán Calderón, M. J. y Milán Calderón, B., "Los Centros Especiales de Empleo como mecanismo de tránsito hacia el mercado de trabajo ordinario". *CIRIEC - España. Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, nº 75 (2012), págs. 223-250.

Paredes Gascón, M. Fernández-Cid Enríquez, M. y Ruiz Figueroa, M.J., "Prevención de riesgos laborales en personas con discapacidad intelectual en centros especiales de empleo." *Cuadernos de Trabajo Social*, nº 25 (1) (2012), págs. 249-260.

Pérez Estébanez, R. y Camacho Miñano, M.M., "Centros Especiales de Empleo: Empresas para una sociedad comprometida responsablemente", *Responsabilidad Social Empresarial*, nº 12 (2012), págs. 77-90.

Pixa Kettner, U., "Parenting with intellectual disability in Germany: Results of a new nationwide study." *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, nº 21 (4) (2008), págs. 315-319.

Pereda, C.; de Prada, M.A. y Actis, W., "Discapacidades e inclusión social." Colección Estudios Sociales nº 33 (2012). Disponible en la URL: <https://intranet.swe.siemens.com/es/web/es/home/Paginas/Home.aspx>

Rodríguez Álvarez, V., "El empleo de las personas con discapacidad en la gran recesión: ¿ Son los Centros Especiales de Empleo una excepción?", *Estudios De Economía Aplicada*, nº 50 (2012), págs. 30-1.

Rodríguez Cabrero, G.; García Serrano, C. y Toharia, L., "Evaluación de las políticas de empleo para personas con discapacidad y formulación y coste económico de nuevas propuestas de integración laboral". *Colección telefónica accesible*, nº 9 (2012). Disponible en URL: <http://www.cermi.es/es->

[ES/ColeccionesCermi/TelefonicaAccesible/Lists/Coleccion/Attachments/11/Evaluacion delaspolicasdef.pdf](#)

Shepherd, G., "The value of work in the 1980s." *Psychiatric Bulletin*, nº 13 (5) (1989), pp. 231-233.

Visier, L., "Relaciones laborales en los sistemas de trabajo protegido para personas minusválidas." *Revista internacional del Trabajo*, nº 117 (3) (1998), págs. 371-390.

### **Legislación consultada**

---

Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de las personas con discapacidad. (LISMI) (BOE del 30 de abril).

Real Decreto 2273/1985, de 4 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de los Centros Especiales de Empleo definidos en el artículo 42 de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social del minusválido. (BOE 294, de 9 de diciembre de 1985).

## COMUNICACIÓN 7

<p><b>FOMENTO DEL EMPRENDIMIENTO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: IMPORTANCIA DE LA INTERACCIÓN EMPRESA-UNIVERSIDAD-MOVIMIENTO ASOCIATIVO</b></p>
--

Ricardo Moreno Rodríguez

*Director de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad*

*Universidad Rey Juan Carlos*

Antonio Tejada Cruz

*Director de La Ciudad Accesible*

*Asociación Española de Emprendedores con Discapacidad*

Francisco Blanco Jiménez

*Coordinador de Emprendimiento.*

*Universidad Rey Juan Carlos*

Rosa M<sup>a</sup> Queipo de Llano Argote

*Directora General.*

*Fundación Konecta*

Graciela de la Morena Carra

*Directora RSC.*

*Fundación Konecta*

Olivia Salido Cobo

## **1. Marco de actuación**

El ser humano es un ser ocupacional por naturaleza. Elige las actividades y ocupaciones en las que desea participar a lo largo de su vida y, en función de la motivación y significado aportado por éstas, las mantiene a lo largo del tiempo. Esta, con diferencia, constituye una de las principales premisas de la terapia ocupacional, aquella ciencia y arte capaz de dirigir la respuesta del ser humano hacia la actividad ideal para favorecer y mantener la salud, prevenir la discapacidad, o fomentar la autonomía.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF), define la discapacidad como un hecho relativo y dinámico, relacionado con el nivel de actividad de la persona en un entorno y un momento concretos. Así, la influencia de los factores contextuales (tanto internos o personales, como externos o ambientales) es definitoria de la situación de salud de dicha persona. En otras palabras, no puede hablarse de discapacidad sin hacer referencia al medio, dado que esta solo existe cuando se da una combinación de factores de salud y contextuales que conducen a un individuo determinado, en un momento determinado, a sufrir una limitación en la actividad y/o restricción en la participación.

Puede afirmarse que la Terapia Ocupacional tiene como principal objetivo aumentar la participación en ocupaciones, para aumentar la participación en contextos y, por tanto, estaría abordando los dos conceptos principales que aporta la OMS a la definición de discapacidad (es decir, tanto el sujeto como el medio) a través de la participación en la ocupación, que será la que fomente y promueva la implicación en el entorno.

El ser humano, por tanto distribuye su participación en tres grandes esferas ocupacionales: los autocuidados, las actividades productivas y las actividades de ocio. La calidad de vida, y el estado de salud (entendida esta como algo más que la ausencia de enfermedad, implicando el completo estado de bienestar físico, mental, social y de capacidad de funcionamiento), se ven directamente influidos por una participación equilibrada en los tres niveles desde el concepto denominado “equilibrio ocupacional”.

Atendiendo específicamente a las actividades de la segunda esfera, las productivas, son aquellas que se dirigen a la prestación de servicios o generación de bienes o productos, directamente relacionadas con el desempeño de un trabajo o la participación en un empleo. Y precisamente el trabajo (y el empleo) son bienes escasos en la actualidad en nuestro entorno, reduciendo las posibilidades de participar de forma autónoma en el mismo y que, al estar presente una condición de discapacidad, se torna en un bien aún más escaso, ya que la obtención de un puesto de trabajo acorde al nivel formativo de un

profesional con discapacidad, como ya sabemos, es doblemente complicado en la empresa ordinaria como consecuencia de las falsas creencias y estereotipos instaurados en el tejido de las grandes empresas.

Ante la dificultad existente para la obtención de un empleo (sumado a la destrucción de puestos de trabajo como consecuencia de la crisis económica), la persona con discapacidad ve limitada su posibilidad de participar en el área ocupacional productiva, con una obvia repercusión negativa sobre su calidad de vida como consecuencia de la discriminación sobrevenida por los factores anteriormente expuestos. Sin embargo, el empleo por cuenta ajena no es la única alternativa, aunque inicialmente es la opción elegida por cualquier individuo ante el deseo de trabajar.

En medio de una crisis que no parece tocar fondo, encontrar empleo se ha convertido en todo un reto para los casi cinco millones de parados en España. Nadie se libra de la difícil coyuntura, pero sin duda existe un grupo que resulta ser la ficha más débil en el tablero del trance económico: las personas con discapacidad. En su caso, a la escasez de ofertas de empleo se suma una dificultad: hacer frente a la discriminación que a menudo experimentan por prejuicios y falsos estereotipos.

Según recientes estudios sobre ‘Discapacidades e inclusión social’ elaborados por la Fundación La Caixa y Carlos Pereda, el paro entre personas con alguna discapacidad se eleva hasta el 40% así como las discapacidades sobrevenidas antes de la jubilación están relacionadas con condiciones precarias de vida y de trabajo. El estudio también refleja que la tasa de paro de estas personas duplica a la de la población general y que casi un millón de ellas no tiene ningún tipo de ayuda, con lo cual se reduce mucho su nivel de emancipación.

El riesgo de sufrir una discapacidad antes de los 65 años está estrechamente ligado al nivel de renta de las familias: la tasa de riesgo en los hogares con ingresos mensuales inferiores a 1.000 euros es cuatro veces mayor (8,4%) que en los que tienen ingresos superiores a 2.500 euros.

El nivel de estudios de las personas con discapacidad es mucho más bajo que el de la población general. Del millón y medio de personas que se encuentran en edad laboral, el 7% son analfabetas (lo es el 1% de la población general) y una cuarta parte no ha terminado la primaria. No obstante, a la mayoría les sobrevino la discapacidad después de los 16 años.

Sólo el 28% de las personas con limitaciones consiguen un empleo remunerado, frente a un 66% de media. Por otro lado, pese a las pensiones de invalidez, los ingresos medios por hogar son un 25% más bajos. Tres de cada cuatro personas con discapacidad reciben ayudas que llegan a solventar los casos de discapacidad severos en más de una tercera

parte (del 41,7 al 28,6%). Sin embargo, casi un millón de personas carecen de ayudas técnicas o personales.

La cuarta parte de las personas en edad laboral que sufre discapacidad se ha sentido discriminada. Sin embargo, tan sólo el 9% de esas personas ha denunciado los hechos y sólo el 10% del colectivo está asociado a organizaciones que defienden sus derechos. Por otro lado, según la última macroencuesta del INE (2008), en España presentan alguna discapacidad 3,8 millones de personas. Respecto a diez años antes, el total de personas afectadas ha aumentado en 300.000, pero la tasa de prevalencia se ha reducido seis décimas debido a la inmigración: del 8,9 al 8,3%.

Las cifras hablan por sí solas: la tasa de actividad del colectivo a finales de 2010 era del 36,2%, frente al 75,9% de la del resto de la población, es decir, es 39,7 puntos porcentuales inferior. Ello demuestra que muchas personas con discapacidad no confían en la posibilidad de encontrar empleo y ni tan siquiera lo intentan. Pero también da cuenta de otra conclusión: las que sí buscan trabajo (ese 36,2%) lo hacen porque verdaderamente tienen ganas de encontrar una ocupación y orientan todos sus esfuerzos a tal fin.

A diferencia de lo que podría suceder con el resto de la población, entre los demandantes de empleo con discapacidad no hay lugar a la dejadez o a la desidia, sino que se caracterizan por la tenacidad, el esfuerzo y la orientación a resultados. No hay que olvidar que muchos de ellos podrían vivir del subsidio que reciben, y que si desean trabajar es porque realmente quieren demostrar su valía y contribuir al desarrollo social.

Así pues, las personas con discapacidad activas están apostando por ofrecer un valor extra en las entrevistas de trabajo: una mayor formación homologada y apta para competir en el mercado laboral. Ello explica que la gran mayoría de los encuestados en paro – en concreto, un 66,7%- esté mejorando su currículum a través de cursos que le abran las puertas del empleo y hagan que su discapacidad pase desapercibida en los procesos de selección.

Probablemente esta preparación cada vez mayor sea la responsable de que 2011 fuera el año récord en la contratación de personas con discapacidad: 62.084 según el Observatorio Estatal de la Discapacidad, un incremento del 1,6% con respecto a 2010. Además, un 23,9% de estas contrataciones fueron indefinidas.

Según el estudio realizado por el profesor Carlos Guillén de la Universidad de Cádiz ‘Discapacitados y empresas: un análisis de la productividad. El coste de oportunidad desconocido’, sólo el 35 por ciento de las empresas españolas con plantillas de más de 50 trabajadores tienen contratada a alguna persona con discapacidad. Este estudio trata de poner de manifiesto los beneficios y costes que supone contratar a personas con

discapacidad, así como contar con una herramienta que analiza las razones de la alta tasa de desempleo e inactividad de las personas con discapacidad en España. En este sentido, el profesor Guillén puso de relieve que la contratación de personas con discapacidad, además de suponer unos ahorros económicos a las organizaciones, conlleva otra serie de beneficios, como la generación de modelos de creación de valor que son trasladables a toda la empresa.

Además, también puso de manifiesto que, aunque existe un amplio conocimiento de la legislación laboral sobre las personas con discapacidad, son pocas las empresas que dan el paso de contratar a discapacitados. Guillén señaló que el incumplimiento de la LISMI (Ley 13/1982, de Integración Social de los Minusválidos) es mayor entre las empresas del sector público que entre las del sector privado, con un 25% y 38%, respectivamente.

Aunque el 90 por ciento de las empresas que fueron encuestadas para el estudio han señalado que la contratación de personas con discapacidad les aporta beneficios, un 80 por ciento de ellas mencionaron la necesidad de que la administración pública incremente las ventajas por la contratación de personas con discapacidad. Por último, Guillén señaló que, si se cumpliera la ley, no debería de haber paro entre este colectivo, que tiene que enfrentarse a dos grandes retos: una incorporación efectiva al mercado de trabajo como buscadores activos de empleo y que las empresas aprovechen adecuadamente la capacidad laboral de las personas con discapacidad.

Además, la Fundación ONCE recoge en un estudio realizado a través del Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo, que sólo uno de cada cuatro personas con discapacidad en edad laboral tiene trabajo.

Por otra parte, el estudio señala que el colectivo analizado se caracteriza, en líneas generales, por un bajo nivel de formación reglada: el 34% carece de estudios, el 38% tiene sólo los primarios, el 28% ha cursado los secundarios y el 10% tiene alguna licenciatura o diplomatura. El 24% de las personas que han participado en el estudio afirman haber realizado cursos de formación ocupacional.

Otro estudio a destacar es el informe elaborado por la Fundación Adecco, ‘Discapacidad y formación en tiempos de crisis’, basado en una encuesta a 1.000 personas con discapacidad distribuidas por todo el territorio nacional.

La mayoría de los que se están formando (80%) opina que los cursos recibidos le serán de gran utilidad para acceder al mercado laboral, frente al 20% que no confía en ello. La formación cobra una importancia vital para las personas con discapacidad, habida cuenta de que el nivel de estudios de los activos es, históricamente, sensiblemente inferior al del resto de la población.

Según los datos del INE, los españoles con estudios superiores representan un 33,2% del total de la población activa, cifra que desciende más de diez puntos en el caso de las personas con discapacidad. De igual forma, los estudios primarios representan buena parte de la formación de las personas activas con discapacidad (20%), frente al 13,9% del resto de la población. Es en los estudios secundarios donde la situación se iguala: un 52,4% de la población activa tiene esta formación, al igual que un 54,5% de los activos con discapacidad.

Actualmente, y a la luz de estos datos, las personas con discapacidad están apostando por atenuar las diferencias y el mejor modo de hacerlo es incrementar su formación, obteniendo un título que le ayude a competir en el mercado laboral. Nada más y nada menos que un 66,7% de los encuestados está recibiendo cursos para ser más competitivo en el mercado laboral, y un 80% confía en que esta formación será su trampolín hacia el mismo. Además, hay que añadir el hecho de que las personas con discapacidad ven reforzados valores como el esfuerzo, la motivación o el afán de superación, cualidades que se convierten en garantía de éxito cuando se trasladan al ámbito empresarial.

Todo este cúmulo de información, y los diferentes estudios sobre la inserción laboral de los estudiantes universitarios, no hacen más que reflejar la diversidad de obstáculos que se puede encontrar un emprendedor, estudiante o desempleado, y que se acrecientan con el hecho de tener una discapacidad.

## **2. El emprendimiento como alternativa laboral**

El emprendimiento constituye una alternativa profesional al área ocupacional de las actividades productivas, que permite participar en el desempeño de un puesto de trabajo remunerado, bajo la perspectiva del empleo autónomo. Esto, aparentemente tan obvio para todos, ha sufrido las mismas complicaciones que el empleo por cuenta ajena para las personas con discapacidad: ausencia de políticas claras en materia de fomento del emprendimiento, falta de líneas explícitas, estructuradas y profesionalizadas, la baja inclusión en el empleo por cuenta ajena ha privado de experiencias que permitan emprender por cuenta propia, la falsa vinculación de los conceptos de dependencia-capacidad-discapacidad, o la falta de apoyos para abandonar una situación económicamente vulnerable para muchos y afrontar el paso de comenzar un proyecto de emprendimiento, entre otras. Dado que todo el proceso se ha gestado a gran velocidad y consiguientemente con escasa coordinación entre todos los actores, así como que el tiempo transcurrido es ínfimo comparado con la historia de las organizaciones del siglo

XX, aún existe una gran heterogeneidad en las definiciones y alcance de las denominadas nuevas profesiones.

En el caso de Madrid, por ejemplo, se estructuró un área municipal enfocada en el fomento del emprendimiento donde se gestó una red de viveros de empresa, los cuales tenían como objetivo apoyar en el inicio de la gesta empresarial a los autónomos que deseaban arriesgarlo todo en la persecución del objetivo de emprender. Sin embargo, las dificultades en lo referente a parámetros de accesibilidad universal tanto a las instalaciones como a la información y los motivos anteriormente mencionados han supuesto una baja participación de las personas con discapacidad en esta red desde una perspectiva normalizadora e inclusiva.

El emprendimiento, además, se puede considerar como un concepto multifactorial, en el que se ven involucrados aspectos como el nivel formativo (estar en posesión de estudios universitarios se asocia con mayores garantías de éxito), necesidades de ajuste ocupacional y de accesibilidad (no sólo al puesto de trabajo, sino a la formación necesaria para adquirir conocimientos suficientes para emprender), necesidad de apoyo y acompañamiento en el proceso (en especial en los casos en los que la discapacidad cuenta con un componente psíquico o intelectual), la gestión del talento y de las capacidades personales, las habilidades preocupacionales o el branding personal.

Objetivos como competitividad, productividad y orientación adecuada de las tecnologías a los fines de las empresas no serían hoy en día alcanzables si no se apoyan en el desempeño correcto de estas nuevas funciones. De forma inmediata, a la vez que casi espontáneamente, estas nuevas funciones han sido asumidas por aquellas personas que inicialmente desarrollaron el conocimiento de forma autónoma y han ganado la experiencia bajo un modelo empírico de ensayo y error.

Además, la escasa tradición investigadora en este ámbito y la baja presencia de publicaciones científicas sobre la participación de las personas con discapacidad en el ámbito del emprendimiento (tanto a nivel nacional como internacional), dificulta la identificación de las necesidades del emprendedor con discapacidad, las limitaciones y dificultades existentes, o las pautas de actuación que garanticen el éxito del proceso. Es lógico que en este contexto la formación reglada no haya seguido el paso a la velocidad con que han surgido estas funciones en las compañías. Pero, afortunadamente, la iniciativa emprendedora por una parte de las escuelas de negocio y, porque no decirlo, el ánimo de compartir el conocimiento de estas personas por otro han permitido definir, acotar, identificar y transmitir perfiles, funciones y responsabilidades hasta llegar a estructurar y dotar de rango de “profesión” estos nuevos roles en las compañías.

Por tanto nos encontramos ante una doble necesidad: la de fomentar el emprendimiento de las personas con discapacidad desde una perspectiva inclusiva y que garantice la igualdad de oportunidades, así como la autonomía para el desarrollo profesional; y la de generar conocimiento científico y válido acerca de las personas con discapacidad como emprendedoras y del emprendimiento y sus repercusiones sobre la calidad de vida, la inclusión sociolaboral, la normalización de la discapacidad en el tejido empresarial, y las buenas prácticas en la materia.

En esta línea se ha venido trabajando en los últimos años desde el movimiento asociativo (concretamente desde la creación de la Asociación Española de Emprendedores con Discapacidad, única entidad de referencia nacional en el campo que nos ocupa) y desde el ámbito universitario (tanto en lo que a grupos de investigación se refiere, como a la práctica profesional de las unidades y servicios de atención a personas con discapacidad). Por su parte, el tejido empresarial ha desarrollado acciones desde sus respectivas áreas de Responsabilidad Social Corporativa tendentes al fomento de la inclusión laboral de las personas con discapacidad y su formación especializada para el empleo. Así, de la combinación de las necesidades del colectivo, de la práctica universitaria en cuanto a gestión del conocimiento científico, y de la perspectiva del mercado de trabajo y sus posibilidades aportada por un grupo empresarial, es como surge la Cátedra de Investigación Fundación Konecta-URJC para el fomento del emprendimiento de las personas con discapacidad: empresa, universidad y movimiento asociativo aportan, mediante esta acción sus recursos (económicos, materiales y humanos), sus conocimientos y sus respectivas metodologías, al colectivo de personas con discapacidad que ya forman parte del ecosistema emprendedor o que quieren formar parte de él.

La suma de fuerzas aportada por estas tres entidades potencia fortalezas y promueve oportunidades, garantizando además la adhesión al proyecto de otras entidades (como Ayuntamientos, Fundaciones y otras empresas de distintos sectores), lo cual aporta nuevos recursos que brindar a los beneficiarios de esta sinergia, para que cualquier persona con discapacidad pueda subirse a este tren digital, ya sea para ser autónomo, montar un negocio o trabajar para una empresa.

La propuesta de actuación de la Cátedra parte de la filosofía y principios de la terapia ocupacional y se apoya en los recursos de que dispone la Universidad (en este caso la Universidad Rey Juan Carlos) en materia de emprendimiento: los Viveros de Empresa de Vicálvaro y de Móstoles, recursos necesarios pero no suficientes para garantizar el éxito de la intervención, por lo que el patrocinio de la Fundación Konecta ha sido fundamental para poder abordar las líneas de acción estratégicas demarcadas en el proyecto, así como la colaboración desde la concepción original del proyecto de la

Asociación Española de Emprendedores con Discapacidad y La Ciudad Accesible como auténticos conocedores de las necesidades y realidad del colectivo. La formación se llevará a cabo de forma diferente a la tradicional y más enfocada a sacar una capacidad pronto, salir al mercado laboral rápido y mejorar con el tiempo y la metodología aprendida. El objetivo es claramente enseñarles a pescar y dejar de darles peces: que sean su propio empleador o que creen negocios que generen empleos.

Para ello, no hay nada mejor que analizar los datos de la Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia realizada por el Instituto Nacional de Estadística, en 2008 había en España trabajando 419.300 personas con discapacidad, el mayor porcentaje de población ocupada se presentaba en las personas con discapacidades auditivas (42,8%) y visuales (32,8%). El menor porcentaje de población ocupada estaba en los colectivos que tenían limitaciones de aprendizaje y aplicación de conocimientos y desarrollo de tareas (8,2%) y de interacciones y relaciones personales (11%). Del total de las personas con discapacidad que estaban trabajando en 2008, el 15,3% se han beneficiado de alguna medida de acceso al empleo para este colectivo.

La medida de las que más personas se manifiestan haberse beneficiado es el contrato específico para personas con discapacidad (alrededor de 35.000). Por otro lado, existe un aumento sustancial con respecto a 1999 de los que dicen haber accedido a través de la cuota de reserva de empleo público para personas con discapacidad (pasa de 3.900 en 1999 a 14.200 personas en 2008).

El número de personas con discapacidad entre 16 y 64 años que buscaban empleo ascendía a 136.100, de éstas, un 22,1% tenía trabajo pero buscaba otro empleo mejor. Por otro lado, 851.200 personas en edad laboral no buscaban empleo en 2008. El 64,4% no lo buscaba porque no podía trabajar y el 24,6% creía que era difícil encontrarlo por su discapacidad.

Frecuentemente las personas con discapacidad se perciben como ciudadanos de segunda clase en el lugar de trabajo, debido a una combinación de factores, entre los que se incluyen unos niveles formativos inferiores, así como una serie de prejuicios, que desembocan en el hecho de que las personas con discapacidad no trabajan y las que lo hacen ocupan puestos de poca especialización y perciben retribuciones inferiores. Con frecuencia, esto se debe a que los empleadores creen que las personas con discapacidad no están preparadas para el trabajo y no les dan la oportunidad de demostrar lo contrario. Otras razones son que, a menudo, las personas con discapacidad no han tenido acceso a la educación y a la formación profesional; que los servicios de ayuda. En conclusión, las personas con discapacidad resultan ser candidatos muy válidos para las empresas, y por tanto, no debemos caer en el anacrónico error de escatimarles como competencia en las entrevistas de trabajo.

Con el entrenamiento adecuado el éxito está garantizado, porque no hay que olvidar que el curso más demandado por las personas con discapacidad es el de habilidades para el empleo ya que esta formación resulta de gran utilidad habida cuenta del elevado porcentaje de entrevistas no superadas por no actuar de acuerdo a unas correctas pautas. No hay que olvidar que 4 de cada 5 currículums no contienen la información adecuada y 3 de cada 5 entrevistas de trabajo no son superadas, según un reciente estudio de la Fundación Adecco. Informática básica (14,1%), Atención al Cliente (13,7%) e Inglés (12%) se sitúan por detrás como las opciones competenciales más demandadas por el candidato y, simultáneamente, son las más exigidas por parte de las empresas contratantes en sus procesos de selección.

Entre las personas que tienen discapacidad y poseen una mayor formación, destacan en la petición de cursos cualificados como “Comunicación y Protocolo”, “Comunicación Multimedia” o manejo de programas de software como Contaplus. Más de la mitad de los encuestados con discapacidad (50,3%) lleva más de 1 año sin trabajo. En este contexto, lo importante es buscar soluciones para encontrar una ocupación lo antes posible. Y en este sentido, la importancia de la formación y del coaching se demuestra en la confianza laboral que proyecta a los que la reciben. De este modo, un 55,8% de los que se están formando confía en encontrar empleo en los próximos seis meses, frente al 32,6% de los que no están recibiendo formación. De igual manera, un 48% de los que no se están formando, no confía en encontrar empleo durante el próximo año. Esta cifra desciende hasta el 26% en el caso de los que sí están recibiendo formación.

La propuesta de actuación del proyecto se centra en la persona con discapacidad como potencial emprendedor y se inicia con un contacto basal en el que, el emprendedor esboza una primera propuesta de su proyecto en una entrevista inicial con el terapeuta ocupacional de la Cátedra. En esta primera entrevista se detectan los puntos fuertes y débiles de la idea, las necesidades de ajuste derivadas de la interacción persona-demandas de la actividad (tanto contextuales como de la actividad en si), las necesidades formativas, la historia ocupacional previa y las habilidades preocupacionales existentes, así como la valoración de competencias para el empleo y madurez vocacional, a fin de determinar si resulta preciso una reorientación bien del proyecto, bien vocacional, realizando con el candidato un análisis DAFO de su proyecto.

El segundo paso tiene lugar en el Vivero de Empresa. En él los técnicos del vivero realizan un proceso de asesoramiento para ajustar el plan de emprendimiento, y de formación en los aspectos necesarios para el inicio del proceso. De forma simultánea el candidato es puesto en contacto con un mentor (un emprendedor con discapacidad cuyo proyecto ya ha sido puesto en marcha), el cual realizará tareas de coaching y mentoring

especializado en el que pueda servir como modelo de buenas prácticas, a fin de acompañar en el proceso aportando su experiencia personal.

Como tercer eslabón de la cadena, el candidato pasa a la preincubadora de proyectos, donde dispone de espacios compartidos en un área de coworking, donde comenzar el desarrollo y planificación de su proyecto, contando con el apoyo de los técnicos de vivero, del terapeuta ocupacional y del mentor para la realización de todos los trámites necesarios para dar de alta su plan de emprendimiento, a fin de pasar al espacio de incubación, donde su proyecto se transformará en una actividad empresarial regulada. En este último espacio, el emprendedor puede permanecer por un periodo máximo de tres años, momento en el cual la empresa se “gradúa” y debe establecerse en su ubicación definitiva. A lo largo del siguiente año, la Cátedra ofrecerá su apoyo y seguimiento para garantizar el mantenimiento del proyecto, realizando tareas de ajuste, asesoramiento y formación continuada.

A lo largo de todo este proceso habrá tenido lugar el proceso formativo. Desde la participación en los cursos cero de emprendimiento (donde adquirirá los conocimientos más básicos en un orden de complejidad progresivo), hasta la formación especializada en fiscalidad, finanzas y financiación, legislación de referencia, marketing, coaching especializado, contacto con grupos empresariales como potenciales inversores, o diseño de programas, entre otros.

### **3. La superación y el coaching de las personas con discapacidad en el ámbito de actuación de la Cátedra.**

El último estudio sobre Liderazgo Organizacional Europeo realizado por el Grupo Europeo de Editores de Tests (ETPG) en el que han participado 22 países europeos, y que pretende arrojar luz sobre el concepto de liderazgo presenta las siguientes conclusiones:

1. Los nuevos líderes son modelos a seguir, son coaches para sus equipos, están dispuestos a aprender y adaptar sus conocimientos.
2. Estos nuevos “líderes” reconocen que el papel de los empleados está cambiando y se están convirtiendo en “co-trabajadores”, debido al aumento de la delegación, la responsabilidad y la toma de decisiones.
3. Denominadores comunes en los líderes eficaces:
  - Capacidad de comunicarse de manera efectiva

- Capacidad de crear e innovar
- Posibilidad de producir un cambio

Para el desarrollo de líderes, no es de extrañar que los cursos de formación (72%) y coaching (68%) sean los más ampliamente utilizados.

El coaching facilita salir de la zona de comodidad, aporta nuevas perspectivas a la hora de enfrentarte a las dificultades, ayuda a erradicar y eliminar esas creencias que hacen pensar que no tienes nada que aportar o, simplemente, crees que vales menos que otras personas.

En definitiva, la formación y el coaching son parte de los procesos naturales que facilitan el desarrollo y adaptación de las personas a un mundo cada vez más competitivo, en el que hacen falta competencias que no se enseñan en la universidad. A mayor formación en coaching, mayor confianza en sí mismo

Por tanto, se pretende fomentar la empleabilidad de las personas con discapacidad en el marco del ámbito universitario y con titulación universitaria a través de la adquisición de nuevas competencias personales y profesionales, así como desempleados, emprendedores y/o autónomos y profesionales sin titulación universitaria. La identidad, dignidad, y los sentimiento de pertenencia, contribución y participación en la sociedad que se adquieren a través del derecho al trabajo no debe estar limitado por la desigualdad de género o cualquier otra desigualdad física, o psíquica. Por ello trabajamos para lograr que las barreras que no son físicas se puedan superar y se logre trascender a las personas a un mayor nivel de desarrollo, inserción e inclusión social.

Los objetivos que se persiguen con las actuaciones de coaching dentro del programa de la Cátedra, se pueden definir como los siguientes:

- Facilitar el desarrollo y adquisición de competencias y actitudes personales y profesionales que promuevan la proactividad y la búsqueda y desarrollo de nuevas formas de vida y crecimiento personal y profesional a través de la incorporación al mercado laboral.
- Promover la adquisición de habilidades, destrezas y capacidades emprendedoras en las personas con discapacidad, para que además de conocer las cuestiones esenciales para poder constituir una empresa y que ésta sea viable, incorporen las habilidades personales que le promuevan una adecuada resistencia y desarrollo emocional que les ayude a marcar la diferencia.
- Facilitar a las personas con discapacidad una alternativa profesional de incorporación real al mercado laboral, en una nueva profesión cada vez más demandada y en auge,

donde la discapacidad no supone una dificultad añadida para el desarrollo de una profesión cada vez más al alza.

- Potenciar, facilitar y desarrollar los líderes del futuro, donde lo que se valore sea su capacidad y competencia, y no cómo acceden al puesto de trabajo.

El proyecto se apoya en un eje vertebrador y circular formado por tres factores:

- Superación
- Emprendimiento
- Discapacidad

### **3.1. Superación**

A través de la formación en estas nuevas profesiones digitales conseguimos que el discapacitado entre rápido en contacto con el mercado laboral. Esto acerca a la superación al ver que puede hacer el trabajo como otro cualquiera y desde su casa. Desarrollando nuevas actitudes y habilidades de afrontamiento para la vida diaria con capacidad y con discapacidad.

Trabajaremos con la experiencia del equipo formador y muchas horas de práctica para que se vean resultados a corto plazo. Una vez aprendida una especialización concreta y con la que ya se puede trabajar, se puede pasar a obtener otra. Intentaremos crear sinergias de trabajo en equipo para que puedan unirse varios y atacar proyectos completos.

Todo el proceso de desarrollo circular se realizará a través de la realización de distintas acciones tanto formativas a nivel grupal, como de forma individualizada con cada una de las personas asistentes.

### **3.2. Discapacidad**

La legislación vigente promueve y facilita políticas económicas que apoyan la inserción al mercado laboral. Como complemento a nuestro trabajo apoyaremos su conocimiento y desarrollo por parte del tejido empresarial, a fin de fomentar la apuesta de grandes grupos por los proyectos de emprendimiento iniciados por personas con discapacidad.

### **3.3. Emprendimiento**

Potenciando la creación y desarrollo de nuevas vías de negocio que sean desarrolladas por y para personas con discapacidad y que les permita autoemplearse e, incluso, dar trabajo a otros (coworking o asalariados). Buscaremos ese área, ese nicho de mercado o ese hueco donde aportemos valor para que encuentren su parcela en el mercado.

## **4. Otras líneas de acción del proyecto**

La labor de la cátedra no se detiene ahí, ya que a todas estas acciones se suma la realización de proyectos de investigación sobre la realidad del emprendimiento de las personas con discapacidad, necesidades y dificultades específicas del colectivo, ámbitos de emprendimiento preferentes y experiencias de éxito. De esta forma, y conjuntamente con los procesos formativos, se profundiza en la generación de conocimiento y de evidencias científicas sobre el área de interés.

Del mismo modo, se pretende fomentar la excelencia y apoyar el desarrollo de las acciones mediante la convocatoria de premios a emprendedores con discapacidad, a la mejor tesis doctoral en la materia, o con programas de ayuda económica que permitan aliviar el gasto y reducir los riesgos asumidos al iniciar los trámites de alta en el régimen de trabajadores autónomos, bien mediante fondos propios, o mediante la celebración de acuerdos con otras entidades.

Al mismo tiempo, la cátedra pretende ser un agente de cambio social, que en colaboración con otras instituciones profundice en las acciones normativas y procedimentales de las entidades públicas competentes en la materia que permitan

fomentar el acceso de las personas con discapacidad al ecosistema emprendedor y garantizar la igualdad de oportunidades en este ámbito.

## **5. Referencias bibliográficas**

American Occupational Therapy Association, “Occupational therapy: its definition and functions”, *American Journal of Occupational Therapy*, 26 (1972), pp.204

American Occupational Therapy Association, “Occupational therapy practice framework: Domain and process”, *American Journal of Occupational therapy*, 56 (2002), pp.609-639.

Backman, C. (2004), “Occupational balance: Exploring the relationships among daily occupations and their influence on well-being”, *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 71(4) (2004), pp. 202-209

ENOTHE/ COTEC (2006), *Occupational Therapy Description*, Trondheim.

García, JV (2003), *Movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*, Fundación Luis Vives, Madrid. Disponible en: <http://www.fundacionluisvives.org/BBDD/publicaciones/documentacion/M VI.pdf>

Harris, S., Renko, M., Caldwell, K., “Social entrepreneurship as an employment pathway for people with disabilities: Exploring political-economic and socio-cultural factors”, *Disability & Society*. 29(8) (2014), pp. 1275-1290.

Harris, S; Renko, M; Caldwell, K., “Accessing social entrepreneurship: Perspectives of people with disabilities and key stakeholders”, *Journal of Vocational Rehabilitation*, 38(1) (2013), pp. 35-48.

Heath, KL; Reed, DL., “Industry-driven support (IDS) model to build social capital and business skills of low-income entrepreneurs with disabilities”, *Journal of Vocational Rehabilitation* 38(2) (2013), pp- 139-148.

Heath, KL; Ward, KM; Reed, DL., “Customized self-employment and the use of Discovery for entrepreneurs with disabilities”, *Journal of Vocational Rehabilitation* 39(1) (2013), pp. 23-27.

Kielhofner, G (2011), *Modelo de ocupación humana*, Madrid, Panamericana.

Kielhofner, G. (1998), “La ocupación como principal actividad de los seres humanos”, en: Hopkins, H. y Smith, H., *Terapia Ocupacional de Willard y Spackman*, 8a ed. Madrid, Panamericana.

Larsson, S., “Disability management and entrepreneurship: Results from a nationwide study in Sweden”, *The International Journal of Disability Management Research*, 1(1) (2006), pp. 159-168.

Moreno-Rodríguez, R., y Espert, A. (2004), “Retazos históricos de la Terapia Ocupacional española”, II Jornadas Interuniversitarias de Terapia Ocupacional. Libro de ponencias, Madrid, Copy Red.

Moreno-Rodríguez, R. (2012), *Análisis de los efectos de la intervención desde terapia ocupacional sobre la percepción de dolor crónico y la calidad de vida de pacientes con artritis reumatoide* (Tesis doctoral) Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.

Moreno-Rodríguez, R., y Díaz-Vega, M. (2014), “Parámetros de accesibilidad universal en el ámbito universitario: la experiencia de la Universidad Rey Juan Carlos. En: Vilches Vivancos, F., y Sáenz y Simón, L., *Comunicación Social y Accesibilidad*, Madrid, Dyckinson.

OED (2010), *Las personas con discapacidad en España. Informe Olivenza 2010.*, Badajoz, Observatorio Estatal de la Discapacidad.

OMS (2001), *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

ONU (2006), *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Asamblea General de las Naciones Unidas.

Palacio, M., y Sáez, A (2001), “Entornos saludables: el desafío de la promoción de la salud”, en Restrepo, H., et al (2001), *Promoción de la salud: cómo construir vida saludable*. Madrid, Editorial Médica Panamericana.

Palacios, A (2008), *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Colección CERMI, Madrid, Grupo editorial CINCA.

Reilly, M., “A response to: Defining occupational therapy: The meaning of therapy and the virtues of occupation”, *The American Journal of Occupational Therapy*, 31 (1977), pp. 673-674.

Rodríguez-Picavea Matilla, A., “Vida independiente: dignidad y derechos de la diversidad funcional”, *TOG (A Coruña) Revista en internet*. 7(6), (2010), págs. 78-101. Disponible en <http://www.revistatog.com/suple/num6/picavea.pdf>

Wolfensberger, W. (1972), *Normalization: The principles of normalization in human services*, National Institute on Mental Retardation. Toronto.

## COMUNICACIÓN 8

### DISCAPACIDAD CREATIVA

Almudena Bermejo Hernando

*Profesora Asociada en el Departamento de Economía Aplicada*

*Universidad Autónoma de Madrid*

La actual crisis económica ha disparado la tasa de paro de la sociedad española, complicando la integración social de las personas con discapacidad, al depender la participación en la sociedad del estatus e ingresos económicos. Una adecuada integración en la sociedad, conlleva, además de actuar como cualquier otro ciudadano en actividades diarias como tener un empleo, formar una familia, acceder a servicios básicos; también implica obtener a través de su salario, los ingresos necesarios a través de los cuales no solo se mantiene económicamente él y su familia, sino obtener ganancias que le permitan sufragar los gastos que arrastra su discapacidad, de forma que pueda mitigar la incapacidad que le produce la misma y poder competir en el mercado de trabajo.

Recientemente se han producido cambios importantes encaminados a la integración de las personas con discapacidad en el mercado laboral (Ley 49/2007, de 26 diciembre), y a nivel social, existe una tendencia a que el conjunto de la sociedad abandone la actitud paternalista de considerar a la persona con discapacidad una persona dependiente y necesitada, hacia un enfoque que dota al individuo con discapacidad como un individuo con habilidades, recursos y potencialidades y que en consecuencia asume un conjunto de “derechos y obligaciones” como cualquier otro individuo. Éste fenómeno, se va a ver acentuado, si a su vez, la persona con discapacidad posee una formación de grado superior, como es la formación universitaria. Este colectivo minoritario formado por personas con discapacidad y estudios superiores, debido a su bajo número representativo dentro del colectivo de personas con discapacidad, forman parte de un subgrupo infra-representado.

Este obstáculo, dificulta que personas en el ámbito universitario, que padecen alguna discapacidad y no desarrollan su carrera profesional como funcionario público, tiendan a sufrir discriminación laboral en su entorno laboral, en principio por la falta de contratación de personas con capacidades diferentes; y a su vez, como en caso de contratación por la empresa privada, sus salarios brutos sean inferiores al de sus compañeros de promoción universitario.

Entre los motivos que la empresa privada utiliza para retribuir con un menor salario al trabajador con discapacidad que al que no padece ninguna discapacidad son las siguientes:

- La Ley le obliga a contratar un porcentaje de trabajadores con discapacidad en función del volumen de su plantilla, pero no recoge las condiciones salariales.
- Si el universitario con discapacidad, no está representado por una entidad de peso que defienda sus intereses como trabajador (sindicato, ong..), se convierte en una negociación salarial entre empresa y persona con discapacidad, donde

esta última poco tiene que negociar. Por ello es tan relevante el apoyo de la universidad no solo en la búsqueda de un empleo que se pueda adecuar al perfil de este trabajador, sino en el seguimiento durante un periodo lo suficientemente largo en el tiempo, garantizando que este trabajador no va a recibir discriminación salarial respecto a sus compañeros de promoción que no padecen discapacidad.

- Uno de los motivos que más justifican las empresas para retribuir a la persona con discapacidad con un salario menor, es argumentar que el IRPF de las personas con discapacidad es menor que el de las personas sin discapacidad. Esta formulación, perjudica enormemente a las personas con discapacidad, debido a que la menor cotización en IRPF, es un incentivo a paliar los gastos extras que son necesarios para mitigar las dolencias o incapacidades que producen la propia incapacidad (Bermejo, 2013:88-90).

### 1. Situación actual del mercado laboral para las personas discapacitadas

A grandes rasgos, si nos fijamos en los datos de la tabla adjunta extraída del Instituto Nacional de Estadística, podemos observar que, entre los años 2009 y 2012, la tasa de ocupación de las personas sin discapacidad supera más del doble a la tasa de ocupación de las personas discapacitadas tanto para varones como en mujeres.

**Evolución de la tasa de empleo por sexo (%)**

	Personas sin discapacidad				Personas con discapacidad			
	2009	2010	2011	2012	2009	2010	2011	2012
Total	61,8	60,6	59,8	57,8	28,3	27,7	26,7	24,5
Hombres	68,9	67,1	65,7	62,9	32,1	31,4	29,1	26,2
Mujeres	54,5	54,1	53,9	52,6	23,7	23,3	23,9	22,5

Fuente: [www.ine.es](http://www.ine.es)

En el caso del año 2012 la tasa de ocupación para varones sin discapacidad fue de 62,9 % frente a los varones con discapacidad cuya tasa fue de 26,2 %. En el caso de mujeres, la tasa de ocupación en ese mismo año de personas sin discapacidad fue de 52,6 % , frente a 22,5% en mujeres con discapacidad; lo que evidencia que **las oportunidades laborales para las personas sin discapacidad son mayores que para las personas con discapacidad.**

Si nos centramos en la diferencia entre la tasa de ocupación entre varones con discapacidad y mujeres con discapacidad, la primera supera a la segunda. Una de las razones que explica esto, es la **doble discriminación que sufren las mujeres**

**discapacitadas**<sup>1</sup>: por una parte son personas discapacitadas con las trabas que la incapacidad supone para acceder al mercado laboral y por otra parte se trata de mujeres, quienes siempre han sido discriminadas por razón de género (Bermejo; 2014:21-23).

	Personas sin discapacidad				Personas con discapacidad			
	2009	2010	2011	2012	2009	2010	2011	2012
Total	18,1	20,1	21,7	25,0	21,8	23,3	26,9	33,1
<b>SEXO</b>								
Hombres	17,8	19,8	21,2	24,7	21,6	22,2	26,5	33,3
Mujeres	18,4	20,5	22,2	25,4	22,1	24,8	27,6	32,9
<b>GRUPOS DE EDAD</b>								
16 a 24 años	37,7	41,4	46,3	53,0	46,5	52,1	58,0	66,6
25 a 44 años	17,7	19,9	21,3	24,6	24,7	25,3	29,5	37,3
45 a 64 años	12,8	14,8	16,3	19,4	16,4	18,2	21,2	27,0

Fuente: [www.ine.es](http://www.ine.es)

Si analizamos la evolución de la tasa de paro, entre el año 2009 y 2011, el mayor peso lo han soportado las mujeres con discapacidad. En el año 2011 suponía un 27,6% frente a los varones 26,5% respectivamente. Uno de los principales motivos, puede ser debido al rol que la sociedad ha implantado de manera tradicional en la mujer, asignándole el papel de ama de casa y responsable del cuidado de la unidad familiar<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*, ONU, Apartado q del Preámbulo.

<sup>2</sup> Manual, *La transversalidad de Género en las Políticas Públicas de Discapacidad*, Volumen I, publicado por el CERMI, 2012, pág. 36 y 37.

Otros de los elementos importantes se deben a la conciliación de la vida familiar y laboral que influyen negativamente en la participación de la mujer en el mundo laboral.

En el año 2012 la tasa de paro de los hombres con discapacidad ha superado al de las mujeres en cuatro décimas.

Sin embargo, debido a los recortes sufridos en los últimos años, la situación en la mujer se puede agravar por la doble discriminación que sufre: ser discapacitada y mujer (Bermejo, 2013:114-116).

### Personas con discapacidad según sexo y situación de actividad

	Valores absolutos (miles)			Porcentajes (%)	
	Total	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Total	1.450,8	790,5	660,3	54,5	45,5
Activos	531,6	310,2	221,4	58,3	41,7
- Ocupados	355,5	207,0	148,5	58,2	41,8
- Parados	176,1	103,2	72,9	58,6	41,4
Inactivos	919,2	480,3	438,9	52,3	47,7

Fuente: [www.ine.es](http://www.ine.es)

En cuanto a la población inactiva discapacitada, hay que mencionar que el número de discapacitados varones inactivos es mayor que el número de mujeres inactivas. Una de las razones puede ser que las pensiones por incapacidad de los varones suelen ser mayores que la de las mujeres, lo que explica que cada vez más mujeres con un cierto grado de discapacidad, prefieran buscar empleo antes que seguir percibiendo un subsidio de importe menor que si estuvieran trabajando.

Existe una relación entre edad y gravedad de discapacidad: a medida que aumenta la primera, mayores dificultades encuentran las personas con discapacidad, no solo en realizar su trabajo sino en el desarrollo de las tareas cotidianas. A esto, se suma el estado emocional de desánimo de la población que a medida se hace mayor, ven con mayor dificultad encontrar un empleo, bajando su autoestima y expectativas.

A nivel global, se ha producido un aumento del número de personas con discapacidad. Una de las causas fundamentales, ha sido el cambio demográfico en la estructura de la población española. En las últimas décadas, se ha producido un notable envejecimiento de la población, siendo la edad un factor determinante en este fenómeno.

Si nos fijamos en el colectivo más joven como activo fundamental para la economía de un país debido a su potencialidad para aportar talento, energía, creatividad, conocimiento y experiencia; en el caso de la economía española presenta serios problemas en el mundo laboral, ya que la crisis ha afectado de manera más agresiva a este tramo de la población. De forma que la tasa de paro para el tramo de colectivo más joven, duplica al resto de los colectivos divididos por tramos de edad, siendo éste mayor si nos centramos en jóvenes discapacitados.

Esto ha desembocado a que un porcentaje muy alto de personas con discapacidad no tiene trabajo ni lo busca, debido a dos barreras fundamentales a la hora de integrarse en el mundo laboral:

- Barreras exógenas: prejuicios, falta de adaptación a los puestos de trabajo, desconocimiento por parte del empresarios (Bermejo, 2014: 13-14) y,
- Barreras endógenas: Cómo pueden ser la baja autoestima y la falta de motivación.

Con lo expuesto anteriormente, la situación laboral de este colectivo se agrava por dos motivos: 1) **ser jóvenes con apenas/ o sin experiencia** y 2) ser personas discapacitadas. A su vez, a estas dificultades, podría añadirse un tercer motivo de agravamiento por motivo de género: 3) **ser mujer**. (CERMI 2010: págs 36-37).

## **2. Ocho motivos para liderar nuestro potencial**

Los motivos que voy a exponer son los siguientes:

- 1) El surgimiento continuo de nuevas herramientas y tecnologías, permiten que podamos acceder a aquellos lugares donde anteriormente existían barreras infranqueables, ya fueran por la distancia u otro motivo, que imposibilitaba la comunicación entre la parte vendedora y la parte compradora.

La era digital en la que nos encontramos va a permitir que en todo negocio se establezca una relación directa entre creador-cliente, dando lugar a determinadas sinergias, surgiendo un producto más creativo, económico y con mayores beneficios para su creador.

- 2) La existencia de una nueva estructura de mercado, que va a permitir la no necesidad de intermediarios.

Actualmente, en la era digital en la que nos encontramos, cualquiera que desarrolle un talento, puede ser “millonario económicamente”, independientemente de que sea alto, bajo, pobre....

- 3) Dependencia -en el acceso al empleo- de subvenciones públicas. Esto último se está agravando debido a la actual crisis económica. La dificultad que tienen las administraciones públicas para el pago de subvenciones, peligra la contratación de personas con discapacidad por parte de las empresas privadas.

- 4) Salarios menores a las personas con discapacidad. Con el mismo nivel de formación y experiencia e idénticas funciones, las remuneraciones a personas con discapacidad son menores que los sueldos pagados a personas sin discapacidad. La justificación a tal discriminación, lo abordan con las compensaciones, que las personas con certificado de discapacidad, disfrutan para que puedan participar en la vida cotidiana con plenitud de derechos. Un ejemplo de ello sería, el menor porcentaje de IRPF que la hacienda tributaria imputa a las personas con discapacidad (Bermejo, 2013; 13-14).

No debemos olvidar que las personas que sufren alguna incapacidad, mantienen un conjunto de gastos obvios y necesarios para su convivencia diaria, como pueden ser compra de prótesis, silla de ruedas, muletas....que en la mayoría de los casos, la empresa privada no ofrece ningún tipo de ayuda para su financiación.

En este caso, la persona con discapacidad contratada por la empresa privada, disfrutará de un empleo, pero a su vez, estará en situación de discriminación o agravio comparativo respecto del resto de sus compañeros, al estar su salario por debajo de un trabajador sin discapacidad contratado por la misma empresa.

Podemos apreciar los datos de estas diferencias, en la siguiente tabla publicada en el Instituto Nacional de Estadística del año 2010.

**Salario por trabajador con y sin discapacidad por sexo  
(Año 2010, euros)**

	Total	Hombres	Mujeres
<b>Salario anual bruto (euros)</b>			
Total	22.790,2	25.479,7	19.735,2
Personas sin discapacidad	22.842,6	25.593,4	19.742,5
Personas con discapacidad	20.553,3	21.302,1	19.355,5

Fuente: [www.ine.es](http://www.ine.es)

- 5) Permite la diferenciación de talentos. El problema que se encuentran las personas con discapacidad en la empresa privada, es que todas las discapacidades son tratadas por igual. Se encajan los diferentes perfiles atendiendo a fenómeno discapacitado o no discapacitado. El desconocimiento de

la misma, en la ubicación o adaptación de los puestos de trabajo, les lleva a no distinguir entre una persona que tiene una discapacidad física de otra persona con un problema sensorial o psíquico. Sin tener en cuenta otros factores como la formación y experiencia. (Bermejo, 2013: 93-94).

A esto hay que añadir el elemento de género. Tal como puede apreciarse en la tabla de “salario por trabajador con y sin discapacidad por sexo”, podemos apreciar como las personas peor remuneradas son las trabajadoras con discapacidad.

- 6) Debilitamiento del mercado de trabajo y de la estabilidad económica. Para aquellos empleados que trabajan en una empresa, verán como su poder adquisitivo se va reduciendo con el paso de los años. El número de parados supera una tasa elevada, por lo que los empleados que trabajan por horas, cada vez son menos valorados. Si en un determinado momento de la carrera profesional no estás creciendo, eso significa que tu perfil laboral vale menos en el mercado. En el futuro, para compensar estos bajos salarios, o pequeñas jubilaciones, tendremos que compensarlo con varios empleos y varias profesiones en diferentes lugares.

Aquellas personas que hayan sido capaces de desarrollar su talento, serán aquellas que podrán vivir con una mayor calidad de vida respecto al resto.

- 7) Cuando tienes tu propio negocio, tú eliges cuánto ingresas y en qué momento quieres hacerlo. Si el producto es bueno y aporta valor a tus clientes, tú puedes decidir y decir: necesito dinero ahora, realizo un seminario, preparo un curso, vendo el producto a través de una plataforma online....Nos convertimos en el motor decisor de incrementar nuestra riqueza para garantizar nuestra estabilidad económica.
- 8) No son necesarias grandes inversiones. En la mayoría de los negocios desarrollados en la era digital, la inversión de inicio podría ser un ordenador y una línea de teléfono. Según fuera creciendo el negocio, se podría ir invirtiendo mayores cantidades de capital.

### **3. ¿Cómo va a ser nuestro trabajo?**

Nuestro negocio se tiene que cumplir dos características:

- 1) Las incipientes tecnologías nos van a permitir crear empresas multinacionales pero a su vez unipersonales. Puedes trabajar tu solo, pero la nueva era te permite vender y trabajar multinacionalmente.

A través de un pc y utilizando un conjunto de herramientas como las redes sociales, plataformas on line, y bastante formación, podemos crear una estructura empresarial, donde a través de un ordenador, iphone u otra aplicación informática, venda mis productos vía on-line, a cualquier lugar del mundo. Por tanto una sola persona puede llegar a vender a cualquier país, atravesando las fronteras.

- 2) Tenemos que buscar negocios escalables. Voy a poner un ejemplo para entender más fácilmente que es un negocio escalable: una tienda online. Con una tienda online puedo vender uno, dos o 100 libros a la vez. A su vez esta simultaneidad también se puede dar en el destino de venta del libro. Al ser una plataforma online, puedo vender varios libros a una tienda, a varias personas que viven en una misma región e incluso a diversas personas e instituciones que se encuentren en países diferentes. El producto que se vende a través de una tienda o plataforma online, no me va a ocupar un espacio físico. Puede ser un libro. El libro se va a encontrar en formato virtual. El cliente puede verlo a través de internet y si le gusta, adquirirlo cómodamente a través de la plataforma en la que está en venta, independientemente del lugar de donde esté realizando la compra, y además recibirá el producto en la dirección que le sea más cómoda. Por tanto, podemos vender el mismo producto a muchos clientes en un mismo momento, y evitar costes de alquiler o almacenamiento de productos. Tampoco tendríamos que almacenar el producto en nuestra casa, ocupando sitio, y después realizando las gestiones con una empresa de transporte. O contratar un despacho para hablar con el cliente. Podría comunicarme desde casa a través de las nuevas herramientas tecnológicas como una webcam, email, Skype,...Cómo se puede observar estos son beneficios escalables.

Este tipo de ingresos te va a permitir deslocalizarte, lo que supone dos ventajas fundamentales:

- 1) No dependes de una ubicación fija. Puedes trabajar desde casa mientras te tomas un café, desde una cafetería, una biblioteca, en tu residencia de verano....sin necesidad de acudir diariamente a un staff u oficina para trabajar.
- 2) Tampoco dependes de un horario. Yo elijo cuándo voy a trabajar y como dispongo de mi tiempo. Puedo escoger llevar a los niños al colegio y a continuación comenzar a trabajar. Aprovechar por la noche porque me gusta la

tranquilidad que tengo a esas horas... voy a elegir esos horarios donde me resulta más cómodo y rentable trabajar.

Además de las ventajas mencionadas, hay que añadir las siguientes:

- 1) Los márgenes van a ser mayores que cuando trabajas como empleado para una empresa. Cuando creas un servicio que genera valor, que soluciona o mejora la vida de otras personas, esto desde el punto de vista emocional de la persona que contrata o compra este servicio, no tiene precio. Vivimos en un estado de stress continuo y la gente paga por aquello que le facilita su vida diaria. En este caso, al no haber intermediarios, se va a traducir en beneficios para ambas partes: El emprendedor, no tiene que disminuir su beneficio entre el empresario, y otros agentes que le realizan la labor de creación, marketing,...y servicios varios. Por otro lado, el cliente se ve beneficiado. Al establecerse una comunicación directa, el mensaje es claro, sin el riesgo de la pérdida de información o distorsión de la misma que existe cuando aumenta el número de intermediarios en cualquier emisor y receptor.
  
- 2) La segunda gran ventaja, es la forma de cobrar de este tipo de negocios. Estos productos o seminarios que lanzamos al mercado, nos van a permitir cobrarlos por anticipado. Actualmente, las nuevas tecnologías, dan acceso a cobrar desde un móvil como un i-phone. Nada de sufrir los problemas que tienen actualmente las empresas de cobrar a noventa o ciento ochenta días y posteriormente que entren en quiebra por falta de liquidez. En este mercado, cobras y ofreces o vendes el servicio o producto respectivamente. Un ejemplo de método de cobro a través de internet y el más conocido sería paypal. Paypal se usa en todo el mundo, lo que facilita que tu cliente no tenga problemas de pago. Las comisiones son muy altas pero a cambio funciona muy bien cobrando anticipadamente tus productos o servicios. Otro método de cobro es acudir a tu banco y solicitar que te faciliten un TPV. El TPV es un instrumento que te entrega el banco para que te puedas desplazar a cualquier sitio y aceptar la tarjeta por el cobro de prestación de servicios o venta de productos. En este segundo método, el banco también cobra una comisión.

#### **4. Referencias bibliográficas**

Bermejo Hernando, Almudena et Piñuel y Zabala, Iñaki (2013), *Guía de adaptación en oficinas para personas con discapacidad auditiva*, Madrid. Autoedición.

Bermejo Hernando, Almudena y Alfageme Roldán, Fernando (2014), *Discapacidad creativa*, Madrid, Autoedición.

CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad) (2010), *Contribución del CERMI al estudio analítico sobre la violencia contra las mujeres y niñas y la discapacidad (A/HRC/RES/17/10)*, Madrid, CERMI.

CERMI (2012), *La Transversalidad de Género en las Políticas Públicas de Discapacidad*, Volumen I, Madrid, Ediciones Cinca.

España, Ley 49/2007, de 26 de diciembre, Boletín Oficial del Estado núm. 310.  
Diciembre de 2007.

INE (2012), *El empleo de las personas con Discapacidad. Explotación de la Encuesta de Población Activa y de la Base Estatal de Personas con Discapacidad. Año 2012.*  
Disponible en <http://www.ine.es/prensa/np821.pdf>

ONU (2006), *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad.*

**COMUNICACIONES  
PRESENTADAS  
SIN LECTURA**

## COMUNICACIÓN 9

### MIS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Abel Cubas Delgado

*Responsable del Servicio de Vida Adulta de APANATE*

Juan Castro de Paz

*Profesor del área de Didáctica y Organización Escolar*

*Universidad de La Laguna*

En el año 2012, la Asociación de Padres de Personas con Autismo de Tenerife contacta con la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna a través de Juan Castro de Paz, profesor del área de Didáctica e Investigación Escolar. Dicho contacto se establece para conocer la Buena Práctica que se venía desarrollando desde el curso 2010/2011 entre la Universidad y otras asociaciones que apoyan a personas con discapacidad en Tenerife.

Desde el primer momento, el acogimiento por parte de la Universidad fue bastante positivo, facilitando las vías de coordinación y mostrando una gran predisposición a la colaboración entre ambas partes. Tras las primeras reuniones en la que se compartían experiencias previas y necesidades actuales de las personas adultas con autismo, entre otros temas, se vio la posibilidad de establecer un convenio regulador de la colaboración entre Universidad y Asociación. Dicho convenio regulaba, mediante los correspondientes acuerdos de colaboración, las prácticas que el alumnado del Practicum de la Licenciatura de Psicopedagogía realizaría en Apanate, pero además, y como aspecto novedoso en la Universidad de La Laguna, establece la consideración de la Facultad de Geografía y el Rectorado como receptores del alumnado en prácticas del “Taller de tránsito al empleo” de APANATE. Estas prácticas se realizan en la conserjería de la Facultad de Geografía y en el servicio de Contratación y Patrimonio del Rectorado de La Universidad de La Laguna.

Una vez firmado este convenio de colaboración, comenzamos a planificar e implementar las fases que van a ser necesarias para que las prácticas se lleven a cabo. En una primera fase, se establece una reunión inicial entre el tutor de prácticas de la Universidad, las personas de prácticas de la Licenciatura de Psicopedagogía y el Responsable del Servicio de Empleo de Apanate. En esta reunión, se presenta el Plan de Formación del Practicum, el Plan de Formación del servicio de Empleo, las diferentes fases que se van a desarrollar a lo largo del curso, etc.

La segunda fase, consistiría en dotar a las personas de prácticas de Psicopedagogía de los conocimientos sobre los Trastornos del Espectro Autista (TEA) y de aquellas habilidades necesarias para poder desarrollar sus prácticas. En dicha formación, se expone qué son los TEA, cuáles son las características principales, las metodologías y los recursos que se utilizan en la Asociación, los modelos en los que se apoya la misma para desarrollar el trabajo diario.

Tras esta formación, se estructuran los horarios para que las personas de prácticas puedan comenzar a participar en las sesiones de la Asociación y conocer así a las

personas que apoyarán en el puesto laboral y que puedan ir adquiriendo las habilidades necesarias para dichos apoyos.

Mientras se iba realizando esta formación, el tutor de la Universidad junto al Responsable del Servicio de la Asociación fueron estableciendo reuniones con las personas responsables de la Facultad de Geografía y del Servicio de Contratación y Patrimonio del Rectorado, de manera que se fueran planificando las fechas de las prácticas, las tareas y funciones que iban a desempeñarse, el personal laboral que iba a haber y otros aspectos organizativos.

Desde el primer momento, tanto las personas responsables de la Facultad de Geografía como las del Rectorado, mostraron gran motivación y predisposición por esta iniciativa, implicándose desde el primer día. Desde la Asociación también se les ofreció una pequeña formación y orientación sobre los TEA, y concretamente, sobre las características de las personas que acudirían a realizar sus prácticas con ellos.

Es en el mes de diciembre, cuando llega el momento del acercamiento a los diferentes puestos laborales. Para ello, previamente se había fijado un día en el que acudía la persona con autismo que iba a realizar sus prácticas, las personas de prácticas de la Universidad que iban como apoyo y el responsable de la asociación. Fue el momento de hacer las presentaciones, de conocer las instalaciones, las diferentes personas que se encuentran en las mismas, conocer el lugar donde se iban a desarrollar las prácticas, hablar de los horarios, de las normas en el puesto de trabajo y de las expectativas por parte de cada una de las personas con respecto a esta iniciativa.

Tras estos encuentros, llega el momento de comenzar a planificar las adaptaciones necesarias, preparar aquellos recursos que se necesiten para desarrollar las tareas, y, apoyar a las personas con autismo en la adquisición de habilidades y competencias que tendrán que desarrollar en el puesto de trabajo. Primero, se realizó una valoración del lugar de trabajo, viendo si es necesario adaptar algo del mismo (por ejemplo, se añadieron etiquetas con nombres en diferentes espacios, se colocaron algunas normas de manera visual, se habilitó un espacio ordenado y estructurado para trabajar...). En segundo lugar y después de la valoración de los espacios, se pasa a analizar qué otras adaptaciones y apoyos son necesarios elaborar y llevar a cabo. En este caso, se prepararon diferentes recursos y apoyos que facilitaron la autonomía de la persona en el puesto de trabajo (por ejemplo, una agenda para anotar el orden de las tareas, unas cajas identificativas para separar el correo postal, unas plantillas con el nombre de los/as profesores/as y el número de su casillero, unos guiones visuales para la utilización de la fotocopidora, unas etiquetas numeradas para diferenciar los paneles de publicaciones,

etc). Y en tercer lugar antes de comenzar a acudir al puesto de trabajo, se fomentaba el apoyo para que las personas adquirieran los conocimientos y las habilidades que iban a necesitar en el puesto de trabajo, a través de actividades prácticas de preparación en la Asociación (ejemplo, sacar fotocopias, utilizar el Word y el Excel, separar correo postal y entregar en casilleros, cargar papel en las fotocopiadoras, actualizar los paneles de información...).

Una vez cerrado el convenio de colaboración, realizadas las reuniones previas, planificado y organizado los espacios y los apoyos y practicadas aquellas habilidades que se requieren para el puesto de trabajo, comenzaron las prácticas a mediados del mes de diciembre. Dichas prácticas consistían en acudir 3 días a la semana durante 2 horas cada día. En un primer momento, las personas con autismo iban acompañadas de la persona de prácticas de psicopedagogía y del responsable de la asociación. Pero con el paso de las primeras semanas, el responsable de la asociación se fue retirando y quedando en un segundo plano de supervisión y orientación, y fueron las personas de prácticas de psicopedagogía las que quedaron como referentes de apoyo para los chicos. Estas prácticas se prolongaron hasta el mes de mayo, coincidiendo con el final del prácticum de psicopedagogía.

Durante los meses que duró la experiencia, las personas de prácticas de psicopedagogía, dentro de sus competencias, organizaron y gestionaron dos reuniones de seguimiento del círculo de apoyo. Son reuniones a través de las cuales se coordinan aquellas personas que son los apoyos de la persona con discapacidad. En este caso, a las reuniones acudían la persona con autismo, un familiar, los/as compañeros/as de trabajo de referencia, el responsable de la asociación y las personas de prácticas de psicopedagogía. En dichas reuniones, se realizaba una valoración de cómo iban las prácticas de manera que pudiéramos coordinarnos hacia la mejora y la mayor calidad de las mismas. Se iniciaba la reunión con la persona con autismo explicando cómo estaba siendo su experiencia, cuáles eran las cosas que más le gustaban hacer y cuáles eran en las que tenía dificultades para realizarlas. Y luego el resto de participantes iban interviniendo acerca del tema. Las alumnas de prácticas de psicopedagogía iban anotando las aportaciones de cara a tenerlas en cuenta en la mejora de las prácticas.

Estas reuniones fueron un aspecto bastante significativo en el desarrollo de las prácticas, ya que todas aquellas personas que se encontraban relacionadas con las mismas, estaban informadas y podían hacer aportaciones de cara a conseguir siempre la mejora.

Como conclusión, podemos confirmar que la calidad de vida de las personas que participaron en este proyecto ha aumentado tanto a nivel personal como profesional. La

experiencia de estos meses fue muy positiva para todas aquellas personas que participaron. Debido a que era la primera experiencia laboral para personas de Apanate y también para las personas que participábamos en esta iniciativa, se puede decir que se superaron las expectativas con buenos resultados.

Cuando se planifica la finalización del período de prácticas, se traslada tanto desde la Facultad de Geografía como del Rectorado, la idea de que en próximos años se pueda seguir con estas prácticas ya que para las personas que las realizaron fueron positivas y para ellos fue una gran experiencia de la que aprendieron mucho y en la que les ayudaron a realizar el trabajo significativamente. Para finalizar, se les hizo entrega a los chicos de un certificado de realización de prácticas en el que se detallaban las funciones que se habían realizado.

## COMUNICACIÓN 10

# INTEGRACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL MUNDO LABORAL

Beatriz Casal Sánchez

*Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería*

*Eventual SAS*

Mari Carmen García García

*Diplomado Universitario de Enfermería*

*Eventual SAS*

## **1. Introducción**

La Discapacidad es cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. La discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño de una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicológica, a deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo.

## **2. Objetivos**

Analizar las dificultades que tienen las personas discapacitadas para iniciarse en el mundo laboral.

## **3. Metodología**

Revisión Sistemática en Base de Datos: Scielo, Cochrane, Cuiden y Google Académico con los descriptores: Personas con Discapacidad, empleo, perfil laboral.

## **4. Resultados:**

La ley 13/1982 de Integración Social de Minusválidos es la ley marco sobre la cual se articulan todos los desarrollos posteriores relaciones con el empleo de las personas con discapacidad. Por detrás del desconocimiento encontramos la razón económica. Hemos de percibir la contratación de personas con discapacidad como una inversión y no como un gasto. Es erróneo el estereotipo de que son trabajadores mas caros. No solo existen degravaciones al incorporarlos si no ,que además ven reforzados valores como el esfuerzo, o el sacrificio que se traducen en resultados, un 10 % teme a la contratación por no haber tenido experiencia previa con personas con discapacidad, el 6 % por falta de accesibilidad en sus instalaciones y un 2 % encuentra otro tipo de obstáculos como la peligrosidad de las tareas o el tamaño de la empresa, a estas barreras citadas anteriormente también podemos añadir otras principales como son:

1. Ausencia de necesidad: La ausencia real de contratar personal con discapacidad se configura como la primera y más importante barrera que frena la inserción laboral del colectivo, para las empresas que no se han planteado la contratación, la discapacidad a

nivel laboral es una realidad invisible, que no aparece de manera espontánea como una posibilidad o alternativa. Por un lado, las empresas no se movilizan para buscar específicamente a candidatos con discapacidad (no es una alternativa que se tenga en cuenta como posibilidad para cubrir las vacantes) y por otro lado, se considera que las propias personas con discapacidad no participan adecuadamente de la dinámica del mercado laboral (se percibe que las personas con discapacidad pertenecen a un mundo aparte, con sus canales y empresas propias, ajenas a su realidad). En este sentido, las empresas reconocen que nunca han recibido currículos de personas con discapacidad, no han entrevistado a candidatos con discapacidad, no han recibido información de las entidades encargadas de la intermediación laboral del colectivo.

Además, las empresas que no se han planteado la contratación de personas con discapacidad no barajan la posibilidad de contratar a personal con discapacidad porque acudiendo a las bolsas habituales de empleo (que suponen su opción prioritaria) han visto cumplidas sus expectativas y han cerrado con éxito los procesos de selección que intentaban cubrir. De este modo, su demanda de candidatos está cubierta con la oferta actual, sin necesidad de recurrir al colectivo de personas con discapacidad.

2. Desconocimiento y desinformación: Es la segunda de las tres grandes barreras a las que se enfrenta el colectivo de personas con discapacidad para lograr su adecuada inserción laboral. La desinformación / desconocimiento afecta a cinco niveles:

2.1 Desinformación acerca de la discapacidad en general y de los tipos de discapacidad que se adaptan al sector de actividad de la empresa. Dado que su contacto laboral con la discapacidad es nulo o se reduce a episodios anecdóticos (familiares o conocidos), se desconocen los distintos tipos de discapacidad que existen y, por lo tanto, se reducen al mínimo aquellos que se podrían adaptar al sistema de trabajo de la empresa.

2.2 Desinformación sobre dónde acudir para contratar a personas con discapacidad. Se desconocen las bolsas de empleo o las Asociaciones a las que se puede acudir para iniciar un proceso de selección con un candidato con discapacidad.

2.3 Desinformación acerca de los requerimientos de adaptación por parte de la empresa se desconoce la adaptación que ha de llevar la empresa a nivel de software, accesibilidad para facilitar la contratación laboral de la persona con discapacidad.

2.4 Desinformación acerca de los requerimientos de adaptación por parte de la empresa se desconoce la adaptación que ha de llevar la empresa a nivel de software, accesibilidad para facilitar la contratación laboral de la persona con discapacidad.

2.5 Desinformación de la obligatoriedad legal. Algunas de las empresas de más de 50 trabajadores que nunca han contratado personas con discapacidad desconocen la ley

de integración o aun conociéndola no la cumplen porque consideran que es muy difícil que llegue la sanción por parte de la Administración.

3. Percepción del colectivo: La tercera barrera que está frenando la contratación de personas con discapacidad está relacionada con la imagen previa que existe del colectivo como trabajador, una imagen que parte del desconocimiento y la desinformación acerca del mundo de la discapacidad y que, por lo tanto, se conforma a partir del prejuicio que existe sobre el colectivo. Aunque estos aspectos se han tratado en el primer capítulo, conviene mencionar aquí los más relevantes:

- Imagen reduccionista del colectivo. Desde el discurso general, se desprende la existencia de una idea preconcebida por la que se equiparan las diferentes tipologías de discapacidad exclusivamente con la discapacidad de tipo psicológica o mental.
- Escasez de perfiles cualificados. Existe la percepción de una fuerte demanda de trabajadores con un grado de formación medio-alto: éstos son rápidamente absorbidos por las Asociaciones y la Administración, sin llegar si quiera a participar en procesos de selección ordinarios para empresas privadas. Los trabajadores que quedan susceptibles de ser contratados se corresponden con los perfiles formativos más bajos.
- Percepción de un colectivo restringido a sectores y actividades concretas. Lo dicho anteriormente, contribuye a conformar una imagen del trabajador con discapacidad, como un trabajador limitado a puestos y condiciones de trabajo muy específico e invariable. Se considera que existen nichos laborales más adecuados para los trabajadores discapacitados, en los que las funciones a realizar son de tipo manual, repetitivo y de poca complejidad y/o responsabilidad.

## **5. Conclusión**

En nuestra sociedad el empleo representa uno de los aspectos más importantes que condicionan nuestra vida y relaciones e incluso nuestra salud. El trabajo constituye una

de las actividades fundamentales de la vida. Sin embargo, el acceso al mismo se encuentra condicionado por una serie de variables personales y contextuales que, en interacción, se convierten en barreras para la participación en la sociedad. Un grupo tradicionalmente excluido es el compuesto por personas con discapacidad. Actualmente existen muchas barreras ante la contratación de personas con discapacidad por parte de las empresas ya que el término discapacidad conlleva connotaciones que sugieren no estar preparado laboralmente.

## **6. Referencias bibliográficas**

Organización Mundial de la Salud (2012), *Qué es la discapacidad*.

Verdugo M.A., Vicent C., Campo M., Jordán de Urríes B. (2001), *Definiciones de discapacidad en España: Un análisis de la normativa y la legislación más relevante*, Servicio de información sobre discapacidad (SID).

Fundación ONCE para la cooperación e integración social de personas con discapacidad. *¿Por Qué no se contrata a personas con discapacidad? las barreras de contratación.*

Fundación Adecco (2014), *Perfil del trabajador con discapacidad*, Repositorio Iberoamericano sobre Discapacidad.

Flores, N., Jenaro, C., Tomás, R., López, J. y Beltrán, M. (2014), “Actitudes, barreras y oportunidades para el empleo de personas con discapacidad intelectual”, *Revista INFAD. Psicología de la Infancia y la Adolescencia*.

## COMUNICACIÓN 11

# LA VINCULACIÓN FORMACIÓN-EMPLEO EN LOS JÓVENES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL: LA PERSPECTIVA DE PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

María Isabel Negri Cortés  
*Investigadora de SICOE Málaga*  
*Universidad de Málaga*

Juan José Leiva Olivencia  
*Profesor de Didáctica y Organización Escolar*  
*Universidad de Málaga*

### 1. Introducción

La vinculación entre el mundo laboral y el mundo académico es siempre clave para todas las personas, para todos los jóvenes sin ningún tipo de excepción. Ahora bien, en el caso de aquellos estudiantes con diversidad funcional intelectual (DFI) resulta de especial importancia que el sentido y orientación pedagógica de sus estudios no se quede en lo meramente instructivo, sino que también se enseñe y aprenda por competencias, que son absolutamente necesarias para realizar aprendizajes de todo tipo, también en el mundo laboral. Dicho esto, este trabajo pretende suscitar la reflexión y el debate social, pedagógico y laboral sobre la vinculación que existe entre formación y empleo desde la perspectiva de profesionales de la formación profesional. Surge de un estudio de investigación que se está desarrollando actualmente en siete institutos de educación secundaria de la provincia de Málaga. Así, el cuestionamiento permanente sobre el abandono escolar de estos jóvenes es absolutamente urgente, y es que repensar el sentido, carácter y orientación que adopta el propio currículum escolar es fundamental para mejorar la situación de los jóvenes con DFI. El objetivo no puede ser otro que el sistema educativo español ofrezca una respuesta pedagógica de éxito a estos jóvenes.

## **2. La formación de jóvenes con diversidad funcional intelectual**

Tal y como plantea Alomar y Cabré (2005) las posibilidades de inserción laboral de los jóvenes con DFI depende de una multiplicidad factores asociados a cinco contextos o agentes claves: la familia, la escuela, el mundo empresarial, el mundo asociativo y las instancias políticas. La conjunción en clave positiva de todos estos contextos va a favorecer sin lugar a dudas una inclusión positiva de los jóvenes con DFI en un mercado de trabajo que es complejo y difícil para todas las personas. En efecto, según Pallisera (2011) la transición a la edad adulta desde una óptica inclusiva es un proceso especialmente complejo para los jóvenes con DFI, lo cual nos lleva a pensar en la necesidad de una formación de calidad para todos los jóvenes sin ningún tipo de excepción.

Además, ni que decir tiene que debemos poner en valor el derecho al trabajo de las personas con DFI como algo que es indiscutible e incuestionable. Sin embargo, el derecho a formarse tras finalizar la escolaridad obligatoria, como cualquiera de los jóvenes de nuestra sociedad, no se ha convertido todavía en un derecho tangible para ellos. Es más, los últimos cambios normativos en materia de Educación ponen en tela de

juicio la existencia o no de tendencias pedagógicas inclusivas en el sistema educativo español. A continuación vamos a analizar esta situación partiendo del hito que ha supuesto la aprobación en diciembre de 2013 de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa). De manera más específica, debemos señalar que a partir del presente curso académico 2014/2015 se está iniciando la implantación de la Formación Profesional Básica (FPB), una vía educativa dirigida a los alumnos de la ESO que suspenden muchas asignaturas y que sí podrían aprobar si cursaran unos estudios menos teóricos y más encauzados al mundo laboral. Los requisitos para acceder son tener entre 15 y 17 años y haber cursado segundo de la ESO. La FPB tiene una duración de dos años y da derecho a la obtención del título de FPB, que está reconocido en el Catálogo Nacional de Calificaciones Profesionales. Además, si el alumno tiene 17 o más años, le permite acceder a la FP de grado medio y, superando la futura prueba externa de final de la ESO, obtener el título de la misma.

En un principio, no tendríamos ningún tipo de objeción si pensamos que este itinerario profesional está dirigido a todo el alumnado, pero el problema radica en que parece que este tipo de formación está destinada a aquel alumnado que presenta dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales, donde se incluyen los niños y jóvenes con DFI. De hecho, podríamos afirmar que la FPB se revela claramente como una herramienta propia de los sistemas que rompen con los modelos comprensivos de inclusión educativa e impone el de la separación. En este sentido, el alumnado con DFI puede ser segregado hacia un itinerario de distinto valor cuya configuración y condiciones de escolarización no facilitan su continuidad y limitan sus posibilidades de éxito escolar, por lo que esta etapa supone, efectivamente, un retroceso respecto a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que la LOMCE extingue del marco normativo anterior (LOE). No obstante, la lectura atenta y detallada del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, nos hace interpretar que las titulaciones de FPB no permiten la realización de adaptaciones curriculares, por lo que los/as alumnos/as con necesidades educativas específicas que las necesiten, no podrán cursarlas, pudiendo acceder a otras ofertas formativas adaptadas que no conducen a la obtención de una titulación y cuya oferta depende exclusivamente de las Administraciones educativas. Únicamente en su artículo 13 se menciona la atención a la diversidad en los siguientes términos:

*La Formación Profesional Básica se organiza de acuerdo con el principio de atención a la diversidad de los alumnos y las alumnas y su carácter de oferta obligatoria. Las medidas de atención a la diversidad estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas de los alumnos y las alumnas y a la consecución de los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias profesionales del título.*

No obstante, sí podemos mencionar un aspecto que consideramos positivo a la vez que ciertamente confuso en relación a las semejanzas y diferencias entre los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y el Título Profesional Básico, y es que en el artículo 17, apartado 5, se dice de manera expresa que “el título profesional básico tendrá los mismos efectos laborales que el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para el acceso a empleos públicos y privados”.

Por su parte, Egido, Cerrillo y Camina (2014) subrayan la importancia de vincular el espacio escolar y la formación para el empleo, de tal forma que exista una imbricación cada vez más relevante e intensa en la puesta en práctica de actuaciones didácticas que enfatizan la dimensión competencial práctica de las tareas académicas en las instituciones escolares. Esto no significa obviar dimensiones y factores pedagógicos de reflexión y adquisición conceptual de conocimientos más o menos abstractos, todo lo contrario, implica una adecuación del sistema y del profesorado sobre lo que serían necesidades personales de aprendizaje de cada uno de los jóvenes con DFI. En esta misma línea, Verdugo y Jordán de Urríes (2001 y 2002) ponen de relieve la emergencia de fórmulas pedagógicas y psicopedagógicas que ahonden en una inclusión sociolaboral, donde iniciativas como el Empleo con Apoyo tengan un significado real y concreto en los contextos escolares donde se forman los jóvenes con DFI. Decimos esto precisamente porque resulta clave fortalecer los procesos de relación interinstitucional entre escuelas y empresas, lo cual va a mejorar la empleabilidad futura de los jóvenes con DFI, además de incrementar las redes de contacto institucional de las instituciones formativas. De hecho, Suñé y Pallisera (2012) ven absolutamente necesario la mejora de los recursos de orientación psicopedagógica para ir recorriendo espacios comunes entre mercado laboral, asociacionismo e instituciones escolares. De esta manera, entendemos que la inclusión social y laboral real depende de acciones prácticas concretas, y no de eterna retórica sin aplicación y transferencia práctica. Desde los departamentos de orientación se deben generar oportunidades reales de inclusión para el alumnado con DFI, en la medida en que sus iniciativas, consejos y sugerencias formativo-laborales son de extraordinaria importancia para estos chicos y también para sus familias. Por este motivo, no podemos dejar de insistir en la emergencia de que los recursos formativos para el empleo puedan estar presentes de una forma directa o indirecta en los mismos

centros educativos (Wehman y Bricout, 1999). Atendiendo al análisis realizado, debemos referir que el aislamiento de los centros educativos respecto a su entorno social y el mercado laboral, el estancamiento en la actualización curricular, las prácticas didácticas desfasadas y determinadas mentalidades segregacionistas deben ser elementos a corregir si de verdad se apuesta de manera ineludible por la inclusión de los jóvenes con DFI.

### **3. La realidad formativo-laboral de jóvenes con diversidad funcional intelectual: el caso de la provincia de Málaga desde la perspectiva de los profesionales**

La investigación que presentamos en este documento forma parte de la tesis doctoral de María Isabel Negri, dirigida por el profesor Juan Leiva, y titulada *Formación e Inserción socio-laboral de jóvenes con diversidad funcional intelectual. Una perspectiva pedagógica inclusiva*, que se encuentra en curso de realización en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Málaga.

Una de las motivaciones para la realización de esta investigación es conocer la realidad formativa-laboral a la que deben enfrentarse cada día los jóvenes con DFI, en su objetivo de desarrollar una vida plena en condición de igualdad de oportunidades, enfrentándose a un sistema educativo que olvida su necesidad de promocionar hacia metas que tradicionalmente se les han negado, como son la formación profesional y el acceso al empleo, así como a una sociedad que no confía en sus capacidades como futuros trabajadores.

#### **3.1 Objetivos**

Atendiendo a la importancia de ofrecer una formación profesional de calidad a los jóvenes con DFI para que puedan llegar a acceder de manera inclusiva al mercado laboral, pretendemos conocer las dimensiones pedagógica y social relativas al desarrollo formativo-laboral de estos jóvenes, prestando especial atención a los programas de PCPI dirigidos a alumnado con n.e.e. que se ofertan en la provincia de Málaga.

En base a esta idea, queremos indagar en la realidad de los programas de PCPI a los que asisten los jóvenes con DFI para llegar a ser conscientes de las debilidades y fortalezas de nuestro sistema educativo respecto a la inclusión de estos jóvenes a nivel formativo, social y laboral. Al mismo tiempo, queremos conocer si la estructura y organización del contexto escolar son eficaces para atender de manera íntegra al pleno desarrollo de los jóvenes con DFI desde una perspectiva pedagógica inclusiva, considerando además la

intervención e interacción de otros agentes que pertenecen al contexto formativo-laboral de éstos y que también intervienen en su proceso de inclusión sociolaboral.

### **3.2 Metodología**

Considerando que los profesionales que desempeñan su labor en diferentes centros educativos de la provincia de Málaga en los que se atiende a la educación obligatoria y post-obligatoria de los jóvenes con DFI, a través de sus experiencias, percepciones y valoraciones personales, podrían darnos una visión más cercana de la realidad educativa, formativo-laboral y social a la que se enfrentan estos jóvenes, y desde la complementariedad de las metodologías cuantitativa y cualitativa, que nos ha permitido establecer y construir relaciones y significados sobre la realidad de la formación profesional de los jóvenes con DFI, hemos utilizado dos procedimientos de recogida de información.

En primer lugar, hemos solicitado a los profesionales de siete centros educativos públicos y concertados en los que se atiende a la diversidad del alumnado con DFI en diferente grado de inclusión, en niveles de educación obligatorios y post-obligatorios, que cumplimentaran un cuestionario de elaboración propia, compuesto por 30 ítems de tipo escala Likert, donde se les pregunta sobre las diferentes variables que intervienen en el proceso de formación profesional e inclusión social, formativa y laboral de estos jóvenes. En segundo lugar, hemos realizado nueve entrevistas semiestructuradas a profesores de PCPI, orientadores y profesionales de apoyo a la integración, con el fin de poder comprender, analizar y relacionar las ideas que podrían emerger de las variables anteriormente mencionadas.

### **3.3 Resultados**

A continuación vamos a conocer y analizar algunos de los datos obtenidos en este estudio, relativos a la capacidad real de nuestro sistema educativo para preparar a los jóvenes con DFI en su acceso a la vida adulta, y vamos a conocer el desarrollo de los programas de PCPI en su sentido más práctico desde el punto de vista de los profesionales implicados en los mismos.

En nuestra investigación, hemos planteado a los profesionales del ámbito formativo-escolar si los jóvenes con DFI que han realizado estudios de formación profesional tienen más facilidades a la hora de encontrar un trabajo, a lo cual un 61,10 % señala que la mayoría de las veces, mientras un 25,00 % piensa que esto ocurre raras veces, un

11,10 % apunta que esto sucede siempre y, en último lugar, un 2,80 % de los profesionales refiere que esto no ocurre nunca.

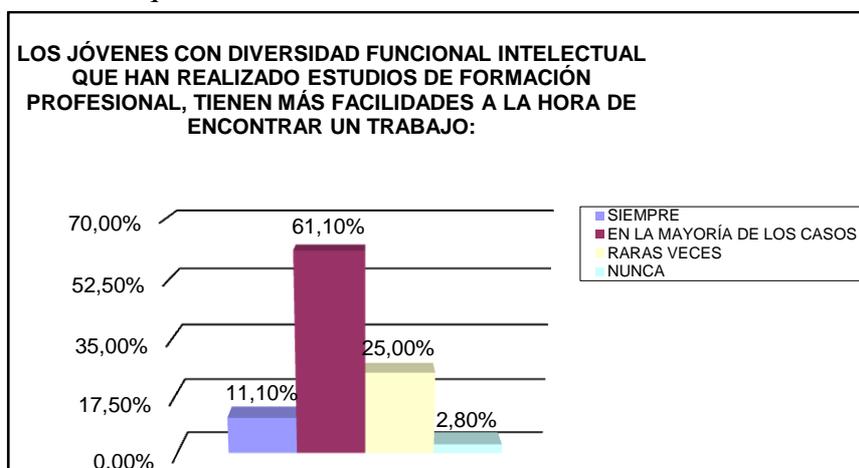


Gráfico 1. Fuente: Elaboración propia

Podemos observar que existe una percepción positiva por parte de los profesionales del ámbito formativo-escolar hacia los estudios de formación profesional para que los alumnos con DFI puedan llegar a obtener un empleo. Este tipo de formación se considera imprescindible dentro de un mercado laboral cada vez más competitivo, donde resulta de suma importancia la obtención de un título que acredite las competencias laborales de los futuros trabajadores. No obstante, el sistema educativo permite el acceso de estos jóvenes a los programas de formación profesional, contando además con itinerarios especializados para los alumnos que tienen n.e.e. Ahora bien, no se esfuerza por garantizar que estos jóvenes sean capaces de obtener la titulación profesional que en un futuro podría abrirle la puerta hacia el mercado laboral, convirtiéndose el paso de estos alumnos por este tipo de programas en un mero entretenimiento u ocupación temporal:

*La mayoría del alumnado se va sin titulación, porque los contenidos curriculares que tenemos que trabajar son importantes; si te pones a ver los contenidos te das cuenta de que se les pide una cualificación mínima bastante exigente (Fragmento de entrevista a Profesor nº 1).*

Las palabras de este docente ponen de relieve que, a pesar de estar expresamente dirigidos a este tipo de alumnado, determinados programas de PCPI olvidan las dificultades de índole cognitiva y las necesidades de desarrollo integral que pudieran presentar los alumnos con DFI, exigiéndoles alcanzar los mismos objetivos que los alumnos de otros itinerarios, los cuales han sido planteados sin tener en cuenta sus demandas y necesidades. Dejando a un lado nuestra disconformidad hacia esta separación de itinerarios por su carácter segregador, los objetivos de los programas de

formación profesional deberían centrarse en la propia capacitación laboral y social del alumno, realizando una flexibilización de los contenidos curriculares, así como de las metodologías y espacios de aprendizaje.

De acuerdo a esta idea, resulta significativo referir que además hemos preguntado a los profesionales si el currículum escolar satisface las necesidades educativas de los jóvenes con diversidad funcional intelectual, y es adecuado para una inserción laboral satisfactoria, a cuya cuestión vemos que un 66,70 % afirma que sí, aunque se podría mejorar, 13,90 % refiere que no, porque no se utilizan las metodologías adecuadas, un 11,10 % señala la opción no, es un currículum totalmente ajeno a la realidad de estos jóvenes y, por último, un 8,30 % de ellos responde sí, estoy de acuerdo.

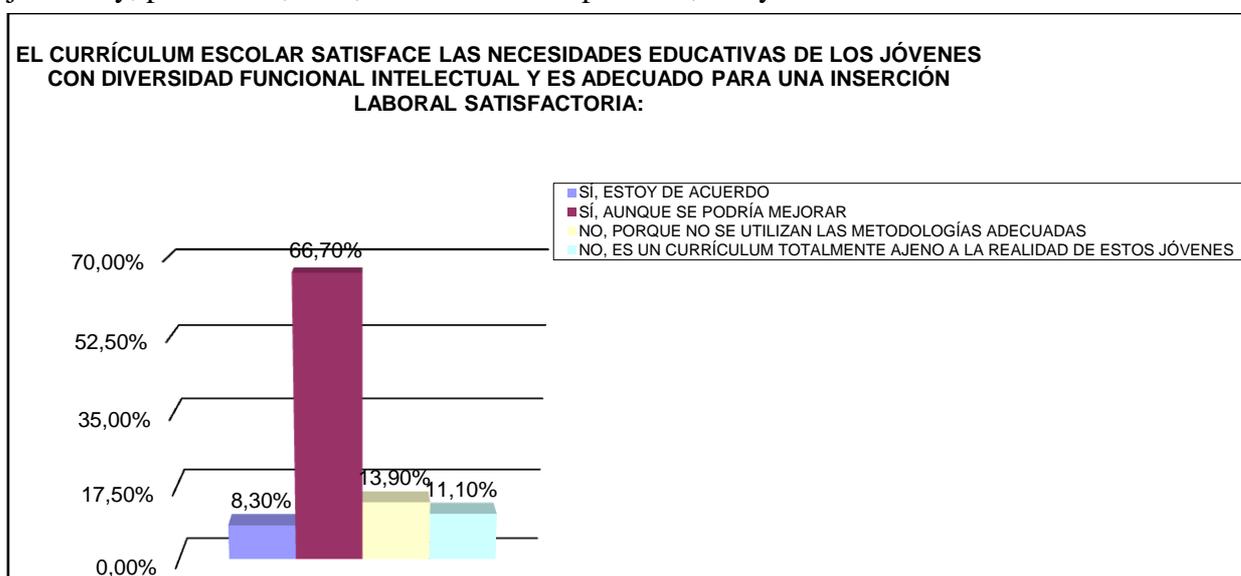


Gráfico 2. Fuente: Elaboración propia

A la luz de los resultados obtenidos, la opinión de los profesionales de la educación y formación de estos jóvenes apunta hacia una consideración positiva de un currículum escolar que satisface las necesidades educativas de éstos, facilitando su acceso al mercado laboral, aunque refieren que aún hay que mejorar algunos aspectos. Bajo nuestro punto de vista, dichas mejoras podrían venir de la mano de una mayor vinculación de la institución escolar con la familia y de un mayor acercamiento hacia el mercado laboral, además de una atención educativa más individualizada y una mayor flexibilización en cuanto a la distribución de tiempos y espacios. Al mismo tiempo, los profesionales de la educación argumentan que la educación de este alumnado debe favorecer el desarrollo integral del alumno, más que centrarse en los contenidos y competencias puramente académicas y profesionales:

*Evidentemente, yo por la experiencia me he dado cuenta de que no siempre es vital e importantísimo, no siempre es lo primero, el contenido, lo que se le da en la formación profesional, la parte técnica, sino que hay que buscar un equilibrio entre lo que hablábamos antes: la desenvolvura personal del niño y la formación que recibe, y un equilibrio en las habilidades que tenga para relacionarse con los demás, en las habilidades sociales (Fragmento de entrevista a Profesora nº 3).*

De esta manera, consideramos que la formación profesional de los jóvenes con DFI en programas de PCPI, además de capacitar en habilidades y competencias laborales, deben promover el desarrollo personal y social del alumno, ya que para el acceso al empleo es necesario que estos jóvenes gocen de cierta independencia y capacidad de adaptación, que les permitan desenvolverse en cualquier contexto sociolaboral, facilitando su proceso de inclusión dentro del mismo.

En definitiva, en el sistema educativo en general y en los PCPI en particular, como herramientas de transición al mercado laboral, deberían realizarse algunas modificaciones estructurales y organizacionales que permitan la flexibilización de los contenidos curriculares y permitan una mayor aplicación práctica de éstos, facilitando el desarrollo pleno del alumno para una inclusión sociolaboral de éxito.

#### **4. Conclusiones**

La inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI es un reto de los profesionales de la educación y existen diversas tendencias y expectativas hacia las posibilidades reales que tienen estos jóvenes para su pleno desarrollo. Así, de este estudio se desprende la idea de que es fundamental que los docentes tengan expectativas altas sobre las potencialidades formativas de estos alumnos, ya que de lo contrario es posible que se esté haciendo un flaco favor a la integración óptima de estos chicos y chicas. Es más, podemos subrayar que los docentes modulan entre el deseo de fomentar una educación de calidad, y la realidad de generar dinámicas didácticas y metodológicas excesivamente repetitivas y de escasa transferibilidad en un mercado laboral complejo, dinámico y en permanente cambio social.

La transformación del sistema educativo es la pieza clave, desde nuestra perspectiva, para caminar hacia una inserción socio-laboral satisfactoria para estos jóvenes, y el

momento actual en el que se está implementando la FPB es absolutamente decisivo para precisamente garantizar una mejora de la calidad educativa, siempre desde la igualdad y la equidad de oportunidades. No concebimos que esta modalidad formativa esté única y exclusivamente destinada a este tipo de alumnado, más bien al contrario, consideramos que los programas de FPB son una opción más dentro de la trayectoria académico-formativa de los jóvenes con DFI. Por tanto, apostamos por la diversidad y libertad de opciones curriculares siempre y cuando existan los mecanismos adecuados de atención a las necesidades personales de aprendizaje de todos sin excepción.

## 5. Referencias bibliográficas

Alomar, E., y Cabré, M., “El trabajo de jóvenes con discapacidad intelectual en entornos normalizados”, *Investigación*, 22 (2005), págs.118-124.

Egido, I., Cerrillo, R. y Camina, A., “La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación”, *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2) (2014), págs. 135-146.

Pallisera, M., “La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1) (2011), págs. 185-200.

Suñé, M. V. y Pallisera, M., “La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: Un reto para la orientación psicopedagógica”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1) (2012), págs. 85-93.

Verdugo M.A., y Jordán de Urríes, F.B. (2002), “Hacia la integración plena mediante el empleo”, Actas del VI Simposio Internacional de Empleo con Apoyo, Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

Verdugo, M.A., y Jordán de Urríes, F.B. (2001), *Panorámica del empleo con apoyo en España*, Madrid, Real Patronato sobre discapacidad.

Wehman, P.y Bricout, J. (1999), “Supported employment and natural supports: a critique análisis”, E G. Revell, K. Ige, D. Mank y Whehman, P. (Eds). *The impact of supported employmtfor people with significant disabilities*. (1-24). Richmond, VA; VCU-RRTC on Workplace supports.

**GRUPO 4**  
**TIC´S Y**  
**ACCESIBILIDAD UNIVERSAL**

<b>Grupo de trabajo 4</b> <u><i>TIC´s y Accesibilidad</i></u> <u><i>Universal</i></u>	Relevancia de las TIC´s en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la accesibilidad de las mismas
---	--

**Descripción:**

No cabe duda de la importancia que han adquirido las TIC´s en el ámbito universitario tanto en su uso como herramienta de enseñanza y aprendizaje como en su investigación. No obstante, resulta fundamental que sean concebidas siguiendo los criterios de la Accesibilidad Universal y el Diseño para Todos, con el fin de evitar la exclusión de las personas con discapacidad.

En tal sentido, resulta necesario que las universidades garanticen, además de la accesibilidad física de sus instalaciones y entornos, la de sus espacios virtuales incluidas páginas web, aplicaciones, herramientas y formatos docentes, con el objeto de que los/as estudiantes con discapacidad cuenten con las mismas condiciones y oportunidades a la hora de formarse y acceder a la información.

**Objetivos:**

- Identificar buenas prácticas en el diseño y uso de las TIC's para mejorar el rendimiento académico del alumnado con discapacidad y su evaluación.
- Analizar la importancia de la infoaccesibilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Dar a conocer herramientas, aplicaciones y programas que facilitan el acceso a la información y comunicación.
- Conocer el impacto que las TIC's están teniendo en el alumnado universitario con discapacidad, contribuyendo a mejorar su calidad de vida.

## ÍNDICE

	<b>Autores</b>	<b>Universidad/Institución</b>	<b>Título</b>
1	Alba María Hernández Sánchez, David Antonio Rosas Espín y José Antonio Ortega Carrillo	Universidad de Granada	Promoviendo la Accesibilidad Universal en educación a distancia en entornos virtuales
2	Nieves Navarro Cano y Carmen Sanz Contreras	Universidad Politécnica de Madrid	La Universidad accesible, la Universidad de todos: Políticas de adaptación y mejoras docentes para la inclusión de las personas con discapacidad
3	Gustavo Luis Goyochea y Daniel Horacio Biset	Universidad General Sarmiento (Argentina)	Educación inclusiva, TICS y Accesibilidad Universal en la Universidad Nacional General Sarmiento
4	Antonio Pérez Manzano, Miguel Ángel Pérez Sánchez, Eva Casanova Saavedra	Universidad de Murcia	Estudio sobre la usabilidad de las tablets por alumnos con discapacidad en entornos virtuales universitarios
5	Covadonga Rodrigo, Miguel Ángel Marqueta y Álvaro Domingo	Universidad Nacional de Educación a Distancia	Red Social de Estudiantes Voluntarios para crear recursos audiovisuales accesibles
6	Rocío Calvo, Ana Iglesias y Lourdes Moreno	Universidad Carlos III de Madrid	Evaluación con personas reales de un chat accesible a través de la plataforma UNINNOVA
7	Glòria Munilla, Llorenç Sabaté, Laura Solanilla, Eva Patrícia Gil, Arantxa Hernández y Pablo Rebaque	Universidad Oberta de Catalunya	Mi Audiolibro (Audiobox). Un proyecto integrador en la enseñanza universitaria a distancia
8	Malin Ekström	Universidad de Uppsala (Suecia)	Precarious spaces and the problem with normal in Higher Education

9	Jesús G. Boticario, Olga C. Santos, Mar Saneiro, Sergio Salmeron-Majadas, Alejandro Rodríguez Asaso, Raúl Cabestrero, Pilar Quirós y E. Gutiérrez y Restrepo	Universidad Nacional de Educación a Distancia	Hacia el tratamiento interactivo de aspectos afectivos y de diversidad funcional en escenarios educativos inclusivos y personalizados
10	M. Celeste Asensi, Javier Francés y Raquel Rodrigo	Universidad de Valencia	SIGNA-UNI. Signando en la Universidad
11	Cecilia Saorín López, Angel Collado Aspas, Andrés Lloret Salom, Ismael Monje Brau, y Larisa Dunai	Universidad Politécnica de Valencia	“Torrent Accesible” una aplicación móvil para mejorar la accesibilidad en la ciudad
12	Miquel Centelles Velilla, Carlos Vázquez Guzmán, Mireia Ribera Turró e Iván Pérez Pineda	Universidad de Barcelona	Asignación de metadatos de accesibilidad a vídeos docentes
<b>COMUNICACIONES PRESENTADAS SIN LECTURA PRESENCIAL</b>			
13	Emiliano Díez, Natividad Rodríguez, Elena García, Maribel Campo y Sergio Sánchez	Universidad de Salamanca / Católica de Murcia	Formación online sobre competencias transversales bajo los principios del Diseño Universal para el aprendizaje
14	Paolo Ponzio y Giacomo Guaraldi	Universidades de Bari/Modena (Italia)	Accesibilidad de libros en ámbito de la Universidad
15	Thais Pousada, Betania Groba, Laura Nieto, Jorge Pintos, Susana Falcón, Javier Pereira	Universidad de A Coruña	In-TIC, un facilitador para el uso de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza universitaria

1 6	Cristina Álvarez de Morales Mercado y Laura Carlucci	Universidad Granada	de	Accesibilidad y traducción en entornos arquitectónicos de la Universidad de Granada
1 7	Victoria Serrano Hermo y José Manuel Fernández Granda	Universidad Valladolid	de	Claves Para el acceso al conocimiento en la Universidad de Valladolid: Una propuesta inclusiva
1 8	Enrico Bocciolesi	Universidad Telematica (Italia)	eCampus	eBook y accesibilidad. La complejidad del fomento de la lectura y del aprendizaje
1 9	Francesc Bañuls Lapuerta, Francisco Tomás Aguirre, Margarita Cañadas Pérez, César Rubio Belmonte, Montserrat Roca Hurtuna	Universidad de Valencia	Católica	Presentación del Taller de productos y tecnologías de bajo coste de la Unidad de Asesoramiento en Productos de Apoyo de un centro de referencia en discapacidad

## COMUNICACIÓN 1

<p><b>PROMOVIENDO LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL EN EDUCACIÓN A DISTANCIA EN ENTORNOS VIRTUALES</b></p>
---

Alba María Hernández-Sánchez  
*Personal Docente e Investigador (FPU)*  
*Universidad de Granada*

David Antonio Rosas Espín  
*Doctorando*  
*Universidad de Granada*

José Antonio Ortega Carrillo  
*Profesor Titular*  
*Universidad de Granada*

## 1. Acercamiento al estado de la cuestión

El cambio hacia una sociedad basada en el conocimiento ha producido el incremento en el número y la diversidad de estudiantes que acceden a la Universidad, “aumentando la participación de alumnos con discapacidad y con necesidades educativas especiales” (Vieira y Vidal, 2008:84). Hecho que se ha fortalecido gracias al esfuerzo de las propias personas con discapacidad y de sus familiares para que se reconozcan sus derechos de acceso y permanencia en la Universidad.

El impulso del eLearning sigue creciendo de forma exponencial incidiendo en el desarrollo de múltiples iniciativas de educación a distancia en entornos virtuales. Siendo, en la actualidad, seis las universidades españolas no presenciales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014:148) y diversas las experiencias de grado y posgrado desarrolladas por universidades presenciales en modalidades semi-presencial y a distancia.

Las últimas estadísticas recogidas sobre la temática en el *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad* (2007) confirman que en el curso académico 2004/2005, uno de cada tres alumnos/as con discapacidad estaba matriculado/a en la UNED. Lo que vislumbra una modalidad educativa que se demanda de forma masiva de forma progresiva con el trascurso de los años.

Ante esta realidad, la mayoría de las universidades generan una serie de guías, pautas y servicios orientados al cumplimiento del que ha de ser un indicador clave en las políticas de calidad universitarias: la transmisión de valores superiores centrados en el apoyo permanente de todas las personas, con mayor profusión con aquellas que tradicionalmente han sido socialmente excluidas o marginadas.

A pesar de las citadas evidencias documentales y experienciales que tratan de mejorar sus índices de calidad en las propuesta de educación a distancia, “la accesibilidad de los entornos virtuales y tecnológicos del conjunto de universidades españolas se considera insuficiente” (*Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*, 2007:54). Las medidas tomadas hasta el momento, aunque loables y necesarias en un proceso de crecimiento y reconocimiento de los derechos de todas las personas, han generado un nivel deficiente de accesibilidad (informe del Observatorio de la accesibilidad TIC de Discapnet sobre tecnología educativa 2.0, 2013) que dificulta no solo el acceso a las experiencias en línea sino su permanencia y satisfacción del proceso global.

Ante este panorama, se hace patente la urgencia de actuaciones que perpetúen programas educativos inclusivos en línea en base a las tres dimensiones que reseñan Ainscow y Booth (2011) en su Index para la inclusión: crear culturas inclusivas, producir políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

## **2. Contribución al diseño, desarrollo y evaluación de entornos virtuales accesibles**

El grupo internacional “Tecnología Educativa e Investigación Social” del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, ha diseñado y desarrollado el Campus Virtual Inclusivo y Accesible (CaVir-In) que nace con la firme convicción de crear un espacio educativo donde todos y todas tenga la posibilidad de aprender de forma satisfactoria.

Se entiende que la inclusión educativa en entornos virtuales de aprendizaje es difícilmente imaginable sin accesibilidad. Sin embargo, desterramos hace tiempo la idea de que la inclusividad es una cuestión que incumbe solamente a personas con discapacidad, implementando estrategias globales para atender a la diversidad presente en el Campus, comenzando por pedagogías centradas en el alumnado, que transformen las diferencias en una fuente de enriquecimiento personal y colectivo, desde una cultura inclusiva (Hernández-Sánchez, 2012). Cada persona es única e irrepetible por lo que el diseño del espacio de aprendizaje y las propuestas educativas a desarrollar han de respetar las diferencias individuales propias del ser humano, aprovechando la diversidad como “un valor educativo ineludible, donde lo plural se erige como la impronta de lo común y cotidiano” (Borsani, 2010:12).

Igualmente, se siguen las bases metodológicas del movimiento “affective eLearning”, por lo que se contemplan en plano de igualdad lo cognitivo y lo afectivo en las personas, considerando las contrastadas relaciones entre ambos planos y el aprendizaje (Poltrack et al., 2012 y Ortega et al., 2014). Todas las decisiones técnicas, didácticas u organizativas están orientadas hacia la consecución de un bienestar psicológico que incide en el cuidado de la afectividad como factor clave para un aprendizaje significativo y de calidad.

Por todo ello, nuestros esfuerzos han ido dirigidos y continúan enfocándose a conseguir los tres principios que se señalan en el Diseño Universal del Aprendizaje (Hilera y Hernández, 2013:124):

- “Proporcionar múltiples medios de representación”.
- “Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión”.

- “Proporcionar múltiples medios de implicación”.

La disposición de un diseño que apuesta por la variedad y pluralidad de medios y estrategias, tanto para acceder a los contenidos y participar en la generación de información como para la habilitación de espacios comunicativos, hace que la persona sea la que tiene la posibilidad de escoger su ruta de trabajo. El sistema de eLearning no delimita el modo de aprender de forma estática con un conjunto de herramientas restringidas, sino que la disposición de una variedad amplia de recursos está al servicio de las necesidades de la persona.

Bajo estas premisas, el equipo multidisciplinar encargado del diseño y desarrollo de CaVir-In tomó una serie de decisiones que, igualmente, son periódicamente actualizadas en base a los resultados de investigación generados en cada una de las experiencias formativas evaluadas.

### **3. Consideraciones específicas sobre la accesibilidad en entornos virtuales de aprendizaje**

En primer lugar, se elige una versión 2.0 de la plataforma Moodle, ya que en el estudio comparativo presentado por Hilera y Hernández (2013) se establece que ésta es una de las más accesibles en la actualidad. Habiendo sido generadas una serie de herramientas que posibilitan la inclusión de recursos y estrategias diversas para enriquecer y personalizar el aprendizaje de los participantes: un repositorio digital, un portafolio electrónico, un canal de radio y televisión y diversas aplicaciones tecnológicas y didácticas para garantizar la accesibilidad.

En concreto, en el presente trabajo nos vamos a centrar en el estudio de las medidas y estrategias aplicadas para la mejora de la accesibilidad de personas con discapacidad sensorial (auditiva y visual), siguiendo las fases de implementación de accesibilidad del propio campus.

### **4. Accesibilidad y discapacidad auditiva**

En un primer momento, con el desarrollo de una propuesta formativa<sup>131</sup> en lengua de signos española donde participa alumnado sordo y oyente, se dispuso de una serie de

---

<sup>131</sup> 3.ª Edición del Diploma en Lengua de Signos Española y su Interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual. Nivel A (A1-A2 MCERL). Por la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada.

medidas que favorecieran la comunicación entre las personas intervinientes y la posibilidad de personalizar en función a las necesidades propias de cada persona y contexto. De forma esquemática se decidió:

- Crear videotutoriales programados con tecnología HTML5 y CSS3 que emplean percepción aumentada. Ello significa que se puede incrementar o disminuir su tamaño a voluntad del usuario; la velocidad a la que se ejecutan, eliminar o poner música de fondo; seleccionar, eliminar o realzar determinadas frecuencias sonoras, e incluso añadir subtitulación opcional en diversos idiomas y audiodescripción. También es posible la sincronización de escenas visualizadas desde perspectivas distintas, la eliminación de fondos de color y su substitución por otros, o que aparezca un intérprete de lengua de signos sobre ellos o lateralmente. Cuando su duración lo sugiere, incluyen un índice de contenidos seleccionable al margen.
- Aunque el empleo de la lengua escrita puede suponer ciertas dificultades para las personas sordas (Massone, Buscaglia, y Bogado, 2010; García y Gutiérrez, 2012), tras observar que la mayor parte del alumnado utiliza mensajes de texto de forma constante, en los foros y otros lugares de interacción asíncrona se transcriben por los participantes los videomensajes signados, creados preferentemente con ooVoo, por ser uno de los sistemas de videoconferencia preferidos por las personas sordas (Smith y Allman, 2010).
- Dentro del desarrollo de las experiencias educativas concretas se cuenta con un repositorio específico para la gestión y utilización del vocabulario de signos que incluyen las mismas. Se cuenta con un sistema de metadatado inteligente que permite localizar la información de forma directa o agrupada (por categorías de contenido) según las necesidades de cada participante.
- Incluir experiencias con estrategias de ludificación colaborativa en las que puedan participar personas sordas, oyentes e hipoacúsicas (Rosas y Hernández-Sánchez, 2014).
- Experimentar a corto plazo unos sistemas avanzados de videoconferencia propios basados en HTML5 capaces de convertir en texto lo que comentan los participantes e incorporar mensajes de chat.

## 5. Accesibilidad y discapacidad visual

En una segunda fase, se centra la atención en aquellas medidas de diseño y desarrollo necesarias para que el entorno de aprendizaje sea accesible a personas con discapacidad visual, permitiendo así mismo su permanencia y bienestar durante la misma. A modo de resumen, se ha conseguido que:

- La plataforma permite en cualquier momento modificar sus combinaciones cromáticas, entre un abanico de 4 posibles, además de los tamaños de letra, para adaptarse a las preferencias visuales de los participantes. Éstas han sido verificadas empleando las recomendaciones WCAG 2.0 y, como mínimo, cumplen con la especificación AA en todos los casos, encontrando la AAA en algunas de ellas.
- Con respecto a los contenidos, se realizan pruebas sistemáticas, periódicas y automáticas de contenido HTML, encontrando cumplimiento de especificaciones AA en la mayor parte de los casos, y AAA en otros, teniendo en cuenta que se aplica a cualquier página dentro de la plataforma, incluyendo los foros. Combinamos los métodos automáticos anteriores con pruebas sistemáticas realizadas con software convencional de lectura de pantalla (JAWS, ORCA y NVDA).
- Se sigue trabajando para incrementar los estándares de accesibilidad CSS, que siguen siendo un punto débil del sistema de plataformas elegido.
- Se apuesta por el planeamiento y desarrollo de sistemas de decodificación y conversión a voz de textos en formatos no legibles por lectores de pantalla convencionales.
- Aunque en fase de desarrollo y experimentación, nos resultan atractivas las soluciones inclusivas y accesibles para personas con discapacidad visual basadas en los nuevos componentes de la última generación de SCORM, como xAPI, que permitirían desvincular la actividad de los participantes del acceso a la propia plataforma y monitorizarla, con o sin conexión a la red (Poltrack, Hruska, Johnson y Haag, 2012).

## 6. Discusión

La consecución de la accesibilidad universal dentro de los entornos virtuales de aprendizaje se concibe como un proceso en constante cambio. El trabajo en este ámbito de conocimiento requiere que el equipo multidisciplinar comprenda que la accesibilidad no es un objetivo estático a alcanzar sino que crece en función a los avances y nuevos retos que la sociedad de la información y la comunicación nos presenta.

Por ello, tal como se presenta en este trabajo, se precisa de un constante proceso de investigación en la acción que provea de soluciones para la toma de decisiones constante. La accesibilidad ha de ser la motivación hacia la que aspirar en todo momento a través de la búsqueda de soluciones creativas y dinámicas que permitan el diseño y desarrollo de experiencias educativas inclusivas.

## 7. Referencias bibliográficas

Ainscow y Booth (2011), *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, London, Centre for Studies on Inclusive Education.

Borsani, M.J. (2010), *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural*, Argentina, Novedades educativas.

García, M. C. y Gutiérrez, R., “Uso de la lengua de signos española en la educación del alumnado sordo”, *Etic@net*, 2(13) (2012), págs. 231-258. Disponible en: <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero13/Articulos/Formato/129.pdf>

Hernández-Sánchez, A.M. (2012), “Aprendizaje interactivo de personas sordas y oyentes de la Lengua de Signos Española: metodologías emergentes que apuestan por la Cultura Inclusiva”, *Actas del IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial*, Cádiz, Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz. Recuperado de <http://cfiesegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/ACTASCEE2012UCA.pdf>

Hilera, J. R., Hernández, G. R. (coords) (2013), *Proyecto ESVI-AL: Guía metodológica para la implantación de desarrollos curriculares virtuales accesibles*, Madrid, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá. Recuperado de: [http://www.esvial.org/guia/wpcontent/uploads/2013/05/2013\\_GuiaMetodologica-ESVIAL\\_accesible.pdf](http://www.esvial.org/guia/wpcontent/uploads/2013/05/2013_GuiaMetodologica-ESVIAL_accesible.pdf)

Massone, M. I., Buscaglia, V. L. y Bogado, A., “La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita. Lectura y vida,” *Revista latinoamericana de lectura*, 31(1) (2010), págs. 6-17. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312003>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), *Datos básicos de sistema universitario español, curso 2013-2014*, Madrid, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS\\_CIFRAS\\_13\\_14.pdf](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf)

Observatorio de la accesibilidad TIC (2013), *Tecnología educativa 2.0: Accesibilidad de plataformas eLearning, recursos educativos y libros electrónicos*. Discapnet. Recuperado de [http://www.discapnet.es/Castellano/areastematicas/Accesibilidad/Observatorio\\_infoaccesibilidad/informesInfoaccesibilidad/Documents/Informe%20detallado%20Observatorio%20Tecnolog%C3%ADa%20Educativa%202.0%2001-04-2013.pdf](http://www.discapnet.es/Castellano/areastematicas/Accesibilidad/Observatorio_infoaccesibilidad/informesInfoaccesibilidad/Documents/Informe%20detallado%20Observatorio%20Tecnolog%C3%ADa%20Educativa%202.0%2001-04-2013.pdf)

Ortega, J. A. , Hernández-Sánchez, A.M, Martínez, M. D., Rendón, L. M., Ortega, A., Fuentes, J.A., Rosas, D.A., Pérez, A. y Ríos, M. (2014), *La Educación a Distancia en Entornos Virtuales Hoy. Materiales para eLearning “humanizador”, Inclusivo y Afectivo 3.0*, Grupo Editorial Universitario, Granada.

Peralta, A. (2007), *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de <http://www.url.edu/sites/default/files/LibroBlancosobreuniversidadydiscapacidad2.pdf>

Poltrack, J., Hruska, N., Johnson, A., y Haag, J. (2012), The next generation of SCORM: Innovation for the global force. En *The Interservice/Industry Training, Simulation & Education Conference (IITSEC)*. National Training Systems Association.

Rosas, D. A. y Hernández, A. M., “Gamificación en e-Learning: Un ejemplo de Juego Serio Colaborativo para el aprendizaje de Lengua de Signos Española en un Campus Virtual Accesible para personas sordas y oyentes”. Aceptado en la Revista *etic@net* el 6 de septiembre de 2014, para su publicación en el nº 14, Vol. 1. de enero de 2015.

Smith, C.E. y Allman, T., “Meeting the Challenges of Deaf Education Teacher Preparation: Innovative Practices in Online Learning”, *Merlot Journal of online learning and teaching*, 6 (2) (2010), pp. 523-532. Recuperado de [http://jolt.merlot.org/vol6no2/smith\\_0610.pdf](http://jolt.merlot.org/vol6no2/smith_0610.pdf)

Vieira, M.J. y Vidal, J., “Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación superior universitaria”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1) (2008), págs. 79-97. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2006/17-1-1-%20-%20Maria%20J.%20Vieira.pdf>

## COMUNICACIÓN 2

**LA UNIVERSIDAD ACCESIBLE, LA UNIVERSIDAD DE TODOS:  
POLÍTICAS DE ADAPTACIÓN Y MEJORAS DOCENTES PARA LA  
INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

Nieves Navarro Cano

*Profesora Titular. Directora Cátedra Empresa “Accesibilidad aplicada Edificación”  
Universidad Politécnica de Madrid*

Pablo Muñoz Navarro

*Arquitecto Técnico y Doctorando programa accesibilidad  
Universidad Politécnica de Madrid*

*Carmen Sanz Contreras.*

*Profesora Titular E.U.  
Universidad Politécnica de Madrid*

## **1. Introducción**

### **1. Contexto actual**

En el contexto actual adquieren especial relevancia las políticas universitarias que promueven líneas de actuación identificadas como estratégicas, orientadas a la creación de una Universidad moderna, internacional, de calidad, articulada e integrada en el territorio, equilibrada en cuanto a las tres misiones, y con un eficiente y eficaz modelo de gestión. El desarrollo de dichas líneas de actuación se encamina al logro de conseguir la disminución de las ineficiencias del sistema universitario y, por otra parte a la incorporación de buenas prácticas que mejoren su funcionamiento y entorno. En este escenario adquiere un valor significativo el concepto de “Universidad accesible”, debiéndose entender en lo que se refiere a cumplir las condiciones físicas y de comunicación para acoger a todas las personas, sea cual sea su condición. Este nuevo modelo de universidad propuesto para la diversidad, adquiere un valor relevante y se enmarca en la prioridad de crear una universidad de “uso para todos”, sin discriminación de la condición de los usuarios que la utilicen y, en consecuencia exige la adaptación de edificios y entornos cumpliendo los requisitos de Accesibilidad Universal y Diseño para Todos. El cumplimiento de la accesibilidad en la Universidad, supone el primer paso para conseguir la integración en la universidad de las personas con discapacidad. En definitiva, es preciso que las universidades se conciban, estructuren y gestionen como espacios para todos, en donde se fomente la accesibilidad universal, como garantía de inclusión de las personas con discapacidad.

Se concluye señalando que es clave debatir sobre estos aspectos en aras a mejorar los sistemas universitarios y evitar deficiencias que puedan afectar a la universidad, por lo que es esencial informar sobre la situación actual, identificar los problemas esenciales existentes, señalar las buenas prácticas aplicadas en el sistema y ofrecer propuestas de mejora.

La ponencia expresa la importancia que adquiere en el momento actual, para la propia Universidad, disponer de una Universidad accesible, diseñada para todos. Se plantea la necesidad de crear una universidad inclusiva y diversa, en la que se garantice la inclusión de todos los estudiantes sea cual sea su condición. En este contexto es preciso iniciar el estudio conociendo el concepto de “Universidad accesible”, las características y factores que determinan una universidad inclusiva, los condicionantes que se deben considerar y por último las ventajas que ofrece para la imagen de la universidad, el disponer de una Universidad que garantice la diversidad. Asimismo se analizan los factores y parámetros de aplicación que intervienen en la adaptación de espacios y entornos accesibles, las actuaciones que se deben abordar, los mecanismos actuales que disponemos para

garantizar la accesibilidad en la Universidad y los medios disponibles para mejorar la accesibilidad en la universidad. En paralelo se abordan propuestas de mejora para potenciar la inclusión de personas con discapacidad en la universidad, se valoran “buenas prácticas” aplicadas para la adaptación de la universidad con resultados satisfactorios y se identifican nuevos retos de futuro que son precisos abordar para la adaptación de los campus universitarios.

Por último se aborda la importancia y el reto que supone en el momento actual la inclusión de las personas con discapacidad en los estudios universitarios. Se analiza el bajo porcentaje de personas con discapacidad que disponen de estudios universitarios y la discriminación que supone para su integración en el mercado laboral, ya que les limita el derecho de elegir su actividad profesional.

En resumen, el concepto de universidad accesible se enmarca en el concepto de Campus universitario inclusivo, que afecta tanto a la adaptación de los entornos urbanos, edificios y servicios, incorporación de materias de accesibilidad y discapacidad en la formación curricular de todas las titulaciones universitarias que así lo requieran (Decreto 1393-2007) e inclusión de las personas con discapacidad en los estudios universitarios.

## **1.2. Concepto de Campus**

El concepto de Campus como estructura universitaria reconocida por la Universidad, se define como el territorio en el que se integran los entornos urbanos o espacios exteriores y edificios de cualquier tipo, es decir docente tales como aulas, laboratorios, talleres prácticos..., o bien de servicios universitarios como bibliotecas, polideportivos, etc. propiedad de la Universidad. En consecuencia el Campus está integrado por los edificios y su entorno, los servicios universitarios que forma parte de la universidad, es decir biblioteca, informática, administrativos, etc...<sup>(1)</sup>.

Se entienden como barreras físicas aquellas que afectan al “medio urbano”, es decir vías públicas y entornos públicos, a la “edificación” en donde se incluyen los edificios, mobiliario y equipamiento y a los “transportes”, que corresponden a los medios de comunicación y movilidad.

Basándonos en la definición aportada por IMS Global Learning Consortium (2004), entendemos la accesibilidad como la capacidad del ambiente de aprendizaje para ajustarse a las necesidades de todos los estudiantes. Se encuentra determinada por la flexibilidad del entorno educativo (con respecto a la presentación, metodología, modalidades de presentación, expresión y motivación, apoyos y recursos humanos y materiales) y la capacidad de proporcionar, si fuera preciso, elementos equivalentes y/o alternativos en los

diferentes ámbitos del proceso educativo.

Cabe destacar el avance que ha supuesto la definición de la Organización Mundial de la Salud en 2001, que la define como cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. Esta definición aporta un gran cambio y avance al concepto de discapacidad: se pasa de una concepción estática, en la que solo se tenía en cuenta la condición de salud de la persona, a una concepción dinámica, en la que también los factores ambientales y personales juegan un rol esencial.

### **1.3 La Universidad en cifras**

Otro factor prioritario para abordar el tema de “Universidad accesible”, es analizar datos referentes al sector de la discapacidad. Es por todos conocido el alto grado de madurez que la sociedad española está alcanzando en cuanto a la consideración de la discapacidad. El mundo universitario, como componente destacado de esa sociedad, debe transformar esa madurez en nuevos planteamientos y nuevos enfoques que consoliden y pongan en práctica un sentir ciudadano que, de manera progresiva, contemple la discapacidad no como una desigualdad, sino como un elemento que, desde la diversidad, enriquece al conjunto social. Alfonso X El Sabio definió la universidad como “el ayuntamiento de maestros y discípulos con el fin de aprender los saberes”. Esa definición sigue siendo válida ocho siglos más tarde, pero sólo en la medida en que esos saberes, ese conocimiento adquirido trascienda la esfera individual para proyectarse en el interés colectivo, para orientar a la sociedad más allá del estricto marco científico, para ser una institución ejemplar, es decir, que sirva de modelo sobre cómo superar disfunciones y discapacidades.

En lo que se refiere a la discapacidad, poco a poco las personas con discapacidad –un colectivo de 3,5 millones de personas, o el 9 % de la población- van ganando su espacio como ciudadanos de pleno derecho en nuestra sociedad. En lo que corresponde a la universidad, las estadísticas son reveladoras si consideramos que menos del uno por ciento (1%) de la población universitaria tiene alguna discapacidad y sólo un 7% de personas con discapacidad disponen de estudios universitarios. Se conoce que es muy alto el porcentaje que quieren acceder a la Universidad, manifestando la gran mayoría como motivo, la dificultad que se encuentran debido a la falta de adaptación y a la presencia de barreras físicas. Esta situación queda justificada al comprobar que la Universidad de Educación a Distancia es la que presenta el mayor número de estudiantes discapacitados matriculados.

Se constata el bajo número de alumnos con discapacidad que cursan estudios universitarios (el 51% de las personas con discapacidad disponen solo de estudios primarios, el 25% en el caso de personas sin discapacidad), señalando que uno de los factores que influyen para no integrarse en ellos son la dificultad que se encuentran por la falta de adaptación de los campus universitarios, que afecta en algunos casos al abandono de éstos por falta de adaptación de los edificios, entornos urbanos y servicios. Se constata que existe un porcentaje muy elevado de personas con discapacidad que estudian en la Universidad de Educación a Distancia, lo cual es un dato relevante que identifica el motivo, debido al alto número de barreras físicas existentes en otras universidad, que dificultan el día a día de las personas con discapacidad<sup>(3)</sup>.

A pesar de los mecanismos que muchas universidades ya han puesto en marcha para favorecer su incorporación, se detecta son insuficientes, por lo que es preciso intensificarlos y garantizar una plena integración de la diversidad en la Universidad. Considerando que en un mundo como el actual, altamente tecnificado y especializado, la universidad representa el ámbito de conocimiento y formación más apropiado para el acceso al mercado de trabajo, es necesario que sea también el medio de formación para las personas con discapacidad, de no ser así se traduce en empleos poco cualificados

Por otra parte, hay que detenerse en otra cuestión fundamental. En muchos casos, los jóvenes con discapacidad para alcanzar un nivel de formación académica y cultural, han tenido que superar todo un proceso educativo y de escolarización no exento de dificultades, que han podido salvar gracias a los recursos y apoyos educativos recibidos en distintas etapas. En el caso de los estudios superiores, consta que en muchos casos se debe a la buena voluntad y al apoyo que les prestan algunos profesores, a la colaboración de sus compañeros o a los medios que cada cual se busca y costea para ello. De hecho hay otros muchos que, aun estando capacitados para acceder a esta formación, la desechan porque no cuentan con este tipo de apoyos.

#### **4. Objetivo esencial**

El objetivo esencial que se persigue con la adaptación de los edificios y entornos universitarios a los parámetros de accesibilidad, es la inclusión de las personas con discapacidad en los estudios superiores. La falta de formación universitaria discrimina a las personas con discapacidad y les impide disponer de igualdad de oportunidades para elegir la profesión deseada. Es una realidad conocida por todos que la mayor

cualificación académica, permite mejorar la posibilidad de elección en el ámbito laboral y mayores oportunidades profesionales.

Tanto el Consejo de Europa como la Administración del Estado han promovido distintas iniciativas tendentes a la inclusión del Diseño para Todos y la Accesibilidad Universal en los planes de estudio universitarios, en paralelo a medidas de sensibilización y de promoción del acceso igualitario a los bienes, productos y servicios. Tales objetivos requieren, de una parte, de la presencia curricular de la discapacidad en la enseñanza superior, y de otra, de promoción de líneas y programas de investigación, innovación y desarrollo desde las instituciones universitarias.

Por otra parte la adopción de la Norma UNE 170001-2 supone un compromiso social de la universidad con la igualdad de derechos y oportunidades a todas las personas, independientemente de sus capacidades.

En consecuencia las universidades deben ser rigurosas y garantizar el respeto de los Derechos Humanos y a la difusión de su nueva visión de la diversidad de varias maneras, por otra parte también recogido en el documento del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre “Estrategia Universidad 2105”, que promueve mejoras relacionadas con líneas de actuación identificadas como estratégicas para la construcción de una Universidad moderna adaptada a los parámetros de sostenibilidad y accesibilidad.

#### **1.4 Marco Normativo**

La normativa que justifica la prioridad de adaptación de la universidad a los parámetros de accesibilidad se refleja a continuación.

- Artículo 9.2. y 9.14 de la Constitución. “Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se

integran sean reales y efectivas, remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”.

- Ley 51 /2003 sobre “Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU), basada en el acceso a los espacios y servicios públicos y a la realización económica, social y cultural.

#### **Del ámbito universitario.**

- Ley Ordenación Universitaria (LOU) aprobada en 2001 y la Ley de Modificación a la Ley de Ordenación Universitaria (LOMLOU), aprobada en 2007, señala que se debe potenciar la aplicación en la universidad de los conceptos de accesibilidad universal y diseño para todos. Ambas de forma expresa hacen referencia a desarrollar en la universidad, tanto en el ámbito urbanístico o edificatorio, así como en el académico los criterios de accesibilidad universal, reconocida por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

#### **Del ámbito de la edificación.**

- El Código Técnico de la Edificación (CTE) que da satisfacción a requisitos básicos de la edificación relacionados con la seguridad y el bienestar.
- Reglamentos de las Comunidades Autónomas sobre Accesibilidad.
- Normas UNE sobre accesibilidad en la edificación. Reglas generales de diseño de los espacios y elementos que forman el edificio. Relación, dotación y uso.

## **2. Metodología**

Hace tiempo que comenzó el proceso de integración, como se determinó en un inicio, y posteriormente de inclusión, en la enseñanza superior. Sin embargo, la discapacidad está poco representada en la universidad, aunque es preciso reconocer el gran esfuerzo y avance conseguido en los últimos años. La atención a la discapacidad debe ser una línea de acción transversal en la política universitaria, la atención a la diversidad, debe formar parte de todos los proyectos y estrategias universitarias, integrando los planes de

atención a las personas con discapacidad en sus proyectos como eje vertebrador de la actividad académica e investigadora.

Para ello se debe sensibilizar, involucrar y comprometer a todos los miembros de la comunidad universitaria como agentes activos y corresponsables en dicho proyecto, e incorporando la inclusión de los estudiantes con discapacidad, así lo establece el proceso de convergencia europea de la enseñanza superior, como uno de los indicadores de calidad que deben cumplir las universidades.

La metodología aplicada para implantar la “Universidad accesible” tiene como objetivo diseñar un plan de acceso, inclusión y participación de las personas con discapacidad en la Universidad, acorde con nuestro marco legal actual, dirigido a incorporar las exigencias de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Hay que señalar que, dicho marco normativo, integrada en la Estrategia Europea 2020 fija el éxito escolar y la mejora de los niveles educativos como una de las prioridades fundamentales de futuro. Asimismo, el Pacto Europeo de la Discapacidad, promovido por el Foro Europeo de la Discapacidad (EDF), que incluye entre sus prioridades la igualdad de acceso y oportunidades en materias de educación.

Hay una herramienta importante para la adaptación de la universidad como “Universidad inclusiva”: se trata de identificar las ayudas existentes que permiten, en momentos de grandes dificultades económicas, abordar actuaciones de mejora en el ámbito de la accesibilidad. Las universidades que han incorporado políticas universitarias de adaptación de los campus universitarios, ha sido posible, mediante la gestión de subvenciones; o bien mediante alianzas con distintas instituciones, entidades o asociaciones de carácter público o privado, que apoyan la iniciativa.

Se señala como metodología complementaria de interés los buenos resultados obtenidos en el desarrollo de actividades universitarias sobre accesibilidad y discapacidad, con el objetivo de sensibilizar a la comunidad universitaria y de forma especial a los alumnos de la necesidad de inclusión a nivel social a las personas con discapacidad y dar a conocer los aspectos básicos sobre funcionalidad y diversidad funcional.

Del mismo modo hay que señalar la trascendencia que adquiere en la mejora de la accesibilidad en la universidad, el desarrollo de “Buenas prácticas en Accesibilidad y Discapacidad”, cuyo objetivo es sensibilizar a la comunidad universitaria del interés que aporta implantar estrategias para la integración de las personas con discapacidad, tales como cursos de formación específicos sobre discapacidad, accesibilidad y diseño para todos dirigidos a los distintos sectores de la universidad, realización de jornadas y

Seminarios en los que se imparten conocimientos en Accesibilidad y Discapacidad incorporación de proyectos de investigación, trabajos fin de máster, programas de doctorado y tesis doctorales sobre la temática de accesibilidad y discapacidad. Esta cuestión se ha planteado en distintas universidades, con muy buenos resultados actuales y con garantías que en el futuro dispondremos de profesionales especializados en la materia.

Dentro de las actividades desarrolladas se destaca el “Curso de verano”, la “Semana de la Ciencia”, la “Semana de la Accesibilidad” y “Jornadas Técnicas sobre Accesibilidad y Discapacidad”. En este sentido, a través de la “Cátedra Empresa Accesibilidad y Discapacidad” de la Universidad Politécnica de Madrid, se han desarrollado este tipo de actividades, se ha realizado un “itinerario móvil de accesibilidad” integrado en un stand, en el que los usuarios participan de forma activa y pueden comprobar las dificultades que tienen que asumir las personas con discapacidad en su vida cotidiana.

Alguna de las actividades se desarrolla en “Jornadas de puertas abiertas”, en las que participan además de la comunidad universitaria, ciudadanos y alumnos de educación secundaria, lo cual permite la permeabilidad que se debe fomentar entre la universidad y la sociedad.

En el último año se han incrementado las actividades sobre discapacidad y se ha realizado un proyecto a través de la Convocatoria de Ayudas del Instituto de la Mujer financiado por el Fondo Europeo, en el que se ha analizado un tema transcendental para las personas con discapacidad, al reflexionar sobre la integración de las personas con discapacidad en los estudios superiores.

Recientemente se ha iniciado un proyecto innovador, a través del Convenio firmado por la E.T.S. de Edificación de Madrid ( E.U. Arquitectura Técnica) y la entidad AFANIAS para la integración de las personas con discapacidad cognitiva en el ámbito social.

Por último se está desarrollando la implantación de una red universitaria sobre “accesibilidad-discapacidad”, que permita compartir e intercambiar experiencias docentes e investigadoras, con la propia universidad y otras universidades que aporten mejoras a las personas con discapacidad. Asimismo se utilizará como repositorio para recoger información de interés, normativa vigente, novedades, actividades, documentación, etc...

### **3. Resultados**

Uno de los mayores retos de futuro que tiene la Universidad es implantar políticas universitarias inclusivas que garanticen la integración plena de las personas con diversidad funcional en la universidad.

Como resultados reconocidos por la comunidad universitaria es la creación de las “Unidades de Discapacidad” en las universidades, que han permitido conocer el número de personas con discapacidad en la universidad y lo que es más importante prestarles el apoyo necesario para su actividad universitaria.

El movimiento asociativo de la discapacidad lleva tiempo planteando a la comunidad educativa la necesidad de adaptación de los edificios y entornos universitarios, para cumplir así con lo recogido en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), donde se establece la obligatoriedad de las instituciones públicas de disponer de espacios diseñados con los criterios de “diseño para todos” y en su caso la necesidad de adaptación.

Las distintas iniciativas tendentes a la inclusión del Diseño para Todos y la Accesibilidad Universal en los campus universitarios y en paralelo las medidas de sensibilización de la accesibilidad universal y diseño para todos, requieren de una promoción por parte de la universidad de líneas y programa de investigación, innovación y desarrollo desde las instituciones universitarias, dirigidos a fomentar la diversidad.

Un factor relevante y reconocido que es preciso resaltar, ya que supone un valor añadido a la imagen de la universidad, es la importancia que adquiere disponer de Campus o edificios certificados como “Campus accesibles” o “Edificios accesibles”. Este es un elemento diferenciador que identifica a las universidades, aporta confianza y favorece su elección. De este modo son muchas las que como política universitaria, han optado por apostar por la accesibilidad y priorizan sus actuaciones y esfuerzos, en aras a conseguir entornos y edificios adaptados. Otra aportación de interés es la incorporación de “Planes integrales”, “Planes de accesibilidad” o “Planes estratégicos” de accesibilidad, que aportan excelentes resultados que mejoran y garantizan la accesibilidad universal en la Universidad. Cabe destacar la ayuda que ha supuesto para fomentar las “universidades inclusivas”, disponer de la colaboración de la Comisión Sectorial de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE), aunque es preciso señalar la necesidad de priorizar la accesibilidad frente a otros aspectos universitarios.

Es esencial que los dirigente académicos fomenten buenas prácticas en el diseño y ejecución de las nuevas infraestructuras, equipamientos, etc. o adaptación de los

existentes, desarrollando un Plan director o Planes estratégicos en accesibilidad que garanticen el cumplimiento de los parámetros de accesibilidad, en las actuaciones que se desarrollen en los campus universitarios<sup>(4)</sup>. Sería recomendable aprobar por los órganos de gobierno de la universidad, un presupuesto específico para mejorar la accesibilidad en la Universidad.

#### **4. Conclusiones**

1. Las barreras en el entorno constituyen obstáculos más graves a la participación social que las limitaciones funcionales de las personas.
2. La accesibilidad del Campus universitario es un requisito imprescindible para la autonomía e integración de las personas con discapacidad y para poder disfrutar plenamente de sus derechos.
3. Los responsables académicos deben, ir más allá, generando buenas prácticas en el diseño y ejecución de las nuevas infraestructuras, equipamientos, etc. desarrollando “Planes de accesibilidad” de la universidad.
4. La necesidad de establecer un “Plan de inclusión” de personas con discapacidad en la Universidad y un “Plan estratégico de mejora de la accesibilidad”, aprobado por los órganos de gobierno universitarios, debe ser un reto para las universidades en los próximos años.
5. La Universidad debe ser un referente en la aplicación de las normas vigentes en materia de discapacidad y accesibilidad, y el modelo con que medir en el futuro nuestra capacidad para hacer efectiva la igualdad de oportunidades.
6. La Accesibilidad Universal es una realidad abierta para mejorar la imagen de la universidad y un valor añadido que potencia la diversidad.
7. Los únicos límites que deben tener las personas con discapacidad, en relación con sus estudios universitarios deben ser, exclusivamente, los debidos a sus capacidades y aptitudes, al igual que el resto de los alumnos universitarios.
8. La Universidad debe fomentar el proceso de certificación de campus, edificios, entornos y servicios, como garantía del cumplimiento de los parámetros de accesibilidad y valor añadido de la imagen institucional.

## **5. Referencias bibliográficas**

Peralta Morales, A. (Coord.) (2007), *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*, Real Patronato sobre Discapacidad, con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Vodafone, ANECA y el CERMI. Depósito Legal: BI-3662-07.

Rovira-Beleta Cuyas, E. (2004), *Libro Blanco de la Accesibilidad*. Universidad Politécnica de Cataluña.

*La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*, Universidad de Valencia.

Blanco, R., Sotorrio, B., Rodríguez, V.M, Pinto, T, Díaz-Estébanez, M.E., Martín M.M., *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*.

J. Hernández, J.Sotorrío González, Josefa Alvarez Ilzarbe, *Manual de accesibilidad global para la formación*, Madrid, Aenor, Fundación Once.

### COMUNICACIÓN 3

**EDUCACIÓN INCLUSIVA,  
TICS Y ACCESIBILIDAD UNIVERSAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL D  
E GENERAL SARMIENTO**

Daniel Horacio Biset  
*Director de Procesos Técnicos Bibliotecológicos  
Unidad de Biblioteca y Documentación  
Universidad Nacional de General Sarmiento (República Argentina)*

Gustavo Luis Goyochea

*Responsable del Área de Servicios a la Discapacidad  
Dirección de Procesos Técnicos Bibliotecológicos  
Unidad de Biblioteca y Documentación  
Universidad Nacional de General Sarmiento (República Argentina)*

## **1. Contexto de políticas nacionales**

Pasado el período neoliberal y los conflictos institucionales del 2001, la Argentina rebrota en el 2003 con un claro cambio de rumbo, donde se promueve la recuperación del rol del Estado evidenciado en políticas que apuntaban al desarrollo y bienestar de la población<sup>132</sup>.

Con este marco político, orientado hacia la ampliación y recuperación de derechos con un claro enfoque en los derechos humanos, la temática de la discapacidad bajo esos paradigmas comenzó a formar parte de la agenda gubernamental.

---

<sup>132</sup> Vilas, Carlos, «¿Hacia atrás o hacia adelante? La revalorización del Estado después del “Consenso de Washington”», *Perspectivas Revista de Ciencias Sociais*, São Paulo, vol. 32, (jul-dez, 2007).

El 13 de diciembre del 2006 las Naciones Unidas reunida en Asamblea General aprueba la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), plasmando en la misma el espíritu del Modelo Social de la Discapacidad y dando origen al primer tratado internacional sobre Derechos Humanos del siglo XXI. La República Argentina como Estado parte, ratifica la Convención el 6 de junio del 2008 en el Congreso Nacional mediante la ley 26.378<sup>133</sup>, siguiendo la línea política de recuperación y ampliación de derechos impulsada por el Gobierno Nacional.

## 2. Antecedentes en las Universidades Nacionales

Haciendo un poco de historia, podríamos señalar que el sistema universitario nacional argentino tiene tres hitos fundamentales: la reforma universitaria de 1918, la gratuidad de servicios educativos universitarios en 1949 impulsado bajo el primer gobierno de Juan Domingo Perón (1946-1952), y el período 2003-2013, en el que “se produjo la revitalización del sistema universitario pasando del 0,5 por ciento al 1 por ciento del PBI destinado al sector”<sup>134</sup>.

En el período 2003-2013 se crearon 9 nuevas Universidades Nacionales, incrementando el número de instituciones universitarias públicas de 39 a 48, reforzando el espíritu federal de las universidades nacionales.

Producto del aumento de la oferta a nivel nacional y una sostenida política de inclusión, “la matrícula de universitarios se incrementó en un 35 de 2001-2013, y hubo un crecimiento significativo del 80 por ciento en graduados en ese mismo período”<sup>135</sup>. Estos avances se dieron gracias a una política activa de inclusión social que tiene como objetivo que todos los ciudadanos tengan acceso a la educación pública.

En lo atinente, específicamente, a la discapacidad, por muchos años la persona en situación de discapacidad, vio limitada sus posibilidades de formación por las barreras edilicias, académicas, comunicacionales, burocráticas y sociales en general, que impedían explotar sus capacidades como individuo social con todo lo que esto significa,

---

<sup>133</sup> Argentina. Ley 26.378, de 6 de junio de 2008.

Disponible en: <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

<sup>134</sup> “Hoy casi el 4,6 por ciento de la población argentina es universitaria, junto con Cuba somos el país que más alta tasa de cobertura tenemos de la región”, enfatizó Sileoni.. Buenos Aires, 21 de Octubre de 2014. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/prensa/gacetillas-y-comunicados/hoy-casi-el-46-por-ciento-de-la-poblacion-argentina-es-universitaria-junto-con-cuba-somos-el-pais-que-mas-alta-tasa-de-cobertura-tenemos-de-la-region-enfatizo-sileoni/>

<sup>135</sup> *Ibíd.*

relegando su derecho como ciudadano al mero asistencialismo típico del modelo médico hegemónico.

Con el tiempo, las personas con discapacidad, bajo la concepción de un nuevo paradigma, comenzaron a considerar a la educación superior más cercana y viable, no ya como una posibilidad lejana o utópica, reservada a un grupo selecto solo de aquellos que contaran con las condiciones socio-económicas adecuadas para emprender la travesía.

En este sentido, en algunas Universidades Nacionales las personas con discapacidad, de manera individual o colectiva, comenzaron a interpelar al sistema universitario en cuanto a sus prácticas -tanto académicas como comunicacionales- y a la cuestión edilicia como primera barrera física que les impedía el acceso. Con el transcurso de los años y con la temática asomando sobre el manto de invisibilidad que la cubría, se adhieren a la interpelación el resto de los actores de la vida universitaria, docentes, no docentes y estudiantes.

Ejemplo de esto es lo acontecido en los primeros años de la década de 1990 en la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde por iniciativa de estudiantes y docentes con y sin discapacidad, y una muy buena recepción por parte de los órganos de gobierno de la institución, se sucede una serie de acontecimientos de alto valor político para la época. El más importante -por lo menos a los efectos de este trabajo- es la creación en el año 1994 de la Comisión Provisoria Interuniversitaria para la Discapacidad, la que al año siguiente se constituiría como órgano permanente, con el nombre de Comisión Interuniversitaria sobre la problemática de la Discapacidad, quedando conformada por representantes de las siguientes Universidades Nacionales: de la Patagonia San Juan Bosco, de la Pampa, del Litoral, de Catamarca, de Misiones y de Mar del Plata<sup>136</sup>.

Con el advenimiento del nuevo milenio, y acorde a los tiempos políticos que acontecían, en el año 2003 el organismo decide modificar su nombre a Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos (CIDyDDHH)<sup>137</sup>.

Actualmente la CIDyDDHH está conformada por representantes de más de cuarenta Universidades Nacionales, reunidos en plenario para la discusión, el estudio y la generación de propuestas de política pública a los organismos de gobierno

---

<sup>136</sup> Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. *Estado actual de las políticas de educación superior en las Universidades Nacionales*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2010.

<sup>137</sup> La CIDyDDHH depende orgánicamente del Consejo Interuniversitario Nacional CIN, espacio donde se reúnen los rectores de las Universidades Nacionales Argentinas

correspondientes, tales como el Consejo Interuniversitario Nacional, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, entre otros.

Su plenario se reúne tres veces al año en distintas sedes de las Universidades Nacionales de Argentina. Cada dos años, en el marco de la última reunión anual, organiza, junto a la universidad anfitriona, las “Jornadas Nacionales de Universidad y Discapacidad”, coincidiendo la fecha con las elecciones de sus autoridades: un Coordinador y un Comité Ejecutivo formado por seis representantes de las Universidades Nacionales.

Además de las reuniones regulares y las jornadas bianuales, la CIDyDDHH impulsó y organizó los “Encuentros de Bibliotecas Universitarias Accesibles” y los “Encuentros Nacionales de Estudiantes Universitarios con Discapacidad”.

### **3. El abordaje de la discapacidad en la Universidad Nacional de General Sarmiento**

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), se encuentra ubicada en la localidad de Los Polvorines, Partido de Malvinas Argentinas. Es uno de los 25 partidos que conforman el Conurbano Bonaerense. A su vez, el Conurbano Bonaerense está dividido en tres anillos sucesivos que rodean a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta clasificación supone una cierta homogeneidad para cada uno de ellos, resultado de los distintos momentos en que se desarrollaron a medida que se extendía la urbanización, sus condiciones habitacionales, la infraestructura presente y la densidad de población<sup>138</sup>.

La UNGS se encuentra en el segundo cordón del conurbano bonaerense, que, según la mirada política de Andrés Barsky, geógrafo e investigador del Instituto del Conurbano de la UNGS, los Partidos que allí se ubican

*nunca tuvieron demasiada industria –dice–, se los conoció como ciudades dormitorios, y son ciudades más incompletas, con un ingreso en promedio más bajo, donde existe el hacinamiento, población joven y numerosa, es decir que, además, tienen un*

---

<sup>138</sup> Dandan, Alejandra. «El cordón que se desató del conurbano», *Página 12*, 1 de febrero de 2010, Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-139400-2010-02-01.html>

*crecimiento demográfico acelerado con una infraestructura en falta, que también determina modos de vida*<sup>139</sup>.

La UNGS fue concebida con la idea de que “la educación, inclusive la educación superior es un derecho humano y un bien público”<sup>140</sup>, en este sentido sus principales acciones políticas se enfocaron en promover el acceso a la educación superior en igualdad de oportunidades para todos los individuos, sin mediar condición salvo la voluntad y el esfuerzo necesario que amerita dicho emprendimiento.

Este objetivo, tan amplio como desafiante, implicó para su concreción la generación de políticas específicas y estrategias institucionales sostenidas en el tiempo.

Desde su propia concepción edilicia, la UNGS se ha planteado no presentar barreras físicas para el conjunto de las personas que la transitan. Se privilegió la construcción de aulas y espacios de estudio en planta baja, y en los edificios donde esto se realiza en plantas superiores se instalaron ascensores con las medidas reglamentarias para ser utilizado por personas con sillas de ruedas y botones de comando en braille, facilitando de esta manera el acceso y circulación de las personas con o sin discapacidad. Los senderos se diseñaron y construyeron con la premisa de no presentar desniveles ni otro tipo de barreras arquitectónicas que limiten el paso<sup>141</sup>.

Todos los edificios de la institución cuenta con sanitarios accesibles para personas con discapacidad.

El campus cuenta con mapas apticos en relieve y con contraste de color, pensados para que sirvan de referencia a las personas con discapacidad visual.

En el año 2005 se forma un Grupo de Trabajo en Discapacidad, impulsado por personal no docente, docente, estudiantes con y sin discapacidad y miembros de la comunidad comprometidos con la temática. El objetivo de este grupo de voluntades era visibilizar el tema y concientizar a la comunidad universitaria en general ante un emergente que estaba comenzando a darse: el ingreso de estudiantes con discapacidad en la institución.

Una expresión clave, que evidencia el compromiso de la UNGS en garantizar el efectivo cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad, es la decisión adoptada por el Consejo Superior en el año 2007 de crear la Comisión de Discapacidad

---

<sup>139</sup> *Ibíd.*

<sup>140</sup> Feldman, Silvio (coord.), *La UNGS y el abordaje de la discapacidad*, Buenos Aires, UNGS-Prometeo, 2010.

<sup>141</sup> *Ibíd.*

de la UNGS dependiendo orgánicamente del Rectorado, reconociendo así, y dando un nuevo marco institucional, a las actividades que venía realizando el Grupo de Trabajo en Discapacidad<sup>142</sup>.

La Comisión de Discapacidad contemplaba un coordinador, cargo que ocupó originalmente el Secretario General de la Universidad, cuatro investigadores docentes, uno por cada instituto<sup>143</sup>, un representante por el Consejo Superior y cuatro representantes de la comunidad del territorio en que se encuentra inserta la UNGS. Si bien esa es la conformación formal de la Comisión, sus reuniones no se limitan solo a estos actores, sino que siguió siendo participativa y transversal como lo fue en su génesis el grupo de trabajo.

Después de varios años de funcionamiento, con reuniones mensuales e innumerables acciones llevadas adelante, en el año 2014 se amplió la conformación formal debido al aumento de participantes y dependencias. Se incorporaron entonces a los gremios docente, no docente y estudiantil, a representantes de las secretarías Académica, General y de Investigación, del Centro Cultural de la Universidad, y, como miembros de la comunidad, a cuatro instituciones educativas públicas de la zona con claro interés inclusivo, y la Comisión comenzó a depender orgánicamente del Secretario General.

Estas acciones vienen a cristalizar la concepción sobre el abordaje de la discapacidad en la UNGS, abordándola desde tres sectores principales: la Secretaría Académica, que incorpora la función de apoyo a los docentes y la recepción y acompañamiento de los estudiantes con discapacidad, la Secretaría General, con la Comisión de Discapacidad, la Dirección General de Bienestar Universitario y la vinculación con otras instituciones, y la Secretaría de Investigación, con el Área de Servicios a la Discapacidad (ASD) de la Unidad de Biblioteca y Documentación (UByD), sector que se encarga principalmente de la adecuación de los materiales de estudio para los estudiantes con discapacidad que lo requieran, entre otras acciones que se describen a continuación.

#### **4. El rol de la Unidad de Biblioteca y Documentación**

En el año 2006 la Unidad de Biblioteca y Documentación, toma entre sus tareas el servicio de adaptación, en distintos formatos, de la bibliografía obligatoria requerida

---

<sup>142</sup> *Ibíd.*

<sup>143</sup> La UNGS está constituida por cuatro Institutos: Instituto del Conurbano, Instituto de Ciencias, Instituto de Industria y el Instituto de Desarrollo Humano, cada uno equivalente a una Facultad en el caso de otras universidades nacionales.

para la cursada de los estudiantes con discapacidad que no puedan acceder a la misma en su formato tradicional.

El Área de Servicios a la Discapacidad (ASD), dependiente de la Dirección de Procesos Técnicos Bibliotecológicos de la UByD, es el sector encargado de realizar los procesos de adecuación de los materiales de estudio en formato audio, braille, digital y macrotipo, aplicando el Modelo de Intervención Centrado en la Persona, determinando la adaptación en relación con la capacidad, conocimientos y herramientas con las que cuenta el usuario. Además -y de forma permanente-, se preocupa por la actualización e investigación de nuevos recursos tecnológicos e informáticos relacionados a la discapacidad, por la participación en redes y, desde hace unos años, por la capacitación y transferencia de conocimientos y experiencias a otros ámbitos.

Respecto a la participación en redes, la UByD participa en la Sub-Comisión de “Bibliotecas y Servicios de adaptación de Bibliografía” de la CIDyDDHH, dentro de la cual aportó, junto a representantes de otras seis Universidades Nacionales, a la creación de un “Procedimiento para la adaptación de textos mediante normas estandarizadas”. Dicho documento surge debido a que varias instituciones universitarias estaban brindando el servicio aplicando procedimientos y criterios disímiles que no facilitaban el intercambio. En principio fue necesario acordar el formato maestro, base de donde se partiría para realizar las restantes adecuaciones. Una vez acordado esto, se realizó una transposición de los procedimientos de los distintos servicios, determinando de esta manera criterios comunes. Cumplida esta faena, se aplicó el mismo procedimiento para normalizar el resto de los formatos.

Se participó, también dentro de esta Sub-Comisión y a solicitud del plenario de la CIDyDDHH, en la elaboración de recomendaciones para dos propuestas que elevó la misma CIDyDDHH a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación. Una de las propuestas, era la entrega de notebooks a estudiantes universitario con discapacidad, las recomendaciones que se brindaron en este caso fue sobre las características de hardware y software con las que debían contar esas notebooks. La otra propuesta fue la provisión a universidades nacionales del equipamiento necesario para brindar el servicio de adecuación de materiales de estudio y acompañamiento comunicacional mediante tecnología adaptativa a estudiantes con discapacidad.

En ambas propuestas, el ASD de la UByD fue requerido como asesor técnico, tanto por la CIDyDDHH como por la SPU, participando en el proceso de definición de equipos.

En junio del 2013 el Ministerio de Educación de la Nación, a partir de un relevamiento previo llevado a cabo por las Universidades Nacionales, realiza la primera entrega de

esas notebooks a 1068 estudiantes universitarios con discapacidad, desde entonces el Gobierno Nacional continúa con el relevamiento de estudiantes y la entrega del equipamiento, llegando a aproximadamente 3000 hasta el momento.

Respecto a las actividades de capacitación, el ASD preparó y desarrolló el curso de Formación Continua “Aplicaciones de tecnologías adaptativas para la discapacidad”, aprobado por la resolución de Rectorado de la UNGS N° 14880, a partir del cual se viene brindando capacitación a distintos organismos nacionales y provinciales, con el fin de replicar la experiencia de nuestra universidad respecto al acceso a la información mediante adecuaciones y tecnologías adaptativas.

Entre las instituciones a las que se les brindó capacitación se pueden mencionar a la Unidad Penitenciaria (UP) No. 41 de Campana y a la UP No. 39 de Ituzaingo (ambas en la Provincia de Buenos Aires), desarrolladas en el marco de la firma de un convenio con el Servicio Penitenciario Bonaerense. Estas instituciones brindaban la posibilidad a los internos próximos a cumplir la condena y beneficiados por buena conducta, de participar en talleres donde desarrollan textos escolares o cuentos de recreación en Braille, con tablilla y punzón, material que luego es donado a las Escuelas de Educación Especial de la zona.

Mediante la iniciativa, el ASD les impartió capacitación conceptual sobre el nuevo paradigma del Modelo Social, las legislaciones nacionales que la sostienen y la aplicación de herramientas tecnológicas a la problemática de la discapacidad.

De igual manera, se capacitaron a distintas Universidades Nacionales: la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad Nacional del Centro (Sede Tandil), y a las universidades que conforman la Red UNIDesarrollo junto con la UNGS: la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional de Luján, la Universidad Nacional de Moreno y la Regional Pacheco de la Universidad Tecnológica Nacional.

La idea de estas capacitaciones es brindar un marco general sobre la conceptualización de la discapacidad y los modelos de abordaje imperantes como forma de introducción a la temática. En segunda instancia, se trata de evidenciar, de manera general, el cambio de enfoque de la legislación nacional que ampara los derechos de las personas con discapacidad y los tratados internacionales a los que nuestro país suscribe, con el fin de conceptualizar a la persona con discapacidad como sujeto de derecho, situación elemental para enfocar correctamente el siguiente paso de la capacitación: el conocimiento técnico en el manejo del hardware y software necesario y los procedimientos secuenciales de la tarea de adaptación, ligado al sujeto político que construimos.

La presentación de proyectos que propician la vinculación de la universidad con la comunidad, es una de las políticas que lleva adelante y financia la SPU. En este sentido, fue seleccionado y aprobado un Proyecto de Voluntariado Universitario presentado por el ASD en el año 2013, llamado “Condiciones para la equidad. Forjando condiciones para la equidad ciudadana”, cuyo objetivo general era brindar capacitación en el conocimiento de sus derechos y el manejo de tecnología adaptativa a estudiantes con discapacidad integrados en instituciones educativas de nivel medio, apoyando y colaborando con la iniciativa del “Programa Conectar igualdad”<sup>144</sup> llevada adelante por el Gobierno Nacional.

El proyecto tenía la particularidad de que las personas que llevarían adelante el trabajo de campo eran estudiantes universitarios de nuestra institución. Se desarrolló en dos etapas. La primera consistía en brindar a los voluntarios conocimientos conceptuales, técnicos y legislativos respecto a la discapacidad. Para ello se implementaron talleres donde se impartió capacitación conceptual, técnica informática y legislativa, apuntando con esto último al conocimiento general de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y a jurisprudencia elemental sobre la temática.

Luego se realizó un relevamiento y entrevistas a los estudiantes con discapacidad de nivel medio de la zona de influencia de la universidad, con el fin de indagar sobre los conocimientos de los estudiantes respecto al objetivo general, y, una vez procesada esa información, se organizaron los grupos para la capacitación.

En la segunda etapa del proyecto los estudiantes universitarios capacitaron a los estudiantes con discapacidad de educación media de la zona, en el manejo del software lector de pantallas NVDA, y en la digitalización y adaptación de textos mediante herramientas informáticas. Por último, se desarrolló un taller final que contó con la participación de los estudiantes capacitados, autoridades de instituciones de educación pública y privada de la zona, familiares y estudiantes en general, donde los voluntarios ofrecieron una charla sobre los distintos modelos de abordaje de la discapacidad a lo largo de la historia, el Modelo Social de la Discapacidad y la legislación nacional e internacional que amparan los derechos de las personas con discapacidad.

Para la UByD y el ASD el proyecto fue un éxito, ya que se logró replicar un conocimiento técnico/conceptual y, por sobre todo, conciencia sobre la diversidad.

---

<sup>144</sup> Iniciativa del Poder Ejecutivo argentino, lanzada por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner mediante la firma del decreto N°. 459/10. La iniciativa está enfocada en recuperar y valorizar la educación pública, con el fin de reducir las brechas digital, educativa y social en el territorio argentino. (Véase: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/>)

El acceso a la información, a la lectura por placer, estudio u ocio tan común para el corriente de la sociedad, es una acción vedada o restringida para determinado colectivo que por razones variadas cuentan con diversidad funcional. Si colaboramos en derribar esas barreras que impiden o estandarizan el acceso solamente a determinado prototipo de ciudadano, contribuimos a generar una sociedad más amplia, plural e inclusiva.

## 5. Referencias bibliográficas

Argentina. Ley 26.378, de 6 de junio de 2008.

Disponible en: <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, (2010), *Estado actual de las políticas de educación superior en las Universidades Nacionales*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Dandan, Alejandra, “El cordón que se desató del conurbano”, *Página 12*, 1 de febrero de 2010, Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-139400-2010-02-01.html>

Feldman, Silvio (coord.) (2010), *La UNGS y el abordaje de la discapacidad*, Buenos Aires, UNGS-Prometeo.

*“Hoy casi el 4,6 por ciento de la población argentina es universitaria, junto con Cuba somos el país que más alta tasa de cobertura tenemos de la región”, enfatizó Sileoni.* Buenos Aires, 21 de Octubre de 2014. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/prensa/gacetillas-y-comunicados/hoy-casi-el-46-por-ciento-de-la-poblacion-argentina-es-universitaria-junto-con-cuba-somos-el-pais-que-mas-alta-tasa-de-cobertura-tenemos-de-la-region-enfatizo-sileoni/>

Vilas, Carlos, “¿Hacia atrás o hacia adelante? La revalorización del Estado después del “Consenso de Washington”, *Perspectivas Revista de Ciencias Sociais*, São Paulo, vol. 32, (jul-dic), (2007).

## COMUNICACIÓN 4

### **ESTUDIO SOBRE LA USABILIDAD DE LAS TABLETS POR ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN ENTORNOS VIRTUALES UNIVERSITARIOS**

Antonio Pérez Manzano  
Miguel Ángel Pérez Sánchez  
Eva Casanova Saavedra  
*Universidad de Murcia*

## 1. Introducción

Actualmente, nuestro entorno social está cada vez más definido por los espacios virtuales y tecnológicos, que se utilizan con diferentes fines. Se usan para el ocio, para el estudio, el trabajo y como medio de comunicación. La tecnología convierte en accesible lo que antes no lo era, gracias a ello las coordenadas espacio-tiempo han cambiado totalmente su significado. Podemos afirmar, que ésta es la cara positiva de la mediación tecnológica. La otra dimensión, la que alude a las dificultades refiere en que cada tecnología brinda unas posibilidades distintas y su conocimiento requiere horas de estudio. Los dispositivos tecnológicos aparecen y evolucionan (algunos desaparecen) tan rápidamente que resulta difícil organizar un aprendizaje ordenado y controlado sobre ellos (Bernete, 2010), por eso con bastante frecuencia desbordan al usuario. De ahí que entendamos la necesidad de realizar estudios empíricos sobre la usabilidad de las nuevas tecnologías y su repercusión en la población, en este caso, la población universitaria con discapacidad.

La expansión de las TIC a todas las capas sociales depende, no sólo de las infraestructuras y las capacidades, sino también de otros elementos familiares, locales, comunitarios, de la vida cotidiana, que dinamizan o ralentizan la apropiación de las tecnologías más innovadoras (Bernete, 2010). Así lo recogen Víctor Pérez- Díaz y Juan Carlos Rodríguez (2008) en un estudio patrocinado por la Fundación Vodafone:

*Un 62% (49% de los niños) dice que hablar on line con sus amigos le hace sentir como que siempre pueden estar conectados, en el buen sentido. Un 34% dice que le hace sentirse guay (cool), pero, como cabe esperar, este sentimiento abunda más entre los niños (52%) que, seguramente, se sienten mayores al comunicarse con sus amigos por Internet. No son pocos (41%) los que afirman que les hace sentirse libres (sólo un 18% de los niños). Y son muy pocos los que mencionan respuestas negativas: no cercano a mis amigos (9%), nervioso (4%), como que siempre puede estar conectado, en el mal sentido (3%) (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2008: 85).*

En definitiva, un amplio segmento de la población juvenil española utiliza la red para diferentes actividades de su vida cotidiana. Y como no podía ser de otro modo, el colectivo universitario también se encuentra en esa franja de población en la que el acceso y el uso de las nuevas tecnologías es cotidiano.

Es importante matizar y recalcar el papel que las redes sociales juegan en la organización social del universo de los jóvenes en el momento actual. Las redes suponen una auténtica revolución en los aspectos sociales de la comunicación en el

conjunto de las sociedades avanzadas y de forma muy especial entre los jóvenes (Pérez, 2010:70). Las variables que influyen en su uso también están siendo sometidas a estudio y revisión por multitud de investigaciones las cuales ponen de manifiesto la importancia que su utilización tiene en el colectivo juvenil. Según datos de Cientouno, empresa de Estrategia y Marketing en Redes Sociales, sólo en España, Facebook cuenta con más de ocho millones de usuarios. De las cuatro palabras más buscadas en Internet, tres son el nombre de redes sociales: Facebook, Tuenti y Twitter. El 85 % de los internautas pertenece a alguna red social. El 65 % las consulta todos los días. El 10 % del tiempo pasado en Internet se pasa en redes sociales. Los usuarios de Tuenti le dedican 80 minutos al día. En España, Tuenti tiene un 35 % más de tráfico que Google (Sotelo, 2011:117). De igual manera, el último informe presentado por la Fundación Telefónica sobre “La Sociedad de la Información en España 2009”, concluye que el uso de las redes sociales entre los jóvenes se ha multiplicado por seis a lo largo de 2009, lo que supone un aumento del 500% con respecto al mismo período del año anterior (Bernete, 2010).

Como se puede intuir, estas conductas digitales repercuten en la manera en la que se gestiona la vida de los jóvenes y sus relaciones. Pueden decir lo que quieran sin temor a la reacción del otro. Esto les provoca una pérdida de habilidad en el intercambio personal (la comunicación personal se aprende practicando) y puede desembocar en una especie de “analfabetismo relacional” que les hará el camino mucho más difícil cuando, como adultos, deban interactuar físicamente con los demás (Ferrán Ramón-Cortés, 2010). Incluso las relaciones sociales que se dan en el seno de la familia puede verse afectadas por el uso que se haga de las TICs, incluyendo entre ellas las tecnologías que ya son consideradas “tradicionales” como el teléfono, la radio o la televisión. (Lorente, Bernete, y Becerril, 2004).

Nos encontramos con que hoy el reto de las instituciones educativas, en todos los niveles, es muchísimo mayor en tanto que la accesibilidad y el manejo de las TICs por parte de la población incide de diversas maneras en la educación de niños, adolescentes y jóvenes escolarizados. No sólo proporcionan lenguajes, visiones del mundo, valores y pautas de comportamiento muchas veces distintas de las que se enseñan en los centros, sino que también presionan para transformar los modos de enseñar y aprender utilizando ciertas tecnologías, guste o no a los docentes y a la totalidad de los discentes (Bernete, 2010).

Por todo lo dicho anteriormente, la Universidad de Murcia quiere prestar una especial atención al uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo universitario. Así, el

Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo de la Universidad de Murcia, desde el ADyV (Atención a la Diversidad de Voluntariado), inició un estudio para evaluar el uso que los alumnos matriculados en la Universidad de Murcia que presentan algún tipo de discapacidad visual, auditiva, física o psíquica puedan hacer de las nuevas computadoras portátiles: las tablets. El material que se utilizó para este estudio fue obsequiado por la Fundación Vodafone e incluía cuatro modelos diferentes de tablets: iPad, Toshiba, Samsung Galaxy Tab y Samsung Galaxy Note. El trabajo que presentamos es el resultado del análisis de los resultados obtenidos en dicho estudio.

## 2. Objetivos

- Conocer la usabilidad que los alumnos con discapacidad de la Universidad de Murcia pueden hacer de las tablets en el entorno virtual universitario.
- Identificar qué modelo de tablet se adapta mejor al alumnado en función de su discapacidad.
- Evaluar la página web de la Universidad de Murcia para detectar aspectos a mejorar en ella que faciliten su uso.
- Implantar las mejores herramientas de aprendizaje.
- Fomentar la accesibilidad e igualdad de oportunidades en la Educación Superior.

## 3. Metodología

La metodología aplicada en este estudio ha sido mayoritariamente cuantitativa, aunque también se ha combinado con información de tipo cualitativo obtenida mediante el diálogo con los participantes durante el estudio.

### 1. Fases del proceso:

- **Fase inicial:** Contacto y selección vía telefónica sobre el estudio a realizar seleccionados del servicio de ADyV.
- **Fase 2:** Entrega consecutiva de los cuatro modelos de tablets a los participantes con la consiguiente cumplimentación del cuestionario vía online, a través del portal [www.encuestas.um.es](http://www.encuestas.um.es)
- **Fase 3:** Introducción de los datos obtenidos en los cuestionarios al programa estadístico SPSS y análisis de los mismos.
- **Fase 4:** Obtención de resultados y elaboración de conclusiones.

- 2. Muestra del estudio:** Alumnos matriculados en la Universidad de Murcia en el curso 2012/2013 que acuden a la unidad de Atención a la Discapacidad y Voluntariado (ADyV) por presentar algún tipo de discapacidad.

Concretamente el estudio cuenta con once alumnos/as de los cuales hay tres con discapacidad auditiva, dos con resto visual, dos con discapacidad física, uno con dislexia, uno con trastorno bipolar, uno con Síndrome de Asperger y otro con manipulación reducida.

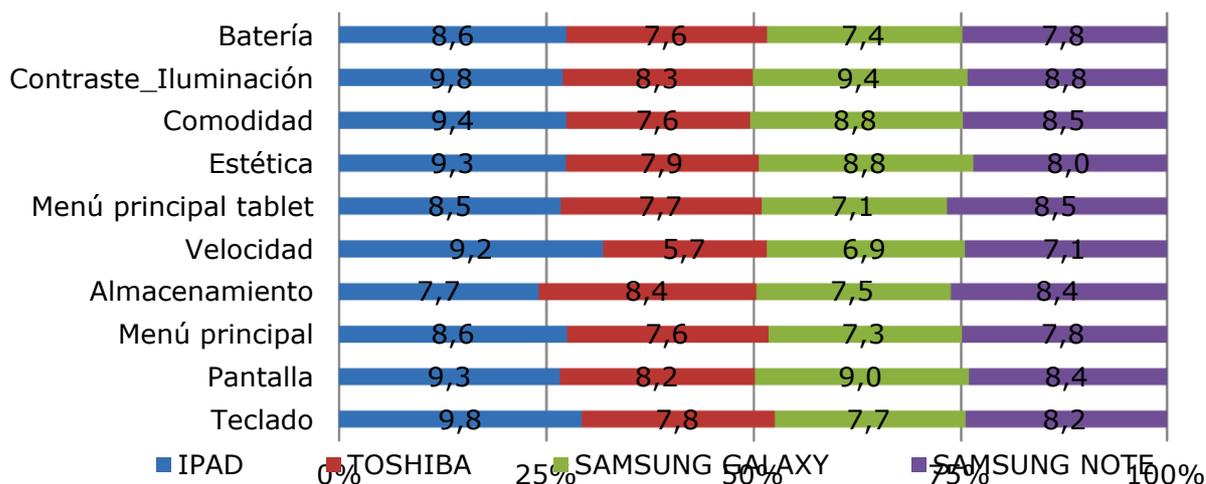
La técnica empleada para la recogida de datos empíricos ha sido el cuestionario, compuesto por:

- a) 16 actividades relacionadas con tareas que habitualmente se realizan a través del entorno virtual de la Universidad de Murcia. Estas actividades incorporaban la ruta de acceso a diferentes servicios, que los participantes debían seguir y evaluarla mediante una escala de valoración tipo Licker con cinco opciones de respuesta: 1= Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Indiferente, 4= De acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo.
- b) Dos preguntas de evaluación.
  1. La primera dirigida a evaluar una serie de ítems relacionados con la usabilidad de las tablets, en una escala de gratificación del 1 al 10 (siendo el valor 1 el más bajo y el 10 el más alto). Los ítems a evaluar han sido: el manejo del teclado táctil, la dimensión de la pantalla, el acceso al menú principal, la capacidad de almacenamiento, la velocidad de navegación, el acceso al menú principal, la estética del tablet, el contraste e iluminación, la comodidad y la duración de la batería.
  2. La segunda iba destinada a valorar la utilidad de algunos de los servicios que incorpora la página web de la Universidad de Murcia y que han sido trabajados en las 16 actividades anteriores. Para ello, se ha aplicado una escala de valoración tipo Licker con cuatro opciones de respuesta donde *1= Ninguna utilidad*, *2= Poca utilidad*, *3= Bastante utilidad* y *4= Mucha utilidad*.
- c) Tres preguntas abiertas que permitía, por un lado al encuestado contestar cualquier otra cosa, y por otro lado proporcionaba a nuestro estudio una mayor riqueza de detalle en las contestaciones

#### 4. Análisis e interpretación de los resultados

##### 1. Usabilidad de las tablets en el entorno virtual de la Universidad de Murcia en función de la discapacidad del alumnado.

###### a. Valoración de cada ítem evaluado para cada tipo de tablets.



En relación a la valoración concreta de cada tipo de tablets evaluada podemos concluir lo siguiente.: El modelo iPad ha sido el que mejor puntuación ha obtenido en todos los aspectos evaluados, considerado además como el modelo que mejor facilidad de acceso a la red tiene. Sin embargo en lo que se refiere al almacenamiento, están por encima otras tablets como por ejemplo Samguns Galaxy Note.

Entrando más en aspectos negativos encontrados en las diferentes tablets evaluadas, podemos decir por ejemplo que para la mayoría, las baterías tienen poca duración, siendo el iPad la tablets que menos problemas da en este aspecto. También se detecta una opinión generalizada de que el modelo Toshiba es el que tiene una velocidad de navegación más lenta, con una puntuación de 5,7 sobre 10, estando por encima de éste el resto de tablets con una puntuación superior al 7. Así pues, la incomodidad de su uso aumenta en relación a este aspecto.

En relación al Samsung Galaxy Note, otros alumnos también afirman que el acceso a internet desde él se hace bastante pesado.

###### b. Valoración global de la usabilidad de las tablets

Es cierto que en todos los tablets se ha detectado el problema de que ninguno dispone de entrada USB, con lo cual, el uso de pendrives no sería posible, lo cual supondría, en temas de comparación con otros materiales como el portátil, un aspecto en contra. Sin embargo, sí que es cierto que la tablet permite el uso de pendrives, solo que necesita un adaptador USB para ello. De esta forma, eliminaríamos el inconveniente.

A nivel general, observamos que la tablet que mejor aprobación ha tenido entre los alumnos con discapacidad de la Universidad de Murcia ha sido el modelo de Apple iPad, obteniendo una puntuación de 9,02 sobre 10. Por el contrario, el modelo que menos entusiasmo ha generado ha sido el modelo Toshiba con un 7,68.

Otras de las anotaciones que los alumnos con discapacidad de la Universidad de Murcia en beneficio de las tablets son:

- Mejor resolución en documentos y fotografías que impresas en papel.
- La preferencia de las tablets frente a los portátiles, ya que éstas son más ligeras y albergan mayor contraste y nitidez.
- Un tamaño perfecto para ser manejadas.
- Buena organización de los iconos y contenidos en pantalla.
- Facilita la navegación siempre que la conexión a la red sea la adecuada.

**c. Valoración de la usabilidad de cada tablet en función de la discapacidad del alumnado.**

	Discapacida d auditiva		Discapacid ad visual		Discapacid ad física		NEE	
	M ed.	Med.	M ed.	Med .	M ed.	Med .	M ed.	Med.

<b><u>iPAD</u></b>	USAB_teclado	10,00	10	10,00	10	10,00	10	9,50	10
	USAB_pantalla	9,33	10	10,00	10	9,00	9	9,25	10
	USAB_menú_principal	9,00	9	5,00	5	8,50	9	9,25	10
	USAB_almacenamiento	6,33	8	8,00	8	7,00	7	9,00	10
	USAB_velocidad	9,33	10	10,00	10	9,50	10	8,75	10
	USAB_menú_principalTablet	8,00	9	5,00	5	9,50	10	9,25	10
	USAB_estética	8,67	9	10,00	10	9,00	9	9,75	10
	USAB_comodidad	9,67	10	8,00	8	9,00	9	9,75	10
	USAB_contrast_illuminacion	10,00	10	10,00	10	9,50	10	9,75	10
	USAB_batería	9,33	9	10,00	10	8,50	9	7,75	9
<b><u>Thosiba</u></b>	USAB_teclado	7,33	8	8,00	8	5,00	5	8,60	10

		Discapacida d auditiva		Discapacid ad visual		Discapacid ad física		NEE	
		M ed.	Med.	M ed.	Med .	M ed.	Med .	M ed.	Med.
<b><u>iPAD</u></b>	USAB_teclado	10, 00	10	10, 00	10	10, 00	10	9,5 0	10
	USAB_pantalla	9,3 3	10	10, 00	10	9,0 0	9	9,2 5	10
	USAB_menú_princi pal	9,0 0	9	5,0 0	5	8,5 0	9	9,2 5	10
	USAB_pantalla	7,6 7	8	8,0 0	8	7,0 0	7	8,8 0	9
	USAB_menú_princi pal	6,6 7	7	7,0 0	7	9,0 0	9	8,0 0	8
	USAB_almacenami ento	7,6 7	7	9,0 0	9	9,0 0	9	8,6 0	9
	USAB_velocidad	6,6 7	7	4,0 0	4	3,0 0	3	6,0 0	5
	USAB_menú_princi pTablet	6,3 3	7	9,0 0	9	7,0 0	7	8,4 0	9
	USAB_estética	6,6 7	7	9,0 0	9	7,0 0	7	8,6 0	9

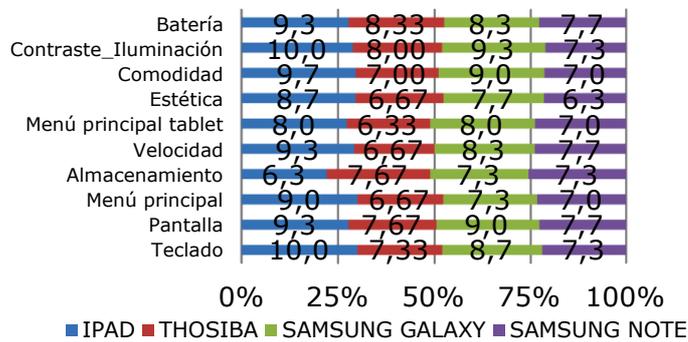
		Discapacida d auditiva		Discapacid ad visual		Discapacid ad física		NEE	
		M ed.	Med.	M ed.	Med .	M ed.	Med .	M ed.	Med.
<b>iPAD</b>	USAB_teclado	10,00	10	10,00	10	10,00	10	9,50	10
	USAB_pantalla	9,33	10	10,00	10	9,00	9	9,25	10
	USAB_menú_princi pal	9,00	9	5,00	5	8,50	9	9,25	10
	USAB_comodidad	7,00	7	7,00	7	6,00	6	8,40	9
	USAB_contrast_ilu minacion	8,00	7	9,00	9	8,00	8	8,40	9
	USAB_batería	8,33	9	9,00	9	7,00	7	7,00	7
<b>Sams ung Gala xy</b>	USAB_teclado	8,67	9	8,00	8	3,00	3	8,00	9
	USAB_pantalla	9,00	9	10,00	10	6,00	6	9,40	10
	USAB_menú_princi pal	7,33	7	9,00	9	6,00	6	7,20	7

		Discapacida d auditiva		Discapacid ad visual		Discapacid ad física		NEE	
		M ed.	Med.	M ed.	Med .	M ed.	Med .	M ed.	Med.
<b><u>iPAD</u></b>	USAB_teclado	10, 00	10	10, 00	10	10, 00	10	9,5 0	10
	USAB_pantalla	9,3 3	10	10, 00	10	9,0 0	9	9,2 5	10
	USAB_menú_princi pal	9,0 0	9	5,0 0	5	8,5 0	9	9,2 5	10
	USAB_almacenami ento	7,3 3	7	10, 00	10	8,0 0	8	7,0 0	7
	USAB_velocidad	8,3 3	8	7,0 0	7	4,0 0	4	6,6 0	7
	USAB_menú_princi pTablet	8,0 0	8	10, 00	10	7,0 0	7	6,0 0	6
	USAB_estética	7,6 7	8	9,0 0	9	8,0 0	8	9,6 0	10
	USAB_comodidad	9,0 0	10	10, 00	10	4,0 0	4	9,4 0	9
	USAB_contrast_ilu minacion	9,3 3	10	10, 00	10	7,0 0	7	9,8 0	10

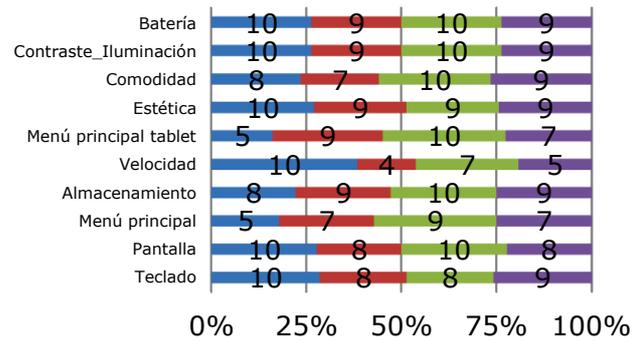
		Discapacida d auditiva		Discapacid ad visual		Discapacid ad física		NEE	
		M ed.	Med.	M ed.	Med .	M ed.	Med .	M ed.	Med.
<b><u>iPAD</u></b>	USAB_teclado	10,00	10	10,00	10	10,00	10	9,50	10
	USAB_pantalla	9,33	10	10,00	10	9,00	9	9,25	10
	USAB_menú_princi pal	9,00	9	5,00	5	8,50	9	9,25	10
	USAB_batería	8,33	8	10,00	10	8,00	8	6,20	6
<b><u>Sams ung Note</u></b>	USAB_teclado	7,33	8	9,00	9	8,00	8	8,60	9
	USAB_pantalla	7,67	7	8,00	8	8,00	8	9,00	9
	USAB_menú_princi pal	7,00	7	7,00	7	9,00	9	8,20	9
	USAB_almacenami ento	7,33	8	9,00	9	10,00	10	8,60	8
	USAB_velocidad	7,67	8	5,00	5	7,00	7	7,20	7

		Discapacida d auditiva		Discapacid ad visual		Discapacid ad física		NEE	
		M ed.	Med.	M ed.	Med .	M ed.	Med .	M ed.	Med.
<b><u>iPAD</u></b>	USAB_teclado	10, 00	10	10, 00	10	10, 00	10	9,5 0	10
	USAB_pantalla	9,3 3	10	10, 00	10	9,0 0	9	9,2 5	10
	USAB_menú_princi pal	9,0 0	9	5,0 0	5	8,5 0	9	9,2 5	10
	USAB_menú_princi pTablet	7,0 0	7	7,0 0	7	8,0 0	8	7,8 0	8
	USAB_estética	6,3 3	6	9,0 0	9	8,0 0	8	8,8 0	9
	USAB_comodidad	7,0 0	6	9,0 0	9	10, 00	10	9,0 0	9
	USAB_contrast_ilu minacion	7,3 3	6	9,0 0	9	10, 00	10	9,4 0	9
	USAB_batería	7,6 7	8	9,0 0	9	7,0 0	7	7,8 0	8

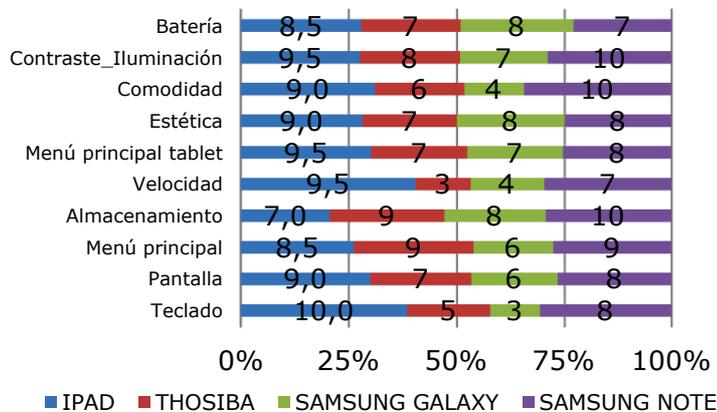
## DISCAPACIDAD AUDITIVA



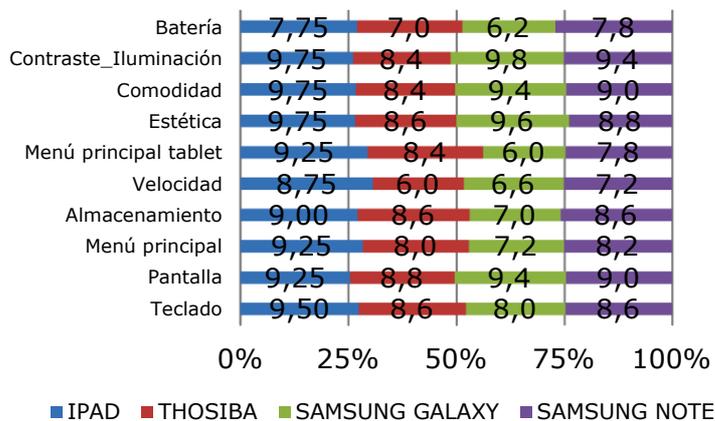
## DISCAPACIDAD VISUAL



## DISCAPACIDAD FÍSICA



## DISCAPACIDAD PSÍQUICA



De todos los resultados obtenidos mediante la relación entre las variables “tablets”, “tipo de discapacidad” con todos los ítems evaluados se han destacado los siguientes.

En primer lugar es interesante destacar que, los alumnos con discapacidad visual han puntuado con una nota de 10 al Samsung Galaxy Tab en relación a la comodidad del tablet. Sin embargo, para este mismo ítem de evaluación, los alumnos con discapacidad física han puntuado a dicho tablet con un 4, dándole la mayor puntuación al Samsung Galaxy Note. Estos últimos también otorgan la menor puntuación en relación al teclado táctil y a la pantalla del Samsung Galaxy Tab.

Por otro lado y en relación al uso que estos alumnos dan a la página web de la UMU, se han obtenidos los siguientes resultados:

- Para las personas que presentan discapacidad visual, el “tamaño de las letras” de algunos enlaces de la página web de la Universidad de Murcia es demasiado pequeño, haciendo más difícil su manejo y acceso por estos alumnos.
  - Ejemplo: El acceso a “Tutorías” y sus diferentes carpetas de mensajes recibidos o enviados.
- La distribución de los enlaces de la página web de la Universidad de Murcia dificulta el acceso a la información por parte de los alumnos. La mayoría de los diferentes listados de tareas y/o enlaces de acceso a los recursos de la web están muy apiñados. Por tanto, si accedemos a la web a través de dispositivos portátiles táctiles esta limitación se intensifica aún más, ya que disminuye la precisión a la hora de pulsar el enlace deseado.

- Títulos claramente señalados. En muchas ocasiones, la forma en la que la web de la UMU ofrece la información dificulta el acceso a la misma por parte de los estudiantes. Ejemplo de ello son la “Guía docente de una asignatura” o el “Horario”, donde los títulos que dan acceso a esta información no quedan claros para el alumnado, especialmente para aquellos que tienen dificultad de comprensión lectura, como es el caso de los alumnos con discapacidad auditiva o acnes.

			TABLET			
			IPAD	TOSHI BA	SAMSUN G GALAX Y TAB	SAMSUN G GALAXY NOTE
			Media	Media	Media	Media
<b>DISCAPACIDAD</b>	<b>Auditiva</b>	Valoración Global	9,02	7,70	7,99	8,15
	<b>Visual</b>	Valoración Global	8,16	7,90	9,30	8,10
	<b>Física</b>	Valoración Global	8,95	6,80	6,10	8,50
	<b>Psíquica</b>	Valoración	9,20	8,08	7,72	8,44

			TABLET			
			IPAD	TOSHI BA	SAMSUN G GALAX Y TAB	SAMSUN G GALAXY NOTE
			Media	Media	Media	Media
<b>DISCAPACIDAD</b>	<b>Auditiva</b>	Valoración Global	9,02	7,70	7,99	8,15
	<b>Visual</b>	Valoración Global	8,16	7,90	9,30	8,10
	<b>Intelectual</b>	Valoración Global				

Como hemos podido observar en los datos obtenidos, la valoración que los alumnos con discapacidad han hecho de cada tipo de tablets nos ha servido para detectar qué modelo se adapta mejor a las peculiaridades de cada tipo de discapacidad.

Los resultados de la evaluación muestran que, para aquellos alumnos que presentan discapacidad visual les vendría mejor el Samsung Galaxy Tab posicionándolo el número uno en prioridad, con una puntuación de 9,3 sobre 10. Según estos alumnos, el principal inconveniente que detectan en iPad es que no dispone de una tecla específica de retroceso, mientras que Samsung sí que la incorpora, haciendo de esta forma más fácil su manejo.

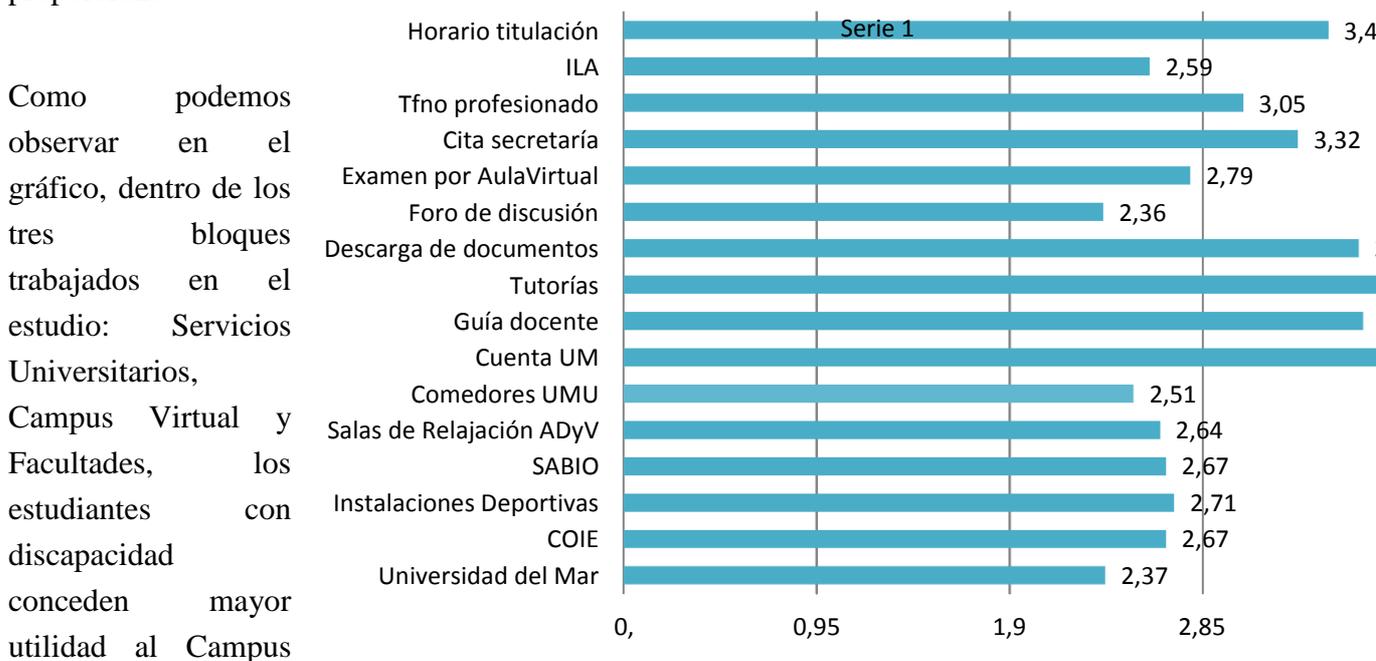
Para alumnos con discapacidad auditiva no parecen existir grandes distinciones entre unas tablets u otras, aunque puntúan como preferido al iPad. Por otro lado, tienen menor preferencia sobre el dispositivo portátil Toshiba.

Recordar que las personas con este tipo de discapacidad presentan una serie de dificultades de orientación y comprensión, debido a que su pensamiento está más vinculado a lo concreto y tienen más dificultades para la reflexión abstracta. Por tanto, el motivo por el no prefieren la tablet Toshiba puede estar en que el sistema operativo OSX del iPad parece ser mejor en usabilidad para estos alumnos que el sistema operativo Android de Toshiba.

Para finalizar observamos que los alumnos con discapacidad física y psíquica prefieren el iPad al resto de tablets, aunque es interesante comentar que, concretamente para los que presentan discapacidad física el Samsung Galaxy Note se sitúa muy cerca de iPad, con un 8,5 frente a un 8,95 para dispositivo de Apple. Y es que la incorporación de un “bolígrafo interactivo” beneficia gratamente a personas con movilidad reducida al mejorar su precisión. Además Samsung Galaxy Note presenta un sistema que desactiva el sistema táctil cuando detecta que estamos escribiendo con el S-Pen, y una opción de reconocimiento de contornos o fórmulas que ayuda cuando se dibujen gráficos u operaciones matemáticas, lo cual facilita el uso del tablet para estos alumnos.

## 2. Evaluación del entorno virtual de la Universidad de Murcia

A continuación se mostrarán los datos obtenidos en el cuestionario en relación, ya no tanto al manejo de las tablets sino a la opinión que los alumnos con discapacidad hacen de la propia página web de la Universidad de Murcia en relación a los servicios que proporciona.



Virtual, siendo el acceso a la Cuenta Personal el más votado con una puntuación de 3,74 sobre 4, seguido del “envío de tutorías” con 3,72 y el “acceso a la guía docente de las

asignaturas” con una puntuación de 3,64. Por otro lado, el recurso considerado con menor utilidad entre ellos es el “Foro de discusión” con una puntuación de 2,36, seguido del servicio de “Espacios para consumo de comida” con un 2,51.

Por otro lado, las preguntas abiertas nos han proporcionado más información relacionada con la página web de la Universidad y su acceso por parte del alumnado. En concreto se ha detectado una clara necesidad de cambio en la estructura del entorno virtual.

Para la mayoría de los alumnos con discapacidad, hay un exceso de complicación en cuanto al uso de la página, en lo que a temas de estructura y organización de contenidos se refiere. Por ello, la principal demanda que éstos hacen es la de proporcionar un acceso más directo a las cosas, mejora de la claridad de conceptos e iconos de acceso, simplificando los contenidos y haciéndolos más coherentes, como por ejemplo en el acceso a la cuenta personal de la Universidad.

De igual forma, también se demanda una reducción en las opciones de menús, pues actualmente hay muchos menús inactivos o perdidos.

Otras de las sugerencias que hacen los alumnos es que se dé mayor facilidad para establecer comunicación con los docentes y los propios compañeros de aula, que haya mayor claridad en cuanto al acceso a la biblioteca y sus diferentes recursos, o incluso que la información relacionada con los “Espacios para consumo de comida propia” debería facilitarse desde todas las facultades, para facilitar el acceso a la información.

## **5. Referencias bibliográficas**

Bernete, F., “Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes”, *Revista de Estudios de Juventud*, 88 (2010), págs. 97-114

Berríos, Llarela y Buxarrais, María Rosa, “Las tecnologías de la información y la comunicación (TI C) y los adolescentes. Algunos datos”, *OEI, Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 5 (2005).

Gubern, R. (2000), *El eros electrónico*, México, Santillana.

Lorente, S. Bernete, F y Becerril, D. (2004), *Jóvenes, relaciones familiares y tecnologías de la información y de la comunicación*, Madrid, Injuve.

Ochaita, E; Espinosa, M. A; y Gutiérrez H., “Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, *Revista de Estudios de Juventud*, 92 (2011), págs. 87-110

Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J. C. (2008), *La adolescencia, sus vulnerabilidades y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*, Fundación Vodafone España.

Pérez, A., “Escuela 2.0. Educación para el mundo digital”, *Revista de Estudios de Juventud*, 92 (2011) págs. 63-86.

Sotelo J., “Si McLuhan levantara la cabeza...La computación en la nube y el nuevo paradigma socio cultural” *Revista de Estudios de Juventud*, 92 (2011), págs. 111-122

Zweig, J. M., Buberstein, L., y McGinley, K. A., “Adolescent health risk profile: the co-occurrence of health risk among females and males”, *Journal of Young and Adolescence*, 30(6) (2001), pp. 707-728.

## COMUNICACIÓN 5

**RED SOCIAL DE ESTUDIANTES VOLUNTARIOS PARA  
CREAR RECURSOS AUDIOVISUALES ACCESIBLES**

Covadonga Rodrigo

*Directora Cátedra “Tecnología y Accesibilidad”*

*UNED – Fundación Vodafone España*

## **1. Inclusión Digital y proyectos de eLearning Solidario**

El concepto de Inclusión Digital promueve la realización de esfuerzos para que el uso y disfrute de la tecnología pueda llegar a todas las capas de la población. Para lograrlo es necesario acercar la tecnología a los ciudadanos y formarlos convenientemente de forma que las personas lleguen a considerar la tecnología como una herramienta, como un bien social. Pero el logro real llega cuando se consigue demostrar que los beneficios de su uso alcanzan a toda la población y que gracias a ello la brecha digital se ha acortado sustancialmente. Para alcanzar una completa inclusión social es necesario crear "entornos favorables" a los usuarios que estén basados en servicios TIC. Como indican (Serrano y Martínez, 2003) el acceso y uso a las tecnologías de la información conlleva tres procesos necesarios:

- que exista la infraestructura de telecomunicaciones y redes necesaria (disponibilidad);
- que se asegure la accesibilidad de los servicios que ofrece la tecnología;
- poseer habilidades y conocimientos para hacer un uso adecuado de la tecnología.

En el sector formativo, la metodología de aprendizaje denominada eLearning favorece la formación y la capacitación y también intensifica la cohesión social, el desarrollo personal, la comunicación y la participación en comunidades como describe (Gareis, 2005). Mediante las TIC, las distancias se reducen y se proporciona servicio académico incluso en zonas aisladas, dotadas de pocos servicios y de esta forma el eLearning puede generar sinergias entre territorios, grupos y personas que por razones diversas no pueden estar en contacto fluido y permanente (Hedge, & Hayward, 2004).

Dentro de este contexto (Peña-López, 2004) define el concepto de eLearning solidario como aquél que está dirigido a:

- la sensibilización de la sociedad sobre temáticas o disciplinas del ámbito de la solidaridad, la cooperación al desarrollo, la cultura de paz, la sostenibilidad, etc.;
- la formación y capacitación de personal propio, cooperantes y voluntarios de entidades sin ánimo de lucro y vinculadas a los ámbitos enumerados anteriormente;
- la capacitación para el desarrollo, dirigida a dotar de habilidades a colectivos con riesgo de exclusión o sociedades subdesarrolladas o en vías de desarrollo.

Como su nombre indica, el e-learning solidario es un proyecto sin ánimo de lucro y toda su dinámica mostrará esta política en todas y cada una de sus fases. Aunque es difícil por este principio calcular el retorno de la inversión, se pueden realizar estimaciones de retorno social e incluso de amortización de recursos. De forma reciente, se están dando

prácticas de voluntariado virtual para e-learning solidario (Peña-López, 2004), en proyectos formativos sostenibles de cooperación al desarrollo que poseen alta replicabilidad y bajo coste, iniciativas que está movilizando a grupos de personas y organizaciones que trabajan conectados a un ordenador desde sus casas.

En cuanto a la topología del ciber-voluntario (en anglosajón *online volunteer*), el concepto refiere a la persona que colabora con una organización desde un centro remoto (puede ser su domicilio, centro de trabajo habitual,..) mediante un dispositivo conectado a Internet. Por su parte el voluntario TIC es aquel cuyo propósito es promover el uso e implantación de las TIC. Puede instalar componentes, configurar equipos, programar o incluso desarrollar programas formativos en el uso de las TIC. Ambos conceptos están relacionados por el uso de las TC pero en realidad un ciber-voluntario no tiene por qué ser un voluntario TIC ni viceversa (Peña-López, 2004).

El voluntario en la UNED es una persona de edad entre los 25 y los 65 años, con compromisos familiares y profesionales que compaginan su disponibilidad para colaborar con sus tareas obligadas. A pesar de ello y de la flexibilidad temporal que necesitan en su colaboración, suelen demostrar un elevado nivel de compromiso. Asimismo, su experiencia y su formación juegan un papel diferencial, por lo que en la UNED el voluntario suele tener mayor formación que el voluntario universitario tradicional de las universidades presenciales.

## **2. Atención a la diversidad funcional en la UNED**

En el curso 2012/2013, la UNED fue escogida por cerca del 50% de los estudiantes universitarios españoles con discapacidad, alcanzando la cifra de 8.068 personas matriculadas con diversidad funcional. Con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes con diversidad funcional y de contribuir a suprimir las barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje de todas las personas con discapacidad que integran la comunidad universitaria, es necesario coordinar y desarrollar nuevos planes de actuación en los distintos ámbitos que constituyen sus principales funciones y servicios.

En este sentido, es necesario asegurar el acceso a todas las posibilidades de las infraestructuras y la capacidad de manejarlas: en concreto, el acceso a los contenidos y a los servicios académicos en línea. Ya en 1974 la UNED empezó a producir cursos que se difundían via radio, y en 1995 la producción de programas educativos para TV, iniciativas pioneras que continúan hoy en día a través de los canales RN3 y TVE 2 gracias al convenio específico con Radio Televisión Española (García Aretio, 2007). A

comienzos del siglo XXI, la Universidad comienza su migración a los servicios difundidos a través de Internet (García Aretio et al., 2007), y al final de la primera década la Universidad disponía de una gran plataforma de generación de video producido por el propio usuario, el proyecto AVIP (Audiovisual sobre IP), sobre la que se apoya en la actualidad una gran parte de la actividad tutorial y de extensión universitaria que ofrece la UNED a sus estudiantes, está formada por componentes claramente diferenciados: aulas, dispositivos hardware y aplicaciones software (Rodrigo y Read, 2010).

Dado que la accesibilidad puede definirse como “disponibilidad del recurso en cualquier lugar o momento, debe poder ser descubierto y utilizado a través de la web” (Cueva Carrión y Rodríguez Morales, 2010), la introducción de contenidos audiovisuales en las páginas web (y por similitud en las plataformas de enseñanza a través de Internet o eLearning) añade una nueva dificultad a los requerimientos de accesibilidad, ya que se incluyen nuevos elementos que amplían la brecha digital, y no sólo para las personas con discapacidad. Cada día, es más frecuente no poder acceder a un video, por no tener el programa o el códec determinado para interpretar cada nuevo formato. Por ello, ya en el año 2010 comienzan a desarrollarse los primeros trabajos internos a nivel técnico para analizar el grado de accesibilidad de dicha herramienta. A la hora de realizar un estudio de accesibilidad se separaron claramente la accesibilidad física de la accesibilidad de los distintos componentes hardware y software y del contenido (Rodrigo et al., 2010), ya que además, la normativa exigible para cada uno de ellos era totalmente diferente y exigía que el estudio se realizase de forma separada (Vázquez y Rodrigo, 2012). Asimismo, el análisis incluía la realización de trabajos específicos sobre la anotación semántica de los metadatos incluidos en los repositorios que alojaban los recursos audiovisuales (como las video-clases) para mejorar la búsqueda y localización de los recursos, al estilo de trabajos relacionados como los de la anotación semántica colaborativa de metadatos reportados (Hironobu et al., 2008).

En este sentido se desarrollaron trabajos de análisis sobre la herramienta AVIP (Rodrigo et al., 2013) con el objetivo de proponer procesos y aspectos de mejora en el nivel de accesibilidad de los contenidos audiovisuales generados desde este tipo de aulas. El trabajo recibió el premio de la Fundación ONCE en el Congreso CAFVIR 2013 (Lisboa, Portugal 2013) y demostró que era inviable lograr la accesibilidad de los más de 35.000 videos presentes en el repositorio Cadena Campus (datos de Marzo 2013, más de 62.000 en Septiembre 2014) y que era necesario aumentar la concienciación social en la Universidad para lograr recursos audiovisuales más accesibles. En este punto, surge la idea de la aplicación del principio del eLearning solidario conformando una iniciativa para crear una red de ciber-voluntarios TIC que trabajasen de forma colaborativa para incrementar la accesibilidad de las video-clases AVIP.

### **3. Desarrollo de la acción Ciber-voluntarios TIC**

En el mes de Mayo 2013 se lanza la primera iniciativa de creación de una red de estudiantes ciber-voluntarios para mejorar las condiciones de accesibilidad del material didáctico, en concreto de los recursos audiovisuales (video-clases) alojados en el repositorio Cadena Campus. Este repositorio fue escogido como primer corpus de análisis por su uso masivo en el colectivo de estudiantes (5 millones de visitas en 2013, más de 7 millones de visitas en 2014). El repositorio Cadena Campus<sup>145</sup> es el portal Web desde el que se pueden visualizar los contenidos (tutorías, seminarios, eventos...) producidos con la plataforma AVIP. Esta plataforma cuenta en la actualidad con 678 aulas físicas distribuidas por toda la península (datos Septiembre 2014), disponibles en todos los Centros Asociados, y están equipadas con equipos audiovisuales (videoconferencia o web-conferencia) y pizarras digitales interactivas permitiendo interconectar unas con otras de forma simultánea. Si el usuario dispone de un ordenador con conexión a Internet, podrá seguir la sesión en directo, formular preguntas al ponente mediante un chat y, una vez grabada, reproducirla cuando él quiera (Rodrigo et al., 2010). Este repositorio dispone en la actualidad de un total de 14.253 usuarios registrados que graban clases o eventos, de los cuales 4.502 son profesores o profesores-tutores. El portal dispone de 62.172 videos almacenados que han sido visualizados (descargados) cerca de 7 millones de veces en 2014.

Con el contexto de trabajo reflejado en el párrafo anterior, el objeto de la primera convocatoria de la red fue la de facilitar la participación de los miembros de la comunidad universitaria de la UNED, en concreto de los estudiantes de Grado, en actividades relacionadas con varias acciones concretas:

1. Transcripción textual del audio de video-clases.
2. Inclusión de subtítulo en los recursos audiovisuales.
3. Anotación semántica de metadatos (título, código de asignatura, palabras clave, etc.).
4. Creación de documentos accesibles.

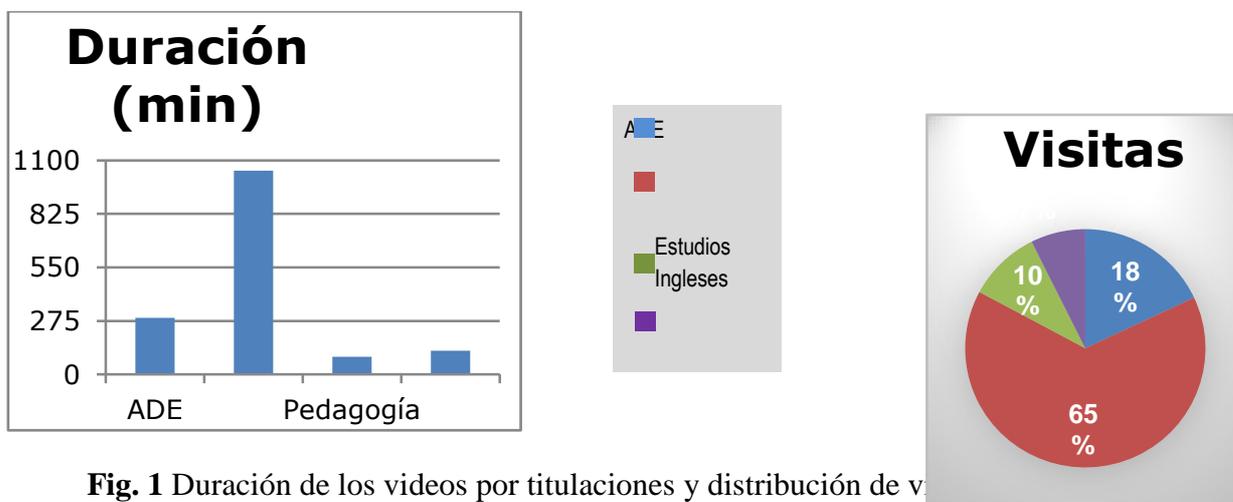
Los inicios de la red en junio de 2013 fueron cautelosos, puesto que no existía experiencia previa para gestionar este tipo de convocatoria junto con las dificultades intrínsecas de coordinar recursos humanos adscritos a cuatro departamentos distintos así como la red de estudiantes voluntarios. Para coordinar las acciones se creó un espacio

---

<sup>145</sup> <https://www.intecca.uned.es/portavip/cadenaCampus.php>

de comunidad en la plataforma de eLearning propia de la Universidad, de forma que todas las actividades tuvieron lugar de forma virtual a través de dicha comunidad específica, incluyendo las labores de comunicación y coordinación, desarrollo de las tareas de los voluntarios, etc., Las labores de seguimiento y coordinación se mantuvieron hasta el 15 de octubre del mismo año. Como datos de la experiencia, un total de 11 estudiantes se presentaron como voluntarios adscritos a las titulaciones que se reflejan en la tabla 1 adjunta, titulaciones que se tomaron como punto de partida para realizar la asignación de videos a personas. Así, aprovechando que varios voluntarios pertenecían a la titulación de Grado en Estudios Ingleses se les asignó recursos originales en inglés.

Un total de 8 voluntarios completan las tareas asignadas, finalizando un total de 42 transcripciones de video-clases AVIP con una mejora en su etiquetación semántica. Ello equivale a cerca de 26 horas de video distribuidas por titulación según se muestra en la figura 1. Estos videos han recibido un total acumulado de 7.135 visitas distribuidas según aparece en el gráfico de la misma figura.



**Fig. 1** Duración de los videos por titulaciones y distribución de v

#### 4. Conclusiones

Como experiencia piloto, esta primera acción de ciber-voluntarios TIC en el marco de la mejora de la accesibilidad de los recursos educativos audiovisuales, ha demostrado la capacidad de las nuevas tecnologías para potenciar la innovación social y propiciar el empoderamiento ciudadano. Los estudiantes, en este caso, han actuado como ejemplo de “ciber-voluntarios”, agentes de cambio social que han contribuido, de forma desinteresada, a fomentar el uso y conocimiento de las herramientas AVIP entre la comunidad universitaria. La tecnología se ha utilizado desde una perspectiva social,

ayudando en este caso a eliminar las barreras de acceso a los materiales audiovisuales contenidos en el repositorio Cadena Campus. Asimismo, se ha sensibilizado y formado de forma particular a este colectivo de estudiantes voluntarios en aspectos tecnológicos importantes para la atención a la diversidad funcional como son: transcripciones, etiquetado semántico de recursos educativos, etc. Es evidente la gran labor de concienciación que se realiza con experiencias como esta. Los estudiantes voluntarios se ponen en el lugar de las personas con necesidades especiales y comprenden mejor los problemas de inaccesibilidad con los que se encuentran en su día a día.

Por todo lo anterior, los objetivos que se consideran alcanzados con esta experiencia piloto de red de voluntarios han sido en concreto:

1. Fomentar la adopción y la mejor utilización de los contenidos, servicios, herramientas y accesos TIC por parte de la comunidad universitaria.
2. Suprimir las barreras que impiden el conocimiento y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
3. Fomentar la participación a través de las TIC y el uso responsable de estas herramientas entre los estudiantes.
4. Impulsar la creación, capacitación y movilización de un voluntariado tecnológico.
5. (De forma general) Crear conciencia social: generando actitudes sociales y culturales positivas hacia la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el desarrollo y avance de la sociedad.

## **5. Agradecimientos**

Se agradece la disponibilidad del corpus inicial del repositorio Cadena Campus de la UNED y el soporte de la Cátedra de Tecnología y Accesibilidad UNED - Fundación Vodafone.

## **6. Referencias bibliográficas**

Cueva Carrión, S. P. y Rodríguez Morales, G. d. R., "OER, estándares y tendencias", *Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, RUSC (2010).

García Aretio, L. (Coord.); Ruíz Corbella, M.; Domínguez Figaredo, D. (2007), *De la educación a distancia a la educación virtual*, Barcelona: Ariel, pág. 303

García Aretio, L. "La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España", RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (Universidad Técnica Particular de Loja Eds.), Loja (Ecuador), Vol. 9 , 2007, págs. 17-51

Gareis, K., (2005), "Towards user orientation and social inclusion in the provision of e-learning services", *Proceeding of elearning Conference*, pp. 66-73.

Hedge, N., & Hayward, L. (2004). "Redefining roles. University e-learning contributing to Life-long learning in a networked world", *E-learning*, 1(1) (2004), pp. 128-145.

Hilera, J.R. et. al. (2013), *Guía Metodológica para la implantación de desarrollos curriculares virtuales accesibles*, Madrid, Universidad de Alcalá.

Hironobu T., Takashi I., Shinya K., Masatomo K., Chieko A. (2008), "Social accessibility: achieving accessibility through collaborative metadata authoring" ,*Proceedings of the 10th international ACM SIGACCESS conference on Computers and accessibility*, pp. 193-200. ISBN: 978-1-59593-976-0

Maya Álvarez, P., "La brecha digital, brecha social. Los recursos humanos en el desarrollo y la capacitación a través del aprendizaje digital (elearning)", *Gazeta de Antropología*, 24 (2) (2008), artículo 45

Peña-López, I., "Voluntariado Virtual para e-Learning Solidario", en *ICTlogy*, March 6, (2004).

Peña-López, I., "Four types of online volunteering", *ICTlogy*, 16, Enero (2005).

Rodrigo C., Read T., "Herramienta Audio Visual Sobre Tecnología IP (AVIP) para Alcanzar Estándares de Calidad" *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje (IEEE RITA) (Latin-American Learning Technologies Journal)* Volumen 5, Número 3 (2010), págs.89-96 ISSN: 1932-8540

Rodrigo, C., Delgado, J.L. y Sastre, T., "Accesibilidad a los contenidos educativos audiovisuales: nuevas tecnologías con formatos contenedores", *RIED*, 13(2) (2010), págs. 107-131.

Rodrigo, C.; Vazquez, N.; Vazquez, M.; (2013), "Mejoras en accesibilidad software de la herramienta AVIP", *Actas del XIV Congreso Internacional de Interacción Persona Ordenador (INTERACCIÓN 2013)* ISBN: 978-84-695-8352-4 Eds. J. A. Macías, S. Baldassarri y J. Urquiza, págs. 147 - 150

Serrano, A. y Martínez E. (2003), *La Brecha Digital. Mitos y realidades*, Dpto. Editorial Universitaria de la Universidad Autónoma de Baja California, México

Vázquez, M.; Rodrigo, C. (2012), “Accesibilidad en Contenido Multimedia: Normas y Principios de Aplicación en la Herramienta AVIP”, *Actas del IV Congreso Internacional sobre Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Avanzadas*, págs. 137 - 145.

## COMUNICACIÓN 6

<p><b>EVALUACIÓN CON PERSONAS REALES DE UN CHAT ACCESIBLE A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA UNINNOVA</b></p>
--

Rocío Calvo Martín  
*Estudiante de Doctorado*  
*Universidad Carlos III de Madrid*

Ana Iglesias Maqueda  
*Profesora Titular Interino*

*Universidad Carlos III de Madrid*

Lourdes Moreno

*Profesor Visitante*

*Universidad Carlos III de Madrid*

## **1. Introducción**

Innovación e investigación son palabras que se encuentran en boga de todos los medios de comunicación. Muchos trabajos de investigación se centran en mejorar las barreras de accesibilidad existentes en el ámbito de las TICs [1]. Su principal objetivo es evitar que las personas encuentren barreras al utilizarlas. Sin embargo, muchas de estas investigaciones se afrontan desde una parte teórica, no contando con la necesaria participación de personas reales. Esta situación puede ser causada por distintos motivos, entre ellos el no disponer de medios para poder realizar pruebas con usuarios.

A través de las TICs se puede promover la innovación permitiendo crear enlaces y redes de comunicación entre entidades y personas [2]. Para dar soporte a esta situación, surgió la Red Universitaria de Innovación en Accesibilidad (Red UNINNOVA)<sup>146</sup> de Fundación ONCE desarrollada y dinamizada por la empresa Technosite que pone en contacto a través de su plataforma a universidades y centros de investigación con

---

<sup>146</sup> UNINNOVA. <http://www.uninnova.es/es-ES/default.aspx>

personas reales con el objetivo de mejorar la accesibilidad de las TICs proporcionando la participación de personas reales en distintas fases del proceso de diseño.

En este trabajo se describe un caso real del uso de la Red UNINNOVA, que dio soporte a la validación parcial de la tesis doctoral de Rocío Calvo, co-autora de este artículo, desarrollada en el departamento de informática de la Universidad Carlos III de Madrid bajo la supervisión de Ana Iglesias y Lourdes Moreno y cuyo principal objetivo es el estudio de requisitos de herramientas colaborativas, chat, en entornos educativos, asegurando su accesibilidad.

A través de la plataforma web del proyecto UNINNOVA se presentó la tesis doctoral y una propuesta de validación de la misma. Una vez definido el diseño del estudio experimental que proporcionaría una validación a la propuesta de tesis, UNINNOVA se encargó de buscar y seleccionar a los usuarios que cumpliesen con los requisitos de este diseño. Finalmente, se llevó a cabo la evaluación de la tesis con usuarios reales.

## **2. Estado del arte**

En este apartado se detalla por qué es necesario crear TICs que mejoren la vida de las personas así como iniciativas previas relacionadas con UNINNOVA.

### **2.1 Innovación para mejorar la calidad de vida**

A través de las nuevas tecnologías se puede ayudar a las personas en su día a día. Numerosas investigaciones se centran en ello y han conseguido que enormes barreras de accesibilidad o problemas encontrados en el día a día se conviertan en algo insignificante.

Existen innovaciones tecnológicas que ayudan a las personas a mejorar sus tratamientos y necesidades personales reforzando su autonomía. Éste es el ejemplo del juego que ayuda a la rehabilitación de niños con hemiplejia [3] o la investigación que concluye cómo las herramientas de comunicación pueden ser de gran ayuda para la independencia de personas mayores [4].

Desde el punto de vista del aprendizaje, se han desarrollado otras aplicaciones que permiten mejorar el proceso de aprendizaje en grupos de personas con necesidades especiales. Un ejemplo de estas aplicaciones es la aplicación que ayuda en la enseñanza del lenguaje de signos en Inglaterra [5] o la aplicación que permite a las personas con discapacidad auditiva asistir a las aulas siguiendo un modelo de enseñanza inclusivo, donde el estudiante utiliza un iPad por el cual accede a los subtítulos de la información

sonora en el aula generada por el profesor y compañeros, utilizando tecnología de reconocimiento de voz [6].

El ocio también puede ser inaccesible y muchas personas pueden tener problemas para ir al cine o al teatro. Por ello también se han desarrollado aplicaciones que proporcionan a personas con discapacidad recursos para acceder al ocio. Como por ejemplo, el proyecto que permite crear videojuegos accesibles adaptados a las necesidades del jugador [7] o el proyecto tecnológico que permite gestionar la accesibilidad de los eventos en directo, como el teatro [8].

## 2.2 Iniciativas de innovación tecnológica colaborativas

Alrededor del mundo, existen otras iniciativas similares a UNNINOVA que permiten gestionar y apoyar la colaboración entre equipos multidisciplinares con el objetivo de favorecer la generación de ideas, respaldando y estimulando la innovación tecnológica, centradas en la mejora de la calidad de vida de los usuarios. Entre estas iniciativas se puede destacar el proyecto *m-inclusion*<sup>147</sup>. M-Inclusion es un proyecto financiado por la comisión Europea bajo un proyecto FP7. Este proyecto tiene como finalidad la creación de aplicaciones móviles para permitir la integración social de personas en riesgo de exclusión social. Además, esta herramienta permite mantener una base de datos de organizaciones y personas caracterizados por unas determinadas habilidades sobre unas tecnologías y aplicaciones específicas; así mismo, permite el desarrollo de relaciones entre éstos para impulsar la investigación y desarrollo (I+D).

Otra iniciativa que permite conectar emprendedores, inversores y organizaciones públicas y privadas para generar ideas es *Open Future*<sup>148</sup> promocionada por Telefónica<sup>149</sup>. Esta plataforma permite seguir el desarrollo de una idea desde la fase temprana hasta su madurez haciendo que la inversión de capital pueda llegar a los proyectos desde sus fases iniciales (ideas), apoyando a empresas y proyectos de nueva creación o *startups*.

Por otro lado también existen concursos como Hackforgood<sup>150</sup>, que es un *Hackaton* (o evento donde programadores software colaboran o concursan para conseguir desarrollar o resolver un problema concreto). En concreto, Hackforgood tiene una duración de tres días con el objetivo de desarrollar y codificar ideas relacionadas con la mejora de la sociedad, incluyendo temas como: educación, discapacidad o telemedicina.

---

<sup>147</sup> M-inclusion. <http://www.m-inclusion.eu/>

<sup>148</sup> OpenFuture. <https://www.openfuture.org/>

<sup>149</sup> Telefónica. <http://www.telefonica.es/portada/index.html>

<sup>150</sup> Hack for good <https://hackforgood.net>

Por último, ideas4all<sup>151</sup> es una red social que permite crear ideas online para que puedan ser mejoradas y desarrolladas de forma colaborativa a través de la red social. Además, gracias a esta plataforma nuevas ideas podrán ser generadas porque otras personas podrán tomar como inspiración otras ideas que se encuentren en la plataforma.

### **3. Discusión**

La innovación es esencial para la sociedad actual. Sin I+D no se puede avanzar ni mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Tal y como se ha mencionado anteriormente las plataformas previas desean fomentar la innovación a través de las nuevas tecnologías proporcionando plataformas online para desarrollar ideas de una forma más rápida. Sin embargo, ninguna de estas iniciativas ha sido desarrollada con el único objetivo final de mejorar la accesibilidad de las TIC y de favorecer la inclusión y la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad. Tampoco estas plataformas han sido desarrolladas para conectar la investigación de las universidades y usuarios con el fin de realizar proyectos de investigación que atiendan con éxito a necesidades de los usuarios.

### **4. UNINNOVA**

UNINNOVA es una plataforma online que permite conectar usuarios con universidades y entidades que deseen realizar investigaciones en el ámbito de la accesibilidad. A continuación, se describe la plataforma UNINNOVA más en detalle; así como nuestra experiencia durante la validación de la Tesis Doctoral.

#### **4.1 ¿Qué es UNINNOVA?**

La red UNINNOVA es una plataforma web en la que se pueden desarrollar ideas y se describe como una plataforma que *“...ofrece novedosos formatos de colaboración que permiten combinar de una manera natural por un lado, el potencial innovador de los investigadores universitarios y por otro, el conocimiento y demandas reales del colectivo de personas con discapacidad.”*<sup>152</sup>

En UNINNOVA los usuarios se pueden dar de alta como: ideadores, co-diseñador o validadores. Los ideadores son las personas que ponen en común una idea en la plataforma donde co-diseñadores pueden aportar ideas para mejorar la idea y validadores pueden aprobar la idea o no dependiendo de si la consideran útil o no.

---

<sup>151</sup> Ideas4all <http://www.ideas4all.com/>

<sup>152</sup> UNINNOVA. <http://uninnova.es/es-ES/Publico/QueEs.aspx>

## Proceso de ideación

Todo proceso de ideación se divide en: Ideación, Consulta de Validadores, Desarrollo, Validación de la Idea y Difusión de los Resultados, ver Fig 1.



Fig 1. Proceso de ideación

En la fase de ideación, se detalla la idea y se publica en la Red UNNINNOVA para que otros co-diseñadores puedan aportar sugerencias a la idea y se pueda mejorar la idea. Además, en esta fase los validadores pueden votar la idea. Las ideas que obtengan una mejor valoración son elegidas para poder continuar en la fase de ideación donde se consulta a los validadores voluntarios que siguen una idea. A continuación, basándose en toda la información obtenida a través de la fase de ideación, el ideador lleva a cabo una implementación de la herramienta, Fase de desarrollo. En esta fase, además, se realiza una validación sobre la herramienta de los usuarios. Las ideas que tienen una mejor valoración por los usuarios pasan a la fase de Validación de la idea en la que los usuarios reales pueden utilizar y dar su opinión sobre la herramienta.

### 4.2 Apoyo de UNINNOVA en un caso real. Nuestra experiencia

Durante el desarrollo de la tesis doctoral de Rocío Calvo surgió la necesidad de validar la misma. El principal objetivo de la tesis doctoral es el de mejorar la accesibilidad e interacción de las personas con un chat para entornos de aprendizaje colaborativo móvil. Por lo tanto, la validación de la misma requería de la participación de usuarios reales.

La búsqueda de participantes para el desarrollo y la validación de la tesis doctoral, se convirtió en una tarea tediosa llegando a dedicar mucho más tiempo en la búsqueda de usuarios que en conducir los propios experimentos. Durante la investigación se llevó a cabo un diseño centrado en el usuario en el que usuarios con y sin discapacidad participaron en todas las fases del proyecto, desde el análisis hasta la validación final.

Durante la fase de desarrollo y validación preliminar de la tesis doctoral, las autoras de este artículo pidieron a sus contactos y a través de redes sociales la colaboración a usuarios con y discapacidad para la adquisición de requisitos de usuario, pero el número máximo de usuarios que se ofrecieron a participar desinteresadamente en estas fases fueron 45 que rellenaron cuestionarios, 11 que se ofrecieron a realizar entrevistas más extensas y sólo 5 para realizar la validación de un prototipo preliminar.

Se necesitaron muchas horas de trabajo para conseguir la colaboración de estos usuarios, ya que era necesario buscar usuarios con un determinado perfil y que fueran afines al proyecto de investigación. Para ello se realizó una búsqueda en profundidad en foros, blogs, listas de usuarios en redes sociales.

En la validación final de la propuesta de tesis, nos enfrentamos a un trabajo de experimentación de mayor envergadura en el que las evaluaciones preliminares debían hacerse con usuarios reales para asegurar la eficacia de nuestra nueva forma de interacción con el chat. Esta experimentación conllevaba dificultades como la falta de recursos y tiempo para la búsqueda y selección de personas con perfiles concretos.

Tras conocer el objetivo de la plataforma UNINNOVA, se consideró que la participación en dicha plataforma podría ser de gran utilidad para poder llevar a cabo los experimentos de una forma ágil y rápida, y de la mano de profesionales en el ámbito de la accesibilidad y discapacidad. A continuación, se describe nuestra experiencia.

### **4.3 Ideación**

La principal idea de la tesis doctoral a validar era una nueva forma de interacción que permitiese a personas con discapacidad, sin discapacidad y personas mayores poder utilizar un chat móvil para entornos de aprendizaje colaborativo. Esta idea consistía en permitir pausar la recepción de mensajes cuando los usuarios consideren que no pueden seguir el ritmo de la conversación, así como reanudar la recepción de los mismos cuando estuviera preparado. Además, el resto de participantes de la conversación serían informados sobre la nueva situación de la persona que pausa o reanuda la conversación.

Esta idea se encontraba en una fase muy avanzada cuando se documentó y se creó en la plataforma. Sin embargo pasó por las mismas fases que cualquier otra idea según procedimiento en UNINNOVA. En ésta se describió la idea en detalle para que otros co-diseñadores y validadores pudiesen asesorar en el proceso de ideación.

### **4.4 Consulta de validadores**

A parte de las entrevistas y encuestas previas que se realizaron a personas reales para obtener su opinión con respecto a este nuevo proyecto, éste también obtuvo una evaluación positiva por parte de los validadores de UNINNOVA, que aseguraron que la idea podría ser muy interesante para ellos. Gracias a UNINNOVA se pudo obtener las primeras validaciones de los usuarios de una forma rápida y sencilla.

#### **4.5 Desarrollo**

Tras comprobar que la idea podría ser de gran ayuda y podía dar lugar a una retroalimentación positiva, se procedió a la implementación de la idea a través de un prototipo que pudiera ser utilizado por los usuarios.

Se creó un prototipo web accesible desde cualquier navegador web y que implementaba la nueva funcionalidad en el chat. Este prototipo se basa en la interfaz de Whatsapp para evitar la creación de una nueva interfaz que no fuese familiar para los usuarios y produjese un efecto negativo en la validación de la nueva funcionalidad. Esta nueva funcionalidad se implementó mediante un nuevo botón que permite a los usuarios pausar la recepción de mensajes o continuar recibiendo mensajes dependiendo de si consideraban que se sentían cómodos o no con la recepción de nuevos mensajes.

#### **4.6 Validación de la idea**

Después de crear el prototipo web, era necesario validar la idea con usuarios reales y para ello se definió la forma de llevar a cabo el estudio experimental (el diseño de la experimentación). En primer lugar, se identificó la necesidad de comparar la nueva funcionalidad con alguna funcionalidad en otro chat existente que permitiese controlar la recepción de nuevos mensajes. Por ello tras realizar un estudio sobre chats existentes en entornos de aprendizaje, se seleccionó Moodle<sup>153</sup> para utilizar en el estudio junto con el prototipo desarrollado. El chat de Moodle no muestra los nuevos mensajes recibidos hasta que el usuario presiona un botón que permite recibir los mensajes.

En segundo lugar, se definieron los perfiles de los participantes necesarios para validar el sistema, así como el entorno y proceso de validación para llevar a cabo las pruebas. Los participantes serían personas con y sin discapacidad, de diferentes edades y que tuviesen diferentes niveles de experiencia en el uso de chats en dispositivos móviles.

Por otro lado, se definió el proceso de validación. Este proceso consistía en primer lugar en recibir a los usuarios y presentarse y proporcionar un documento de consentimiento al usuario (Incluyendo descripción y objetivo de la prueba y el fin de los resultados). A continuación, se hacía una entrevista previa para obtener información de características del usuario. Mucha de esta información se había obtenido previamente gracias a los técnicos de UNNINOVA que se ocuparon de recogerla cuando hicieron la selección y búsqueda de usuarios, de esta forma, las pruebas fueron más ágiles y menos cansadas para los usuarios.

---

<sup>153</sup> Moodle. <https://moodle.org/?lang=es>

Después de las entrevistas, se realizaría la validación de la herramienta. Para ello se mantuvieron conversaciones a través del prototipo de chat implementado. Se especificó que las pruebas se llevarían a cabo en grupos de dos o cinco personas a través de dispositivos móviles (Ex. Tablet y dispositivos móviles) en un entorno poco ruidoso y que favoreciese la concentración de las personas en la conversación a través del chat. En estos grupos participaría uno de los desarrolladores del estudio que sería el encargado de guiar la conversación y simular una clase en la que se impartiría conocimientos acerca del reciclaje en España, tema que en principio es conocido por la mayoría de la población española, pero que se conoce sólo de manera general. Ver la Fig 2 que muestra la participación de uno de los participantes en el estudio.

Por último, después de la realización de la prueba, se llevaría a cabo una entrevista estructurada para obtener información de sus emociones y opiniones durante la prueba.

Una vez definido el diseño del estudio experimental con el que se pudiese realizar una validación de la propuesta de Tesis, UNINNOVA se encargó de buscar y seleccionar los usuarios que cumplieren con los requisitos de este diseño. Así mismo, nos proporcionaron acceso y uso de laboratorios en sus oficinas.

Para realizar la validación, los técnicos de UNINNOVA fueron los encargados de concertar las citas con los usuarios así como facilitarles el acceso a los laboratorios (yendo a buscarlos a la recepción del edificio o a la parada de metro/tren/autobús transporte público si así lo necesitaban). Por este motivo, los usuarios fueron menos reticentes a participar en el estudio, ya que no tenían que desplazarse a lugares inaccesibles o desconocidos para ellos. En las pruebas UNINNOVA se encargó de proporcionarnos asesoramiento y de aportarnos los recursos necesarios como: cámaras de grabación, dispositivos informáticos o algo tan esencial como puede ser una conexión WIFI abierta para poder realizar los experimentos.



**Fig 2. Participante utilizando el chat en un dispositivo móvil**

#### **4.7 Post-Validación**

Gracias a UNINNOVA se pudo llevar a cabo la validación de la Tesis Doctoral de una forma ágil porque se pudo tener contacto con usuarios reales en todas sus fases. Las

pruebas se desarrollaron con normalidad convirtiéndose en una experiencia enriquecedora ya que nos ha proporcionado más experiencia y conocimiento en realización de pruebas con usuarios con distintas capacidades. Además, nos hemos encontrado con una actitud muy positiva de los usuarios, los cuales participaron con interés proporcionando opiniones y reflexiones objetivas de acuerdo a sus necesidades o preferencias en el uso de chat propuesto. De estas pruebas, se recogió información útil: datos de características de acceso y uso de los usuarios con chat, dispositivos móviles, etc., se almacenaron datos objetivos de cómo interactuaban los usuarios con el chat y se recogieron datos subjetivos de sus opiniones y emociones tras la experiencia. Toda esta información se está analizando y obteniendo un conocimiento fundamental para poder validar la tesis doctoral.

Sin la ayuda de UNINNOVA la búsqueda de participantes y la participación de éstos en la validación hubiesen sido muy costosas, dado que los usuarios suelen ser muy reticentes a participar en este tipo de investigaciones. Además, gracias a UNINNOVA se pudieron conseguir usuarios con perfiles específicos muy difíciles de encontrar que de otra forma no se hubiesen podido conseguir o hubiese sido realmente difícil. De hecho, incluso con los contactos de UNINNOVA, fue realmente costoso encontrar usuarios con un perfil determinado, como personas con discapacidad auditiva menor de 65 años y que no tuviese experiencia en el uso de chats. A pesar de un llamamiento a todas las asociaciones españolas de personas con discapacidad auditiva, no se pudo conseguir ningún participante con dicho perfil. Aportando este dato también como conocimiento a la investigación.

## **8. Conclusiones**

La plataforma UNINNOVA puede ayudar a los organismos, universidades y centros de investigación a llevar a cabo proyectos en los que sin la participación de los usuarios reales no se podrían validar. Desde nuestra experiencia, UNINNOVA ha sido realmente importante, ya que nos prestó todo su apoyo durante la validación de la propuesta, aportando su experiencia y las infraestructuras necesarias, así como buscando y seleccionando los usuarios más adecuados según el diseño de la validación que les presentamos. Gracias a su apoyo, se ha podido validar la propuesta presentada de forma completa contando con la participación de personas con diferentes características que se prestasen a realizar pruebas con el chat. Por todo esto, consideramos que en el futuro UNINNOVA ayudará a validar muchos proyectos interesantes para que la vida de las personas con discapacidad sea más fácil.

## 5. Referencias bibliográficas

Imrie, R., & Hall, P. (2003), *Inclusive design: designing and developing accessible environments*, Taylor & Francis.

Linn, M. C., “Promover la educación científica a través de las tecnologías de la información y comunicación”, *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 20(3) (2002), págs.347-356.

Huber, M., Rabin, B., Docan, C., Burdea, G., Nwosu, M. E., Abdelbaky, M., & Golomb, M. R. (2008), *PlayStation 3-based tele-rehabilitation for children with hemiplegia*. In *Virtual Rehabilitation*. IEEE, pp- 105-112.

Czaja, S. J., Guerrier, J. H., Nair, S. N., & Landauer, T. K., “Computer communication as an aid to independence for older adults”, *Behaviour & Information Technology*, 12(4) (1993), pp.197-207.

Ohene-Djan, J., & Naqvi, S. (2005), „An adaptive WWW-based system to teach British sign language”, in *Advanced Learning Technologies, 2005. ICALT 2005*. Fifth IEEE International Conference on IEEE, pp. 127-129.

Sánchez-Pena, J., Álvarez, M., Ruiz-Mezcua, B., García, A., Iglesias, A. & Pajares, J., “Tablets Helping Elderly and Disabled People”, AAL JP Forum, LECCE, ITALY, January (2011).

Grammenos, D., Savidis, A., & Stephanidis, C., “Designing universally accessible games”, *Computers in Entertainment (CIE)*, 7(1) (2009), pp.8.

Crespo, Á. G., Carrasco, I. G., Mezcua, B. R., & Cuadrado, J. L. L. (2011), “Herramienta Interactiva para la Realización de la Accesibilidad a Eventos en Directo”, en Remoto, en: *Libro de actas de la Décima Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática*, CISCI .



## COMUNICACIÓN 7

<p><b>MI AUDIOLIBRO (AUDIOBOX). UN PROYECTO INTEGRADOR EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA A DISTANCIA</b></p>
--

Glòria Munilla

*Profesora Agregada Estudios Artes y Humanidades y*

*Directora del Programa del*

*Máster del Mediterráneo Antiguo (UOC – UAB), UOC*

Llorenç Sabaté

*Learning Technologies Office, UOC*

Laura Solanilla

*Directora del Programa del Màster en Gestió Cultural, UOC*

Eva Patrícia Gil

*Directora Área Herramientas para el Aprendizaje y la Comunidad*

Arantxa Hernández

*Office of Learning Technologies, UOC*

Pablo Rebaque

*Community Initiatives / Office of Learning Technologies, UOC*

Marta Berduque

*Sede de Sant Feliu de Llobregat, UOC*

## 1. Planteamientos previos

Dentro de la revolución de los formatos multimedia que ha supuesto la proliferación de dispositivos móviles, destacan en Internet los documentos audio en forma de *podcast*<sup>154</sup> (*normalmente disponible en formato MP3*). Podemos identificar una gran cantidad de lugares web con este tipo de materiales y de todas las temáticas imaginables. Su impacto en el campo educativo también ha sido considerable: por ejemplo, en *iTunes* - podemos encontrar gran cantidad de material en formato audio y, más allá de los contenidos, también podemos usar *podcasts* para el aprendizaje de una lengua extranjera como puede ser el inglés.

No obstante, estos documentos plantean un problema: los tenemos que escuchar sin interrupciones, pues si nuestro reproductor audio no guarda el punto donde nos hemos quedado, tendremos que empezar de nuevo cuando queramos continuar la lectura del documento. Otro inconveniente de los *podcasts* es que es complicado ir a un punto determinado del documento; imaginemos, por ejemplo, que esta comunicación que estamos leyendo se hubiera entregado en formato *podcast*: resultaría muy complicado escuchar uno de sus apartados directamente.

Por otro lado, el modelo educativo de la UOC se basa en la evaluación continua y en la entrega por parte del estudiante de actividades escritas, de forma que nos encontramos con estudiantes con determinadas discapacidades, permanentes o temporales, que tienen dificultades para elaborar documentos escritos: personas con movilidad reducida, pérdida progresiva de visión... o simplemente con un brazo roto. En este sentido, cabe señalar que, según datos del último informe UNIDISCAT, la UOC es la primera universidad catalana en número de estudiantes con discapacidades (34,52%).<sup>155</sup> . (Barcelona, abril de 2014).

Este proyecto, cuyos resultados presentamos aquí, proponía pues el desarrollo y pilotaje de una herramienta que permitiera, tanto a estudiantes como a otros usuarios en Internet, presentar actividades de aprendizaje o cualquier otro tipo de contenido en formato *audiolibro*. La herramienta generaría documentos con una estructura que permitiera navegar por las diferentes secciones (igual que los libros hablados *DAISY*), para poder acceder a una sección determinada, y para no estar obligado a escucharlos sin interrupciones. .

---

<sup>154</sup> <http://es.wikipedia.org/wiki/Podcasting>

<sup>155</sup> INFORME SOBRE EL CENS D'ESTUDIANTS AMB DISCAPACITAT MATRICULATS A LES UNIVERSITATS CATALANES CURS 2012-2013 (ANY 2012)

Por otro lado, la UOC dispone de herramientas que nos permiten generar documentos *DAISY* a partir de ficheros XML<sup>156</sup> y *Word*. Estas herramientas requieren conocimientos de edición, y no están actualmente disponibles para los estudiantes: hay que remarcar que el fichero XML es un formato complejo que no puede ser editado por todos los usuarios. De entrada se requieren ciertos conocimientos que no tienen todos los estudiantes. Y, por otra parte, debemos tener en consideración que este proyecto que desarrollamos está dirigido a personas que tienen problemas con la comunicación escrita, por lo que la opción de convertir el documento *Word* a *DAISY* no soluciona la problemática inicial. Más allá de la UOC, tampoco encontramos ninguna herramienta educativa en código abierto para la generación de *audiolibros*<sup>157</sup> a partir de fragmentos de ficheros de audio, de manera que nuestra propuesta constituye una contribución más que significativa en este sentido en el campo de las herramientas de autor multimedia (en las que la UOC ya ha hecho una contribución muy significativa con la *app* para *iPad* “*Guixa*”<sup>158</sup>). Además, habiendo sido desarrollada esta herramienta siguiendo la línea del “*Responsive Web Design*”<sup>159</sup> y pilotada en la UOC, es apta para elaborar actividades de aprendizaje y adaptada al modelo educativo de la UOC, contribuyendo de esta forma a la implementación del multiformato y al acceso multidispositivo en nuestra universidad.

## 2. Objetivos

Como objetivo macro, el proyecto identificaba el siguiente:

- Facilitar los recursos para la presentación de actividades en formato *audiolibro* mediante el desarrollo de una herramienta web accesible, usable y en código abierto.

Como objetivos micro, identificamos los siguientes:

-Analizar los casos específicos trabajados en Internet y en la UOC en esta línea.

-Definir los criterios básicos (metodológicos y conceptuales) para la construcción de una herramienta transversal que nos permita guiar al estudiante desde

---

<sup>156</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Extensible\\_Markup\\_Language](http://es.wikipedia.org/wiki/Extensible_Markup_Language)

<sup>157</sup> <https://github.com/UOC/audioBox>

<sup>158</sup> <https://itunes.apple.com/es/app/guixa/id586894445?l=en&mt=8>

<sup>159</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Dise%C3%B1o\\_web\\_adaptable](http://es.wikipedia.org/wiki/Dise%C3%B1o_web_adaptable)

su acceso a la asignatura y en las aulas hasta el logro de las competencias correspondientes mediante la elaboración de las actividades y su entrega.

-Establecer los criterios tecnológicos para la construcción de la herramienta web.

-Implementar este recurso en una prueba piloto.

-Obtener un alto grado de satisfacción en cuanto a la comunicación / interacción entre estudiante / tutores / consultores y al desarrollo de las actividades, especialmente en cuanto a los estudiantes con discapacidades a diferentes niveles.

### 3. Metodología

Para resolver todas las dificultades anteriormente citadas en los planteamientos previos, se desarrolló un entorno web “*responsive*” y multidispositivo diseñado siguiendo las recomendaciones de accesibilidad<sup>160</sup>.

A nivel conceptual, estamos hablando de una herramienta web en la que los usuarios van subiendo sus archivos audio para generar el audiolibro. Por razones obvias, quedó fuera del proyecto la grabación del audio, puesto que lógicamente esta se lleva a cabo vía herramientas externas, como grabadoras digitales o el propio ordenador.

Tal como hemos indicado anteriormente, la herramienta fue pilotada en el contexto de la Universitat Oberta de Catalunya por parte de estudiantes con discapacidad visual y su profesorado.

Más concretamente, este proyecto se llevó a cabo coordinado por el profesorado del Máster Interuniversitario en Gestión Cultural (UOC – UdG – UIB), y contó para la ejecución de la parte técnica y del piloto con la implicación del equipo de Herramientas para la Comunidad del área de Tecnología Educativa de la UOC. Específicamente, el piloto se aplicó en la asignatura Trabajo Final de Máster (Investigación) que se imparte en el segundo semestre académico (marzo - octubre de 2013). El piloto fue evaluado de forma que la herramienta final incorporase las mejoras resultantes de esta evaluación. En resumen, siguiendo el Plan de trabajo establecido y los objetivos docentes, los resultados esperados fueron los siguientes:

a/ Diseño y desarrollo de una herramienta web “*responsive*” y en código abierto que mejora la metodología docente, en especial la relacionada con la elaboración y entrega de actividades.

---

<sup>160</sup> <http://www.w3.org/TR/WCAG20/>

b/ Mejora en el proceso de evaluación de las competencias asociadas a las asignaturas.

d/ Potenciación y mejora en el acompañamiento del estudiante en todo su proceso de construcción del conocimiento en una asignatura.

e/ Redacción de una memoria que permita generalizar la experiencia a otras asignaturas de la UOC.

Para el proceso de evaluación utilizamos la evaluación centrada en objetivos que contempla las 4 fases: previa (estado de la cuestión), formativa (diseño), sumativa (puesta en marcha y desarrollo) y correctiva (resultado final y propuesta de soluciones).

Como algunas de las herramientas y acciones concretas que desarrollamos a lo largo de las 4 fases evaluativas, exponemos:

- Evaluación de resultados de la prueba piloto a partir de la valoración de los estudiantes, el equipo del proyecto y el equipo docente implicado.
- Test de usuarios de la herramienta con estudiantes para analizar su uso y su ajuste a los objetivos planteados.
- Recogida de datos de uso de la herramienta en las asignaturas del piloto y seguimiento de incidencias y reacciones por parte de los estudiantes y profesores durante toda la fase de pilotos.

Finalmente, toda herramienta tendría que ser usable y accesible. Para garantizar estos dos requisitos hubo que realizar auditorías de accesibilidad y usabilidad que garanticen que hemos logrado estos objetivos.

#### **4. Estudio de caso: el *audiolibro* de la prueba piloto**

[http://audiobox.uoc.edu/rb/audioBox/export\\_book\\_1\\_mberduque.zip](http://audiobox.uoc.edu/rb/audioBox/export_book_1_mberduque.zip)

- Entorno web para la generación, edición y compartición de *audiolibros* [<http://audiobox.uoc.edu>]

AudioBox es una herramienta web que permite generar, organizar, gestionar y compartir libros de audio, en formato mp3 o Daisy, a partir de archivos de audio grabados previamente.

La característica principal de los audiolibros es que los libros pueden ser escuchados. Tienen una estructura interna, que facilita la navegación por las diferentes secciones (como los libros *DAISY*), por lo que los usuarios pueden acceder a cualquier sección del contenido de audio, puede detener la secuencia de comandos de escucha en cualquier momento y reanudarla desde donde lo dejaron.

AudioBox ha sido pensado para ayudar a los estudiantes de la UOC con diversidad funcional en el momento de la realización de actividades de escritura, tales como aquellos con discapacidades a largo plazo o temporales (por ejemplo, un brazo roto). Los estudiantes serán capaces de generar un audiolibro de diferentes archivos de audio, de generar una estructura interna de la misma y de enviarlo a los profesores, con el fin de ser evaluados. La herramienta también permite compartir los audiolibros generados con el resto de los usuarios de la Universidad. Además, en las clases también se puede utilizar la herramienta para crear materiales de aprendizaje en formato audiolibro. Otra característica importante de la herramienta es que el consultor puede ir añadiendo comentarios asociados a un fichero audio. Con el fin de ir guiándolo en la realización del trabajo docente.

## **5. Audiobox: Informe test usuarios**

Se realizó un test de usabilidad de una primera versión de la herramienta con el objetivo de evaluar sobre todo el proceso para montar un audiolibro, ya que es la acción fundamental de esta herramienta. El test se llevó a cabo con 5 usuarios a los que se les presentó el siguiente escenario:

*Imagina que tienes que hacer un trabajo para una asignatura. Resulta que tienes una mano rota, así que decides utilizar esta herramienta. Como no puedes escribir muy bien, decides locutar en voz alta para hacer lo que sería el cuerpo del trabajo, y a la vez te grabas en audio. Imagina que ya tienes los archivos grabados en audio. ¿Cómo harías para subir este archivo a la herramienta para poder enviar el trabajo a tu profesor?*

Los usuarios tenían que resolver esta tarea, y mientras la hacían se les iba haciendo preguntas relacionadas con sus acciones y la propia herramienta.

El objetivo se centraba en conocer el proceso que los usuarios seguirían para montar un Audiolibro y compararlo con las posibilidades que ofrece la herramienta (modelo mental y flujo de trabajo). Asimismo, se pretendía detectar los problemas en la organización y acceso a las funcionalidades de la herramienta (arquitectura de la información, navegabilidad y diseño de interacción). Como resultado, fue posible conocer cómo rediseñar el flujo de trabajo dentro de la herramienta para que al usuario le fuese fácil montar un audiolibro y presentarlo al profesor, a parte de que también fue útil para mejorar su usabilidad en general.

The screenshot shows the AudioBlox web interface. At the top left is the UOC logo (Universitat Oberta de Catalunya). The main header includes the AudioBlox logo and the text "Crea els teus propis àudio llibres". The user's name "Arantxa Hernández López" and an "accessibilitat" button are visible. The page title is "Àudio llibres > Alegria". A "+ nou àudio llibre" button is present. Below the title, there is a "Veure àudio llibre" button and an "edita dades" button. A table lists audio files with columns for "Tipus", "Data modificació", and "Títol". The first row is selected, and a player interface is shown below it, displaying "Pista seleccionada: 1. Introducció.mp3".

Sumari	Tipus	Data modificació	Títol	Accions
Aquest sumari no conté cap secció. Crea l'estructura del sumari afegint seccions amb el botó <a href="#">crea una nova secció</a>	<input type="checkbox"/>	25 de Març 16:25	1. Introducció.mp3	
	<input type="checkbox"/>	25 de Març 16:34	3.1. Autors.mp3	
	<input type="checkbox"/>	25 de Març 16:35	3. L'Escola Clàssica.mp3	
	<input type="checkbox"/>	25 de Març 16:36	3.1.1. Adam Smith .mp3	

Selecciona tots els elements [descarrega](#) [mostra accions](#)

Pista seleccionada: 1. Introducció.mp3

00:00 00:00

1.- Vista de un audiolibro. Archivos y sumario.

Àudio llibres

+ nou àudio llibre

Els meus àudio llibres		T'han compartit	
Tipus	Data modificació	Títol	Accions
<input type="checkbox"/>	 13 de Maig 09:10	Diseny del meu audio llibre	
<input type="checkbox"/>	 5 de Març 17:59	Alegria	

Selecciona tots els elements ↓ descarrega 🗑 esborra mostra accions

2.- Pestaña con la lista de audiolibros que han compartido con el usuario.

Àudio llibres > Diseny del meu audio llibre > 1.- Introduccio

+ nou àudio llibre

1.- Introduccio

Veure àudio llibre

edita dades

Sumari	Tipus	Data modificació	Títol	Accions
1.- Introduccio	<input type="checkbox"/>	 11 de Jul 14:12	iregulares	
1.1.- Cas general	<input type="checkbox"/>	 13 de Maig 09:14	1.1.- Cas general	
1.2.- General	<input type="checkbox"/>	 21 de Oct 11:27	1.2.- General	

Selecciona tots els elements ↓ descarrega mostra accions



3.- Vista de un audiolibro. Dentro de la sección "introducción", archivos y subsecciones.

## 6. Resultados

El proyecto desarrollado nos permite exponer los siguientes resultados:

- Entorno web “responsive” y accesible para generar *audiolibros*, con capacidad para exportarlos a formato *Daisy*, editar *audiolibros*, compartir ficheros, escribir comentarios, etc., accesible desde la url: <http://audiobox.uoc.edu>.
- Experiencia con otros formatos (audio) como nuevo apoyo para generar y entregar actividades o incluso otros materiales docentes. Durante la prueba piloto, el estudiante ha presentado su trabajo con esta herramienta. Y los desarrolladores han hecho pruebas para generar el manual de la propia herramienta en formato audio.
- Nuevo avance en la posibilidad de mejorar y hacer más accesible el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos con discapacidades pues disponen de una herramienta alternativa para presentar documentos en formato audio.
- Poder utilizar el caso del estudiante como testeo de la herramienta ha sido muy positivo a la hora de ver las necesidades de los diversos perfiles: el estudiante, el director del trabajo o los demás compañeros. Nos ha permitido también ajustar muchísimo la herramienta a las necesidades del usuario y convertirla en un instrumento muy útil.
- La herramienta diseñada y testada ya está en producción y se pueden generar *audiolibros*.
- Para hacer más completa la experiencia del usuario faltarían por incorporar algunas mejoras y desarrollos, como por ejemplo: ubicación ficheros(audios), desarrollar mejor la parte de comentarios entre usuarios, mejorar el tema de permisos para que la herramienta acabe de integrarse bien en el aula, desarrollar la parte de multidispositivo para que se pueda utilizar mediante móvil, iPad, etc.
- Esta herramienta podrá ser fácilmente integrable en otros entornos virtuales de aprendizaje y estará a disposición de la comunidad en código abierto para que sea empleada por otras universidades, centros educativos y por cualquier usuario de internet interesado en generar su propio *audiolibro* de forma fácil e intuitiva. En concreto, puede ser, por ejemplo, una herramienta muy útil para la comunidad de usuarios con discapacidades para ayudarlos a una mejor integración en el colectivo de estudiantes.

- El proyecto implicó mucho tiempo de dedicación a la parte tecnológica, lo que supuso una menor dedicación a la parte conceptual del e-learning que lo inspiraba.

Por ello, el equipo del proyecto tiene la intención de continuarlo en una segunda etapa más centrada en los procesos de enseñanza –aprendizaje y en los usos docentes de la herramienta (búsqueda desde la vertiente del e-learning).

## **COMUNICACIÓN 8**

**PRECARIOUS SPACES OR THE PROBLEM WITH NORMAL IN HIGHER  
EDUCATION**

Malin Ekström  
*Disability Coordinator*  
*PhD in Theology*  
*Uppsala University*

### **1. Lost in spaces: aim and key questions**

Some bodies pass easily through the learning environment, while others meet both visible and invisible obstacles, finding it hard to pass those spaces, becoming precarious spaces. The title of this article is paraphrasing the title of Judith Butler's book *Precarious Life*, and her thoughts on the precariousness that informs the ways one

becomes or only partially becomes intelligible and recognized.<sup>161</sup> I will transpose those thoughts to the precarious moments of becoming a subject, a student, in Higher Education (HE). As other institutions HE is a setting where one is framed by norms of ability and ways of being – a social order “we” as participants (teachers, researchers, administrators, counselors, students, and so forth) reiterate every day.

I will introduce this theoretical perspective, emanating from my own background as a participant in this reiterative process of intelligibility, which is Higher Education. My experiences are diversified and sometimes collide, depending on which position I narrate them from. In my case, my different academic positions have been: PhD-student, researcher, teacher, study counselor, and coordinator for students with disabilities. As I moved around the spaces of Higher Education I found a need for something that would help me pinpoint what I perceived as a recurring paradox in my work on being included. This distortion I came to formulate as the normalcy that inhabit those spaces and creates the need for inclusion, which means that being included both open up those spaces and reinforces our notion of normalcy. I made clear for my self that this line of thought necessarily both challenges and problematize the way I participate in the process of forming our notions of the “student”.

My assumption, so far, can then be summarized as follows: to create more inclusive learning environments one has to focus on the norms and values that inform our notions of ability and disability. From that statement follows, that one has to unsettle and problematize the borders and categories that structure the discourse of ability/disability in HE and its spaces, and further problematize how norms, power, and relations work.

The purpose of this article is thus to investigate the norms and discourse that inform how “disability” is perceived in HE, and how this discursive practice (a formal way of thinking that can be expressed through language) is bound up with notions of ability, i.e. the supposed normalcy that forces us as participants in HE to this dichotomy; an asymmetrical relation we simultaneously try to challenge. In other words, I want to put forward a theory of what I call the trouble with normalcy in Higher Education. This theoretical approach is directed to those who, like me, are working within the field of inclusion of diversity in HE, here focusing on disability. Discourse on being included will therefore be important. Linked to my point of departure is further that inclusion is inevitable intertwined with the process of normalization.

---

<sup>161</sup> As Butler puts it in *Frames of War* “...the subject that I am are bound to the subject I am not... We are bound to one another in this power and this precariousness. In this sense we are all precarious lives.” Butler 2010 p 43.

## **1. The beginning of my arrival and the Aha-moment of ability trouble: finding a theoretical approach**

Before getting started with the specific task of this article I would like to start with a short detour to my own background as researcher, while that background is crucial to the path here taken.

My story as an academic scholar is as a Hebrew Biblical scholar engaged in queer theory. For me it means, generally speaking, to investigate how gender and sexuality are done in ancient and contemporary discourses on intelligibility. As a reader you might now wonder, how can this be relevant to contemporary discussions on being included and disability? A lot, I would say, so follow me here as I explain how!

First, the establishment of norms of cultural intelligibility is one example where biblical texts have been used for different ends, especially when it comes to questions involving gender and sexuality, and what it means to be human. When analyzing biblical texts from a queer perspective one examines the role and influence of gender and sexuality in different historical settings and cultural contexts. As our notions of gender and desire change, our notions of the abled body vary, and as our notion of gender and sexuality, the abled body is materialized through cultural assumptions. So, my queer inspired historical research on ancient discourse shows that just like the concepts of gender and sexuality, the abled body is a social invention, and varies depending on historical setting and cultural context.<sup>162</sup> In addition we should not bring our contemporary assumptions on disability to ancient texts, while the social background played out in those multilayered texts do not fit our modern discourse of the abled/disabled body, and they do not have a linguistic concept that can be compared to the modern generic term disability (a term that refer to everything from cerebral palsy, and visual impairment to dyslexia and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder). It is not until early modernity

---

<sup>162</sup> See for example Avalos, Hector, Sarah Melcher, Jeremy Schipper, eds. *This Abled Body: Rethinking Disability and Biblical Studies*. Atlanta: Society of Biblical Literature, 2007; Olyan, Saul M. *Disability in the Hebrew Bible: Interpreting Mental and Physical Differences*. New York: Cambridge University Press, 2008; and Moss, Candida and Jeremy Schipper. *Disability Studies and Biblical literature* New York: Palgrave MacMillan, 2011.

that the dominant discourse has been on normalization, producing a binary system “whole” versus “defective” bodies, where the latter are marginalized and stigmatized, just as the homosexual in the heterosexual/homosexual dichotomy.

Second, queer theory is engaged in opening up our constitutive notions of sexuality and gender negotiated in political life, and in the same process critically examines the terms by which such openness is articulated. This line of argument, I mean, can be useful when approaching the dichotomy of ability/disability, while I would also suggest that in late modernity both discourses are anachronistically intertwined; the queer is perceived as somewhat disabled and the disabled made queer (McRuer, 2006:94).

Queer theorist Judith Butler’s thoughts on gender performativity becomes, in this story of mine, a fruitful companion to deconstruct the dichotomy ability/disability in HE. Butler insists that the illusory stability of sex and gender is a result of repeated and ritualized practices through language that we cite and repeat every day – gender performativity. So, if gender is a doing, it is constantly iterated, that is the norm is repeated, and in this sense the embodiment or materialization of gender norms frequently fails to live up to the ideals on which it is based – what Butler calls gender trouble (Butler, 1999).

I propose here that Butler’s theory of gender trouble might be reframed as ability trouble; a term also used by queer scholar Robert McRuer (McRuer, 2006:94). Therefore I will try to bring attention to the thoughts and words being used, while the problems of its meanings, I would further assert, are inextricably bound up with the problems they are being used to discuss (McRuer, 2006:93). This line of thoughts brings focus not to the so-called problems of disability, but the inevitable impossibility, even as it is made compulsory, of an able-bodied identity. At the same time this compulsory matrix of thoughts and words, action and perceptions still obscure the contradictions and instabilities of any person’s able-bodied act. Able-bodied status is always temporary and situated and rests on the dichotomy ability/disability. So, these discursive practices function as a disciplinary social order, seemingly emanating from everywhere and nowhere, just as, I would suggest, the doing of gender in a heteronormative social order.

## **1.2 The word we use**

From my previous argumentation follows that disability is the symptom of biased discursive practices, and the use of the concept is further viewed upon as the result of negative interactions between a body with impairment and its social environment.

Impairment is in this regard part of a negative interaction, but is not the cause of, nor does it justify disability.

So, I would put forward, that when we implement policy guidance documents related to disability and discriminations acts into the fabric of HE, we have to replace the individual disability promoted by such acts and instead scrutinize our social definition of ability norms. Further, I would also like us to recognize, that if this fact is not implemented, those documents might not necessarily do what they say. One certainly has to problematize the words being used, because empowerment thus also means that we feel at home with the words that bring us forth in the world.

### 1.3 Norm-critical *killjoys*

In line with my argumentation above, I think it is time to bring forth *the killjoy moment* in disability work within HE. But what can I possibly mean by that? I borrow and transpose queer scholar Sara Ahmed's discussion on what she calls *feminist killjoys*. A concept Ahmed uses as a figure for political potential; a figure that disrupt our contentment to just let it be "easy peasy", or in other words, to conform to the prevalent social order as social goods. Such a standpoint neglects, according to Ahmed, how some bodies still are being undone by the words we use and the spaces we navigate.<sup>163</sup> In my case I move this figure to the discourse that informs disability work within HE. What I want to pinpoint is, that what may seem fluid and as progress from one perspective (*easy peasy*), might for someone else be the continued rebuilding of borders that promote ability privilege. This is the reality we as participants in HE run up against. My experience is that one both works with and against those borders, i. e. one reiterates the ability/disability border through the words one brings forth, and at the same time defies them by means of the work on accessibility and inclusion one performs. So, I use my theoretical approach to unmask the complexity of the discourse "on being included", while the norms that inform our notion of inclusion still centers around certain assumptions regarding ability. The words we bring forth matters, and we need to diagnose how compulsory able-bodiedness<sup>164</sup> works. As university workers we need to

---

<sup>163</sup> Ahmed for example writes about what the feminist killjoys can bring forth: "Feminist consciousness can thus be thought of as consciousness of the violence and power that are concealed under the language of civility and love, rather than simply consciousness of gender as a site of restriction of possibility" (Ahmed 2010:86).

<sup>164</sup> A concept borrowed from McRuer (2006), who in his turn transposes Adrienne Rich thoughts of compulsory heterosexuality in her article "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence" in her book *Blood, Bread, and Poetry* (1986), where she argues that one's sexuality is forced through society, to the discourse of ability.

get in the way, be willful and refuse to take it as it is, or in other words, we need to practise the figure of what I know will call norm-critical killjoys.

What has been unmasked so far, when one brings disability to the university through the discourse on being included, is that ability norms is what the university is already organized around – as a symptom of the disabling effects of society. The university exist prior to its inclusion of diverse others, as Ahmed formulates diversity work in HE (Ahmed, 2012), and that asymmetrical power relation is something to critically analyze, which also means to critically reflect on our own words and actions as disability workers – who and what is being done?

## **2. Managing conflicting expectations**

As a university worker one might experience the feeling of being trapped between the student's expectation to fix things and institutional diversity policies and its limitation. Often one has to handle, and manage conflicting expectations, and I would claim that one often becomes a container of contradicting expectations. One might also experience anxiety for handling matters wrong, or for doing “mistakes”. Sometimes one might also feel that one inhabit, within the setting of HE, institutional spaces that are less valued, so that the matters one brings forth seldom are discussed on a level of joint participation.

In such a process of managing expectations as described above, one also needs to be aware of how the discourse on ability/disability is culturally associated with different effects and emotions, and might be reflected in my own reactions. How certain emotions are glued to some bodies, making them different from mine. I might for example feel sorry for or internalize a projective identification and become a recipient of the student's own insecurities and thereby strengthen the hold of the experienced deviant position.

This paper, as I mentioned in the beginning, springs from a partial frustration steaming from my experiences in HE, where one is positioned between the theoretical and the practical, between the political and the institutional, the local and the individual.

### **2.1 Passing through spaces**

This line of thought brings me over to the concept of passing through the spaces of HE. Passing is a theoretical concept, once again, borrowed from Sara Ahmed, who uses it to describe how a certain social order makes it harder for some bodies to pass as fully intelligible, as full members of the social “we” (Ahmed, 2006). Disabled students are, in the process of being included, seldom viewed as a normative student, but rather as

belonging to a vulnerable minority or special interest group, and are thereby, in some regards, only made as partial students or agents. So, the state of being included creates a state of ambivalence. This ambivalence relates on the one hand to the degrees of investment one, as partial deviant, must have in normalcy – to be included – and on the other the daily business of negotiating those assumptions that surrounds normalcy, i. e. responding to and stand up against the restraining forces in such a social order. I would also like to add Butler’s implicit argument that there is no subverting of a norm, without inhabiting that norm (Butler 1999).

As a worker within HE, one sometimes meets students who have arrived in HE identified with an imagined future of necessary and inevitable disability. But we are constantly confronted with examples where this imagined future is broken due to the work on inclusion and accessibility we perform. We as participants can, with the help of the theoretical approach of performativity, now expose that the concepts of dependency and independency steam from a continuum of assumptions, which are a result of repeated and ritualized practices. Further, when students interact within HE to access possible support, such interaction can be viewed as performative, i. e. disability is a doing, it is constantly iterated through the repetition of ability norms. So, while one is included one is also stuck with a category that signals one’s position – one is both done and undone as a student, while glued to the category of disability. So, instead of letting those norms lead our thoughts and actions, let us start from the point of departure that our vulnerability or the precariousness that defines our place in the world is both universal/complex/constant/changing and particular. We are constantly situated within a complex web of interrelations.

## **2.2 Precarious spaces, precarious bodies**

But let’s turn back to our spaces, because if those spaces make some individuals partially undone, those are precarious spaces. I would suggest, that we by thinking more concretely about institutional spaces – how some more than others will be at home in those spaces that assume certain bodies<sup>165</sup> – also expose how those spaces are formed by certain norms and how they have an effect on those bodies that have to pass those spaces to become an intelligible subject.

According to Butler, precariousness includes all the various ways in which we are moved, entered, touched, or ways that ideas and others make an impression upon us.

---

<sup>165</sup> For a further discussion on institutional spaces that assumes certain bodies and the difficulty for some bodies to pass through those spaces, see Sara Ahmed’s discussion in her book *On being included* (2012).

She says that we are all within a fragile materiality of becoming or remain intelligible, and continues:

*Although we struggle for rights over our own bodies, the very bodies for which we struggle are not quite even only our own. The body has its invariably public dimension. Constituted as a social phenomenon in the public sphere, my body is not mine. Given over from the start to the world of others, it bears their imprint.*<sup>166</sup>

One is therefore vulnerable by definition, and one has to rely on what is outside oneself. In this line of thought precariousness becomes a relational phenomenon, and put us in relation to each other and make visible the relationship of responsibility between institutions and the individual, the structural and the political, relations that inform the way we navigate through spaces.

So, with the help of Butler, an inquiry of precariousness must also propose an equality analysis where one considers institutional arrangements as mirrors of how states respond to situations of precariousness. Before one transposes those obligations to the individual, one needs to critically address the structure that informs the institution of HE. Precariousness is thus the recognition through which we open ourselves to one another.

### **3. Finally, I arrive...**

It is not only a question of how we perform the work on being included, and in what ways we support students, but as this article try to point out, we also have to be aware of the norms being communicated and what we in this process produce as knowledge about the subject we form – the student.

It is an ethical call, when one brings forth this thought of the precariousness that informs all part of the human. I am posing a question whether we live in a world where we assist each other, where we address our needs and our strengths?

Asking for support or the work carried out on inclusion and accessibility should then not be forced to the discourse of ability/disability, but instead emanate from our joint being in the learning environment. We should then not be so afraid of doing “mistakes”,

---

<sup>166</sup> Butler 2004:26

because “mistakes” can also be seen as self-reflexive starting points where one starts anew.

#### **4. References**

##### **(Books):**

Ahmed, Sara (2006), *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others*. Durham, Duke University Press.

Ahmed, Sara (2010), *The Promise of Happiness*. Durham, Duke University Press.

Ahmed, Sara (2012), *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham, Duke University Press.

Butler, Judith (1999), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York, Routledge.

Butler, Judith (2004) *Prearious Life. The Power of Mourning and Violence*. New York, Verso.

Butler, Judith (2009), *Frames of War: When is Life Grievable?* London, Verso.

McRuer, Robert (2006), *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York, New York University Press.

## COMUNICACIÓN 9

**HACIA EL TRATAMIENTO INTERACTIVO DE ASPECTOS AFECTIVOS Y  
DE DIVERSIDAD FUNCIONAL EN ESCENARIOS EDUCATIVOS  
INCLUSIVOS Y PERSONALIZADOS**

Jesús G. Boticario

Olga C. Santos,

Mar Saneiro

Sergio Salmeron-Majadas

Alejandro Rodríguez Ascaso

*Departamento de Inteligencia Artificial. UNED*

Raúl Cabestrero  
Pilar Quirós  
*Departamento de Psicología Básica II, UNED*

E. Gutiérrez y Restrepo  
*Fundación y Seminario SIDAR*

## **1. Introducción**

Se han realizado avances en el proyecto MAMIPEC (Enfoques Multimodales para el Modelado de Aspectos Emocionales en Escenarios de Educación Personalizados e Inclusivos en Contextos Inteligentes) y en otros proyectos (nacionales y europeos) que buscan definir un marco de referencia operativo (i.e., de servicios interoperables) para que los principios de accesibilidad universal y diseño para todos sean cubiertos por los servicios TIC ofrecidos por la Universidad.

El principal objetivo es atender a un número creciente de estudiantes que por diversas razones tienen necesidades de accesibilidad para disfrutar de los recursos ofrecidos en la educación superior. Es más, una proporción creciente de los mismos (en España cerca del 50%) elige las universidades de educación a distancia (ED) para sus estudios y el 41,7% (Discapnet - Octubre 03, 2014) de ellos está matriculado en la UNED (7.847 en el curso 2013/2014). La mayoría de las solicitudes realizadas por dichos estudiantes se enmarcan en el llamado paradigma del “Aprendizaje Permanente” (AP, o “Lifelong learning”, LLL), en el que se asume el uso intensivo de las Tecnologías de la

Información y la Comunicación (TIC) para atender las necesidades del individuales del estudiante y el desarrollo de sus competencias.

Garantizar el tratamiento de la diversidad mediante el uso adecuado de las TIC supone, además de un reto que permite asegurar la accesibilidad al aprendizaje desde cualquier lugar y en cualquier contexto, un derecho de las personas respaldado por numerosas normativas (WAB Cluster, 2009), entre las que destacamos la propia ley que rige el funcionamiento de la Universidad (LEY ORGÁNICA 4/2007). Sin embargo, diversos informes y estudios siguen resaltando las barreras, problemas de accesibilidad y tratamiento deficiente de la diversidad existentes en los servicios TIC ofrecidos por la Universidad, y en concreto, en el llamado e-learning.

En este contexto, en el proyecto MAMIPEC (TIN2011-29221-C03-01) estamos trabajando sobre un aspecto que hasta ahora ha sido poco estudiado en los sistemas de aprendizaje, esto es, el estado afectivo que condiciona el aprendizaje de las estudiantes (Blanchard et al., 2009). Se trata de considerar este nuevo factor como un aspecto más que ayude a que los sistemas adaptativos cubran mejor las necesidades detectadas en la interacción con el sistema. No es difícil imaginarse el sentimiento de frustración (un estado afectivo significativo en el aprendizaje) que puede conllevar para un estudiante - que usa un lector de pantalla- que un contenido pueda contener imágenes sin la necesaria descripción alternativa.

Después de abordar las necesidades de los datos requeridos en un primer piloto, en MAMIPEC se planteó una experiencia con cerca de 100 participantes (Santos et al., 2012) que ha clarificado los aspectos involucrados (ver publicaciones relacionadas y canales de divulgación como DivulgaUNED) (Saneiro et al., 2014) que incluía juegos de ingenio siguiendo la metodología del Marco Lógico Colaborativo (Santos y Boticario, 2014). Se analizaron particularidades del contexto inclusivo, con la participación de usuarios con discapacidad visual (Santos et al., 2013a). Se han presentado demostraciones de estas experiencias en congresos de referencia (Santos et al., 2013b, 2013c; Salmeron-Majadas et al., 2013, 2014). Otra experiencia ha servido para validar recomendaciones afectivas identificadas con la metodología TORMES (Santos et al., 2014a, 2014b).

En este trabajo identificaremos aspectos de diversidad funcional que condicionan la interacción con los sistemas de aprendizaje y resumiremos algunos avances del proyecto MAMIPEC en el tratamiento de los aspectos afectivos. Para ello, comenzaremos repasando los avances realizados en diversos proyectos relacionados. Luego introduciremos cuestiones concretas que presentan barreras en la interacción de las personas y desafíos que esto conlleva a la hora de considerar los aspectos afectivos involucrados. Una vez repasadas estas cuestiones el foco se pondrá en describir algunos

de los progresos en el proyecto MAMIPEC, tanto en lo que se refiere a la detección de aspectos afectivos como en la respuesta adaptativa proporcionada al usuario en función de aquellos. Terminaremos señalando algunas conclusiones y trabajos futuros.

## **2. Antecedentes y proyectos relacionados**

Con la intención de mitigar las barreras y problemas que muchos estudiantes con diversidad funcional experimentan en la Universidad (Seale et al., 2008), un número creciente de universidades cuenta con unidades o departamentos específicos. Así por ejemplo, el Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad de la UNED (UNIDIS<sup>167</sup>) proporciona servicios de asistencia, orientación y apoyo a estudiantes con cualquier tipo de discapacidad y juega un papel de mediador entre todos los sectores que participan en la atención de este colectivo.

Los servicios ofrecidos tienden, cada vez más, a poderse gestionar online por lo que se podrían automatizar cuestiones de tratamiento de la accesibilidad y adaptaciones requeridas para cada estudiante en relación con los cursos y sus contenidos. Pensemos en los servicios de gestión educativa, como por ejemplo, el uso o reserva de recursos (p.ej., programas o dispositivos de tecnología de apoyo), solicitud de intervención de personal especializado, etc. El proyecto europeo EU4ALL (“European Unified Approach for Assisted Life Long Learning”, IST-FP6-034778), en el cual el grupo de investigación aDeNu de UNED ha realizado la coordinación científica, ha desarrollado un marco genérico y una plataforma de servicios abiertos centrados en la accesibilidad y personalización para dar soporte a dichas necesidades. Se han definido las especificaciones prácticas y se han implementando mediante estándares servicios que consideran los distintos roles implicados: estudiantes, profesores, personal especializado y administrativos (Boticario et al., 2012).

Desde el punto de vista del usuario, los servicios desarrollados se enmarcan en escenarios y casos de uso que reflejan los problemas prácticos y concretos que deben afrontarse. Así, en el piloto de gran escala (más de 100 usuarios representativos implicados) de la UNED, se evaluaron los desarrollos realizados, donde los estudiantes recibieron servicios desarrollados. Estos cubren desde el soporte a la gestión de su perfil de usuario, la valoración de sus necesidades, la introducción personalizada de la metodología docente y aquellos más centrados en el apoyo a las cuestiones de diversidad funcional, la gestión de sus peticiones y la disponibilidad de materiales y

---

<sup>167</sup> [www.uned.es/unidis](http://www.uned.es/unidis)

actividades accesibles en los cursos, recomendaciones sobre cómo proceder en determinados contextos, etc. Para el profesorado se plantean servicios que incluyen guías de actuación para atender cuestiones de tratamiento de la diversidad funcional, búsqueda y gestión automática de las adaptaciones requeridas en los contenidos, soporte al uso de escenarios educativos especificados mediante estándares, etc. Para los tutores se contempla, por ejemplo, el uso y la gestión de recomendaciones que son entregadas en el momento y contexto adecuado a los estudiantes. Los administrativos y el personal especializado acceden igualmente a los servicios y guías ofrecidos y pueden emitir notificaciones sobre las necesidades derivadas de su intervención en el proceso.

Desde el punto de vista tecnológico, aDeNu ha participado en muchos de los principales desarrollos de EU4ALL, partiendo de la propia definición del sistema, que pretende ser flexible y abierta y consiste en una arquitectura de servicios web basada en el uso de estándares (Boticario et al., 2012). Se han desarrollado una serie de componentes: el modelado de usuario (componente esencial y soporte de muchos servicios) basado en ISO/IEC 24751 (Cuartero et al., 2008), el sistema recomendador para orientar al usuario en el uso de los recursos existentes (Santos y Boticario, 2008), los módulos personalizados de actuación psico-educativas desarrollados sobre IMS-LD (Campo et al., 2010) y basados en la experiencia en el desarrollo de escenarios adaptativos (Boticario y Santos, 2007) y el módulo de seguimiento de las interacciones TAM (Couchet et al., 2008) que realimenta los componentes anteriores con información de lo que ha ocurrido en el curso que puede utilizarse para refinar los atributos del modelo del usuario, ofrecer recomendaciones más ajustadas, definir actuaciones psico-educativas más apropiadas, considerando en todos ellos la atención a la diversidad funcional. Igualmente se participa en la especificación de escenarios y servicios que resultaron del trabajo sobre los requisitos de usuario y en la propia evaluación, gestión y explotación de todos los desarrollos.

En el proyecto A2UN@ (TIN2008-06862-C04-01/TSI), se ha buscado igualmente desarrollar servicios personalizados y accesibles de e-learning, de forma que el docente puede centrarse en labores conocidas (creación de test, contenidos, establecimiento de requisitos, etc.) (Hernández et al., 2009). A diferencia del trabajo en EU4ALL, en A2UN@ se hace un uso intensivo de técnicas de inteligencia artificial para automatizar lo más posible el soporte inclusivo que debe ofrecer el SGA. Se ofrecen igualmente escenarios colaborativos que consideran las necesidades individuales y la adaptación a su evolución en el tiempo (Bayón et al., 2009).

Por su parte, en el proyecto europeo ALTER-NATIVA (DCI-ALA/2010/88), se han definido referentes curriculares para la enseñanza de matemáticas, ciencias y lenguaje, con integración de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en

contextos de diversidad. Aquí se ha definido un Kit de productos de apoyo, una serie de guías de integración de TIC en la enseñanza y un curso de creación de objetos de aprendizaje accesibles (Gutiérrez y Restrepo, et al., 2012). Las guías se han pensado para complementar la formación de los profesores respecto a las necesidades y preferencias de los alumnos y, en especial, respecto a las tecnologías de apoyo (ayudas técnicas) que es posible algunos de sus alumnos puedan estar usando.

Estos trabajos sobre accesibilidad y personalización del aprendizaje están en consonancia con otros proyectos e iniciativas europeas (p.ej., GRAPPLE, HEAG<sup>168</sup>) así como otras arquitecturas de servicios web educativos (p.ej., e-Framework<sup>169</sup>, OSIDs<sup>170</sup>, Fluid). Sin embargo, los autores de este trabajo no han podido encontrar otros proyectos que realicen una implementación como las propuestas en EU4ALL y A2UN@.

### **3. Avances en la detección y tratamiento de aspectos afectivos en el proyecto MAMIPEC**

Se han realizado avances en el proyecto MAMIPEC para detectar y modelar aspectos afectivos en escenarios de educación personalizados e inclusivos. Para ello, partimos de la experiencia obtenida a partir de la realización de proyectos previos antedichos para aquí plantear una serie de objetivos relacionados, entre los que destacamos: (1) Extender el modelo que identifica al estudiante y sus comportamientos y necesidades para recoger la información afectiva, siguiendo estándares y especificaciones existentes para garantizar la interoperabilidad; (2) Establecer las condiciones del diseño centrado en el usuario que permitan abordar los aspectos afectivos; (3) Estudiar los parámetros fisiológicos y de interacción con el sistema; (4) Analizar y seleccionar las herramientas de interacción y fuentes de información necesarias (obtenidas mediante sensores que sean baratos y poco intrusivos) para acceder a las variables que determinan el estado emocional y afectivo del estudiante; (5) Estudiar y seleccionar los cuestionarios y herramientas existentes que permitan tratar los aspectos afectivos y de personalidad requeridos; (6) Desarrollar escenarios de aprendizaje afectivos que sean capaces de adaptarse a los estados emocionales del estudiante y a su evolución; y (7) Llevar a cabo evaluaciones de los escenarios, modelos y desarrollos realizados a través de diversas experiencias que consideren la participación de un número significativo y representativo (diferentes necesidades y contextos) de usuarios.

Para clarificar los objetivos antedichos empezamos realizando experiencias de laboratorio que sirvieron como base para afrontar una con cerca de 100 participantes, en

---

<sup>168</sup> [www.heagnet.org](http://www.heagnet.org)

<sup>169</sup> <http://www.e-framework.org/>

<sup>170</sup> <http://osid.org>

las que creamos situaciones potencialmente susceptibles de modificar el estado afectivo de un estudiante (con y sin discapacidad) mientras resuelve tareas cognitivas a través de una plataforma de e-learning (Santos et al., 2013a). El planteamiento conlleva la recogida de información desde diversos tipos de dispositivos (i.e., eye trackers, sensores para la actividad cardíaca, la presión arterial, la actividad respiratoria, la temperatura y conductancia de la piel, Windows Kinect, webcams, interacciones de teclado y ratón) así como cuestionarios estandarizados (BFI, EAG, PANAS) y registro de conducta no verbal emitida (gestos, posturas, expresiones) durante la realización de las tareas propuestas.

Los datos recogidos durante las experiencias de campo han generado cerca de 10 TB de información. Estos datos se siguen analizando de forma combinada, mediante técnicas de aprendizaje automático y valoraciones de expertos, con el fin de consolidar lo que sería la fusión multimodal que dé soporte al desarrollo posterior de los procesos adaptativos (Santos et al., 2013b). Para esto se está trabajando en un proceso de elicitación de recomendaciones (p.ej. recomendaciones que ayuden al estudiante ante situaciones de frustración) que combina métodos de diseño centrado en el usuario con minería de datos (Santos et al., 2014c).

También se está desarrollando un proceso que permita automatizar la codificación de las expresiones faciales, como las recogidas en las experiencias con el dispositivo Kinect, empleando el FACS (Facial Action Coding System). Además, y gracias al etiquetado llevado a cabo por parte de un experto, se entrenarán algoritmos de aprendizaje automático con el fin de identificar cambios emocionales en el sujeto (Saneiro et al., 2014).

#### **4. Desafíos en el tratamiento de aspectos afectivos en sistemas de aprendizaje inclusivos**

En las experiencias realizadas en el proyecto MAMIPEC hemos detectados desafíos para tratar adecuadamente la diversidad funcional de las personas en los escenarios afectivos que estamos planteando, de forma que se pueda garantizar la accesibilidad plena. Las adaptaciones necesarias para tratar estas cuestiones incluyen aspectos relacionados con la logística, las tareas involucradas y las técnicas de interacción de usuario utilizadas.

De las experiencias realizadas con estudiantes con discapacidad, que se han reportado en otra parte (Santos et al., 2013a), destacamos una serie de hallazgos. Los estudiantes con discapacidad visual requirieron ajustes de los tamaños de fuentes en la pantalla o en papel, así como de la luminosidad, reducción de la distancia a la pantalla –muy corta, aproximadamente 20 cms. Esta última adaptación provocó interferencias con el

dispositivo Kinect dado que la enmarcación requerida estaba fuera del rango requerido la mayor parte del tiempo. Otra cuestión relacionada con la Kinect es el considerar el filtro de los movimientos característicos de la ceguera; sobre todo cuando ésta es de nacimiento. Por otro lado, los usuarios de lectores de pantallas presentan la necesidad de utilizar el teclado para navegar e igualmente para introducir los datos que les sean requeridos. Se observa entonces necesidad de distinguir y estudiar ambos tipos de patrones de movimientos. Además está el problema detectado del incremento de los movimientos de los dedos cuando están en modo de navegación y, de aquí, el ruido generado en la recolección de datos originados en la medición de la conductancia y temperatura de la piel (GSR).

Con respecto a las medidas fisiológicas recogidas, se observaron variaciones en relación con las tareas planteadas a los estudiantes. Así, podemos reportar reacciones en las diferentes fases de resolución de los problemas. Entre los que se consideraban fáciles, los que tenían un tiempo excesivamente limitado y los que consistían en series alfanuméricas (Santos et al., 2013a). Los datos mostraron una reacción menor en las fases iniciales comparadas con las fases de resolución de problemas y, especialmente, con la de tiempos limitados. En esta última, todas las variables registradas experimentaron cambios significativos; lo que por otro lado coincidía con los test de auto-reporte sobre la sensación de estrés experimentada. De igual forma, para aquellos que recibieron sonidos afectivos (en sustitución de imágenes con este tipo de contenidos), éstos provocaron igualmente cambios en todas las variables fisiológicas. Se observaron grandes cambios en todos los reportes emocionales rellenados después de la resolución de los problemas y las series. Estos cambios parecen consistentes con el hecho de que los participantes tuvieron una mayor actividad demanda de tareas motrices asociadas al hecho de tener que escribir dichos reportes.

## **5. Conclusiones y trabajos futuros**

Se han realizado avances en el proyecto MAMIPEC (Enfoques Multimodales para el Modelado de Aspectos Emocionales en Escenarios de Educación Personalizados e Inclusivos en Contextos Inteligentes) y en otros proyectos (nacionales y europeos) que buscan definir un marco de referencia operativo (i.e., de servicios interoperables) para que los principios de accesibilidad universal y diseño para todos sean cubiertos por los servicios TIC ofrecidos por la Universidad.

El planteamiento y los resultados que se van obteniendo están siendo reportados en diversas publicaciones. Con respecto a la fusión multimodal que soporta el proceso adaptativo a través de la entrega de las recomendaciones elicítadas, hay que destacar las dificultades intrínsecas al procesamiento de un volumen de datos tan extenso y, sobre todo, los problemas existentes para poder establecer la sincronización de eventos entre

todas las fuentes de datos (Salmeron-Majadas et al., 2013, 2014). Otra cuestión relevante a señalar es la importancia que tiene el papel de los expertos en el etiquetado de datos en este tipo de experiencias (Saneiro et al., 2014).

Por otro lado, con las lecciones aprendidas, estamos planteando nuevas experiencias de distinto tipo (on-line, de laboratorio y de campo), con objetivos más específicos. Además de las experiencias señaladas, estamos empezando a plantear, en consonancia con los objetivos de otro proyecto de investigación, techplay.mobi (IPT-2012-0274-430000), cómo introducir los aspectos afectivos en la Infraestructura tecnológica necesaria para la creación de videojuegos móviles orientados al desarrollo integral del usuario.

## 6. Referencias bibliográficas

[Bayón et al., 2009] Bayón A, Santos O.C, Couchet J, Boticario J.G., “An architecture for adaptive collaboration support guided by learning design. *Proceedings of the International Conference on Intelligent Networking and Collaborative Systems (INCoS 2009)*” *International Workshop on "Adaptive Systems for Collaborative Learning"* (IWASCL-2009). IEEE Computer Society Press; 2009.

[Blanchard et al., 2009] Blanchard, E. G., Volfson, B., Hong, Y.J. and Lajoie, S. P. (2009). “Affective Artificial Intelligence in Education: From Detection to Adaptation,” *in Proceedings of the 2009 conference on Artificial Intelligence in Education: Building Learning Systems that Care: From Knowledge Representation to Affective Modelling*, Amsterdam, The Netherlands, The Netherlands, pp. 81–88.

[Boticario & Santos, 2007] Boticario, J.G., Santos, O.C. “An open IMS-based user modelling approach for developing adaptive learning management systems”, *Journal of Interactive Media in Education (JIME)*, September (2007). Disponible en: <http://jime.open.ac.uk/2007/02/>

[Boticario et al., 2012] Boticario, J.G., Rodríguez-Ascaso, A., Santos, O.C., Raffenne, E., Montandon, L., Roldán, D., Buendía, F., “Accessible Lifelong Learning at Higher Education: Outcomes and Lessons learned at two different pilot sites in the EU4ALL project”, *Journal of Universal Computer Science*, Vol 18 (1) (2012), pp. 62-85.

[Campo et al., 2010] del Campo, E., Sainero, M., Santos, O.C., Boticario, J.G.,” Psycho-educational support for students with disabilities in higher education, applied through a recommender system integrated in a virtual learning environment”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol 3 (2010), pp. 237-247.

[Cuartero et al., 2008] Cuartero A, Santos O C, Granado J, Raffenne E, Boticario J G. , “Management of standard-based User Model and Device Profile in OpenACS”, OpenACS and .LRN conference 2008”, International Conference and Workshops on Community based environments, Guatemala City, Guatemala.

[Couchet et al., 2008] Couchet, J., Santos, O.C., Raffenne, E., Boticario, J.G. “The Tracking and Auditing Module for the OpenACS Framework,” in 7th OpenACS / .LRN conference, 2008.

[Hernández et al., 2009] Hernández J, Baldiris S, Santos O.C., Fabregat R, Boticario J.G, “Conditional IMS Learning Design Generation using User Modeling and Planning Techniques”, *Proceedings of the IEEE International Conference on Advance Learning Technology (ICALT)*, 2009.

[Gutiérrez y Restrepo, et al., 2012], “Kit Alter-nativa: Empoderando a los profesores para una educación en contextos de diversidad”, *Actas del congreso CAFVIR 2012*.

[Salmeron-Majadas et al., 2013] Salmeron-Majadas, S, O C Santos, J G Boticario, R Cabestrero, P Quirós, and M Saneiro (2013b). “Gathering Emotional Data from Multiple Sources.” In EDM 2013, 404–405, 2013. [http://www.educationaldatamining.org/EDM2013/papers/rn\\_paper\\_100.pdf](http://www.educationaldatamining.org/EDM2013/papers/rn_paper_100.pdf).

[Salmeron-Majadas et al., 2014] Salmeron-Majadas, S. Santos, O.C., Boticario, J. (2014), “An evaluation of mouse and keyboard interaction indicators towards non-intrusive and low cost affective modeling in an educational context”, *Proceedings of KES 2014*.

[Saneiro et al., 2014] Saneiro, M, O C Santos, S Salmeron-Majadas, and J G Boticario (2014). “Towards Emotion Detection from Facial Expressions and Body Movements to Enrich Multimodal Approaches”, *The Scientific World Journal* (2014).

[Santos & Boticario, 2014] Santos, O.C., and Boticario, J.G, “Involving Users to Improve the Collaborative Logical Framework”, *The Scientific World Journal*, vol. 2014, Article ID 893525, 15 pages, 2014. doi:10.1155/2014/893525.

[Santos & Boticario, 2008] Santos O. C, Boticario J.G., “Users' experience with a recommender system in an open source standard-based learning management system”, in *Proceedings of the 4th Symposium of the WG HCI&UE of the Austrian Computer Society on Usability & HCI for Education and Work (USAB 2008)*. Lecture Notes in Computer Science - LNCS 5298; Springer Verlag; 2008.

[Santos et al., 2012] Santos, O.C., Boticario, J. G., Arevalillo-Herráez, M., Saneiro, M., Cabestrero, R., del Campo, E., Manjarrés-Riesco, A., Moreno-Clari, P., Quirós, P.,

Salmeron-Majadas, S. (2012a), “MAMIPEC - Affective Modeling in Inclusive Personalized Educational Scenarios”, *Bulletin of the IEEE Technical Committee on Learning Technology* 14(4) (2012), pp. 35–38.

[Santos et al., 2013a] Santos, O.C., Rodriguez-Ascaso, A., Boticario, J.G., Salmeron-Majadas, S., Quirós, P., Cabestrero, R. (2013), “Challenges for inclusive affective detection in educational scenarios”. Session on "Affective computing for e-inclusion of people with special needs". Thematic Area: Universal Access in Human-Computer Interaction. Human Computer Interaction 2013.

Santos, O.C., Salmeron-Majadas, S., J.G. Boticario (2013b) “Emotions detection from math exercises by combining several data sources”, in *Proceedings of the 16th International Conference on Artificial Intelligence in Education (AIED'13)*. LNCS/LNAI 7926.

[Santos et al., 2013c] Santos, O C, S Salmeron-Majadas, J G Boticario, P Quirós, R Cabestrero, M Saneiro, A Manjarrés-Riesco, et al. “Gathering Affective Data for Inclusive Personalized E-Learning.” In UMAP, 2013.

[Santos et al., 2014a] Santos, O.C., Saneiro, M., Salmeron-Majadas, S., Boticario, J.G. (2014b), “Some progress in a methodological approach to eliciting emotional recommendations for educational scenarios”, in *Proceedings of the 14th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2014)*.

[Santos et al., 2014b] Santos, O.C., Manjarrés A., Boticario, J.G. (2014c), “An approach for an Affective Educational Recommendation Model”, in *Recommender Systems for Technology Enhanced Learning*. Katrien Verbert, Nikos Manouselis, Hendrik Drachsler, Olga Santos (Eds.), Springer, pp. 123-143, 2014.

[Seale et al., 2008] Seale, Jane, Draffan, E.A and Wald, Mike, “Exploring disabled learners’ experiences of e-learning: LEXDIS Project Report”, Southampton, UK, University of Southampton, 161 pp. 2008.

[Shen et al., 2009] L. Shen, M. Wang, and R. Shen , “Affective e-Learning: Using ‘Emotional’ Data to Improve Learning in Pervasive Learning Environment”, *Educational Technology & Society*, vol. 12, no. 2 (2009), pp. 176–189.

[Wab Cluster] WAB Cluster. The WAB Cluster is the European Web Accessibility Benchmarking.

Cluster. Disponible (2009), desde: <http://www.wabcluster.org>

## COMUNICACIÓN 10

### SIGNA-UNI. SIGNANDO EN LA UNIVERSIDAD

M. Celeste Asensi

Javier Francés

Raquel Rodrigo

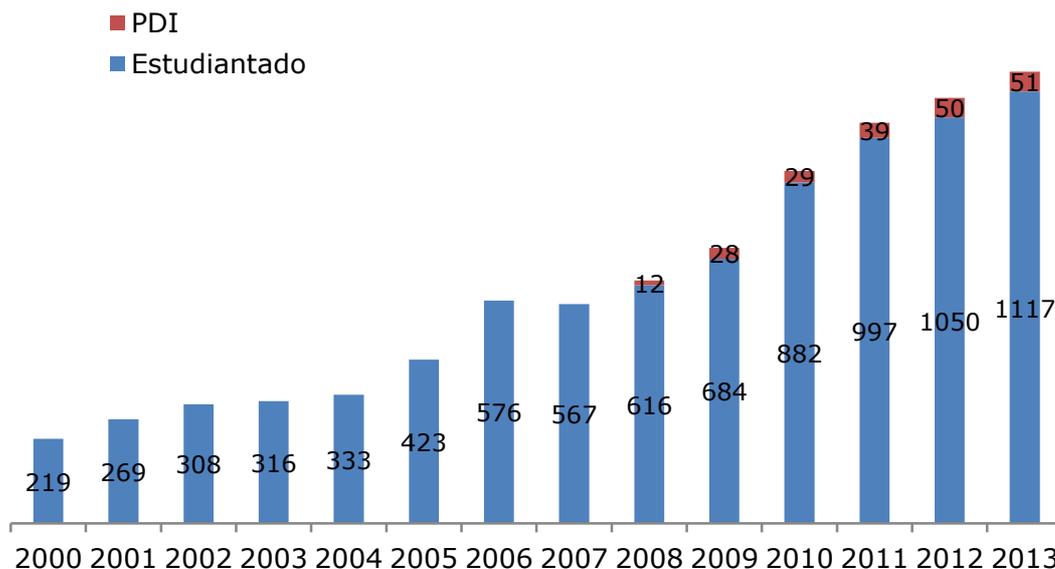
*Universidad de Valencia*

*Con la colaboración de la Fundación Vodafone España*

La Universitat de València (en adelante UV), lleva ya veintidós años trabajando por la inclusión de las personas con diversidad funcional en todos los ámbitos de la vida académica, de cara a facilitar la igualdad de oportunidades y la accesibilidad universal. Para ello la UV cuenta con la Unidad para la Integración de Personas con Discapacidad (UPD) servicio formado por un equipo multidisciplinar de diez personas, que está orientado a proporcionar atención, asesoramiento y apoyo en materia de discapacidad a toda la comunidad universitaria.

La trayectoria de la UPD ha sido reconocida por diferentes entidades, especialmente en los últimos años, destacando entre otros, el premio de “Telefónica Ability Awards” en 2012; el premio “CERMI” (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad) en 2013, y el premio de “COCEMFE” (Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica) en 2014.

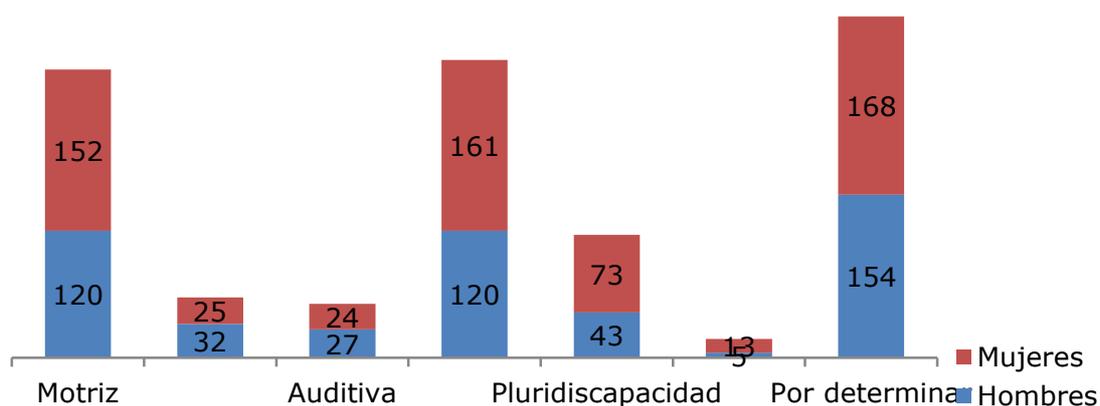
En la gráfica 1 puede observarse, los últimos catorce años, como el número de estudiantes con discapacidad en la UV ha evolucionado considerablemente, así como el número de personal docente e investigador (en adelante PDI) con discapacidad desde que fue aprobado por Junta de Gobierno de la UV en el año 2007 el Reglamento de Medidas para el PDI con discapacidad.



Gráfica 1: Evolución de usuarios con discapacidad en la UPD.

Con estos datos, seguimos siendo la universidad presencial con mayor número de estudiantes con discapacidad del territorio español, siendo a la vez una de las tres primeras en cuanto a la creación de un servicio de atención a estudiantes con discapacidad y la primera en desarrollar un reglamento de medidas para la integración del personal docente e investigador con discapacidad.

Nos gustaría destacar, tal y como podemos observar en la gráfica 2, que los colectivos más minoritarios en la UV son los que presentan tetraplejía, hemiplejía, sordera profunda y el colectivo de personas con discapacidad visual. Sin embargo, son precisamente, estos colectivos los que requieren de mayor apoyo, al manifestar necesidades específicas que requieren respuestas de varios profesionales, como puede ser la figura del auxiliar de clínica para apoyo al lavado y en las comidas, el intérprete de Lengua de signos o de personal para la adaptación de materiales en relieve, Braille o subtítulado.



Gráfica nº 2. Distribución en 2013 del número de usuarios por tipo de discapacidad y género.

Concretamente, en el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva, cabe señalar que únicamente representan el 5% de la población de personas con discapacidad que están censadas en la UPD. De este porcentaje, muy pocos son usuarios de la Lengua de Signos. La mayoría de los estudiantes con discapacidad auditiva que llegan a los estudios superiores son sorderas post-locutivas que funcionan con audífonos o están implantados y que tienen un nivel de comprensión lectora como un normo-oyente. Sin embargo, los estudiantes usuarios de la Lengua de signos que entran en la Universidad, suelen entrar por Ciclos formativos o por Acceso a mayores de 25 años y los niveles de comprensión lectora que presentan son mucho más bajos.

En los veintidós años que lleva el servicio de atención a personas con discapacidad en la UV, únicamente han solicitado intérpretes de Lengua de Signos 10 estudiantes y cada uno de ellos ha cursado carreras muy diferentes como: Fisioterapia (1), Sociología (1), Educación Social (2), Trabajo Social (1), Psicopedagogía (1), Psicología (1), Biblioteconomía y Documentación (1), Odontología (1) y ADE (1).

Actualmente, únicamente tenemos dos estudiantes que han solicitado intérpretes de Lengua de Signos para sus clases: un estudiante que cursa el Grado de Odontología y otro el Grado de Administración y Dirección de Empresas.

Pese a ser únicamente 2 estudiantes, la UPD asigna un 20% de su presupuesto a la contratación del servicio de Intérpretes de Lengua de signos para clases, tutorías y exámenes, a través del Convenio de colaboración existente con la Federación de Personas de la Comunidad Valenciana (Fesord CV).

Las demandas no provienen únicamente de los estudiantes con discapacidad, o de sus profesores, sino que cada vez más, los diferentes servicios de la UV solicitan apoyo para poder atender y dar respuesta a los estudiantes con discapacidad que atienden en sus centros o servicios.

Precisamente, una de las demandas que llevan solicitando desde hace varios años el personal de administración y servicios (PAS) de la UV, es precisamente, la dotación de una formación básica en Lengua de Signos para poder comunicarse mínimamente con los estudiantes universitarios, usuarios de dicha Lengua, con los que tienen que interactuar periódicamente con ellos al desarrollar sus actividades administrativas (consultas de información, matrículas, becas, cambios de grupos...) y éstos no siempre van acompañados de un intérprete de Lengua de signos.

SIGNA-UNI, nace por tanto, de la necesidad del personal de administración y servicios de poder comunicarse con estudiantes sordos, usuarios de la Lengua de Signos.

Al respecto, queremos aclarar que no se trata de una aplicación de uso inmediato, ni un traductor “on line”, sino que es una aplicación diseñada para facilitar la formación, en la que el usuario adquiere conocimientos para poder expresarse correctamente con los usuarios de Lengua de signos.

SIGNA-UNI es una aplicación gratuita, para dispositivos móviles que se encuentra disponible también para Android, en formato DVD, y como app, que ha sido diseñada por la Universidad de Valencia en colaboración con la Fundación Vodafone España, que ha facilitado los medios técnicos de software.

El aplicativo tiene un total de 540 videos de alta calidad, para facilitar el visionado en cualquier móvil o tablet. Todos estos videos han sido validados por el personal

especialista de la Federación de Personas Sordas de la Comunidad Valenciana (FESORD C.V) y por los técnicos de la Unidad para la integración de Personas con Discapacidad de la Universidad de Valencia (UPD).

Para la elaboración del contenido de esta aplicación, se ha contado con la colaboración de los diferentes servicios y miembros de la comunidad universitaria, que han ayudado a la confección y selección de aquellas frases y vocabulario de uso más frecuente en diferentes ámbitos universitarios, ya que consideramos que una persona con sordera, al igual que cualquier estudiante universitario, tiene que desenvolverse en diferentes áreas y no solo en la situación del aula de clase.

Concretamente, el personal universitario que ha colaborado en esta aplicación ha sido: el personal de conserjería, el personal de secretaria, personal de las bibliotecas de la UV, personal de las cafeterías, el profesorado universitario (con conocimiento sobre el colectivo de las personas sordas y de la Lengua de signos), e incluso, el personal del servicio de prevención de la universidad, para la elaboración de frases en situaciones de emergencia, y por supuesto, los propios estudiantes con sordera, usuarios de esta lengua.

SIGNA-UNI, está compuesta por trece categorías diferenciadas. Ocho de éstas son de uso general, ya que pueden ser de utilidad para cualquier miembro de la comunidad universitaria, e incluso para la no universitaria:

- Dactilología.
- Saludos formales.
- Datos de identificación.
- Datos de localización.
- Días de la semana.
- Meses del año.
- Números.
- Situaciones de emergencia.

Las 5 categorías restantes, que son ámbitos concretos y específicos, para facilitar la búsqueda y la navegación al usuario son:

- Conserjería.
- Secretaría.

- Biblioteca.
- Cafetería.
- Docencia.

Las 13 categorías están presentes en las dos versiones de SIGNA-UNI: versión app y versión DVD.

La versión app, es una aplicación de Android que se encuentra disponible en Google play. Consta de un reproductor que presenta las siguientes características:

- Es de fácil reproducción.
- Tiene la posibilidad de ser categorizado por el usuario.
- Está optimizado para el móvil y la tablet.
- Dispone de la función de búsqueda.
- Los menús son deslizantes.
- Existe la posibilidad de ampliación de los videos para visualizarlos mejor.



Imagen 1. Versión app de SIGNA-UNI.

La versión DVD dispone de los mismos contenidos que el app y consiste en un DVD multimedia diseñado en flash para reproducirse con:

- Google Chrome.
- Mozilla Firefox.
- Internet Explorer.

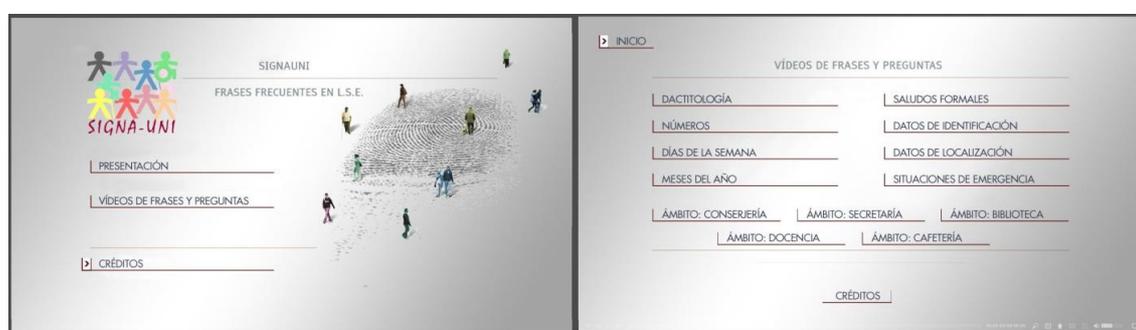


Imagen 2. Versión DVD de SIGNA-UNI.

Con SIGNA-UNI finalizado, el siguiente objetivo de la UPD es dar la máxima difusión a esta herramienta. Para ello, la aplicación está colgada en la web del servicio (Imagen 3) y se tiene previsto llevar a cabo campañas de información para que llegue a la máxima población universitaria.

Recordar que la versión está disponible de forma gratuita para Android en el Play Store.



Imagen 3. Web de la UPD donde aparece disponible la aplicación de SIGNA-UNI.

## COMUNICACIÓN 11

**“TORRENT ACCESIBLE”, UNA APLICACIÓN MÓVIL PARA MEJORAR LA  
ACCESIBILIDAD EN LA CIUDAD**

Cecilia Saorín López

*Estudiante de Ingeniería Organización Industrial*

Ángel Collado Aspas

Ismael Monje Brau

*Estudiantes de Ingeniería Informática*

Larisa Dunai

*Dr. Profesor Contratado Doctor*

Andres Lloret Salom

*Analista Programador Aplicaciones*

Universitat Politècnica de València

GEIDI Grupo Estudiantil Ideas, Diseño e Innovación

## **1. Introducción**

Con el desarrollo de las nuevas tecnologías, incrementa el diseño y el desarrollo de nuevas aplicaciones tanto móviles como para tabletas u ordenadores portátiles u otros dispositivos que permitan eliminar las barreras de accesibilidad para las personas con discapacidad y/o cualquier persona que lo necesite. Actualmente las aplicaciones móviles enfocadas a la accesibilidad urbana, aplicaciones que permitan a las personas a localizarse, encontrar un sitio para aparcar o la farmacia de guardia o ver cómo llegar o calcular el tiempo restante entre ruta y ruta son cada vez más necesitadas por los usuarios tanto locales como visitantes.

Las más completas en lo que trata la información de los servicios administrativos públicos son CITY APP <http://www.appannie.com/apps/ios/app/742334941/> cuyo objetivo es gestionar la información así como cartas de presentación, agendas, noticias, radio o TV, entre el ciudadano y el ayuntamiento 24 horas al día esté donde esté. AppValencia una aplicación para móviles diseñada como un canal de comunicación entre el ciudadano y la administración municipal que permite: tener una comunicación

directa entre el Ayuntamiento de Valencia y el ciudadano así como por ejemplo suscribirse a los avisos de tráfico o trámites y gestiones con el certificado digital de la ACCV que permita acceder en modo consulta a las sedes electrónicas del Ayuntamiento de Valencia; acceso a una serie de servicios informativos así como: noticias, Agenda, el perfil del contratante, campañas municipales etc.; Mapas interactivas municipales así como el callejero municipal, el estado del tráfico en tiempo real, localización de los monumentos Falleros e información sobre ellos, información de la intensidad del tráfico, servicios cercanos (¿Qué hay cerca de mí?), acceso a los aparcamientos públicos, estaciones cercanas, etc. representado tanto en mapas como en realidad aumentada;

[http://www.valencia.es/ayuntamiento/atencion\\_ciudadano.nsf/vDocumentosTituloAux/Aplicaciones%20m%C3%B3viles?opendocument&lang=1.171](http://www.valencia.es/ayuntamiento/atencion_ciudadano.nsf/vDocumentosTituloAux/Aplicaciones%20m%C3%B3viles?opendocument&lang=1.171). Dentro las aplicaciones que gestiona la información del transporte público además de AppValencia esta SmartCity Budapest Transport. La aplicación ofrece de forma offline, un buscador de direcciones permitiendo planificar rutas y ver los horarios de todo el transporte público de la ciudad de Budapest. La aplicación contiene un mapa vectorial que permite buscar las calles y planificar las rutas del transporte público por lo cual no requiere obligatoriamente una conexión a internet pero si que no da información del tráfico en tiempo real <http://www.appannie.com/apps/ios/app/smartcity-budapest-transport/>. La app EMT Valencia pretende acercar toda la información necesaria para promover la movilidad sostenible en la ciudad de Valencia. La aplicación permite consultar la estimación de llegada de los autobuses a las paradas, localizar paradas cercanas y guardar tus paradas, consultar el saldo de las tarjetas Móvilis y los puntos de venta y recarga de los títulos, planificar rutas y el tiempo de recorrido del transporte público, etc. La EMT pretende instalar en todas las paradas códigos QR, con el fin de informar a los usuarios la estimación de llegada de los autobuses a dicha parada. <http://www.emtvalencia.es/ciudadano/index.php>. Moovit es una aplicación para las ciudades más importantes de más de 36 países así como: Argentina, Australia, Bélgica, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, República Checa, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, España, etc., que contiene mapas interactivo, planificador de rutas, información del tráfico en tiempo real los datos transmitidos por los usuarios, alertas de problemas de la red, etc. La aplicación utiliza crowdsourcing con el fin de indicar los horarios más precisos posibles <http://www.moovitapp.com/es/>. BA Movil es una aplicación que permite localizar la ubicación del usuario, calcular las rutas, informar sobre las plazas libres de aparcamiento en la zona, dar información del tráfico o advertir de las averías, calles cortadas en tiempo real de la ciudad de Buenos Aires <http://www.buenosaires.gob.ar/>. Una nueva aplicación Mi farmacia Abierta tiene como

---

objetivo informar las farmacias abiertas tanto las más cercanas del usuario como cualquier farmacia del territorio Español. Además proporciona información de horarios de apertura, las próximas guardias y el teléfono.

Aplicaciones enfocadas a las personas con discapacidad son Access GS que proporciona información sobre los servicios para discapacitados de Gold Coast de Australia incluyendo: aparcamientos, aseos, rampas de acceso, etc. <http://www.griffith.edu.au/>. En el territorio español, la aplicación On the Bus, mejora la calidad la movilidad en el transporte público de las personas invidentes. Mediante el sistema Global Positioning System GPS, la brújula y el reconocimiento y generación de voz, la aplicación proporciona información de las rutas por la ciudad de Barcelona, avisando con tiempo de las paradas del autobús o si has llegado a tu destino <http://blog.ono.es/2013/12/las-mejores-apps-de-android-para-invidentes/>.

## **2. Descripción técnica de la aplicación Torrent Accesible**

Las webapp están completamente desarrolladas mediante lenguaje de programación HTML, y tienen grandes ventajas como que son aptas para todos los sistemas operativos y no hace falta reprogramarlas en función de los dispositivos. Las aplicaciones nativas utilizan lenguajes JAVA (Lucian Timoftii, 2013) o como JavaScripts. Dichas aplicaciones tienen acceso al resto de información del smartphone y no necesitan una aplicación contenedor. Por otra parte, deben adaptarse a los sistemas operativos y a las versiones de estos.

Torrent Accesible es una aplicación híbrida desarrollada mediante aplicaciones web y aplicaciones nativas. Esto quiere decir que hemos empleado las tecnologías web para poder desarrollarla. Tiene las ventajas de una nativa, como emplear APIs o poder descargarla con formato \*.apk. y tiene la flexibilidad y la universalidad de las aplicaciones web.

Este tipo de programación conlleva muchas ventajas para el proyecto, por ejemplo que es independiente de cualquier plataforma móvil y es más fácil de mantener.

Está programada con el lenguaje JavaScript, HTML y CSS empleando igualmente las librerías jQuery. Ésta última permite, de una forma muy eficaz, conectar y hacer interactuar JavaScripts con los documentos HTML así como cambiar los contenidos de una web sin tener que recargarla. Con la biblioteca jQuery se ha podido crear una interfaz interactiva obteniendo los datos del Ayuntamiento de Torrent.

Por otra parte, para crear los mapas e implementarlos en la aplicación, hemos utilizado la API de google maps. Esta interfaz de programación de aplicaciones permitió integrar

la información en un mapa de google así como permitió emplear la plataforma del Google para poder visualizar mapas de satélites, utilizar las funciones de Street View, navegación e indicaciones de cómo llegar. De esta manera, los mapas y la información estarán siempre disponibles y actualizados.

Torrent Accesible cuenta con la información de los lugares más importantes de la ciudad proporcionados por el Ayuntamiento de Torrent a través de su página web. Todos los datos están contrastados con las fuentes oficiales y están referidos al lugar donde se han obtenido con un enlace a la web oficial.

### **3. Arquitectura de la aplicación**

La aplicación Torrent Accesible pretende acercar toda la información de la ciudad de Torrent a todos los ciudadanos del municipio y sobre todo, facilitar la movilidad de las personas con discapacidad visual, intelectual o motora. La aplicación tiene un menú principal que te direcciona a diversos contenidos:

- Servicios públicos
- Emergencias
- Cultura y turismo
- Transporte
- Cómo llegar

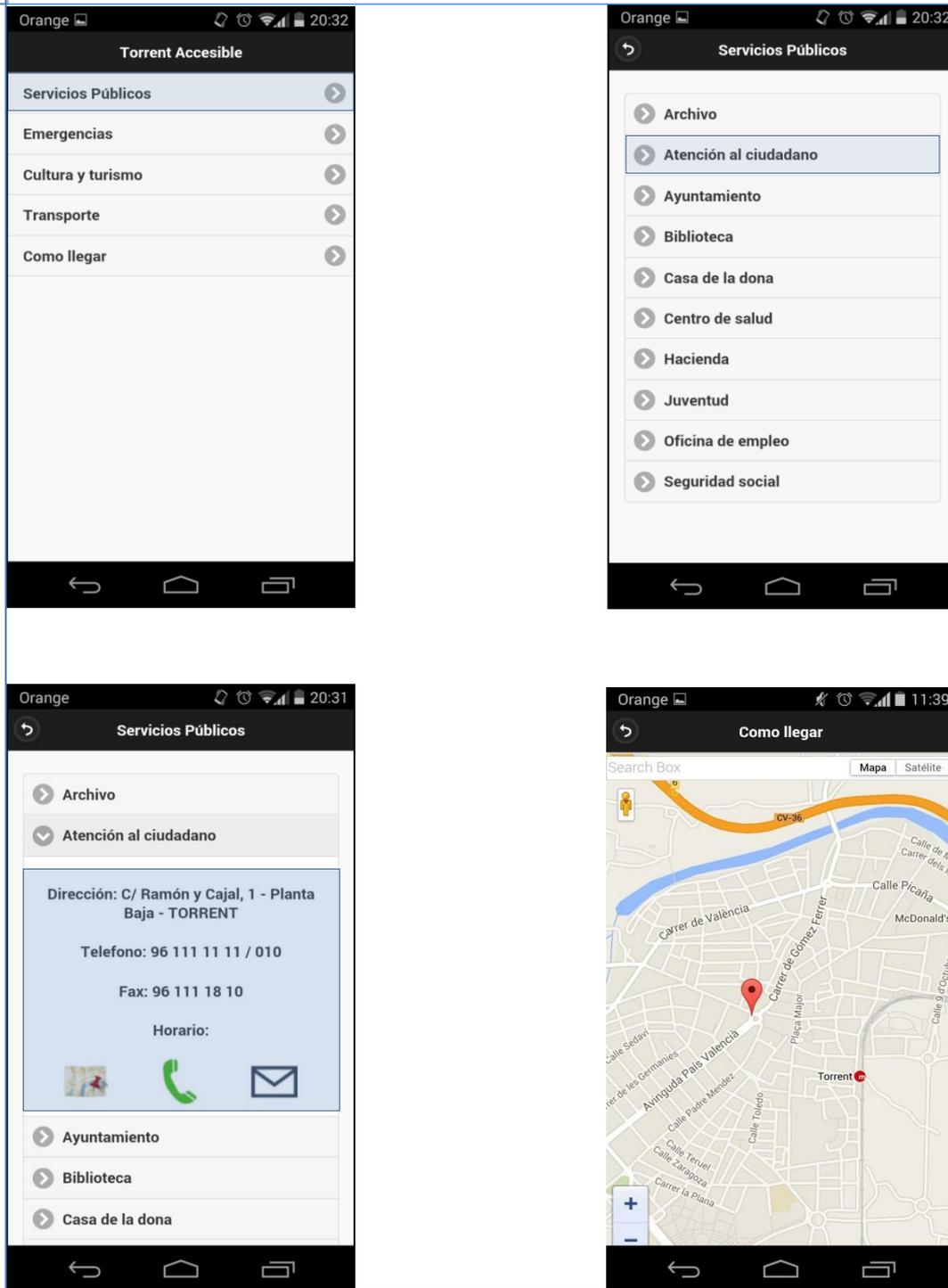
Una vez elegida la categoría de la información que se quiere obtener, se pasa a ver los subapartados de cada una de las ramas. Como ejemplo, en “Servicios públicos” hay:

- Archivo
- Atención al ciudadano
- Ayuntamiento
- Biblioteca
- Casa de la dona
- Centro de salud
- Hacienda

- Juventud
- Oficina de empleo
- Seguridad Social

Seleccionando una de las opciones, se obtiene un desplegable que te da la información general: Dirección, teléfono, horarios, y contiene tres botones que te llevan hacia un mapa (que te permite localizar el lugar exacto y crear una ruta fácil de llegada), a llamar directamente con la aplicación teléfono del smartphone, y enviar un correo electrónico a la dirección oficial. En algunos ítems, también hay un enlace directo a la página web oficial del Ayuntamiento de Torrent para poder garantizar información completa y

Figura 1: Interacción de datos y acceso a los datos



referenciar las bases de datos.

La parte del menú principal que se compone de “Servicios públicos”, “Emergencias” y “Cultura y turismo” tiene la misma estructura tabular, mientras que “Transporte” y “Cómo llegar” tiene una estructura más gráfica y visual.

El apartado de “Transporte” incluye mapas con las líneas de bus, metro y transportes públicos en general, con horarios e información adicional.

El apartado de “Cómo llegar” contiene un mapa con la información de los lugares de la ciudad, y con las propiedades de crear rutas de un punto a otro, Street View y con imágenes satélites y en relieve.

Así mismo en “Farmacias de guardia”, se proporciona la lista de todas las farmacias de la ciudad de Torrent, indicando la farmacia de guardia en tiempo real su dirección, datos de contactos y como llegar.

Estas dos últimas funciones están implementadas con la API de Google Maps, que da una gran facilidad de acceso y una buena fuente de información accesible a todo el mundo.

#### **4. Conclusión**

La aplicación Torrent Accesible es una aplicación móvil que permite mejorar la calidad de vida de los torrentinos y los visitantes en general. La aplicación híbrida y la integración del API de Google Maps permite obtener información precisa de la ciudad de Torrent facilitando el acceso a toda la información del transporte, rutas y líneas de autobús y metro, farmacias de guardia, sitios de interés cultural como administrativo.

#### **5. Agradecimientos**

Se agradece al Ayuntamiento de Torrent su colaboración en el desarrollo de la aplicación.

## 6. Referencias bibliográficas

<http://www.appannie.com/apps/ios/app/742334941/>

[http://www.valencia.es/ayuntamiento/atencion\\_ciudadano.nsf/vDocumentosTituloAux/Aplicaciones%20m%C3%B3viles?opendocument&lang=1.172.](http://www.valencia.es/ayuntamiento/atencion_ciudadano.nsf/vDocumentosTituloAux/Aplicaciones%20m%C3%B3viles?opendocument&lang=1.172)

<http://www.appannie.com/apps/ios/app/smartcity-budapest-transport/>

<http://www.emtvalencia.es/ciudadano/index.php>

<http://www.moovitapp.com/es/>

<http://www.buenosaires.gob.ar/>

<http://www.griffith.edu.au/>

[http://blog.ono.es/2013/12/las-mejores-apps-de-android-para-invidentes/.](http://blog.ono.es/2013/12/las-mejores-apps-de-android-para-invidentes/)

Lucian Timoftii Victor, (2013), *Diseño y desarrollo de una aplicación híbrida para Smartphone utilizando el framework JQuery mobile y Phonegap*, Pr. Fin grado.

## COMUNICACIÓN 12

---

### ASIGNACIÓN DE METADATOS DE ACCESIBILIDAD A VIDEOS DOCENTES

Miquel Centelles Velilla

Carlos Vázquez Guzmán

Mireia Ribera Turró

*Universidad de Barcelona*

Iván Pérez Pineda

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

## 1. El proyecto

El proyecto "Vídeos para el aprendizaje inclusivo: diseño de un flujo de trabajo para la creación, descripción, publicación y difusión de recursos de aprendizaje accesible en formato vídeo"<sup>173</sup>, nace como continuación de un proyecto previo, "El vídeo sin barreras en la Universidad", que había sido desarrollado por grupos de investigación especializados de las universidades de Lleida y Barcelona<sup>174</sup>, y cuyo resultado más visible ha sido la publicación de una guía orientada al profesorado que desea crear recursos de aprendizaje en formato vídeo (Carrera, 2013).

"Vídeos para el aprendizaje inclusivo" es impulsado por uno de los grupos de investigación implicados en el proyecto anterior, Adaptabit<sup>175</sup>. Su propósito es incidir en la descripción de los aspectos de accesibilidad de los recursos docentes en vídeo para su identificación, localización y acceso.

En concreto los objetivos del proyecto son:

- Objetivo 1: Facilitar al profesorado la descripción de recursos de aprendizaje accesibles, siguiendo criterios y requerimientos de eficacia y eficiencia, y su difusión en diferentes contextos de publicación, búsqueda y uso.
- Objetivo 2: Facilitar a los estudiantes con discapacidades o necesidades especiales la identificación, localización y acceso a recursos de aprendizaje adaptados a sus condiciones específicas. El ámbito de actuación de nuestro proyecto se focaliza en dos contextos de publicación, búsqueda y uso de recursos de aprendizaje:
  - o El *Depósito digital de la Universidad de Barcelona*<sup>176</sup> (desarrollado mediante una aplicación de software libre, DSpace<sup>177</sup>) y, más concretamente, la colección *OMADO (Objectes i materials docents)*<sup>178</sup>, donde se incluyen los recursos docentes de la Universidad, como ejemplo de repositorio digital de una universidad y con un funcionamiento muy similar a otros depósitos paralelos.

---

<sup>173</sup> Título original: "Vídeos per a l'aprenentatge inclusiu: disseny d'un flux de treball per a la creació, descripció, publicació i difusió de recursos d'aprenentatge accessibles en format vídeo".

<sup>174</sup> Título original: "El vídeo sense barreres a la universitat". El proyecto fue financiado por AGAUR y ACTIVA MÚTUA. La guía y otros materiales relevantes derivados del proyecto pueden descargarse desde el web *El vídeo sense barreres a la universitat* <<http://www.videoaccessible.udl.cat/index.html>>.

<sup>175</sup> *Adaptabit* <<http://bd.ub.edu/adaptabit/>> es un grupo de trabajo dedicado a la accesibilidad digital en docencia, investigación e innovación docente, reconocido y financiado por la Universidad de Barcelona.

<sup>176</sup> *Depósito digital de la UB* <<http://deposito.ub.edu/dspace/>>.

<sup>177</sup> Esta aplicación es desarrollada y mantenida por *Dura Space* <<http://www.dspace.org/>>.

<sup>178</sup> *OMADO (Objectes i materials docents)* <<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/2>>.

- Los buscadores generalistas y universales como *Google, Bing y Yahoo!*.
- Objetivo 3: Mejorar la visibilidad universal de los recursos de aprendizaje depositados en repositorios institucionales.

En esta comunicación se presentan los resultados obtenidos en el desarrollo de los dos primeros objetivos.

## **2. Adaptación de vídeos a condiciones de accesibilidad**

La accesibilidad es un propósito que implica todas las etapas del proceso creativo de un vídeo, incluyendo la planificación del producto (la calidad del material base –audio y vídeo–, el escenario de grabación, las personas o el mensaje oral), la grabación propiamente dicha, la edición y la difusión.

La accesibilidad en el audio y en la imagen exige la aplicación de técnicas intrínsecas a la grabación.

- Para el audio, una planificación previa y cuidadosa del guión, los diálogos, la presentación de personajes y las acciones en la pantalla siempre facilita una mayor comprensión del mensaje transmitido.
- Para la imagen, la accesibilidad es óptima si se aplican criterios de claridad, tanto conceptual como gráfica, de los elementos visuales.

La accesibilidad se enriquece cuando se superponen adaptaciones al audio y a la imagen originales, como son los subtítulos, las transcripciones o las audio-descripciones. En general, se considera que un vídeo es accesible si incorpora estos tres tipos de adaptaciones, y, además, los presenta de forma compatible con un reproductor accesible.

Aun así, la accesibilidad no es completa si el usuario no puede identificar y localizar aquellos recursos que responden mejor a sus necesidades y preferencias. Es por ello, que en el marco del proyecto "Vídeos para el aprendizaje inclusivo", nos hemos propuesto abordar, prioritariamente, la descripción de los aspectos de accesibilidad y educativos de los recursos de aprendizaje.

El análisis de los vídeos existentes actualmente en la colección *OMADO* nos ha permitido constatar que el cumplimiento de las condiciones de accesibilidad es, cuanto menos, parcial.

Se cumplen de forma satisfactoria en lo que se refiere al reproductor de vídeo incorporado en la colección, que es *jwplayer*. Éste es un reproductor accesible, con

controles ajustables a partir del teclado o la pantalla, y que permite reproducir subtítulos y audiodescripción.

En cambio, no se cumplen claramente en el formato de vídeo exigido para la publicación de los recursos en *OMADO*, el formato *flv*. Se trata de un formato que permite la incrustación de subtítulos en los vídeos, y es reproducible en la gran mayoría de navegadores web, pero, en cambio, no es soportado en las plataformas iOS o MAC y puede crear problemas en su acceso por teclado.

Finalmente, la disponibilidad de adaptaciones al audio y vídeo en los vídeos publicados en *OMADO* es prácticamente inexistente.

Ante este panorama, y para la consecución del primer objetivo del proyecto, se han planteado intervenciones orientadas tanto a los vídeos que serán creados en el futuro, y publicados en *OMADO*, como a los vídeos que ya han sido creados y difundidos a través de *OMADO*.

Pensando en los vídeos que serán creados en el futuro, y como acción de sensibilización, se ha incluido en la propia colección *OMADO* el vídeo “El vídeo sin barreras en la universidad”<sup>179</sup>, resultante del proyecto homónimo al que nos hemos referido anteriormente. Además, se ha planificado la difusión de este recurso tanto entre los administradores de la colección *OMADO* como en el conjunto del profesorado de la Universidad.

Pensando en los vídeos ya disponibles en *OMADO*, se ha llevado a cabo la adaptación expresa a condiciones de accesibilidad, de un conjunto representativo de vídeos, utilizando recursos económicos y materiales del proyecto. En concreto, esta acción se ha realizado sobre vídeos orientados al aprendizaje de estadística, que habían sido creados por profesores de las universidades de Barcelona y Rovira i Virgili<sup>180</sup>. Para cada uno de ellos se han generado tres tipos de adaptaciones, siguiendo las normas internacionales y nacionales aplicables<sup>181</sup>: subtítulos en formato *srt*; transcripción del audio –diálogos y acciones más relevantes– de los vídeos en formato *txt*; y audio-descripción de la acción visual en formato textual mediante un archivo *srt*, que

---

<sup>179</sup> Este vídeo puede descargarse desde el web *El vídeo sense barreres a la universitat* <<http://www.videoaccessible.udl.cat/index.html>>.

<sup>180</sup> Los profesores pertenecientes al Grupo para el Desarrollo para el Aprendizaje de la Estadística en Ciencias de la Salud (Grup pel Desenvolupament per l’Aprentatge de l’Estadística en Ciències de la Salut).

<sup>181</sup> Sobre accesibilidad general de los vídeos, son de especial importancia las *WAI Guidelines and Techniques* <<http://www.w3.org/WAI/guid-tech.html>>. Para tipos de adaptaciones específicas, son especialmente relevantes la norma *UNE 153010:2012*, en el ámbito de los subtítulos, y la norma *UNE 153020:2005*, en el ámbito de la audiodescripción.

incorpora la descripción de las acciones y su minutación. La audiodescripción textual es una solución simplificada respecto a la audiodescripción tradicional realizada con un archivo audio sincronizado, pero muy efectiva, gracias a la capacidad de síntesis de voz de los lectores de pantalla que poseen los usuarios con discapacidades visuales.

La incorporación de este grupo de vídeos en la colección *OMADO* servirá de modelo y ejemplo de aplicación de las recomendaciones sobre accesibilidad. En el momento actual pueden consultarse en el web de Adaptabit<sup>182</sup>.

El trabajo sobre las técnicas de adaptación de audio e imagen ha puesto en evidencia la necesidad de aplicar criterios de accesibilidad desde el proceso inicial de producción de los vídeos, puesto que de no ser así las adaptaciones acometidas a posteriori pueden enfrentarse a barreras difíciles de superar.

### **3. Descripción de los recursos de aprendizaje mediante metadatos y microdatos**

Las adaptaciones de los recursos de aprendizaje a condiciones de accesibilidad, mediante las intervenciones indicadas en el apartado anterior, deben ser descritas de forma conveniente, y en diferentes contextos de búsqueda y acceso, para facilitar su identificación y localización por parte de los usuarios. Un modelo exhaustivo de descripción y búsqueda de recursos aprendizaje, teniendo en cuenta especialmente las condiciones de accesibilidad, es *AccessForAll 3.0*<sup>183</sup>, desarrollado por el IMS Global Learning Consortium. Este modelo establece mecanismos de descripción tanto de los recursos digitales, como de las necesidades y preferencias de los usuarios. De esta forma, su despliegue en un contexto específico de consulta –por ejemplo, en el buscador de un depósito digital– hará posible proporcionar a un usuario resultados adecuados a sus necesidades y preferencias particulares –definidas, por ejemplo, en su perfil de usuario. Imaginemos el escenario de un estudiante con discapacidad auditiva interesado en vídeos de estadística; la discapacidad, informada en el perfil de usuario, filtrará y/o priorizará en los resultados de la búsqueda, aquéllos vídeos que contengan subtítulos.

En el marco del proyecto "Vídeos para el aprendizaje inclusivo", nos hemos propuesto abordar, prioritariamente, la descripción de los aspectos de accesibilidad y educativos de los recursos de aprendizaje. Esta acción se orientado a facilitar la búsqueda y acceso a los videos en dos contextos diferentes: en las herramientas de búsqueda del *Depósito*

---

<sup>182</sup> *PMID vídeos accesibles* <<http://bd.ub.edu/adaptabit/ca/projectes/pmid-videos-accessibles>>.

<sup>183</sup> *IMS Accessibility project group* <<http://www.imsglobal.org/accessibility/>>.

de la UB, y en buscadores generalistas y universales de la web, como *Google*, *Bing* y *Yahoo!*.

Los mecanismos de estructuración y explotación de las descripciones son los metadatos en el primer caso, y los microdatos en el caso de los buscadores de la web.

## 1. Metadatos

La descripción de cada uno de los recursos publicados en el *Depósito digital de la UB* se incorpora en registros de metadatos. De cada registro se generan dos presentaciones: uno con una selección de metadatos (registro simple) y uno con todos los metadatos (registro completo). En el caso de los recursos en formato vídeo, el fichero con el objeto vídeo está incrustado en el registro simple.

Los metadatos de los registros son indizados. A partir de ellos se generan diferentes mecanismos de búsqueda que, en general, permiten acceder a los recursos por palabras clave, o generar listados de recursos a partir de algunos elementos de metadatos específicos (materia, título, autor, fecha de publicación). Existe un largo recorrido en lo que respecta a la mejora de interfaces de búsqueda, especialmente en lo que respecta a la incorporación de mecanismos de filtraje por elementos de metadatos específicos, como pueden ser los que tienen que ver con aspectos de accesibilidad y educación.

## 2. Microdatos

Microdatos es una especificación HTML WHATWG utilizado para metadatos insertados en los contenidos existentes en las páginas web. Consisten en un conjunto de atributos, en forma de pares nombre/valor, definidos en HTML 5 que permiten anidar metadatos en el contenido existente de páginas web. Para alimentar los valores de las parejas nombre/valor debe utilizarse un vocabulario. El vocabulario de microdatos aceptado y priorizado por los tres buscadores indicados anteriormente es *Schema.org*.

La aplicación de microdatos nos permite pensar en interfaces de consulta donde, por ejemplo, aparece un campo de búsqueda sobre características de accesibilidad de los recursos -que se alimenta de las propiedades correspondientes en los microdatos-, que me permite seleccionar la opción “audioDescription” para filtrar los resultados. En los resultados, y a través de los *snippets* enriquecidos, es posible filtrar los recursos que, por ejemplo, se orientan a estudiantes universitarios.

En el momento de abordar el proyecto “Vídeos para el aprendizaje inclusivo”, el *Depósito digital de la UB* no tenía implementada la tecnología de microdatos. De hecho, DSpace no ofrecía una funcionalidad, en origen, para generarlas.

#### 4. Extensión del esquema de metadatos para la colección OMADO

Los administradores del *Depósito digital de la UB* han definido selecciones de elementos de *DCMI Metadata Terms*<sup>184</sup> (desde ahora, DCTERMS), desarrollado y mantenido por el Dublin Core Metadata Initiative<sup>185</sup> (desde ahora, DCMI), para la descripción de los recursos en cada una de las colecciones del *Depósito digital de la UB*<sup>186</sup>. DCTERMS es el esquema básico de DSpace y se orienta a la descripción de los aspectos generales de los recursos.

La descripción de los aspectos de accesibilidad y educación en los recursos de la colección *OMADO* exigía la extensión de este esquema básico. En el marco de nuestro proyecto, nos impusimos las siguientes condiciones para llevar a cabo la extensión del esquema:

La preferencia por esquemas de metadatos que estén sustentados por normas con reconocimiento de los agentes implicados, y con el máximo alcance internacional.

La preferencia por esquemas de metadatos que garanticen el máximo grado de uso y explotación de los recursos de aprendizaje, más allá de los repositorios, en la web.

Preferencia por esquemas vinculados a la web semántica y, más específicamente, a tecnologías que faciliten el enriquecimiento semántico del contenido de los registros que describen los recursos de aprendizaje

Una descripción sometida a un principio general de eficacia; cada recurso se describe una sola vez, y la descripción se reutiliza en múltiples contextos.

Sobre la base de estas preferencias, llevamos a cabo un estudio de los esquemas relevantes para la extensión de DCTERMS. A continuación, se sintetizan los principales resultados.

- a) El panorama de los esquemas para la descripción de los aspectos educativos de los recursos manifiesta la profunda crisis del esquema que ha imperado durante la primera década del S. XXI, *1484.12.1-2002 IEEE Standard for Learning Object Metadata* (abreviada LOM), y los primeros pasos, sin una perspectiva clara de consolidación, del esquema que ha sido llamado a sucederle, el esquema definido

---

<sup>184</sup> *DCMI Metadata Terms* <<http://dublincore.org/documents/dcmi-terms>>.

<sup>185</sup> *Dublin Core Metadata Initiative (DCMI)* <<http://dublincore.org>>.

<sup>186</sup> Los elementos de *DCMI Metadata Terms* seleccionados para la descripción de los recursos en la colección *OMADO*, y las condiciones de asignación de los elementos, se detallan en la web de Adaptabit.

por la norma *ISO/IEC 19788 Metadata for Learning Resources* (abreviada MLR). Como alternativa a ambos esquemas, una coalición entre la Association of Educational Publishers (AEP) y Creative Commons, ha impulsado la especificación *Learning Resource Metadata Initiative* (abreviada LRMI), un esquema especialmente orientado al uso en el ámbito de los microdatos. En abril de 2013, la versión 1.1 de esta especificación se incorporó, casi en su totalidad, en el vocabulario *Schema.org*.

- b) La descripción de los aspectos de accesibilidad cuenta con dos esquemas de especial relevancia: la especificación del *IMS Acces for All Digital Resource Description* (abreviada DRD), que forma parte del modelo *AccessForAll 3.0* anteriormente presentado, y la especificación *Accessibility Metadata Project* (abreviada AMP), un subconjunto de la anterior, desarrollada por Benetech, con contribuciones de otras entidades como la propia IMS Global's Access for All. Tal como había ocurrido con LRMI, una parte de las propiedades del AMP han sido incorporadas en el *Schema.org*.

Un concepto central del esquema DRD (y, en general, de *AccessForAll 3.0*) es el modo de acceso (*access mode*). Este concepto describe el sistema de percepción sensorial o la facultad cognitiva a través de la que una persona puede procesar o percibir la información. Grosso modo, los modos de acceso pueden ser visual, auditivo, textual o táctil. Un mismo recurso de aprendizaje puede ofrecer más de un modo de acceso; el modo de acceso del recurso “original”, y el modo de acceso de cada una de las adaptaciones que de él se han realizado (subtítulos, transcripciones, audiodescripciones...) La aplicación canónica de DRD establece que cada uno de los modos de acceso de un recurso debe ser descrito en un registro de metadatos diferente, con independencia de si la adaptación es externa al recurso original o forma parte de él (*IMS Global Access for All (AfA) Best Practice & Implementation Guide*). La incorporación en *Schema.org* de la especificación AMP no ha incorporado esta característica como propiedad.

En el marco de DCMI, se han llevado a cabo intentos de extender el esquema<sup>187</sup> en los ámbitos de la accesibilidad y la educación; pero estos intentos no han dado frutos aceptables hasta el momento.

A la luz de este panorama en los esquemas especializados para la descripción de recursos de aprendizaje, se ha decidido extender el esquema original de *OMADO* con un

---

<sup>187</sup> Técnicamente, las extensiones de esquemas de metadatos para representar ámbitos específicos reciben el nombre de “perfiles de aplicación”.

total de trece elementos nuevos para la descripción de los aspectos relativos a educación y accesibilidad. A continuación se detalla cada uno de estos elementos.

- a) Ocho elementos proceden de la *Specification 1.1* de LRMI, y son relativos a los aspectos educativos de los recursos.

*educationalAlignment*: Indica que un recurso cumple los requerimientos pedagógicos, de contenidos, etc. de un currículo, programa docente, iniciativa o sistema educativo. Por ejemplo: el valor “Math Standards and Expectations” del National Council of Teachers of Mathematics<sup>188</sup>, indica que el recurso cumple los requerimientos de este marco formativo.  
<<http://www.nctm.org/standards/content.aspx?id=4294967312>>

*educationalUse*: Indica el propósito del recurso en el contexto de la educación. Por ejemplo: “evaluación”, “trabajo en grupo”.

*timeRequired*: Indica el tiempo aproximado o típico que el público objetivo del recurso necesita para trabajar con él.

*audience*: Indica el rol que describe el público objetivo del contenido del recurso. Por ejemplo: “profesor”, “estudiante”.

*typicalAgeRange*: Indica el intervalo de edades del usuario final al que se dirige el contenido del recurso.

*interactivityType*: Indica el modo de aprendizaje que el recurso quiere apoyar de forma prioritaria. Los valores aceptables son "activo", "expositivo", o "mixto".

*citation*: Referencia otros recursos relacionados, sin definir el tipo específico de relación.

*isBasedOn*: Referencia la fuente del recurso.

- b) Cuatro elementos proceden de la *Specification 1.0* de la AMP, y son relativos a los aspectos de accesibilidad de los recursos.

*accessibilityAPI*: Indica que el recurso es compatible con la API de accesibilidad referenciada. Por ejemplo: “AndroidAccessibility”, “ARIA”, “ATK”, etc.

---

<sup>188</sup> *National Council of Teachers of Mathematics*  
<<http://www.nctm.org/standards/content.aspx?id=4294967312>>.

*accessibilityControl*: Identifica métodos de entrada que son suficientes para controlar totalmente el recurso descrito. Por ejemplo: “fullKeyboardControl”, “fullMouseControl”, “fullSwitchControl”, etc.

*accessibilityFeature*: Indica características de contenido del recurso, tales como los medios, alternativas y mejoras de la accesibilidad. Por ejemplo: “alternativeText”, “audioDescription”, “captions”, etc.

*accessibilityHazard*: Indica características del recurso descrito que son fisiológicamente peligrosas para determinados usuarios. Se relaciona con la directriz 2.3 de las *WCAG 2.0*<sup>189</sup>. Por ejemplo: “flashing”, “motionSimulation”, “sound”.

- c) También se incluye el elemento de DCTERMS relativo a la fecha de creación o producción del contenido intelectual del recurso; *dc.date.created*. Esta incorporación responde a la sugerencia de LRMI.

En la web de Adaptabit<sup>190</sup> puede consultarse el esquema resultante de la extensión de DCTERMS.

Es importante destacar que no se han incluido las propiedades que permiten la descripción diferenciada de los diferentes modos de acceso proporcionados por el recurso de aprendizaje y sus diferentes adaptaciones. Esto es debido, entre otros motivos, a que en el modelo de descripción del *Depósito digital de la UB* un mismo registro contiene tanto el vídeo original como las diversas adaptaciones, y no es posible una descripción diferenciada de cada uno de ellos.

## **5. Incorporación de metadatos extendidos y generación automática de microdatos a través de DSpace**

Las funcionalidades estándares del aplicativo DSpace permiten definir un nuevo esquema de metadatos, como es el esquema extendido, para asignar los nuevos elementos relativos a accesibilidad y educación a los registros de *OMADO*.

En cambio, en el momento de abordar el objetivo 2 del proyecto –“Facilitar a los estudiantes con discapacidades o necesidades especiales la identificación, localización y acceso a recursos de aprendizaje adaptados a sus condiciones específicas” –, el aplicativo DSpace no disponía, en origen, de una funcionalidad para transformar de forma automática los metadatos incorporados en los registros de metadatos en microdatos incrustados en código HTML. Conocíamos la existencia de algunas

---

<sup>189</sup> *WCAG 2.0* <<http://www.w3.org/TR/UNDERSTANDING-WCAG20/seizure.html>>.

<sup>190</sup> *Adaptabit* <<http://bd.ub.edu/adaptabit/>>.

iniciativas en esta línea, pero ante la dificultad de disponer de alguna solución estable, decidimos desarrollar e implementar una solución ad hoc<sup>191</sup>.

El repositorio digital DSpace soporta dos interfaces de usuario: JSPUI, que utiliza tecnologías de JavaServer Pages (JSP), y XMLUI (también denominado Manakin) que utiliza tecnologías XML y XSLT. XML permite la gestión de los datos en un formato estructurado, mientras que XSLT es un lenguaje de transformación de documentos XML en documentos XHTML o en otros documentos XML.

El administrador de DSpace dispone de un formulario para la incorporación de valores en los elementos del esquema de metadatos aplicado para el registro de los recursos digitales. Si se utiliza la segunda interfaz, XMLUI, cuando se accede al registro de un ítem, dicha interfaz crea un documento XML con el contenido de los metadatos del registro y mediante el uso de transformaciones XSL genera la visualización, tanto sencilla como completa, de ese registro. Estas transformaciones se pueden modificar y/o personalizar a través de un fichero XSLT específico (denominado ítem-view.xml); es decir, es posible intervenir en cómo será el resultado de la transformación de los datos originalmente incorporados en un registro. Y en esto nos basamos para generar los microdatos en el contenido HTML resultante de la transformación. En nuestra solución, los pasos son los siguientes:

El primer paso consiste en establecer una correspondencia (“mapeo”) entre el esquema de metadatos extendido, creado para la colección OMADO, y el vocabulario para microdatos *Schema.org*. Esta correspondencia se establece en dos ámbitos.

Los tipos de ítem (*itemtype*) de *Schema.org* se vinculan con los valores del elemento *dc.type* del esquema de metadatos extendido, a partir de su coincidencia de significado y uso. Esto permite, por ejemplo, que un registro incorporado en el Dipòsit Digital de la UB que describe un vídeo (porque contiene el valor “vídeo” en el elemento *dc.type*), se vincule al tipo de ítem VideoObject de *Schema.org*.

Las propiedades (*itemprop*) de *Schema.org* se vinculan con los elementos de metadatos del esquema extendido, a partir de su coincidencia de significado y uso.

El segundo paso consiste en incluir dentro del fichero de transformación (XSL) reglas que permitan identificar el tipo de ítem al que corresponde el registro, en función del valor que tenga el elemento *dc.type*.

---

<sup>191</sup> La más ambiciosa corresponde a una llamada pública realizada por DuraSpace en 2012, que se centraba en microdatos LRMI, y que fue asumido por *Jorum* <<http://www.jorum.ac.uk/>>.

Finalmente, el tercer paso consiste en incluir dentro del mismo fichero reglas de transformación XSL que permitan construir automáticamente, a partir de la estructura ya definida de metadatos del esquema extendido, las propiedades (*itemprop*) de *Schema.org* correspondientes para su exposición en abierto a los buscadores.

## 6. Conclusiones y próximos acciones a realizar

En el proyecto "Vídeos para el aprendizaje inclusivo" se ha propuesto y validado una solución para describir los aspectos educacionales y accesibles de los recursos de aprendizaje tanto en los metadatos incluidos en un repositorio DSpace –con un esquema de metadatos extendido según los estándares actuales más adoptados– como en microdatos para su procesado automático por buscadores generalistas. Esto último se ha conseguido mediante una transformación automática XSL de metadatos a microdatos integrada en la interfaz XMLUI de DSpace.

Por limitaciones de DSpace no ha sido posible incorporar la descripción de los modos de acceso de los recursos, pues la definición de recurso de aprendizaje según LRMI o *AccessForAll 3.0* puede corresponder a cualquier de sus instancias mientras que en DSpace corresponde al conjunto de sus presentaciones.

Como trabajo futuro, queda pendiente probar las soluciones elaboradas en un conjunto mayor de recursos y proponer soluciones para su aprovechamiento en herramientas de búsqueda tanto dentro del propio repositorio DSpace como desde los buscadores web generalistas.

## 7. Referencias bibliográficas

1484.12.1-2002 *IEEE Standard for Learning Object Metadata* (abreviada LOM)  
<<http://standards.ieee.org/findstds/standard/1484.12.1-2002.html>>.

*Accessibility Metadata Project: The Specification*. Version 1.0  
<<http://www.a11ymetadata.org/the-specification>>

Carrera, Xavier (2013), *Guía de contenido digital accesible: vídeo*, Barcelona, Universitat de Barcelona.

*IMS Global Access For All (AfA) Digital Resource Description Specification Information Model. Version 3.0 Specification*  
<[http://www.imsglobal.org/accessibility/afav3p0pd//AfA3p0\\_DRDinfoModel\\_v1p0pd.html](http://www.imsglobal.org/accessibility/afav3p0pd//AfA3p0_DRDinfoModel_v1p0pd.html)>.

*IMS Global Access for All (AfA) Best Practice & Implementation Guide. Version 3.0 Specification*  
<[http://www.imsglobal.org/accessibility/afav3p0pd/AfA3p0\\_BestPractice\\_v1p0pd.html](http://www.imsglobal.org/accessibility/afav3p0pd/AfA3p0_BestPractice_v1p0pd.html)>

*ISO/IEC 19788 Metadata for Learning Resources (MLR)*  
<[http://www.iso.org/iso/iso\\_catalogue/catalogue\\_tc/catalogue\\_tc\\_browse.htm?commid=45392&published=on&development=on](http://www.iso.org/iso/iso_catalogue/catalogue_tc/catalogue_tc_browse.htm?commid=45392&published=on&development=on)>.

*LRMI Specification Version 1.1.* <<http://dublincore.org/dcx/lrmi-terms/2014-10-24>>.

*UNE 153020:2005 Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías* (2005), Madrid, AENOR.

*UNE 153010:2012 Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva* (2012), Madrid, AENOR.

*WAI Guidelines and Techniques* <<http://www.w3.org/WAI/guid-tech.html>>.

**COMUNICACIONES  
PRESENTADAS  
SIN LECTURA**

## COMUNICACIÓN 13

### FORMACIÓN ONLINE SOBRE COMPETENCIAS TRANSVERSALES BAJO LOS PRINCIPIOS DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

Emiliano Díez

Natividad Rodríguez

Elena García

Maribel Campo

*Instituto Universitario de Integración en la Comunidad – Universidad de Salamanca*

Sergio Sánchez

*Universidad Católica de Murcia*

El sistema educativo universitario debería considerar la atención a la diversidad como uno de sus pilares básicos y por ello es necesario desarrollar acciones de carácter proactivo, con el objetivo de que todas las personas, independientemente de sus características, puedan acceder a los currículos en igualdad de oportunidades. Este es el objetivo de la acción formativa online que se describe en esta comunicación. En concreto, se presenta el planteamiento y los principales resultados de una experiencia de formación online sobre competencias transversales ([inico.usal.es/competencias](http://inico.usal.es/competencias)), dirigida a estudiantes universitarios con discapacidad, y desarrollada bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) a lo largo de 4 ediciones, financiadas, respectivamente, por un proyecto competitivo del Ministerio de Educación (Edición 1, proyecto CAIE063), Fundación para la Proyección Internacional de las Universidades Españolas a través de Fundación Universia (Edición 3) y Fundación Vodafone España (Edición 2 y Edición 4).

### **1. ¿Por qué formación en competencias transversales?**

Los factores relacionados con las dificultades de inserción laboral de las personas con discapacidad, manifestadas en sus menores tasas de ocupación, son muy variados. Por ejemplo, Dalmau, Llinares y Sala (2013) encuestaron a un grupo de 687 titulados universitarios para preguntarles acerca de los obstáculos que percibían para su integración laboral. Aunque las principales razones que manifestaron los participantes tenían que ver con los problemas actitudinales respecto a la discapacidad por parte de la sociedad y de los empleadores, los problemas de accesibilidad o sus propias limitaciones, muchos apuntaron también la “falta de competencias profesionales y personales” como un obstáculo para su acceso al mercado laboral. De hecho, algunos otros estudios han puesto de manifiesto que el desajuste entre la formación y la cualificación profesional y las *competencias* demandadas por el mercado laboral es uno de los problemas para el acceso al mercado laboral de los estudiantes universitarios (Allen y van der Velden, 2011).

Las competencias son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de eficacia y se han considerado un tema central en la reciente reforma del sistema universitario conocida como *Proceso de Bolonia*. De hecho, todos los nuevos títulos universitarios de Grado y Máster han sido diseñados teniendo en cuenta catálogos de competencias específicas (i.e., las propias de una profesión) y transversales (i.e., las que sirven para todas las profesiones) creados desde los distintos ámbitos profesionales. En este contexto parece clara la importancia de promover entre los estudiantes universitarios la adquisición de las competencias transversales más demandadas por los empleadores aunque poco desarrolladas en los currículos universitarios, tales como, las habilidades

de comunicación, el trabajo en equipo, la delegación, la toma de decisiones o la capacidad de organización y planificación, por citar algunas de las más relevantes.

	TABLET							
	iPAD		Toshiba		Samsung Galaxy		Samsung Note	
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
<b>Teclado</b>	9,80	10	7,80	8	7,70	9	8,20	9
<b>Pantalla</b>	9,30	10	8,20	8	9,00	10	8,40	8
<b>Menú principal</b>	8,60	9	7,60	8	7,30	7	7,80	8
<b>Almacenamiento</b>	7,70	8	8,40	9	7,50	7	8,40	8
<b>Velocidad</b>	9,20	10	5,70	5	6,90	7	7,10	7
<b>Menú principal tablet</b>	8,50	9	7,70	8	7,10	7	7,50	8
<b>Estética</b>	9,30	9	7,90	9	8,80	9	8,00	8
<b>Comodidad</b>	9,40	10	7,60	7	8,80	10	8,50	9
<b>Contraste e Iluminación</b>	9,80	10	8,30	9	9,40	10	8,80	9
<b>Batería</b>	8,60	9	7,60	8	7,40	8	7,80	8

Además de las competencias transversales hay otros aspectos importantes implicados en la empleabilidad de las personas con discapacidad como es el caso de la *madurez vocacional*. El desarrollo o madurez vocacional hace referencia a la superación de dificultades que las personas encuentran en el proceso de tránsito entre el sistema educativo y el mundo laboral y suele ser un aspecto a mejorar en los estudiantes con discapacidad. Según Farley et al. (1990), la madurez vocacional implica tres tipos de habilidades: habilidades para la elección (conocimiento de uno mismo, conocimiento del mundo laboral, habilidades de toma de decisiones, habilidades de planificación), habilidades para la obtención (orientación hacia el empleo, habilidades de búsqueda de empleo) y habilidades para el mantenimiento (habilidades interpersonales y de afrontamiento, hábitos laborales). De las tres, las habilidades para el mantenimiento son las más directamente relacionadas con las competencias transversales, pero todas han de ser tenidas en cuenta en cualquier programa que pretenda mejorar la empleabilidad de estudiantes universitarios con discapacidad. Respecto a la madurez vocacional y tomando como referencia los resultados del “II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad” (Fundación Universia, 2014) se constata que sólo un 20% de los estudiantes con discapacidad encuestados manifiestan haber recibido orientación laboral por parte de sus universidades, lo cual afianza la idea de reforzar acciones específicas en este ámbito.

En resumen, el escenario del que partimos muestra un mercado laboral que, por diversas razones, no favorece a los titulados universitarios con discapacidad, y entre ellas se encuentra el desajuste entre las competencias demandadas y las adquiridas durante la formación universitaria. A esto se suma el déficit del sistema universitario en la enseñanza de competencias transversales. Igualmente, se constata la necesidad de asesorar a los estudiantes con discapacidad para promover el desarrollo de su madurez vocacional. Es precisamente este escenario el que condujo a varios miembros del Instituto Universitario de Integración de la Comunidad de la Universidad de Salamanca a plantear la creación de complementos formativos sobre competencias transversales y madurez vocacional para estudiantes universitarios con discapacidad, bajo la premisa de que un programa que intervenga sobre esos aspectos podría contribuir a incrementar la probabilidad de empleabilidad de los estudiantes universitarios con discapacidad.

## 2. ¿Por qué formación bajo los principios del diseño universal para el aprendizaje?

El principal medio por el que la educación se transmite a los estudiantes es el currículo académico. Este es, por tanto, uno de los ejes fundamentales sobre los que se deberían aplicar las políticas dirigidas a mejorar la igualdad de oportunidades para los estudiante con discapacidad (Díez et al., 2011).

Según el estudio de Fundación Universia (2014) citado anteriormente, la razón más frecuente que origina el contacto y la utilización del Servicio de Atención a estudiantes con discapacidad por parte de los estudiantes es la solicitud de medidas de accesibilidad. Además, cuando se pregunta sobre las barreras de accesibilidad que perciben en sus facultades o escuelas, los estudiantes con discapacidad señalan la

	Total_u sabilida d
	Media
iPad	9,02
Toshiba	7,68
Samsun g Galaxy	7,99
Samsun g Note	8,05

accesibilidad de los materiales (27%), de las herramientas informáticas (19%) o de las páginas Web e intranets (16%) como barreras frecuentes, siguiendo a los problemas de accesibilidad en el aula (41%) o en los espacios comunes (28%). Además, el mismo estudio muestra que el 30% de los alumnos con discapacidad ha recibido adaptaciones durante el proceso de acceso a la universidad.

Las adaptaciones curriculares “razonables”, es decir, aquellas modificaciones o ajustes de un curso, programa, servicio, puesto de trabajo o actividad que permiten el acceso en igualdad de oportunidades a una persona con una discapacidad acreditada, son un elemento esencial en la atención a estudiantes con discapacidad en la universidad española. Aun así, las adaptaciones no siempre son la solución, o al menos no la única, al problema de la atención a la diversidad en las aulas universitarias. De hecho, la tendencia actual en la educación superior de muchos países desde hace más de una década (Schwanke, Smith y Edyburn, 2001) es

minimizar las medidas reactivas basadas en las adaptaciones y sustituir ese modelo de atención por acciones de carácter proactivo que promueven la creación de currículos bajo los principios del diseño universal para el aprendizaje, es decir, diseñar las acciones educativas teniendo en cuenta, a priori, las necesidades de TODOS los estudiantes (para Ruiz, Solé, Echeita, Sala, y Datsira, 2012 o Sánchez y Díez, 2013). La necesidad de disponer de currículos accesibles que contemplen la posibilidad de

cualquier tipo de estudiante dentro de las aulas debería ser un aspecto prioritario en su proceso de construcción. Como bien señalan McGuire, Scott y Shaw (2006, p. 167) “el diseño universal aplicado a la educación puede ser un nuevo paradigma que promueva la implementación efectiva de la inclusión y que proporcione acceso al currículo” por parte de todos los estudiantes.

La experiencia formativa que se presenta se diseñó, desde un principio, teniendo en cuenta distintas pautas y estándares sobre diseño universal para el aprendizaje y con el objetivo de minimizar la necesidad de adaptaciones especiales.

De manera general, el curso se diseñó siguiendo el proceso descrito por Burgstahler (2012) para la implementación efectiva de medidas de diseño universal en un servicio o producto. Y más concretamente, se utilizaron las Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011) y sus tres principios fundamentales: medidas relacionadas con la variedad en las formas de representación (e.g., accesibilidad del entorno de aprendizaje y contenidos), de acción y expresión (e.g., ayudas a la planificación), y de participación, (e.g., opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia). La adopción de estas pautas implica la aplicación de medidas relativas a los materiales, la presentación de los contenidos, la motivación, la metodología y la evaluación. Aunque el listado de medidas concretas y acciones es amplio, destacamos, por ejemplo, aquellas medidas que aseguran la accesibilidad de entorno de aprendizaje y contenidos (e.g., plataforma accesible, contenidos en distintos formatos digitales y accesibles como PDF accesible, EPUB o audiolibro DAISY 3.0; o vídeos subtítulos, entre otras) o las dirigidas a proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia, de gran importancia en una acción formativa online de larga duración (e.g., control del progreso con feedback prácticamente inmediato por parte tutores o demandas adaptables al nivel del estudiante, entre otras).

### **3. Resultados**

Los resultados de las 3 ediciones del curso “Competencias transversales para el desarrollo profesional” finalizadas (la cuarta Edición - Fundación Vodafone España aún está en marcha en estos momentos) son muy positivas y en ellas han participado más de 150 estudiantes universitarios con distintos perfiles de discapacidad con una edad media de 30 años (rango 18-53). Aunque los participantes no son seleccionados con criterios de representación, sí se ha logrado la participación de estudiantes de universidades de diferentes comunidades autónomas, universidades públicas y privadas, así como universidades que imparten la mayor parte de su docencia presencial o a distancia. Igualmente, los participantes también son representativos de distintos tipos de estudios predominando los estudiantes de Grado y Licenciatura (85%) frente a Máster y

Doctorado (15%). El tipo de discapacidad más frecuente entre los participantes es la discapacidad física (53%), seguida de la discapacidad sensorial visual (15%), múltiple (11%), auditiva (8%), enfermedad crónica (6%), cognitiva (4%) y enfermedad mental (3%).

En primer lugar destacamos los resultados relativos a la adquisición de competencias y la valoración de la acción formativa por parte de los participantes.

Por un lado, a lo largo de las distintas ediciones se ha verificado un incremento en el nivel de adquisición de competencias (comparando la evaluación inicial y final de cada competencia) que, en promedio para las 15 competencias, alcanza un valor del 25%. Más allá de la verificación objetiva sobre el incremento en el nivel de adquisición de competencias, los resultados de la encuesta de valoración final de los cursos muestran que más del 90% de los participantes que finalizan el curso consideran que el nivel de aprendizaje alcanzado es muy alto o alto. También es muy positivo el alto porcentaje de finalización del curso ( $M = 90\%$ ), a pesar de ser una acción formativa online de larga duración (300 horas repartidas en 5-6 meses) y con muchas actividades (18 unidades didácticas, con actividades variadas de carácter teórico y práctico, y con un requisito de realización del 80%).

Por otro lado, la valoración global de los participantes, en las ediciones ya finalizadas, apuntan hacia la consecución de los objetivos planteados.

Así, los resultados dejan claro la mejora en aspectos como el aumento de la confianza de los estudiantes en sus propias capacidades de cara a futuros procesos de selección, el incremento en la motivación para implicarse en el proceso de búsqueda de empleo o la percepción de que lo que han aprendido en el curso les servirá mucho para desempeñar mejor un trabajo. Globalmente, el nivel de satisfacción de los participantes con distintos aspectos del curso (contenidos, documentación, acción tutorial) ha sido alto o muy alto. Y la valoración global de curso como bueno o muy bueno por parte de la mayoría de los participantes, muestra que la experiencia formativa y de asesoramiento que configura el curso tiene muy buena aceptación. A ello hay que añadir la participación de dos personas con discapacidad en labores de gestión y tutoría del curso.

En segundo lugar, y en relación a la utilidad de las medidas de diseño universal para el aprendizaje adoptadas en el curso, se puede concluir que la aplicación proactiva y explícita de medidas de DUA en la planificación curricular de la formación online ayuda a minimizar la necesidad de adaptaciones específicas, facilita el acceso a los contenidos, genera sensación de satisfacción con la formación y, en resumen, contribuye a mejorar la adquisición de competencias.

En tercer lugar, debemos destacar que la experiencia formativa que se ha presentado se ha ofertado en todas sus ediciones de forma gratuita a estudiantes universitarios con discapacidad. Esto ha sido posible gracias a la financiación recibida a través de convocatorias competitivas, en unos casos, y a la apuesta de algunas instituciones sin ánimo de lucro como la Fundación Vodafone España ([www.fundacionvodafone.es](http://www.fundacionvodafone.es)) que contribuye al impulso de la innovación y la utilización de las TIC para mejorar la calidad de vida de las personas y, especialmente de los colectivos vulnerables, desarrollando proyectos de innovación tecnológica que facilitan la vida a personas con discapacidad y mayores, principalmente.

En conclusión, consideramos que la puesta en marcha de acciones formativas como la presentada puede contribuir de manera significativa a mejorar la empleabilidad futura de los estudiantes universitarios con discapacidad. Además, el planteamiento de estas acciones formativas desde perspectivas proactivas que tienen en cuenta la diversidad de estudiantes desde las primeras fases del diseño curricular, y siguiendo principios y estándares en relación al diseño universal y el diseño universal para el aprendizaje, minimiza la necesidad de adaptaciones especiales y mejora el acceso a la educación para TODOS.

#### **4.Referencias bibliográficas**

Allen, J. & van der Velden , R. (2011), *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education (Higher Education Dynamics)*, Springer.

- Burgstahler, S. (2012), *Universal Design: Process, Principles, and Applications*. Recuperado de <http://www.washington.edu/doi/Brochures/PDF/ud.pdf>.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M. A., Sancho, I., Sánchez, S., Calvo, I. y Moral, E. (2011), *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Dalmau, M. Llinares, M. y Sala, I., “Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras”, *Revista Española de Discapacidad*, 2 (2013), 95-118. DOI: 10.5569/2340-5104.01.02.06
- Farley, R., Bolton, B., & Little, N. (1990), “Employability assessment and planning in rehabilitation and educational settings”, *Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin*, 23, pp. 117-123.
- Fundación Universia (2014), *Universidad y Discapacidad. II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitarios español respecto de la realidad de la discapacidad*.
- Hué, C. (coord.) (2008), *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- McGuire, J., Scott, S., y Shaw, S. (2006), “Universal Design and its applications in educational environments”, *Remedial and special education*, 27(3) (2006), pp.166–175.
- Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I., y Datsira, M., “El principio del Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior”, *Revista de Educación*, 359 (2012), págs. 413-430. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-359-100
- Sánchez, S. y Díez, E. (2013), “La educación inclusiva desde el currículum: el Diseño Universal para el Aprendizaje”, en Henar Rodríguez Navarro y Luis Torregro Egido (Eds.): *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*, Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer España, págs. 107-119.
- Schwanke, T. D., Smith, R. O., y Edyburn, D. L., “A3 model diagram developed as accessibility and universal design instructional tool”, *RESNA 2001: Annual Conference Proceedings*, 21 (1) (2001), pp. 205-207.

## COMUNICACIÓN 14

### ACCESIBILIDAD DE LIBROS EN EL ÁMBITO DE LA UNIVERSIDAD

Giacomo Guaraldi

*Università di Modena e Reggio Emilia*

Paolo Ponzio

*Università di Bari*

Con la Ley 17/99, integración y modificación de la ley 104/92 y la posterior ratificación de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, cuyo objetivo final es aquel de "promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y equitativo de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad", en Italia muchos estudiantes con discapacidad han coronado el sueño de ver identificadas sus necesidades educativas y concedidos los derechos y, en particular, el derecho a la educación (ya presente en nuestra Constitución y en la ley 104 del 1992) y la garantía de poder disfrutar de la igualdad de oportunidades de educación, capacitación e investigación en la Universidad. Esta disposición establece que todas las universidades italianas deben designar un delegado del Rector (que debe ser un profesor universitario) y que resulta ser uno de los dos delegados (además de aquello por la Orientación) requerido por la ley en todas las universidades italianas.

El Rector Adjunto (o delegado) por la Discapacidad, en efecto, debe realizar las siguientes tareas:

1. reuniones con los estudiantes con discapacidades para aprender sus necesidades;
2. reuniones con el personal docente en los Consejos de Facultad, para sensibilizar e informar de las cuestiones relacionadas con la discapacidad;
3. reuniones con los responsables del personal universitario;
4. institución de una oficina administrativa de la Universidad diputada a la organización y prestación de servicios para los estudiantes con discapacidades.

Los Delegados de Rectores de Discapacidad en el 2001, han formado la Conferencia Nacional Universitaria por la Discapacidad (CNUDD) y han sido reconocidos por la Conferencia de Rectores de las Universidades Italianas (CRUI) como órgano capaz de representar la política institucional y las actividades de todas universidades italianas por los estudiantes con discapacidades y, desde el 2010, también por los estudiantes con trastorno específico del aprendizaje (TEA).

El Delegado por la discapacidad, por lo tanto, debe dar directrices específicas sobre las actividades que tiene que ser implementadas para el beneficio de los estudiantes con dificultades de aprendizaje y con discapacidad, recibiendo financiación anual prevista por el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (MIUR) a través del cual promover la integración de estudiantes con discapacidad en la Universidad y garantizar su derecho a la educación. Los delegados de Rectores por la Discapacidad, por ley, participan dos veces al año a un encuentro entre ellos para una comparación de los servicios prestados con el fin de facilitar la integración y el aprendizaje de los

estudiantes con discapacidad en la Universidad y para asegurar a todos los beneficios económicos y los servicios que ofrecen. El objetivo principal de la CNUDD es, de hecho, permitir el intercambio de información y experiencias entre las diferentes universidades y compartir algunas pautas comunes a todas las universidades mediante la aplicación de la Ley 17/99, tratando de responder positivamente a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad durante sus formación universitaria. La Conferencia de los Rectores también ha expresado su voluntad de cooperar con la CNUDD como órgano de coordinación por el beneficio de los estudiantes con discapacidad en la universidad. Entre las directrices elaboradas por la CNUDD está aquella relativa a la accesibilidad de las universidades subrayando el deseo de romper las barreras, con particular referencia a las barreras culturales.

Los principios de estas directrices son los siguientes:

1. Asegurarse que el estudiante con discapacidad participa a la vida universitaria en todos los aspectos: cultural, académico y social.
2. Asegurarse que el estudiante con discapacidad viva en la Universidad, así que pueda experimentar aquel conjunto único de experiencias, contactos y relaciones típicas de aquellos años.
3. No facilitar la universidad a las personas con discapacidad, sino promover la independencia y la integración de los estudiantes con discapacidad.
4. No crear una universidad para las personas con discapacidad, que sólo serviría para aumentar el aislamiento y, luego, hacer ciudadanos de segunda clase, sino dar a las personas con discapacidad las mismas oportunidades de los otros estudiantes.
5. Capacitar la cultura de la inclusión al personal docente, al personal técnico y al personal administrativo y a los estudiantes.

El promover y alcanzar estas metas permite de aumentar la autonomía de los estudiantes con discapacidad y garantizar su plena integración en la universidad. Las herramientas necesarias para lograr estos objetivos son de dos tipos: legislativa y operativa. La primera requiere el establecimiento del servicio, pero dejan la decisión al Ateneo, que define las herramientas operativas. El Servicio de Bienvenida a los estudiantes con discapacidad se ocupa, sin embargo, de realizar las actividades y los servicios por los estudiantes con discapacidades y se relaciona con todas las estructuras académicas, con la oficina regional por el derecho a la educación, con las instituciones locales que se ocupan de discapacidad y asegura la organización y prestación de servicios a los estudiantes con discapacidad en la Universidad. El servicio realiza todas las actividades que miran a la eliminación de las barreras culturales, físicas o psicológicas, que pueden

impedir la plena integración e inclusión de los estudiantes con discapacidad a la vida universitaria.

Las tareas del servicio son relativos principalmente a actividades de orientación de los estudiantes con discapacidad, a planificar durante todo el curso del estudio los tipos de apoyo que cada estudiante necesita para desarrollar su programa de estudios, adoptando todas los instrumentos para facilitar la accesibilidad a las estructuras universitarias y a los materiales educativos.

Desde la Ley 118/71, que favoreció por primera vez en el mundo la integración de las personas con discapacidad en la escuela de cada nivel escolástico, empezó un amplio debate político y cultural sobre las barreras. Además de las primeras intervenciones se activaron en diferentes contextos sociales arquitectónicas, una serie de medidas previstas de la Ley 413/89 y de la Ley 104/92. Disponer de normativas, como sabemos, no resuelve necesariamente los problemas y la cuestión de las barreras arquitectónicas no es una excepción. El camino resultó ser lento y complejo y, gracias a la Ley "Stanca", ha comenzado a abatir las barreras presentes en los edificios escolares y en las estructuras públicas, pero poco se ha hecho para garantizar la accesibilidad de los sitios web y de los libros de texto.

Este problema fue señalado en varias ocasiones de la "Unión Italiana de Ciegos y Deficientes Visuales", que, gracias a la fondos de financiación ministeriales asignados a la biblioteca, Regina Margherita "en Monza, fue capaz de distribuir textos en formato digital o en formato audio para los estudiantes con discapacidad visual que habían pedidos este servicio a la misma biblioteca. En los últimos años el número de libros en formatos accesibles ha crecido en el tiempo, pero, nunca sabemos de libros de texto universitarios en formatos accesibles.

¿Cómo garantizar, por lo tanto, la igualdad de oportunidades educativas a los estudiante universitario con discapacidad visual?

En el pasado, los estudiantes con discapacidad visual escaneaba sus textos que compraba para leerlo a través de la síntesis vocal. Hoy es posible ponerse en contacto con el editor correspondiente, comunicar el tipo de deficiencia del estudiante, certificar que se trata de un estudiante debidamente inscrito a la universidad y que está en posesión de una copia de texto edito en papel, y después certificar que el texto recibido en un formato accesible, será concedido al estudiante con discapacidad certificada.

Hasta hoy, sin embargo, el problema de la accesibilidad de los libros de texto no se refiere sólo a los estudiantes con discapacidad visual, sino a estudiantes con trastorno específico del aprendizaje (TEA). Estos estudiantes tienen un trastorno específico del

aprendizaje, neurobiológicos, sin déficit neurológico, sensorial o desventaja social y tienen un coeficiente intelectual en la norma.

Son personas que no tienen un pensamiento verbal, lineal, que tiene un vocabulario pobre y dificultad de almacenamiento. En la mayoría de los casos no tienen una dominancia de la gramática y en la lectura están por debajo de la norma por velocidad y precisión, y confunden algunas letras con grafía similar (p/b, b/d, g/q) o sonidos similares (t/d, r/l, d/b, v/f). Por las razones mencionadas anteriormente, se considera muy importante permitir que los estudiantes con TEA tengan un tiempo adicional por los exámenes y la posibilidad de utilizar medidas compensatorias con el fin de facilitar la lectura de los libros de texto. El alumno con TEA debe ser capaz de utilizar el ordenador con síntesis vocal por lo que no tiene que esforzarse mucho concentrando sus energías en la lectura, sin entender el texto. La síntesis vocal, por el contrario, debería permitir que el alumno con TEA pueda concentrar sus esfuerzos en la comprensión del texto y no en la lectura. La Ley 170/2010 emitida de nuestro País para los estudiantes con TEA, tiene este propósito: garantizar el reconocimiento de las necesidades educativas de estos estudiantes y permitir el éxito educativo, proporcionando medidas dispensadoras (por ejemplo, tiempo extra o la capacidad de subdividir examen en varias partes) y instrumentos compensatorios (por ejemplo, PC con síntesis de voz, grabadora digital, tableta, LIM, etc.).

A todos los estudiantes de cada grado de escuela, incluyendo académicos, la Constitución italiana garantiza el derecho a la igualdad de oportunidades y la formación. En 2004, por otra parte, se publicó la conocida "Ley Stanca", que tiene como último objetivo de "promover el acceso de las personas con discapacidad a las nuevas tecnologías de la información, evitando así que las nuevas tecnologías determinen unas formas de marginación tal vez incluso más peligrosas que aquellas tradicionales". El propósito principal de la Ley es, por lo tanto, abatir las llamadas "barreras virtuales". Entre ellas hay sin duda la barrera constituida de la no accesibilidad de los libros de texto universitarios.

¿Cómo resolver este problema?

La CNUDD está tratando de dar soluciones para garantizar a todos los estudiantes universitarios con necesidades educativas especiales la igualdad de oportunidades para la formación y el estudio, con el fin de coronar a su formación universitaria.

En 2007, la Universidad de Módena y Reggio Emilia ha pedido a todas las universidades italianas cómo se comportaban hacia los estudiantes con discapacidad visual o con dificultades de aprendizaje que pedían textos en formatos accesibles. De acuerdo con la Universidad de Bologna y en nombre de la CNUDD, la Universidad de

Módena y Reggio Emilia decidió, por lo tanto, de promover cinco acciones en el campo de los textos en formato accesible, a continuación:

1. pedir consejo experto de un abogado en la Universidad de Bologna sobre las posibilidades ofrecidas por la ley en cuanto a la digitalización de los libros de texto;
2. encontrar la Comisión Ministerial que tendría que tratar el artículo 71 / bis de la (Ley 633/41) comprobando si la Comisión estaba todavía activa, y si se había producido cualquier documento;
3. fomentar el intercambio de buenas prácticas que cada universidad ha puesto en marcha y probado sobre el tema de los textos digitales;
4. conocer a la Asociación Italiana de Editores (AIE) para proponer una reflexión general sobre la accesibilidad de los libros de texto para los estudiantes con discapacidades;
5. concertar préstamos interbibliotecarios de libros en formato digital entre las universidades italianas.

Sobre el primer punto, el asesoramiento de un abogado no obtuvo ningún resultado en cuanto el tema, tratado en una serie de normas legislativas, es bien ambiguo. Digno de consideración, las siguientes normas, aun vigentes en nuestro país:

- La Ley 22 de abril de 1941 número 633 (modificada) "protección de los derechos de autor y otros derechos relacionados con su ejercicio,"
- Artículo 71-bis (que concede a personas con discapacidad la reproducción de obras protegidas para uso personal)
- El artículo 71-ter (que permite que las bibliotecas ponen a disposición sus obras en un pc protegido)
- El artículo 190 (que prevé el nombramiento de un Comité Consultivo Permanente para el Derecho de autor, en el cual había una comisión especial para regular el derecho, a favor de las personas con discapacidad, de reproducir los textos)
- la Ley 9 del enero de 2004, número 4 (Ley Stanca) que prevé "medidas para facilitar el acceso de las personas con discapacidad a la nueva tecnología informática". Hasta ahora, sin embargo, no existe un reglamento de aplicación de la Ley Stanca.

En cuanto al segundo punto, se sabe que la actual Comisión Ministerial del Ministerio de Patrimonio y Cultura que se ocupa del artículo 71-bis estuvo activa hasta el año 2006.

Por lo que concierne la puesta en común de las mejores prácticas entre las universidades italianas, hubo una gran heterogeneidad. La CNUDD encontré la Asociación Italiana de Editores el 16 de junio de 2007, en la editorial Zanichelli de Bologna. Esta reunión fue útil, ya que ha llegado al conocimiento del proyecto Pro-Acces (2007-2009) realizado por la propia AIE con otros socios europeos, con el objetivo de facilitar el acceso a los libros de texto. Al terminar del proyecto se publicó una guía titulada: "Accesible best practice line for publishers". La AIE ha mostrado gran interés en el pedido formulado de la CNUDD sobre la forma de facilitar el acceso a los libros de texto universitarios, y así garantizar el derecho a la educación de los propios estudiantes universitarios con discapacidad y ha sido dispuesta a interactuar con los editores que pertenecen a su propia asociación, proponiendo en lugar de un intercambio interbibliotecario (en su opinión, no es posible en términos de la legislación), la creación de un catálogo o una base de datos reservada a los estudiantes con discapacidad de cada universidad. Durante esta reunión, también, la AIE presentó el proyecto LIA (libro italiano accesible), un proyecto que se ha implementado a través de la financiación por el Decreto Rutelli (2,7 millones de euros) para la publicación de textos por los estudiantes de cada escuela primaria con problemas de visión.

Objetivos de la AIE fueron los siguientes:

1. actuar directamente sobre el proceso de producción del texto para llegar a los productos ya diseñados para ser desplegados en una variedad de formatos accesibles;
2. crear una base de datos centralizada a través de la cual los estudiantes con discapacidades podrían capturar el texto en un formato accesible.

Se deseaba, por lo tanto, realizar en "tiempo real" el texto en un formato accesible una vez que la publicación estaba fuera de la librería.

El proyecto LIA ha obtenido financiación completa y terminó en 2013 con el suministro de 3000 textos en formato electrónico (2000 ficción, 500 autores y 500 extranjeros *on demand*). Por desgracia, se dio cuenta más tarde de que el plan no prevé la distribución de ningún libro de texto universitario en un formato accesible y tenía, como un solo usuario, las personas con discapacidad visual y los sujetos con TEA.

En lo que respecta a los préstamos interbibliotecarios entre universidades de textos en formato digital, tenemos un problema de derechos de autor. La AIE ha demostrado, sin embargo, interesada en trabajar con la CNUDD con el fin de crear una base de datos, a

nivel nacional, donde se pueden encontrar libros de texto universitarios en un formato accesible por los estudiantes universitarios con discapacidad que habían presentado el certificado de discapacitados en la propia Universidad.

Ha sido creado, por lo tanto, un grupo de trabajo de algunas universidades italianas (Módena y Reggio Emilia, Bari, Bologna, Cagliari, Nápoles "Federico II", Catania, Ferrara, Florencia, Milán) y la AIE, con la tarea de definir un número aproximado de textos que cada universidad distribuye en un año a los estudiantes con discapacidades, y de conocer el número de estudiantes universitarios con discapacidad visual.

Terminado este trabajo, se dio cuenta de que el número de usuarios potenciales de textos en un formato accesible era limitado y que la AIE no tenía ningún interés en hacer un discurso para el mercado comercial. Por el contrario, las universidades tenían urgencia de saber los procedimientos que se debe seguir a fin de asegurar a los estudiantes con discapacidad, libros en formatos accesibles, habiendo aprendido de la AIE que no era posible distribuir el texto a la persona con discapacidad, sin que esta había comprado previamente, y después de haber aprendido que la Universidad tendría que escanear el texto tantas veces cuantos estudiantes habían hecho la solicitud del mismo documento. Además, la AIE ha subrayado que no era posible hacer el prestamos de textos en formato electrónico a estudiantes de otras universidades también si están en posesión de un certificado regular de discapacidad.

En estos años se han repetidos reuniones entre CNUDD y AIE, pero sin encontrar soluciones a la cuestión de textos en formato electrónicos en favor de los estudiantes con discapacidades. La última reunión se celebró el 22 de enero de 2014 y durante esta reunión los representantes de la AIE y de LIA han informado a los representantes de varias universidades italianas, incluyendo un miembro de la Junta Directiva CNUDD, los resultados positivos logrados por el proyecto que actualmente incluye en LIA aproximadamente 5.000 títulos para el público en general, en 3000 las obras y alrededor del 35% de los nuevos libros electrónicos producidos cada año. La experiencia ha demostrado la utilidad de la conciencia de algunos editores que se incorporen al sistema sobre la base de sus estrategias y decisiones editoriales. Además, se ha verificado que el formato más accesible a la mayoría de los estudiantes con discapacidad es el DAISY y que permanecen varias criticidades en la transformación en formatos accesibles de libros de texto científicos y en lenguas extranjeras. Al final de la reunión se acordó que queremos definir un proyecto similar a la de LIA (a partir del conocimiento se deduce de este proyecto) identificando los partners interesados, las actividades a realizar y especificando los tiempos en que se quiere realizar el proyecto. La principal dificultad consiste en la identificación de los recursos económicos y de la búsqueda de los financiadores del proyecto.

En la actualidad, varias universidades italianas son capaces de ofrecer libros en formatos accesibles en baja resolución a sus estudiantes y que tengan un certificado regular de discapacidad o TEA diagnóstico, y que han comprado el libro de texto universitario, escaneando los textos o pidiendo el texto directamente a los editores. Para este trabajo de escansión de los libros de texto universitarios, se utilizan estudiantes universitarios, voluntarios del servicio civil y otros empleados de la universidad.

Por el futuro se espera de tener la oportunidad de crear una base de datos en la que cada universidad pueda reunir a los libros de texto universitarios en formatos accesibles en su posesión, mejorando así su aprendizaje y estudio individual y evitar que aún viven momentos de discriminación y falta de igualdad de oportunidades.

## COMUNICACIÓN 15

# IN-TIC, UN FACILITADOR PARA EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Thais Pousada García

Betania Groba

Laura Nieto

*Docentes en Grado en Terapia Ocupacional*

Jorge Pintos

Susana Falcón

*Ingenieros en Informática*

Javier Pereira

*Docente en Grado en Terapia Ocupacional*

*Centro IMEDIR – Facultade Ciencias da Saúde*

*Universidade da Coruña*

Según el del “II Estudio 'Universidad y Discapacidad” elaborado por Fundación Universia y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (Cermi), el perfil de la comunidad universitaria con discapacidad, se corresponde con un hombre con discapacidad física que realiza estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas. En el caso de alumnos de tercer ciclo o estudios de doctorado, el perfil tiende a ser mujer con discapacidad física que elige estudios de Artes y Humanidades.

En cuanto al género, se observa una menor presencia de mujeres entre los estudiantes con discapacidad de grado, primer y segundo ciclo y los estudiantes de posgrado y máster (49% y 46%, respectivamente), así como entre el PDI con discapacidad (42%). En cambio, entre los alumnos con discapacidad de doctorado y el PAS con discapacidad predominan las mujeres (51% y 57%, respectivamente).

Según dicho estudio, el total de estudiantes con discapacidad representa el 1,9% del total de estudiantes universitarios españoles, siendo el 9,2% de ese grupo los que acceden a estudios superiores de posgrado, máster y doctorado.

Con respecto al porcentaje de estudiantes con discapacidad que realizan estudios en universidades de modalidad presencial o a distancia, existen diferencias significativas, ya que hay un 0,9% y un 3,1% del total de estudiantes, respectivamente.

Además, se destaca que el 95% de las universidades participantes en el estudio indican que cuentan con un servicio o despacho específico para prestar la debida atención a la comunidad universitaria con discapacidad (estudiantes, PDI y PAS). Sin embargo, se constante que la mitad de los estudiantes (52%) no han hecho uso de o demandado dicho servicio, en general, por desconocimiento de su existencia.

En la actualidad, el contexto virtual y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) tienen una amplia presencia en nuestras vidas, en muchos casos facilitando el desempeño de nuestras actividades del día a día (realizar por Internet la matrícula en la universidad, consultar nuestros movimientos bancarios, solicitar una beca, utilizarlo como fuente de ocio, etc.).

La incorporación de las TIC en el espacio de educación superior ofrece una nueva oportunidad para transformar la enseñanza y docencia universitaria y optimizando la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

El contexto virtual se entiende como el escenario en el que la comunicación se produce por ondas o por ordenadores y en ausencia de contacto físico. El utilizar la influencia positiva de este contexto en el área de educación, está provocando que las herramientas tecnológicas se conviertan en facilitadores de aprendizaje y comunicación entre los

miembros de la comunidad educativa. En especial, el uso de las nuevas tecnologías favorece la incorporación y participación de estudiantes con discapacidad en el espacio universitario.

En el análisis realizado en el “II Estudio Universidad y Discapacidad” con respecto al nivel de accesibilidad en las TIC, sólo el 48% de universidades indican que sus páginas web cuentan con la certificación de accesibilidad, según los criterios de la Web Accessibility Initiative (WAI), y de éstas, el 14% tiene la máxima certificación (triple A). Por ello, los estudiantes universitarios con discapacidad pueden tener ciertas necesidades en el momento de acceder y manejar cualquier sistema tecnológico que les permitan realizar sus trabajos, comunicarse con la comunidad educativa o realizar las pertinentes gestiones académicas.

Desde la propia institución educativa se deben facilitar todos los recursos disponibles para que estos alumnos/as puedan tener un acceso normalizado a las nuevas tecnologías. En este sentido, los servicios de atención a la discapacidad de las universidades ofrecen diferentes recursos a la comunidad universitaria con discapacidad, como asistencia personal, transporte adaptado, préstamo de productos de apoyo, así como recursos TIC adaptados a las necesidades de cada persona. Así, las personas con necesidades específicas que lo precisan, suelen tener a su disposición Hardware específico (como ratones y teclados adaptados, pantallas táctiles u otro tipo de dispositivos) que facilitan el manejo de los periféricos del ordenador.

Sin embargo, es en el uso del propio software (navegadores de Internet, manejo de las aplicaciones del sistema operativo, programas de análisis estadístico, uso de funciones abreviadas...) donde aparecen las principales dificultades en el acceso y uso de las potencialidades de estas nuevas tecnologías.

Para solventar este obstáculo se han desarrollado diferentes programas que permiten “personalizar” y adaptar el manejo del ordenador a las necesidades del usuario final. Entre ellos, se encuentra el programa In-TIC, desarrollado por el Centro IMEDIR de la Universidade da Coruña, como un software gratuito para PC y dispositivos móviles y compatible con otros dispositivos Hardware que permiten el acceso al ordenador. Se trata de una serie de teclados virtuales, personalizados y enlazados, que simplifican los requisitos y acciones para el uso práctico del sistema operativo y sus programas. El proyecto es fruto de la colaboración entre la Fundación Orange y el Centro de Informática Médica y Diagnóstico Radiológico de la Universidade da Coruña. Durante toda la fase de desarrollo e investigación se ha contado con la colaboración de ASPACE Coruña (Asociación de Padres de Niños con Parálisis Cerebral), el Centro de Día de Cruz Roja de A Coruña y ASPANAES (Asociación de Padres de Personas con

Trastorno del Espectro Autista de A Coruña), abordando el proyecto desde el inicio de la mano de los usuarios finales.

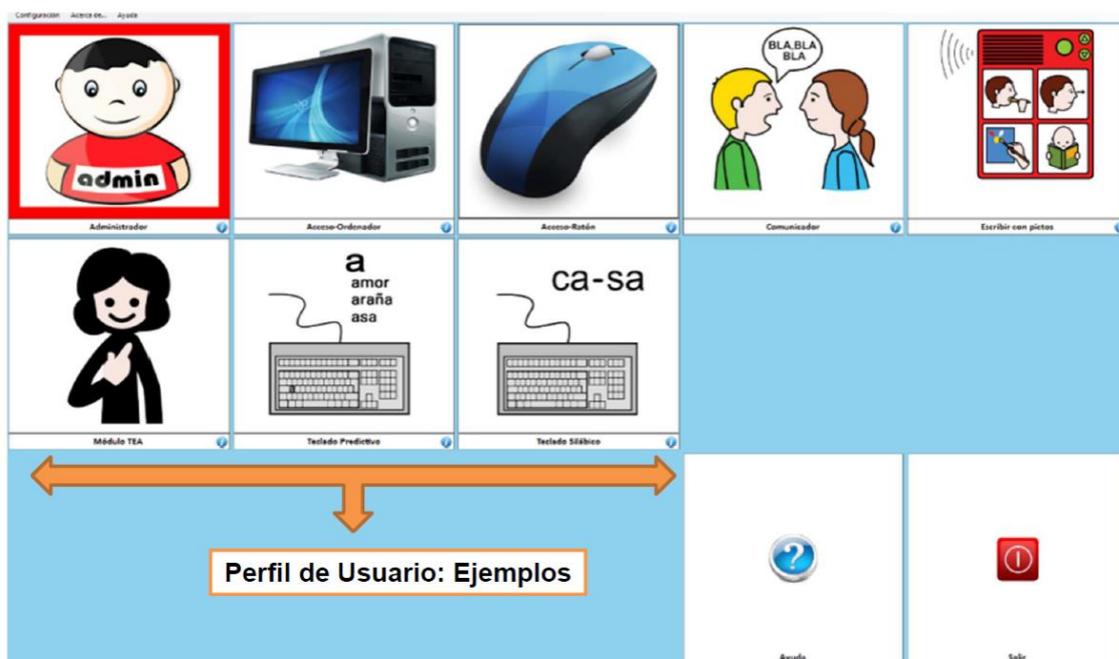
De esta forma, el proyecto In-TIC se ofrece como una alternativa de apoyo para acercar las TIC a las personas con diversidad funcional. Se trata de una aplicación gratuita (previa descarga del Software e instalación en el PC) que tiene como objetivo proveer la accesibilidad y usabilidad de las TIC independientemente de las necesidades y capacidades físicas, psíquicas o sensoriales del usuario final, entre el que se puede encontrar un estudiante universitario con discapacidad.

En concreto, In-TIC presenta dos posibles alternativas que garantizan la usabilidad completa de los dispositivos tecnológicos.

Por una parte, ofrece un sistema de acceso simplificado a la tecnología. De esta forma se pueden crear entornos personalizados (a través de teclados virtuales) para un acceso simplificado al ordenador y al móvil, configurando aquellas aplicaciones que el usuario desee y con el aspecto que prefiera. Mediante la creación y configuración de teclados personalizados, se permite que el estudiante con discapacidad pueda acceder directamente a la Intranet de su universidad (previamente configurado con su Id y contraseña), manejar el sistema operativo del ordenador, subir trabajos y descargar documentos en la plataforma visual, acceso a foros de las asignaturas, envío de emails a profesorado, así como ejecutar aplicaciones específicas, juegos, etc. Todo esto gracias a la configuración de botones de dichos teclados personalizados.

Por otra parte, In-TIC puede emplearse como un sistema aumentativo de comunicación, por parte de personas que no hayan adquirido el lenguaje oral o tengan dificultades en el desarrollo de la habilidad de lectoescritura. Esta función puede aplicarse tanto en ordenadores convencionales como portátiles, Tablet PC y teléfonos móviles, creando plantillas con texto e imágenes que reproducen ficheros de sonido personalizados o que utilizan las capacidades de síntesis de voz del propio entorno de interacción.

In-TIC presenta varios usuarios de ejemplo que facilitan tanto el manejo del ordenador y diversos programas (como navegadores web o procesadores de texto), como la comunicación y la escritura a personas que, por sus características, no puede hacer uso de los mismos de forma normalizada (Figuras 1 y 2).



**Figura 1: Usuarios de ejemplo de In-TIC**

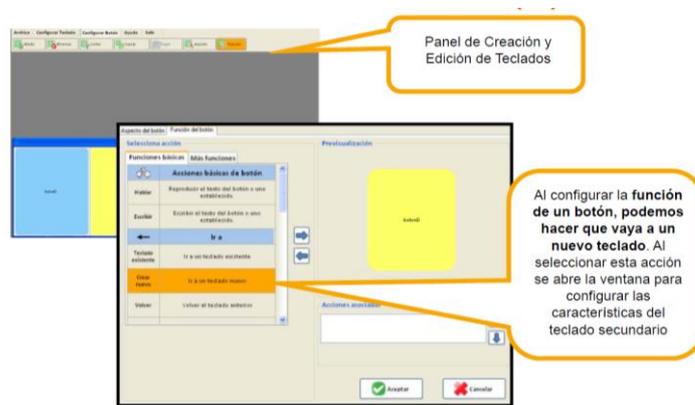


**Figura 2: Usuario de ejemplo: Acceso a ordenador"**

Además de estos usuarios “de ejemplo”, se pueden crear nuevos teclados adaptados a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, a partir de plantillas o desde un “teclado en blanco”.

Toda esta configuración o personalización se realiza a partir del entorno de administrador, en el que el profesional experto (en este caso, el trabajador del Servicio de atención a la diversidad de la Universidad) configure las dimensiones y criterios de cada teclado, así como las funciones y aspecto de cada uno de sus botones (Figura 3). Un teclado principal puede llevar a diferentes teclados secundarios, a través de los que

el estudiante pueda entrar en el campus virtual, entregar trabajos online al profesor o hacer diferentes gestiones universitarias en la intranet de su universidad.



**Figura 3: Entorno de Administrador: Configuración de teclados y botones**

La configuración de un “usuario personalizado” para cada estudiante con discapacidad facilitará en gran medida el acceso a las nuevas tecnologías empleadas en el aula y fuera de ella, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, para facilitar la creación y personalización de los teclados y plantillas, In-TIC integra una Biblioteca Multimedia con las colecciones de imágenes de ARASAAC (Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa) y de Aumentativa.net, indexadas y categorizadas, y una selección de sonidos descargados del portal del Ministerio de Educación del Gobierno de España. Esta biblioteca puede actualizarse y personalizarse, pudiendo utilizar las imágenes, pictogramas o ficheros de sonido (MP3, WAV) que el usuario necesite.

Debido a su gran nivel de personalización el proyecto In-TIC puede ser utilizado por un gran número de colectivos, adaptándose a las capacidades y necesidades específicas de cada uno de ellos.

Con estas características y funcionalidades, el Proyecto In-TIC es un recurso de apoyo que trata de romper la brecha digital, poniendo la tecnología al servicio del estudiante con discapacidad y ampliando sus posibilidades de aprendizaje y de participación en la comunidad universitaria virtual.

### **Referencias bibliográficas**

Canós Darós L; Canós Darós MJ; Liern Carrión V., “El uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior”, XVII Jornadas de la Asociación española de profesores universitarios de matemáticas para la economía y la empresa. Vol *Actas\_17 Issue 1*, pág. 612. Disponible en: <http://www.uv.es/asepuma/XVII/611.pdf>

Groba Betania B, Nieto Riveiro L, Pereira Loureiro J, Pousada García T, Moreiras Lorenzo A, Mourellos Sánchez MI., “Proyecto In-TIC. Integración de las personas con diversidad funcional en las tecnologías de la información y las comunicaciones”, *Revista gallega de terapia ocupacional*, vol 6, págs. 1-7.

Fundación Universia (2014), *Guía de atención a la discapacidad en la universidad 2014*, Madrid, Fundación Universia.

Proyecto In-TIC [página web]. Fundación Orange [c2014] Disponible en: <http://www.proyectosfundacionorange.es/intic/>

Fundación Universia (2014), *II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*, Madrid: Fundación Universia.

Nájera López R, Arribas Garde E (Editores) (2011), *Innovación docente en Radiología y Medicina Física en las Universidades Españolas*, Albacete: Asociación de Profesores de Radiología y Medicina Física.

**ACCESIBILIDAD Y TRADUCCIÓN EN ENTORNOS ARQUITECTÓNICOS  
DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

Laura Carlucci

*Profesora Contratada Doctora*

*Universidad de Granada*

Cristina Álvarez de Morales Mercado

*Profesora Contratada Doctora Interina*

*Universidad de Granada*

**1. Introducción**

La Universidad de Granada, al igual que las demás universidades españolas, lleva muchos años involucrada en el acceso a la cultura de personas con diferentes tipos de discapacidad, brindando respuestas que van más allá de la eliminación de barreras arquitectónicas y se centran en diferentes tipos de apoyo, asesoramiento y estrategias didácticas específicas para los estudiantes discapacitados. Asimismo, cada año se convocan plazas para alumnos colaboradores, con el fin de facilitar a los alumnos con necesidades especiales aquellas tareas que puedan constituir un impedimento para el estudio.

El trabajo que presentamos es el resultado de un Proyecto de Innovación Docente: *Desarrollo de contenidos para sistema de accesibilidad universal multiplataforma y de bajo coste de descripción, localización y guiado de edificios de la UGR. DESAM*, desarrollado durante los dos últimos años por el Grupo TRACCE (Traducción y Accesibilidad) dentro del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

El proyecto DESAM inició, por un lado, en la UGR, una línea de innovación docente a la vez que una línea de investigación en la que se desarrollaron diferentes tipos de sistemas y dispositivos multiplataforma de accesibilidad universal en diferentes lenguas para la accesibilidad, la descripción y el guiado por edificios de la UGR. El desarrollo del sistema multiplataforma ha ido a cargo del Departamento de Lenguajes y sistemas informáticos. Por otro lado, este proyecto continuó con la línea de desarrollo de contenidos de accesibilidad universal (subtitulado e ILSE para personas sordas y audiodescripción para ciegos), en diferentes lenguas (inglés, francés, alemán y árabe) iniciada en proyectos anteriores.

Entre los nuevos Planes Nacionales elaborados por IPCE (Instituto del Patrimonio Cultural de España) se encuentra el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, según el cual la educación patrimonial se orienta a la apropiación por parte de la ciudadanía de los valores propios de los bienes que integran el Patrimonio Cultural español. En este sentido, un patrimonio cultural realmente accesible debe ofrecer la posibilidad real de que toda la ciudadanía pueda acceder a él en condiciones de igualdad. La construcción de una cultura de estas características implica un compromiso para promover la participación activa a la cultura por parte de todas las personas con algún tipo de discapacidad física o sensorial. Es justamente en este contexto global, y tomando como punto de partida la filosofía del *Diseño para Todos*, donde se enmarca nuestro proyecto de mejora educativa y acceso a la cultura. En este sentido, el proyecto ha iniciado una línea de innovación docente e investigadora en la que se han tenido en cuenta los siguientes actores: el docente, el receptor o alumno, el contenido, el contexto y el

destinatario, eso es, el usuario discapacitado. Para ello, el proyecto contó con la colaboración entre la Universidad de Granada, empresas de accesibilidad a los medios de comunicación, como Aristia Producciones y Espectáculos, así como dos importantes asociaciones: la Dirección territorial de la ONCE de Granada y la FAAS (Federación Andaluza de Asociaciones de Sordos).

El objetivo principal del proyecto DESAM consistió en incluir en determinados edificios académicos de la Universidad de Granada una serie de dispositivos multiplataforma capaces de ofrecer la ubicación y una descripción de los mismos que incluyera un guiado por el interior, así como las funciones de cada espacio (docente, servicios o elementos artísticos).

El segundo objetivo de este proyecto de innovación docente fue el de aplicar las distintas modalidades de traducción accesible (Soler 2010) en entornos arquitectónicos de la UGR como herramientas didácticas para la formación de estudiantes de Traducción e Interpretación. Así pues realizar la accesibilidad de edificios y su descripción en diferentes lenguas para diferentes funciones y objetivos constituía un contexto ideal para que el alumnado trascendiera el aula y experimentara de primera mano la epistemología del proceso traductor.

Para ello, DESAM adoptó un enfoque interdisciplinar para tejer el entramado teórico que sustenta la investigación, del que destacan entre otros, los estudios sobre nuevas tecnologías (Al-Khaldifa 2008); Museografía (Santacana 2005), Accesibilidad Universal al conocimiento (Soler 2012<sup>192</sup>), Discapacidad (Jiménez 2010; Lahav y Mioduser 2001; Marston et. al 2006; Marukatat, R. et al. 2010) y la teoría Socio-constructivista del aprendizaje (Fedor de Diego 2003).

En las asignaturas de Traducción, que son las que más nos competen, uno de los objetivos más importantes que se persiguió es que el alumno adquiriera no solo conocimientos conceptuales, sino que además obtuviera nociones procedimentales y actitudinales con el fin de poder desarrollar ciertas tareas de forma autónoma. Así pues proporcionamos un modelo de enseñanza alternativo al tradicional (Fedor de Diego 2003), cuyo principal objetivo metodológico es innovar en la docencia de la traducción mediante la presentación de un contexto ideal para el aprendizaje autónomo de la epistemología de la traducción, así como desarrollar competencias en el alumnado de toma de decisiones y trabajo en equipo.

Los diferentes edificios de la UGR jugaron un papel fundamental en esta estructura por ser los facilitadores del espacio arquitectónico (el *macrocontexto situacional*) que albergan los diversos espacios interiores (los *microtextos*) y sus funcionalidades (el *macrotexto*). Estos edificios y sus interiores conforman las unidades textuales primarias de las que partirá el flujo de trabajo. En términos traductológicos, constituirían el texto origen y, en este caso, un texto origen de carácter multimodal e innovador. La inclusión del guiado por los edificios, posterior a la localización y la descripción facilita la manipulación de diferentes entornos, incluidos los multimodales.

A esta metodología de aprendizaje se le añade el esfuerzo que han realizado los alumnos de las diferentes áreas para trabajar de forma adecuada con sus compañeros de otras áreas de la Universidad de Granada, con los profesionales y expertos implicados y con los usuarios para constatar el éxito de los productos en materia de accesibilidad.

## **2. Objetivos**

Los objetivos generales del proyecto fueron los siguientes:

- a) Aprendizaje y divulgación de la accesibilidad en espacios públicos.
- b) Formación en competencias desde la transversalidad y la interdisciplinariedad.
- c) Creación y pilotaje de nuevos perfiles profesionales.

De los anteriores objetivos generales se desprenden varios objetivos específicos, entre ellos, aprender el uso y manipulación de las nuevas tecnologías, en concreto dispositivos móviles y códigos QR. Este objetivo fue desarrollado íntegramente por el equipo de la Escuela de Informática que ha colaborado en este PID. Dado que la información adaptada fue multimedia, la traducción y adaptación a diferentes usuarios constituyó una estupenda oportunidad para la realización de un proceso de traducción absolutamente innovador. De esta forma, se mejoró la accesibilidad en las infraestructuras de la UGR, haciendo uso de la tecnología y contenidos multimedia accesibles, concretando en un pilotaje en dos centros diferentes, la ETSIIT (Escuela Técnica Superior de Ingenierías Informáticas y de Telecomunicaciones) y la FTI (Facultad de Traducción e Interpretación). Otro objetivo consiste en crear una forma de autoaprendizaje en Traducción e Interpretación que emule el mercado de trabajo. Para ello, los alumnos tuvieron que trascender el aula como espacio de aprendizaje, de manera que se concienciara al alumnado de que su aprendizaje podía concebirse en conexión con el entorno más inmediato, el local (en este caso, los edificios de la UGR)

y que solo de esta manera la trascendencia al entorno global puede llegar a ser una realidad.

El proyecto en el marco de la Facultad de Traducción e Interpretación contó, como no podía ser de otra manera, con la participación de alumnos de la Licenciatura y del Grado en Traducción, que cuenta con varias asignaturas implicadas en su combinación lingüística múltiple y bidireccional. Para la creación de una forma de autoaprendizaje que emulara la realidad del mercado de trabajo, los alumnos de Traducción científica y técnica de los siguientes idiomas: árabe, italiano, inglés y alemán recibieron un encargo de traducción semiprofesional por parte de sus profesores y llevaron a cabo una serie de tareas propias de una empresa de traducción que potencia la enseñanza virtual. En este sentido, los alumnos trabajaron en equipo, asumiendo los roles de documentalista, traductor, editor y revisor en cada uno de los grupos, de manera que el proceso de traducción fuera en todo similar al proceso real.

A través del método ensayo-error (Risku 1998), el alumno adquirió estrategias de traducción universales que se podían extrapolar a otros encargos de traducción. La relevancia del encargo de traducción es, por tanto, un factor muy importante para el desarrollo del proceso traductor. Creemos que si el alumno realiza una práctica en un contexto real, éste afrontará mejor su cometido ya que estará motivado y puede aplicar las estrategias de traducción aprendidas.

De forma innovadora, se utilizaron los textos multimodales museísticos para que los estudiantes comprendieran el proceso de análisis e interpretación de los mecanismos de construcción de significado del texto origen, ya que estos debían integrar e interpretar los distintos recursos semióticos presentes en la exposición para poder acceder al discurso que se pretende transmitir. Por otro lado, utilizados como recursos documentales, los textos y eventos multimodales (Rivière 1993) facilitan el acceso al conocimiento y refuerzan los procesos de aprendizaje gracias a su similitud con los procesos de percepción humanos. Todos estos textos multimodales poseen contenidos multilingües (español, inglés, francés, alemán y árabe) accesibles referentes a espacios, uso, localización, distribución, historia y otra información académica de dos centros de la UGR.

### **3. Metodología**

La metodología que se llevó a cabo en el proyecto ha seguido los siguientes principios metodológicos:

1. *Motivación*: es fundamental para que el aprendizaje sea efectivo en el aula y depende en gran medida de la habilidad de los profesores para despertar y mantener el

interés de los alumnos. En las asignaturas que formaron parte de este proyecto, el profesorado involucró desde el principio al estudiante en el proceso de traducción y lo motivó por medio de experiencias innovadoras tales como trabajar en un contexto real (diferentes edificios de la UGR), para unos receptores con necesidades específicas (discapacitados sensoriales y turistas), con textos de trabajo y documentación multimodales (descripción de edificios, arte presente como imágenes, cuadros y otros elementos), donde aprendieron en la multisensorialidad y la experiencia (manipulación de objetos, uso de herramientas audiovisuales, etc.).

2. *Profesor como facilitador del descubrimiento guiado*: tras cumplir con el objetivo anterior, el profesor, también llamado guía o consultor, introdujo y guió al alumnado en un proceso de aprendizaje por descubrimiento por medio de la formulación de preguntas, el debate y la discusión de ideas (Leach and Moon 2008). Además, el profesor fue coordinador entre los diferentes equipos de trabajo de las diferentes especialidades.

3. *Autoaprendizaje*: en esta fase el docente dio libertad al estudiante para que se adentrara en un proceso en el que será capaz de desarrollar competencias de planificación, organización de acciones, resolución de problemas, creación y revisión de estrategias de aprendizaje y autoevaluación. Durante esta fase y hasta el final del proceso de aprendizaje, el docente mantuvo un papel de consultor y guía, hasta la etapa de evaluación.

Para cumplir el objetivo específico d), es decir, trascender el aula como espacio de aprendizaje, hemos insistido en la importancia de que se capacite al profesorado para conectar su contexto investigador con las tareas docentes y su aplicabilidad a la sociedad de la información. Sin olvidarnos de que concienciar al alumnado de que su aprendizaje puede concebirse en conexión con el entorno más inmediato, el local (en este caso, los edificios de la UGR) y que solo de esta manera la trascendencia al entorno global puede llegar a ser una realidad.

En el caso de las asignaturas anteriormente mencionadas se realizaron las siguientes actividades, fuera y dentro del aula:

I) Fuera del aula: los profesores junto con sus alumnos realizaron varias visitas por toda la Facultad de Traducción e Interpretación, desde dos puntos de vista:

a) Desde el punto de vista de la persona con discapacidad visual, se repitieron los guiados para cerciorarse de que los textos origen respondían exactamente a los que se audiodescribía en ellos. De esta manera se cubrió la competencia estratégica, que en este caso concreto se reflejó en el análisis y solución de problemas y errores mediante la observación directa de los elementos descritos en el texto origen.

b) Desde el punto de vista de los turistas o visitantes, que querían conocer algo más sobre el elemento artístico que tenían delante y que por primera vez se paraban a contemplar. Hay que recordar que la sede de la Facultad de Traducción e Interpretación es el Palacio de las Columnas, también conocido como el palacio de los Condes de Luque. Es un edificio neoclásico del s. XIX que contiene muchos enseres del patrimonio artístico. Estas visitas se grabaron en video (que se subió a la plataforma SWAD, plataforma de apoyo a la docencia de la Universidad de Granada) de manera que la competencia temática quedara cubierta desde el primer momento. El video ayudó a todos aquellos alumnos que no pudieron asistir a clase, pero además sirvió de punto de documentación para los textos que se iban a traducir posteriormente. Además, el interés demostrado por el alumnado en la visita a la Facultad con sus continuas preguntas sobre el tema que se estaba tratando, determinaron la competencia psicofisiológica.

II) En el aula: En todas las asignaturas seleccionadas se siguió en clase un protocolo idéntico en el proceso traductológico: se dieron a leer los textos originales en castellano para poder realizar un análisis exhaustivo de ellos. Después, los alumnos buscaron los textos paralelos en las lenguas correspondientes, para poder elaborar un glosario según las normas previamente establecidas, utilizando el corpus textual especificado por el profesor. Se les recomendó ampliar este corpus recurriendo a otras fuentes en lengua española que traten sobre temas de heráldica y de patrimonio artístico, y a otros textos paralelos en inglés/ italiano, así como el uso de los diccionarios en línea. Y, por último, se abordó la traducción de los textos de carácter técnico, a partir de un encargo de traducción fiable hecho por el profesor. El encargo consistía en la publicación de los textos facilitados por los profesores de las distintas lenguas en su versión en línea en español.

Las versiones finales se corrigieron conjuntamente por todos los estudiantes y el docente encargado de la asignatura, cuya presencia garantizó ayuda y consejo en momentos críticos a lo largo de toda la actividad de innovación docente. Finalmente y para completar la unidad didáctica, se pasó a la fase de evaluación del alumnado que se llevó a cabo de la siguiente forma:

- Mediante la observación directa de los alumnos en el aula, anotando todo lo que se consideraba de importancia (aspectos generales o bien particularidades de cada alumno, pertinencia de las preguntas, capacidad de resolución de problemas, etc.).
- Mediante el análisis de las traducciones llevadas a cabo por cada grupo de trabajo.

#### **4. Resultados**

El proyecto debe entenderse como un experimento metodológico que reunió a alumnos de diferentes áreas de conocimiento y niveles de acceso al mismo. Ese fenómeno de por sí ya implica entre otros factores una necesidad de adaptación al medio educativo considerable. Además, se trabajó con grupos mixtos de áreas diferentes y se aceptaron métodos de trabajo tan diferentes como las ciencias aplicadas, las ciencias sociales o las humanidades. Cada área aportó su conceptualización de los contenidos y distribución de las tareas. Del mismo modo y desde un punto de vista de la profesionalización del autoaprendizaje del estudiantado, los alumnos y el profesorado, contactaron conjuntamente con los usuarios directos de sus productos. Para los alumnos de la Facultad de Traducción e Interpretación implicados, la experiencia consistió en asumir todas las fases del proceso traductor en el entorno laboral real, desde el encargo de traducción hasta la entrega de cada texto completo, simulando a todos los niveles la relación real entre traductor y cliente.

Se incrementó la sinergia entre grupos de investigación y se dio un empuje a la investigación aplicada. Aunque el objetivo inicial fue que los trabajos que se propusieron fueran simples, el reto de aplicar los conocimientos adquiridos y añadir innovación, suponía un aliciente en la investigación en temas de accesibilidad para el profesorado y el alumnado. Además, se realizó una evaluación del rendimiento del proyecto durante su ejecución y al final del propio proyecto. La mayor parte de la información necesaria para realizar esta evaluación y replanteamiento se realizó mediante: a) reuniones de equipo; b) registros normalizados y c) contactos multilaterales.

## **5. Evaluación externa**

Al final del proyecto, y a partir de los documentos elaborados por cada grupo, se creó un documento contando la experiencia. Se expusieron los resultados a grupos de otros centros para que valorasen si es exportable y útil en sus ámbitos de trabajo.

Sin embargo, las medidas centrales para la evaluación externa se centraron en dos aspectos: (a) la evaluación de los profesionales y (b) la evaluación de los usuarios.

En lo que se refiere a la evaluación externa por parte de los profesionales, se había contactado ya en varias ocasiones con diferentes empresas del sector que ofrecen su evaluación a cambio de pago de costas de viaje si vienen de fuera de Granada y a cambio de compartir los resultados.

La segunda forma de evaluación se hizo siguiendo las metodologías de estudio de visitantes de museos. El objetivo de la evaluación previa es recopilar las experiencias, opiniones y necesidades de personas con diversidad funcional sensorial visual y auditiva en torno a la accesibilidad de los edificios en general y de los que presentemos en particular.

La muestra de sujetos para el estudio tuvo en principio como único requisito para la participación en esta evaluación que los participantes bien sufran una diversidad funcional sensorial en grado variable, bien procedan de otra lengua o cultura de las que se ofrecen.

Así, los sujetos se dividieron en tres grupos: (a) personas con discapacidad visual, y (b) personas con discapacidad auditiva (c) personas de otra lengua o cultura no hispanohablante.

Como último paso del PID DESAM se administraron encuestas con el fin de facilitar el contacto y fomentar la participación en el estudio de personas con este perfil, se contactó con la ONCE y la FAAS, así como con otras organizaciones y asociaciones de personas con discapacidad sensorial, y la empresa *Signovisión*, a cuyos responsables se presentó el proyecto y pidió su colaboración para llevar a cabo los estudios. Además, se realizaron pruebas piloto a grupos reducidos de sujetos en primer lugar, con el fin de verificar la comprensibilidad, pertinencia y adecuación del contenido, la formulación y la duración cada una de las preguntas y de la encuesta en general. La realización de la accesibilidad de edificios, la traducción y audiodescripción de los diferentes contenidos en distintas lenguas y para diferentes funciones y objetivos permitió la creación de un prototipo de Guía Accesible en el que se desarrollaron diferentes tipos de sistemas y dispositivos multiplataforma y multilingües de accesibilidad universal para la descripción, la accesibilidad y el guiado de edificios de la Universidad de Granada.

Por un lado, para el PID DESAM se ha creado una aplicación web para introducir y manejar contenidos de información en la base de datos en diferentes formatos: lengua de signos, audiodescripciones, textos y frases en varios idiomas. Estos contenidos son referentes a la distribución y localización de espacios en cualquier edificio de la Universidad de Granada, las rutas a seguir para llegar desde un lugar a otro en un edificio, e incluso alguna otra información adicional, aportando datos históricos, artísticos o académicos. Por otro lado, se ha implementado una aplicación para ser usada desde un teléfono o dispositivo móvil, que consiste en la lectura de códigos QR situados en los espacios de la UGR, cada uno de los cuales tiene asociados los contenidos anteriores, conectándose con la base de datos para obtenerlos y mostrarlos.

La aplicación se adapta al usuario para mostrar los contenidos en el formato que necesite, según sus características.

El proyecto es de un gran interés social y novedoso. No tenemos constancia de que exista algo así en otras universidades y pensamos que es una apuesta importante por la accesibilidad universal y el cumplimiento de la legislación vigente en esta materia.

## **5. Conclusiones**

El principal logro del proyecto DESAM ha sido la creación de un producto único que ofrece un servicio absolutamente innovador en el entorno educativo y cultural universitario, para que este se ajuste a las necesidades de alumnos y turistas españoles y extranjeros con algún tipo de discapacidad sensorial. En este sentido, la Universidad de Granada ha sido pionera a la hora de introducir este servicio de audioguiado a través de las diferentes instalaciones y espacios del centro para usuarios ciegos y sordos, con el fin de ofrecer una atención prioritaria a las necesidades educativas de los alumnos discapacitados. Creemos que el proyecto DESAM representa un paso importante hacia la igualdad de oportunidades de alumnos con discapacidad sensorial y la consiguiente normalización de su vida universitaria.

## **6. Referencias bibliográficas**

Al-Khaldifa, Hend Salman, “Utilizing QR Code and Mobile Phones for Blinds and Visually Impaired People”, en Miesemberger, Klaus. et al. (Coord). ICCHP 2008, LNCS 5105. Berlín: Editorial Springer, (2008), pp. 1065-1069.

Darcy, Simon; Cameron, Bruce y Pegg, Shane, “Accessible tourism and sustainability: a discussion and case study”. *Journal of Sustainable Tourism*, 18 (2010), pp. 515 – 537.

Fedor de Diego, Alicia, “Sobre las propiedades metacognitivas y constructivistas de la terminología y sus consecuencias didácticas”, en Muñoz Martín, Ricardo (Coord.). AIETI. *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, Granada: AIETI (2003), págs.19-31.

Instituto del Patrimonio Cultural de España (2013), Plan Nacional de Educación y Patrimonio. <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf>.

Jiménez Hurtado, Catalina et al. (2010), *Un corpus de cine. Teoría y práctica de la Audiodescripción*, Granada, Tragacanto.

Lahav, Orly y Mioduser, David, “Multisensory Virtual Environment for Supporting Blind Persons' Acquisition of Spatial Cognitive Mapping – a Case Study”. Montgomerie, Craig. y Vitelli, John. (Coord.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia. Hypermedia and Telecommunications*. Norfolk: VA Publisher: AACE, (2001), pp. 1046-1051.

Leach, Jenny and Moon, Bob (2008), *The Power of Pedagogy*. London, SAGE Publications. Cambridge U.P, Cambridge.

Marston, James R. et. Al., “Evaluation of spatial displays for navigation without sight”. *ACM Transactions on Applied Perception*, 3 (2006), pp. 110-124.

Marukatat, R. et al., “GPS Navigator for Blind Walking in a Campus”. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 46 (2010), pp. 10-23.

Risku, Hanna (1998), *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tubingia: Stauffenburg.

Rivière, Georges Henri (1993), *La museología: cursos de museología, textos y testimonios*, Madrid, Akal.

Santacana Mestre, Joan y Serrat Antolí, Núria (coord.) (2005), *Museografía didáctica*, Barcelona, Ariel.

Soler Gallego, Silvia et al. (2010), “La traducción accesible en el espacio multimodal museográfico y su aplicación a la formación de traductores”, en: Alarcón Navío, Esperanza (Coord.), *La traducción en contextos especializados. Propuestas didácticas*. Granada, Artrio, 2010, págs. 317- 328.

Soler Gallego, Silvia (2012), *Traducción y accesibilidad en el museo del siglo XXI*, Traducción Accesible, Granada, Tragacanto.

## COMUNICACIÓN 17

<p><b>CLAVES PARA EL ACCESO AL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID: UNA PROPUESTA INCLUSIVA</b></p>
--

Victoria Serrano Hermo

*Profesora Asociada de Grado de Educación Infantil*

*Universidad de Valladolid*

José Manuel Fernández Granda

*Instructor de Tiflotecnología y Braille*

## **1. Introducción**

La Universidad es una de las opciones que muchos jóvenes eligen al finalizar sus estudios obligatorios, y como tal debería ser una opción al alcance también de las personas con discapacidad. La legislación vigente, tanto nacional como internacional, recoge y ampara este derecho, así como establece los requisitos mínimos que han de establecerse para garantizar la accesibilidad, los recursos y los apoyos. De esta manera, se aprecia un incremento paulatino del número de estudiantes que acceden a los estudios superiores (Peralta, 2007) y una consolidación de este proceso (De la Puente, 2005); si bien, aún es menor que el del conjunto de la población tal y como reflejan los resultados de la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estados de Salud (EDDES) y la Encuesta de Población Activa (EPA), (Alonso y Díez, 2008). Por otra parte, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige a las universidades el cumplimiento de una serie de estándares de calidad entre los que se encuentran la atención a la discapacidad y las correspondientes adaptaciones de documentos, materiales, instalaciones, web y el acceso a la información que, hoy en día, se encuentra al alcance por medios informáticos en forma de plataformas educativas y/o Internet (Alonso, Calvo, Campo, Díez, Moral, Sánchez, Sancho y Verdugo, 2011). En este marco, se desarrolla nuestra propuesta que pretende analizar el nivel de accesibilidad de acceso a la información en una de las asignaturas de grado de Educación Infantil en la Universidad de Valladolid (UVA) con el objetivo de proponer alternativas que mejoren estos niveles y ayuden a la progresiva incorporación de todas las personas a los estudios superiores reduciendo así, el riesgo de nuevas formas de exclusión social (Flecha y Rotger, 2003).

## **2. Marco de trabajo**

Partimos de la complejidad de la interacción entre el organismo humano y las características de la sociedad en la que viven. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoce en su Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2001), diferentes barreras que dificultan la fluidez de esta interacción para las personas con discapacidad: obtención de peores resultados académicos, falta de accesibilidad y menor acceso a las enseñanzas universitarias (Peralta, 2007) son algunos de estos obstáculos. Si bien la accesibilidad física comienza a ser habitual en cada vez, más contextos, la sociedad de la información puede generar dificultades que, aunque no tan evidentes, pueden aumentar la distancia y entorpecer la inclusión. Ya en el informe elaborado por Delors para la UNESCO (1996) se proclama el “saber hacer” como uno de los cuatro pilares fundamentales en el aprendizaje a lo largo de la vida. Extraer el mayor rendimiento de los elementos de la sociedad de la información para así pasar a la

del conocimiento ha de ser nuestro objetivo prioritario, reflexionando acerca del uso y utilidad de estos en relación al usuario y el objetivo pretendido. Utilizarlos como medio de aprendizaje en palabras de Roig (2005). Ahora bien, cabe cuestionarse si, efectivamente, contribuimos al conocimiento o al mayor desconocimiento si no se tienen en cuenta cuestiones básicas de accesibilidad en su uso. Es frecuente no entender este concepto hasta que no nos enfrentamos a él en situaciones concretas. La facilidad con la que se puede alcanzar una meta e interactuar con ella (Goodall, 1987), es una de las definiciones más aceptadas. La distancia que separe al usuario potencial del servicio al que accede permitirá medir el grado de accesibilidad de la interacción que se produzca entre ambos elementos (Garrocho y Campos, 2006). Esta Accesibilidad Universal viene definida 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:

*(...) 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. (BOE, 2013, 289, p. 95639)*

De nada sirve abordar estructuras generales y/o validadores de accesibilidad a páginas Web institucionales que verifican (o no) la facilidad con la que diferentes usuarios acceden a ellas, si el profesorado no contextualiza en función de las características de los alumnos potenciales y reales que tiene en sus aulas (Casanova, 2012). Siguiendo a esta autora, deberemos hacer énfasis en todos los aspectos del Currículum para asegurar una enseñanza de calidad para todos, siendo la metodología con todos sus componentes, uno de los elementos clave del proceso y, como tal, susceptible de aproximarse a las características de todas las personas. En esta línea define el RD citado anteriormente el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que incide en la necesidad de que todos los elementos puedan ser utilizados por el mayor número de personas sin necesidad de que éstos sean adaptados a un colectivo específico pero sí que sean ajustados de forma razonable (BOE, 2013, 289). Este concepto aplicado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con el debido rigor y criterio, ayudará a incrementar el desarrollo social, laboral y cultural de todas las personas y evitará la aparición de una nueva barrera que dificulte los procesos de inclusión.

Así pues, a pesar de todos los avances habidos en materia de accesibilidad, se observa aún y tal y como pone de manifiesto el *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad* una “gran heterogeneidad en el desarrollo de entornos virtuales y tecnológicos accesibles” (Peralta, 2007, p. 59), que dependen en buena medida de los esfuerzos particulares. Resulta obvio como ya se ha apuntado, el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que pueden proporcionar las Nuevas Tecnologías (NNTT) y el consecuente efecto excluyente que pueden plantear la aparición de nuevos impedimentos en apariencia invisibles para la población en general (Alba, Zubillaga y Ruiz Moreno, 2003). Tal y como apuntan estos autores, la identificación de los mismos contribuye a su eliminación y consiguiente potenciación del acceso, la participación y la construcción sociocultural de cualquier persona, garantizando así, la igualdad de oportunidades. La legislación vigente propone medidas para garantizar este acceso regulando aspectos como las Condiciones Básicas para el Acceso de las Personas con Discapacidad a las Tecnologías (BOE, 2007, 279) y que especifica el grado de accesibilidad de las páginas de las Administraciones Públicas o la Ley 56/2007, de 28 de diciembre de Medidas de Impulso de la Sociedad de la Información que obliga también a empresas privadas que reciban financiación pública sino también, toda una serie de empresas de “especial trascendencia económica”; la Ley 11/2007 de Acceso Electrónico de los Ciudadanos a los Servicios Públicos que pretende la obtención de Servicios de manera segura y comprensible (BOE, 2007, 150) o la Ley 26/2011 de 1 de agosto de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que obliga a que las redes sociales sean accesibles (BOE, 2011, 184). Toda esta normativa se verá reflejada en la Norma UNE 139803:2012 que especificará los requisitos de accesibilidad para contenidos en la web y que conjugará las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (Web Content Accessibility Guidelines)<sup>193</sup>, establecidas por el grupo de trabajo WAI (Web Accessibility Initiative)<sup>194</sup> (WAI) que pertenece al World Wide Web Consortium<sup>195</sup> (W3C).

Paralelamente, surgen en los años 90 diferentes servicios y programas universitarios que intentan facilitar la incorporación de los estudiantes (Verdugo y Campo, 2005) y aplicar los estándares de calidad y atención a la discapacidad, propuestos por el EEES. Concretamente la UVA cuenta con un amplio bagaje en atención a personas con discapacidad a través de investigaciones, publicaciones, prácticas en sus centros, premios, etc. Muchos de estos recursos y programas pueden ser consultados a través del BLOG generado con el fin de ofrecer noticias y reflexiones relacionadas con la

---

<sup>193</sup> Información disponible en [WCAG2.0](#)

<sup>194</sup> Información disponible en [Iniciativa para la Accesibilidad Web](#)

<sup>195</sup> Información disponible en [Consortio de la Web](#)

integración<sup>196</sup>. Otros espacios y ayudas ofrecidas por la Universidad pueden encontrarse en el Convenio de Colaboración para Adquirir Recursos Tecnológicos y Sistema de Apoyo suscrito con Vodafone en abril de 2014 y en su propia sede electrónica donde ofrece ayuda e instrucciones para facilitar el acceso al contenido<sup>197</sup>.

La presente investigación tiene como finalidad contribuir a la generalización en uso de herramientas digitales inclusivas y manejables por todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La coparticipación en su realización de una persona con discapacidad visual familiarizada en el acceso a entornos de formación superior y de una profesora de estos entornos, atribuye al estudio una dirección más enfocada a solventar las dificultades de las personas ciegas o con problemas visuales. El uso frecuente por parte de este colectivo de software y hardware como medio de interacción y comunicación, “obliga” a los desarrolladores de entornos virtuales a conocer el funcionamiento básico de estas herramientas y otras pautas básicas en orden a contribuir de forma activa a la eliminación de trabas a la cohesión social.

### **3. Método**

El presente trabajo se ha desarrollado en tres fases caracterizadas por diferentes niveles de profundización y distintos objetivos a alcanzar.

En un primer momento se ha sometido a análisis la Web del portal UVA mediante los indicadores TAW /13/ Y W3C /14/ con el fin de hacer una primera exploración del entorno virtual de la misma. Dichas herramientas se encuentran disponibles en la sede electrónica de la Universidad junto con las pautas seguidas para garantizar el cumplimiento del nivel de accesibilidad AA pautado por el Consorcio de la Web. Los resultados obtenidos con se compararon con los Requisitos de Accesibilidad para Contenidos en la Web especificados en la Norma UNE 139803:2012 y con las Pautas de Accesibilidad de Contenido Web 2.0 (W3C, 2008), al objeto de profundizar en qué aspectos concretos se podía o debía mejorar el contenido para hacerlo más accesible. En los siguientes apartados se recogen las dificultades encontradas más relevantes y algunas sugerencias para solventarlas. Paralelamente, se accedió a la plataforma educativa como usuario con discapacidad visual para poder obtener conclusiones del nivel de perceptibilidad, operabilidad, comprensibilidad y robustez pero también de usabilidad del entorno. Las impresiones obtenidas y las opciones propuestas se muestran, también, a lo largo de esta investigación.

---

<sup>196</sup> Información disponible en <https://uvaccessible.wordpress.com/category/actualidad/general/>

<sup>197</sup> Sede electrónica de la UVA <https://sede.uva.es/opencms/opencms/es/Accesibilidad/index.html>

En un segundo momento se procedió a hacer lo mismo con la plataforma MOODLE facilitada por la Universidad y utilizada por la profesora de la asignatura “Intervención en Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo” de la titulación de Grado en Educación Infantil en el campus María Zambrano. De nuevo se llevaron a cabo dos fases en el análisis: una primera en torno a la totalidad de la Web con las herramientas descritas anteriormente y en una segunda fase se comprobó el nivel de usabilidad de las herramientas, actividades y contenidos gestionados en ese entorno de aprendizaje.

La última parte de esta comunicación está destinada a la aportación de propuestas alternativas a las encontradas que, por sus características, garantiza una mayor accesibilidad y acercamiento de la información al usuario. Estas propuestas están al alcance de cualquier profesor que habitualmente utilice plataformas virtuales de enseñanza como medio para ofrecer a sus alumnos contenidos, recursos y/o actividades. Son herramientas sencillas y no costosas que toman como referencia las normas mencionadas con anterioridad.

#### **4. Análisis de resultados**

Tras el análisis del entorno web de la UVA, se hallaron varias dificultades tanto en accesibilidad (capacidad de acceso a los contenidos) como en la usabilidad (uso optimizado de los contenidos para conseguir el máximo rendimiento y reducción del esfuerzo por parte del usuario). La única condición para que el validador de hojas de estilos CSS utilizado (TAW) apruebe una web como accesible consiste en la ausencia de problemas de Prioridad 1(A) o lo que es lo mismo, problemas que un desarrollador de contenidos tiene que satisfacer. A continuación se muestran los resultados obtenidos en la Fase 1 (*Fig. 1*) en la que se sometía a análisis el espacio Web de la UVA, primera página que cualquier usuario debe visitar antes de acceder a cualquier otro servicio. Para la interpretación de estos datos es necesario distinguir entre los problemas detectados de manera automática (aquellos que la herramienta tiene la certeza de que se incumplen las pautas) y las advertencias que, aun siendo de la misma prioridad de los anteriores, necesitan ser revisadas de manera manual por el desarrollador para comprobar si cumplen los criterios de accesibilidad. Este análisis informa de 5 Problemas, 191 Advertencias y 17 no verificaciones en las pautas de perceptible<sup>198</sup>, operable, comprensible y robusto y afectarían a los requisitos de nivel A y AA

---

<sup>198</sup> Según las Pautas de Accesibilidad de Contenido Web 2.0 (W3C, 2008) la perceptibilidad hace referencia a la facilidad con se puede percibir la información y los componentes de la interfaz; la operabilidad a la capacidad de operar con los componentes; la comprensibilidad a la manera en que se presenta la información y la robustez a la mayor o menor amplitud de usuarios que pueden hacer uso de la web analizada.

(Prioridad 1 y 2), es decir, a pautas que un desarrollador de contenidos tiene (A) y debe (AA) satisfacer.

Fig. 1 Resultado inicial del índice de accesibilidad de la página web de la UVA



En un análisis más detallado se comprueba que son necesarias correcciones en los siguientes elementos:

- No están etiquetados algunos formularios de contenido no textual y otros de información, lo cual, afecta a la perceptibilidad por parte del usuario.
- No figura el propósito de algunos enlaces apareciendo, por lo tanto, sin contenido. Este hecho dificulta la operabilidad de la Interfaz.
- No están etiquetados todos los controles de formularios de instrucciones, condicionando el grado de comprensión.
- No están etiquetados algunos controles de formularios en el apartado de “Nombre, Función y Valor” restando robustez a la web.

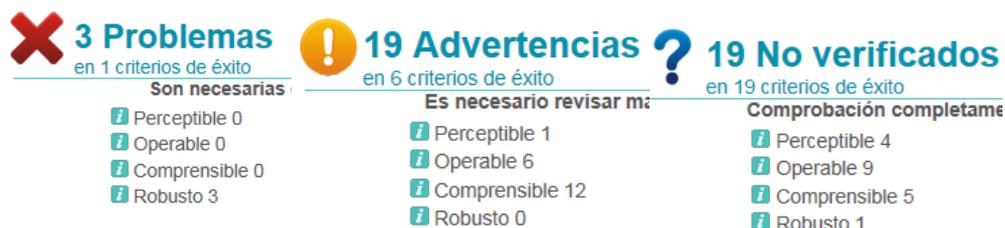
Paralelamente se considera necesaria una comprobación manual de la existencia de suficientes alternativas textuales para todo el contenido no textual, de la accesibilidad a través del teclado y de la navegación y localización de elementos y de la apariencia poco predecible, entre otros.

La información aportada por el usuario con discapacidad visual confirma la adecuación de algunos criterios de accesibilidad, pero revela falta de encabezamientos, cuadros de edición, botones, etc. que facilitarían la navegación con un revisor de pantalla. En el caso de la web analizada, no queda clara la distribución de la misma con los encabezamientos por la que la navegación a través del teclado no es accesible. Por otro lado, la no utilización de hojas de estilo que ayuden a modificar contrastes y tamaños en función de las necesidades del usuario, impide la personalización de la página por parte del usuario y sus necesidades de

presentación de la información. No se facilita información acerca de la ruta que se ha seguido para llegar al punto en el que se encuentran ni de teclas de acceso rápido que permitan activar vínculos con atajos del teclado. Tampoco se define el contenido principal y secundario así como controles para saltar entre las diferentes áreas del mismo, todo ello entorpece la interiorización de la organización de la página. Por último, se echa en falta un apartado de accesibilidad en la página principal en el que se describa el sitio y/o las medidas adoptadas para la navegación. Este apartado hay que buscarlo intencionadamente, pero no aparece a simple vista para facilitar su acceso.

En un segundo momento se analizó el nivel de accesibilidad de la plataforma utilizada por la profesora en el desarrollo de su asignatura. Los resultados obtenidos se reflejan en la Fig. 2

Fig. 2. Resultado inicial del índice de accesibilidad de la plataforma virtual de la asignatura



En este caso aparecen 3 problemas, 19 advertencias y 19 no verificaciones distribuidas en las cuatro pautas mencionadas anteriormente, a excepción de los problemas que sólo afectan a la robustez de la web. El hecho de que no haya suficientes etiquetas completas de cierre y apertura, no se hayan anidado correctamente, contengan atributos duplicados, etc. no permite que el contenido pueda ser interpretado de forma fiable por la mayoría de los usuarios. En cuanto a los elementos que son necesarios revisar disminuyen la perceptibilidad (debido a la aparición de contenido no textual); la operatividad (ausencia de título que describe el propósito de la página, de encabezados y etiquetas, ...) y la comprensión (falta de ayuda a la correcta entrada de datos para no cometer errores). Esta información se completa con la aportada con el usuario con discapacidad visual que detecta incidencias semejantes a las descritas anteriormente además de características que hacen inaccesible parte de los contenidos facilitados por la profesora en la plataforma. Los recursos que generan mayores dificultades son algunos PDF, el lenguaje complejo de algunos documentos, presentaciones en Power Point o el uso de tablas complejas.

## 5. Conclusiones y propuestas de mejora

A continuación, en base a los resultados obtenidos con los analizadores estandarizados y con la revisión hecha por el equipo de investigación, se proponen algunas pautas básicas a tener en cuenta para gestionar la información y generar recursos accesibles:

- Sería conveniente la formación de los profesionales de la educación en el funcionamiento básico de diferentes revisores de pantalla que verbalizan lo que el sistema operativo muestra en la pantalla y se lo hacen llegar al usuario. Algunos de los software más usuales son el Jaws for Windows, NVDA o VoiceOver.
- No aplicar de forma arbitraria las pautas de accesibilidad e intentar ajustar, en la medida de lo posible, todas las actuaciones y todos los contenidos a las necesidades reales de los potenciales usuarios del portal.
- Unificar criterios por parte del profesorado, de manera que se ofrezcan entornos similares en cuanto a gestión y utilización de los mismos. Este hecho reduciría el esfuerzo que tienen que hacer las personas que hacen uso de las plataformas a la hora de tener que usar diferentes estrategias en función de la persona que las genera.
- Todos los elementos de la página deben estar correctamente organizados y etiquetados para ofrecer una visión general a la persona con discapacidad visual de cómo está estructurada la página. Esto facilitaría a su vez el desplazamiento utilizando diferentes combinaciones de teclado, por las distintas partes de la aplicación.
- Sería recomendable la utilización de hojas de estilo (Cascading Style Sheets) que describan la presentación de los documentos por diferentes métodos. En el caso de los usuarios con discapacidad o dificultades visuales, ayudarían a modificar los contrastes y tamaños en función de las necesidades individuales.
- La utilización del “*rastro de migas de pan*” como comúnmente se designa a la herramienta que muestra las rutas que se han recorrido para llegar a un lugar, dotaría de comprensión al espacio que se maneja que ayudado de las “*AccessKey*” permitirán activar funciones de una manera rápida.
- El apartado de accesibilidad debería estar presente en la página principal y así poder conocer al comienzo de la navegación la descripción del sitio, las medidas adoptadas para la navegación, el acceso directo a la descarga de las principales herramientas de apoyo, etc.

- Los documentos PDF que se utilicen generarán problemas o no dependiendo de la fuente de la que se han obtenido. Si proceden de un escáner y no han sido sometidos a ningún tratamiento [OCR](#) (Reconocimiento óptico de Caracteres), las distintas herramientas de apoyo no pueden interpretar el texto debido a su forma de descifrar los datos, porque en el código fuente se encontrarán con una imagen. Se ha de procurar utilizar estilos Word para general documentos PDF.
- Relacionado también con la pauta anterior, el software OCR que se utilice debe estar reconocido y validado para la digitalización de documentos.
- Utilización de documentos Markdown que con su lenguaje sencillo tratan de conseguir la máxima legibilidad. Estos permite generar estructuras HTML en los documentos de manera sencilla y con editores gratuitos. Así la navegación para los revisores de pantalla se hace más rápida y efectiva, siendo muy positiva su adopción en el terreno educativo.
- Los PowerPoint que se creen deben de contener archivos de texto adjuntos a los gráficos y sonidos.
- Por último es obvia la necesidad de evitar explicaciones que estén basadas en imágenes si estas no han sido descritas con anterioridad.

## **6. Referencias bibliográficas**

Alba, Carmen, Zubillaga, Ainara y Ruíz Moreno, Nuria, “Educación Superior y Discapacidad: Accesibilidad de las páginas web de las universidades estatales”, *Comunicación y Pedagogía*, nº 188 (2003), págs. 25-30.

Alonso, Alba y Díez, Emiliano, “Universidad y Discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios”, *Siglo Cero*, nº 226 (2008), págs. 82-98.

Alonso, Alba, Calvo, Isabel, Campo, Maribel, Díez, Emiliano, Moral, Eva, Sánchez, Sergio, Sancho, Isabel y Verdugo, Miguel Ángel, “Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad”, *Publicaciones del INICO. Colección Investigación*, nº 6 (2011). Disponible en:

<http://www.ehu.es/documents/2241153/2316419/Est%C3%A1ndares+e+indicadores+discapacidad+EEES.pdf>

Casanova, María Antonia “El Diseño Curricular como Factor de Calidad Educativa”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, nº 4 (2012). Disponible en:

[http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/890/2012\\_Casanova\\_El%20Diseño%20Curricular%20como%20Factor%20de%20Calidad%20Educativa.pdf?sequence=1](http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/890/2012_Casanova_El%20Diseño%20Curricular%20como%20Factor%20de%20Calidad%20Educativa.pdf?sequence=1)

De la Puente, R., “Servicios de atención a la discapacidad: diagnóstico de situación”, en *Actas del I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad*, Salamanca. 24 y 25 de noviembre de 2005; 2005, págs. 20-23.

Flecha, Ramón. y Rotger, Josep María, “Innovación, Democratización y Mejora de la Docencia Universitaria en el Marco de la Sociedad de la Información”, *Contextos Educativos*, nº 6-7 (2003), págs. 159-166.

Garrocho, Carlos. y Campos, Juan, “Un Indicador de Accesibilidad a Unidades de Servicios Clave para Ciudades Mexicanas: fundamentos, diseño y aplicación”, *Economía, Sociedad y Territorio*, nº 22 (2006), págs. 1-60. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11162204>

Goodall, Brian, (1987), *The Penguin Dictionary of Humann Geography*, Londres, Penguin Books.

España, Ley 11/2007, de 22 de junio, de Acceso Electrónico de los Ciudadanos a los Servicios Públicos, Boletín Oficial del Estado, 23 de junio de 2007, núm. 150, págs. 27150-27166.

España, Ley 56/2007, de 28 de diciembre de Medidas de Impulso de la Sociedad de la Información, Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, págs. 53701-53719.

España, Ley 26/2011 de 1 de agosto de Adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Boletín Oficial del Estado, 2 de agosto de 2011, núm. 184, págs. 87478-87494.

*Informe mundial sobre la discapacidad*, 2011, Organización Mundial de la Salud, 2011.  
Disponible en: <http://www.who.int>

Peralta, Antonio, (2007), *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid, GRAFO, S.A.

España, Real Decreto 1494/2007 de 12 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento sobre las Condiciones Básicas para el Acceso de las Personas con Discapacidad a las Tecnologías, Productos y Servicios relacionados con la Sociedad de la Información y Medios de Comunicación Social, Boletín Oficial del Estado de 21 de noviembre de 2007, núm. 279, págs. 47567-47572.

España, Real Decreto Legislativo 1/2013 de 29 de noviembre por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, *Boletín Oficial del Estado* de 3 de diciembre de 2013, núm. 289, págs. 95635-95673.

Roig, Rosabel, “Diseño de materiales curriculares electrónicos a través de Objetos de Aprendizaje”, *RED. Revista de Educación a Distancia.* , (2005).

Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/M4/roig42.pdf>

UNESCO, (1998), *La Educación encierra un tesoro*, París, Ediciones UNESCO.  
Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDFv](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDFv)

Verdugo, Miguel Ángel y Campo, Maribel, (2005), *Análisis de Servicios y Programas Universitarios de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad en las Universidades Españolas*, Salamanca, INICO. Disponible en: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17238/analisis\\_servicios.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17238/analisis_servicios.pdf)

World Wide Web Consortium, (2008). *Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web 2.0.*, Wisconsin, University of Wisconsin-Madison. Disponible en: <http://www.codexemplar.org/traduccion/pautas-accesibilidad-contenido-web-2.0.htm>

## COMUNICACIÓN 18

<p><b>EBOOK Y ACCESIBILIDAD. LA COMPLEJIDAD DEL FOMENTO DE LA LECTURA Y DEL APRENDIZAJE</b></p>
---

Enrico Bocciolesi

*Profesor Contratado Doctor de Pedagogía General y Social*

*Università degli Studi eCampus (Novedrate, Italia)*

## **1. Entre papel y electrónico: la rapidez de la remediación del objeto literario**

A partir del tiempo de la informática como paradigma esencial del pensamiento y del comportamiento humano, la neo-escritura en este tiempo postmoderno tiene, más que en el pasado, una función formativa clara y precisa: preparar activamente las personas, desvelando las numerosas posibilidades escondidas en la falta de una alfabetización informacional (Bocciolosi, 2014) en un espacio social que conecta cada día más, y de manera cada vez más profunda, la escritura y la comunicación. Todos estos cambios se encuentran en la definición del acrónimo de alfabetización informacional (ALFIN), y a partir de las definiciones inglesas cada país ha llegado a escribir su evolución tecnológica y su desarrollo educativo porque estos cambios influyen interdisciplinariamente tanto en el lector como en el estudiante. La alfabetización informacional (en inglés, *Information Literacy*) consiste en adquirir la capacidad de saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética. Se considera un prerrequisito para participar eficazmente en la Sociedad de la Información y es parte de los derechos básicos de la Humanidad para un aprendizaje de por vida.

La OCDE la incluye como una de las competencias básicas para cualquier ciudadano. Es una de las ocho competencias básicas que todos los estudiantes deben alcanzar al acabar la Educación Secundaria Obligatoria.

La descripción de los conceptos, procedimientos y actitudes que abarca esta competencia se ha realizado a través del desarrollo de normas de diferentes asociaciones y modelos pedagógicos. Hasta ahora, la mayoría de las propuestas diferenciaban sus contenidos según el ámbito en que se fuesen a aplicar y las características de los destinatarios. El reto es llegar a un modelo de consenso, a unas normas internacionales de carácter general válidas para describir en qué consiste la competencia informacional para cualquier individuo, y lo bastante flexibles como para adecuarse a marcos, colectivos y sociedades diferentes. Un problema que se observa es que en las políticas de desarrollo de la sociedad de la información o Líquida, como diría Bauman, se ha dado prioridad a la alfabetización tecnológica o digital, cuando una auténtica superación de la brecha digital requiere una alfabetización informacional, pues la comprensión y evaluación de la información es una condición para el uso adecuado y generalizado en la sociedad de las herramientas tecnológicas que mediatizan el acceso y uso de la información.

Así que ser capaces de dominar las nuevas formas y lenguajes de alfabetización informacional es imprescindible, así como son relevantes las nuevas posibilidades de leer y escribir que tenemos en la época de la digitalización de los contenidos.

La liquidez de los mensajes, las comunicaciones, los libros no pierde nunca su valor en el contenido, sino cuando se realizan textos digitales se puede permitir al lector que aumente su misma experiencia de lectura.

Las fronteras de la neo-escritura cambian, su valor cognitivo y de formación, las formas en las que se pueda usar en la didáctica, la capacidad de construir textos diferentes para la expresión y para la comunicación, incluso las implicaciones psicológicas de la lectura y de la escritura son ya diferentes, aunque estén profundamente relacionadas. Temas que en este trabajo de investigación se afrontan, se explican, se sitúan dentro de un contexto tecnológico, pedagógico y didáctico. La investigación es también una reflexión sobre el papel del libro, entendido como objeto, que se ha modificado materialmente, recorriendo su historia, su evolución, hasta llegar a los formatos hipertextuales. Esta historia ha seguido diferentes caminos, se ha dispersado de muchas maneras, se ha debilitado con la explosión del mundo icónico, pero a pesar de todo, ha sido siempre capaz de reabsorber los problemas y las asimetrías del presente comunicativo, y de regularlas una vez más con un dispositivo de lectura y escritura que nuestra civilización ha creado dando un paso decisivo, y que no podemos ignorar.

Nativos y Emigrantes Digitales, cuando hablamos de estos temas suelen aparecer como dogmas científico, así que en la realidad académica, de investigaciones y hechos no se puede apoyar esta teoría porque no tiene en cuenta las reales posibilidades económicas de los lectores, el valor del entorno social y educativo, los verdaderos recursos tecnológicos de cada país y por eso el resultado sería una aplicación no objetiva y entonces irreplicable en otra situación.

Prensky empezó hablar de Nativos Digitales en 2001, siendo el diseñador de videojuegos y comunicador, mientras en 2010, en Italia se realizó un proyecto autónomo, coordinado por E.Bocciolosi, con la supervisión científica del Profesor Catedrático de Didáctica L.Rosati y con la autorización del Director Escolar L. Marinelli, en la Escuela de Cerbara se actuó una investigación muy compleja sobre el tema de los libros digitales.

Los maestros y maestras implicados en ese proyecto tan autónomo como novedoso, apoyaron a través de la continuidad interdisciplinar los debates sobre las tecnologías con los niños de un Cuarto año de escuela primaria, tenían 9 años y no utilizaban herramientas tecnológicas en sus clases.

Después de hacer varias actividades con el soporte de los docentes de la escuela, los niños han empezado a hablar de las tecnologías, lo que ellos pensaban de los términos: pizarra digital, ordenador, tablet y smartphone y ninguno de ellos ha utilizado una retórica de Nativos Digitales.

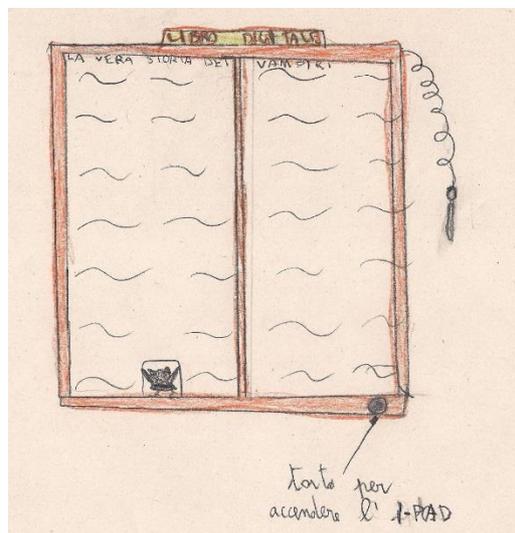


Imagen 1 Dibujo de un libro digital antes del desarrollo del proyecto en el aula, donde el joven lector ha representado una herramienta de lectura electrónico con la misma forma de un libro de papel con incluido un bolígrafo para coger notas.

Hablando de digital, con los niños de esta clase, en total 29 entre chicos y chicas, se han descubierto nuevas herramientas, se han hechos pruebas de utilización del smartphone, tablet, pizarra para leer con otra tinta, diferente de la del papel y segundo diferentes sentidos visivos porque condicionados de los enlaces hipertextuales.

En seis meses de investigación en las aulas de la escuela, se ha podido averiguar a través de pruebas de utilización, cuentos, debates, dibujos que los niños no nacidos Nativos Digitales ni tienen el interés en serlo, sino están favorecidos, cuando posible por un entorno más tecnológico que antes. Es un cambio propio del entorno y no de las personas.

Estas transformaciones hacen cambiar la cultura, el libro y el propio acto de leer. Conductas necesarias, y que mantienen una dialéctica interna para controlar las luces y las sombras en este cambio de época en la historia de la escritura, del libro, de la recepción. Un cambio que hay que aceptar, pero reflexionando.



“E-text” y “digital text” son sinónimos utilizados hoy para indicar cualquier tipo de texto que se encuentra en un soporte digital. De hecho, podría no haber diferencias si nos limitásemos a considerar el texto como una sucesión de palabras escritas sobre una superficie de cualquier naturaleza; pero realmente la naturaleza del soporte representa una característica que conlleva una serie de realidades que han evolucionado a lo largo de los siglos.

## **2. Desde la lectura y el aprendizaje. Entre tecnologías y competencias clave**

Ningún soporte es inocente si aceptamos como principio que no hay una separación real entre forma y contenido. Tenemos que admitir la idea de que cambiando los soportes y las técnicas de escritura la propia naturaleza de los textos cambia, como también lo hace la percepción que el lector tiene de ellos. Muchos investigadores del siglo pasado nos lo han explicado con detalle, y desde Walter Ong hasta Marshall McLuhan, se ha intentado establecer interesantes relaciones entre sistemas económico-culturales, y las modalidades de divulgación del conocimiento.

Las primeras teorías sobre el texto digital se retrotraen a la última década del siglo pasado. El principio de los años Noventa fue un período muy importante en la historia del texto electrónico. Como sabemos la e- viene de electronic, ya que entre el 1991 y el 1992 aparecieron *Writing Space* de Jay David Bolter y, *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology* de George P. Landow. Los dos textos alumbraron el nacimiento del argumento «texto digital». El primero llamó la atención de sociólogos y de lingüistas situándolos a las puertas de una profunda revolución

cultural, la tercera, como se empezó a explicar poco tiempo después, que más tarde de la escritura y de la imprenta representaba un profundo cambio para la cultura occidental. El segundo trabajo legitimó de manera definitiva la existencia de una nueva manera de escribir-leer no lineal, nueva en sus formas y también en su esencia (Landow, 2006).

Las tesis implícitas eran muy atractivas: romper la rigidez del texto escrito, alterar la dinámica tradicional entre autor, lector y editor, colmar los espacios entre oralidad y escritura, eran algunos de los núcleos conceptuales más importantes sobre los que se insistía para apoyar con entusiasmo nuevos soportes para las palabras escritas.

Unos años después, arrollados por las innovaciones tecnológicas que se han ido sucediendo a ritmos vertiginosos, podemos afirmar que quizás no todas las implicaciones en este cambio tan profundo se han analizado con atención, y que se tiene la impresión de navegar sin brújula, guiados poco más que por un interés comercial. Estas motivaciones nos obligan a repensar el mismo libro de papel, su versión electrónica y los formatos mobi y epub.

La ayuda más relevante en este tema viene del W3C que ofrece en la página web <http://www.w3.org/standards/> todos los estándares para crear una web semántica para todos, y la guía sobre la Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0.

El apoyo sobre la estructura de la web ofrecido por el consorcio W3C se fortalece del apoyo, a nivel de accesibilidad de los contenidos del IDPF – International Digital Publishing Forum <http://idpf.org/> que distribuye y reglamenta el formato ePub – Electronic Publishing, hoy llegado a la versión estándar ePub 3.

### **2.1.Miradas internacionales para el desarrollo de nuevas formas de lectura**

Han sido necesarias varias investigaciones internacionales, estudios específicos que hasta ahora nadie ha hecho. Se han tenido en cuenta los proyectos europeos que, ya están puestos en marcha sobre la educación al digital, la didáctica de las tecnologías, las herramientas educativas y los lectores electrónicos.

El objetivo final es el de conseguir resultados que facilitaran la comprensión de como se relacionan con los nuevos medios de lectura, los jóvenes lectores de 7 a 11 años, alumnos de escuela primaria. No se pueden utilizar para esta tarea los resultados del PISA (Programme for International Student Assessment) porque observan los jóvenes alrededor de los 15 años, y tampoco los de la UNESCO para la Educación aunque hayan desarrollado encuestas parecidas para confrontarlas. Así que se han utilizado los

porcentajes sobre la difusión de los libros electrónicos en Italia, en España, y teniendo en cuenta los datos recogidos desde The Association of American Publishers (AAP), y del Book Industry Study Group (BISG).

Es muy importante en este enfoque científico tener en cuenta que en la sociedad del conocimiento, la escritura y el texto continúan representando algo fundamental, un bien común, algo que, de cierto modo, denota la peculiaridad de la especie humana.

Durante el desarrollo de la investigación de la tesis doctoral sobre Ebook como futuro del libro: aplicación y uso del libro electrónico en un entorno didáctico y educativo, desarrollada por el autor Bocciolesi en colaboración con la Universidad para Extranjeros de Perugia, la UNED de Madrid, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Extremadura, ha permitido averiguar las diferencias que existen entre lectores de textos electrónicos en área educativa, jóvenes y cuales ideas tienen de los libros electrónicos. Se ha desarrollado en este entorno un cuestionario, y después de numerosas evaluaciones académicas se ha puesto en marcha la experimentación en los colegios de Italia, de la comunidad Umbria, la escuela primaria de San Filippo de Città di Castello, y el centro de educación Dalmazio Birago de Passignano sul Trasimeno. Mientras para la España, se han elegido dos colegios de la comunidad autónoma del Andalucía, el Colegio de Educación Infantil y Primaria Antonio Machado de Baeza, y el C.E.I.P. Jerónimo Luis Cabrera de Córdoba.

Durante los años de investigación, se han podido examinar más de 550 estudiantes, de las escuelas primaria italianas y españolas.

Los resultados han salido después de varias análisis, teniendo en cuenta todos los aspectos teóricos predichos en la experimentación, y las conclusiones que han traído a partir de los cuestionarios se han desarrollado según la pertinencia científica que merecen estas nuevas aportaciones. (Bocciolesi, Medina Rivilla y Pérez Navio; 2014).

El desarrollo de investigaciones educativas sobre el tema de la lectura digital nos requiere de tener en cuenta diferentes aspectos y expectativas: posibilidades de uso de herramientas electrónicas, variedades de tabletas o lectores de libros electrónicos, desde el inglés eReaders, y como ultima pero no por importancia el tipo de texto que vamos a leer, no tanto el género sino el formato.

En esta comunicación científica se soporta el uso del término texto respeto a lo de libro, antes de todo porque hablar de libro nos comprometería, como ya hemos dicho antes, a

nivel cognitivo generando en nuestro cerebro un objeto que en la historia se ha definido como cuadrado o rectangular y con paginas de papel.

El texto digital, ya no es un libro sino un contenido, representa el juntarse de letras, palabras, y términos que se relacionan entre ellos, segundo la idea del escritor ya diferencia del libro de papel no tienen peso en gramos, no tiene paginas, no se caracteriza por un olor específico, y todos pueden leerlo, a partir de las diferentes dificultades que tengan para leer, a partir de la dislexia (Schneps, Thomson, Chen, Sonnert, Pomplun, 2013: 1-8).

Un ejemplo puede ser lo de un texto electrónico que hemos descargado en el dispositivo de lectura como Kindle o tableta Samsung, Apple y otras con aplicaciones para leer diferentes formatos, y si no podemos leer con nuestro aparato visual podemos hacerlo con el oído, escuchando el libro que la herramienta nos está leyendo a través del text-to-speech, de texto a voz.

### **3. Competencia digital y aprendizaje continuo. “Romper las barreras mentales”**

La descripción de los conceptos, procedimientos y actitudes que abarca esta competencia se ha realizado a través del desarrollo de normas de diferentes asociaciones y modelos pedagógicos. Hasta ahora, la mayoría de las propuestas diferenciaban sus contenidos según el ámbito en que se fuesen a aplicar y las características de los destinatarios. El reto es llegar a un modelo de consenso, a unas normas internacionales de carácter general válidas para describir en qué consiste la competencia informacional para cualquier individuo, y lo bastante flexibles como para adecuarse a marcos, colectivos y sociedades diferentes. Un problema que se observa es que en las políticas de desarrollo de la sociedad de la información o Líquida, como diría Bauman, se ha dado prioridad a la alfabetización tecnológica o digital, cuando una auténtica superación de la brecha digital requiere una alfabetización informacional, pues la comprensión y evaluación de la información es una condición para el uso adecuado y generalizado en la sociedad de las herramientas tecnológicas que mediatizan el acceso y uso de la información.

En cuanto a los métodos de enseñanza y evaluación de la alfabetización informacional, diremos que se basan en los enfoques constructivistas del aprendizaje, en los que el sujeto hace un aprendizaje significativo, que parte de sus conocimientos previos, y es activo, reflexivo e intencional en la realización de sus tareas. Por ello, se deben utilizar metodologías que favorezcan la implicación del sujeto en su proceso de aprendizaje, por medio de actividades prácticas de resolución de problemas teniendo que utilizar información, compartirla en actividades de trabajo colaborativo, grupos de discusión, y

llegando a ser capaz de autoevaluar el proceso que ha seguido y sus resultados. Otra consideración frecuente es que la competencia informacional se adquiere mejor cuando se hace en el contexto de las necesidades de quienes siguen los programas; por ejemplo, si se hace en la escuela o la universidad, deben integrarse las actividades con las asignaturas y trabajos de los alumnos, de modo que no se les enseñe a informarse en abstracto, sino con ejemplos ajustados a sus intereses. Aunque esto hace que la motivación sea mayor, no siempre las actuaciones de alfabetización informacional se pueden hacer dentro del currículo formal, y en todo caso se debe procurar encontrar la relación entre los contenidos de la formación y los intereses de los destinatarios, así como dar una acreditación de lo que han aprendido. La colaboración con docentes y el contexto son importantes, pero lo fundamental es que la competencia adquirida debe ser útil en cualquier situación, especialmente cuando el aprendizaje continuo ha roto la frontera entre educación formal y aprendizaje informal. El hecho de relegar la alfabetización informacional a un segundo plano tendría que ver con la dificultad para el cambio de la cultura docente, la insuficiencia de las bibliotecas escolares, y el perpetuar los métodos didácticos basados en la transmisión y reproducción de contenidos, más que en el desarrollo de competencias.

Sir Ken Robinson, en *El Elemento* (2012) nos habla de la necesidad de “romper las barreras mentales” (Robinson, Aronica, 2012: 137) porque las categorías son uno de los enemigos más relevantes del pensamiento libre, crítico y creativo.

Si nosotros queremos leer un libro electrónico tenemos que acercarnos con curiosidad, olvidando lo que conocemos como libro, así que en la misma manera tenemos que repensar el aprendizaje favorecido por el apoyo de las herramientas electrónicas de lectura.

Al aumentar la edad, una de las consecuencias más evidentes, como nos acuerda García Rodríguez en *aplicaciones de lectura infantil y competencias digitales* (2014: 22-23) la competencia digital llega a ser “una tarea que educadores, maestros y bibliotecarios van a tener que abordar en los próximos años. Esto implica un cambio en su formación inicial y permanente, que permita su capacitación y mejora profesional y en la que la universidad debe estar directamente implicada”, se debe a las formas hipertextuales, los soportes electrónicos, la velocidad de acceso a las informaciones múltiples, y el reconocimiento de los estudiantes en la categoría de multitarea.

#### **4. Conclusiones**

Las nuevas libertades que el hipertexto le concede al lector para seleccionar sus trayectorias de lectura y para intervenir en la producción misma del texto, nos remiten una vez más a uno de los temas en los que se ha centrado buena parte del debate reciente en torno a la lectura: la función que le corresponde al lector en la construcción del sentido. Los cambios de software, sus licencias y sus actualizaciones nos obligan necesariamente a renovar nuestros usos y aplicaciones constantemente.

Hipertexto entendido como texto electrónico debe ser el verdadero desarrollo de una forma de leer y escribir que permite a las personas de inventar, imaginar, aprender leyendo con miradas nuevas, enriquecidas.

Como en Italia se hace referencia a la ley Stanca n.4 del Enero 2004 para reglamentar los contenidos y la accesibilidad de las redes institucionales y formativas, a nivel internacional el W3C, el IDPF y otras organizaciones fomentan y comparten reglas basilares para la mejora de la difusión, formas, y lectura de los contenidos que pueden ser leídos en la web como a través de cualquier herramienta electrónica.

Aprovechando de las numerosas investigaciones en área educativa que se están desarrollando, seguiremos con el objetivos comunes de cumplir con el “aprender a aprender” que la misma Unión Europea convirtió en competencia clave para el desarrollo libre del ser humano.

## **5. Referencias bibliográficas**

Draffan, E. A.; Mcnaught, Alistair; James, Abi, «eBooks, Accessibility and the Catalysts for Culture Change». *Computers Helping People with Special Needs*. Springer International Publishing (2014), págs. 543-550.

Bocciolesi, Enrico, «EBook, re-mediación y e-literacy. Evolución y desarrollo del libro electrónico desde una perspectiva digital.» *Álabe*, n. 9 (2014), págs. 1-15.

Bocciolesi, Enrico, «Education, reading and hypertextuality. The fragmentation of the body text.» *VEGA Journal*, 10.2 (2014).

Bocciolesi, Enrico, Medina-Rivilla Antonio y Pérez-Navio, Eufrasio. (2014), “Ebook: el futuro del libro. aplicación y uso del texto electrónico en entorno didáctico y de formación”, en *Procesos Educativos: Desafíos y Retos en el siglo XXI*, España, Pearson.

García-Rodríguez, Araceli, «Aplicaciones de lectura infantil y competencias digitales: evaluar antes de enseñar», *VEGA Journal*, 10.2 (2014), págs 21-39.

Italia, Legge Legge 9 gennaio 2004, n. 4, Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici de la Gazzetta Ufficiale n. 13 del 17 gennaio 2004.

JISC Techdis, Libraries and Alternative formats research Part 3: Are some disabilities treated less favourably than others? (2013), <http://www.jisctechdis.ac.uk/assets/Documents/laafr3.doc>

Luz Rello, Clara Bayarri, Azuki Gòrriz, Ricardo Baeza-Yates, Saurabh Gupta, Gaurang Kanvinde, Horacio Saggion, Stefan Bott, Roberto Carlini, Vasile Topac. , “DysWebxia 2.0!: more accessible text for people with dyslexia.”, *Proceedings of the 10th International Cross-Disciplinary Conference on Web Accessibility (W4A '13)*. ACM, New York, USA, (2013), Issue 25, pp.2.

Ricardo Baeza-Yates, Luz Rello, “Estimating dyslexia in the web”, in *Proceedings of the International Cross-Disciplinary Conference on Web Accessibility (W4A '11)*, ACM, New York, NY, USA, (2011), Issue 8 , pp. 4.

Schneps, Matthew H., et al., “E-readers are more effective than paper for some with dyslexia”, *PloS one*, 2013, pp. 8.9: e75634.

## COMUNICACIÓN 19

**PRESENTACIÓN DEL TALLER DE PRODUCTOS Y TECNOLOGÍAS DE  
BAJO COSTE DE LA UNIDAD DE ASESORAMIENTO EN PRODUCTOS DE  
APOYO DE UN CENTRO DE REFERENCIA EN DISCAPACIDAD.**

Francesc Bañuls Lapuerta

Francisco Tomás Aguirre

Margarita Cañadas Pérez

César Rubio Belmonte

Montserrat Roca Hurtuna

*Profesores de la Facultad de Psicología Magisterio y Ciencias de la Educación*

*Campus Capacitas - Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir*

## 1. Contexto

El Centro Autónomo de Referencia en Discapacidad (C.A.R.D. CAPACITAS), nace para constituirse como 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 y los encargados de su cuidado y atención, proporcionando la información y el asesoramiento que precisen. El centro se ubica en las instalaciones de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia (sede de San Juan Bautista) y es gestionado por la Universidad con la colaboración del CERMI y con la autorización de la Conselleria de Bienestar Social de la Generalitat Valenciana.

El C.A.R.D. CAPACITAS se vertebra en torno a una serie de UNIDADES asistenciales que ofrecen, de modo coordinado, los diferentes servicios que se proporcionan de asesoramiento para la autonomía personal y la plena inclusión social. Entre dichas unidades se encuentra la Unidad de Productos y Tecnologías de Apoyo. La unidad, vinculada a la sección de Foro IPROA, dedica su actividad al asesoramiento y orientación en la selección de Productos y Tecnologías de Apoyo (en adelante, PTA). Los resultados obtenidos hasta el momento demuestran la necesidad del proyecto.

Vivimos en un mundo en constante cambio y la capacidad de adaptarse resulta fundamental. Tal y como indica Moya. M. (2009) no es nuevo afirmar que las TICs pueden ser un elemento de suma importancia en la mejora de la calidad de vida, de la normalización y de la integración social y laboral de las personas con discapacidad. Sin embargo, aunque resulte paradójico, si el desarrollo de las tecnologías no tiene en cuenta las necesidades y particularidades de este colectivo, puede favorecer la aparición de nuevas formas de exclusión social.

Adaptar las TICs para mejorar la accesibilidad y usabilidad de éstas, permite eliminar restricciones en la actividad, generando entornos facilitadores y fomentando la participación en todas las áreas ocupacionales por parte de cualquier persona que presente déficits funcionales en el uso herramientas de uso general.

Los apoyos que se pueden ofrecer a las personas con discapacidad, han estado condicionados en mayor o menor medida por las distintas herramientas a las que han tenido acceso. Tal y como indicaba Luis Cayo, presidente del CERMI, en V Congreso del Centro Nacional de Tecnologías de la Accesibilidad (Centac) de este mismo año:

“Podemos encontrarnos con la paradoja de que cada vez el mercado ofrezca soluciones digitales concebidas en clave de accesibilidad universal y diseño para todas las personas pero que estas no sean asequibles”.

El uso de PTA se presenta como la vía más adecuada para superar estos problemas. Estos son definidos en la norma UNE-EN ISO 9999 V2 Productos de apoyo para personas con discapacidad. Clasificación y terminología (2012) como:

Cualquier producto (incluyendo dispositivos, equipo, instrumentos y software) fabricado especialmente o disponible en el mercado, utilizado por o para personas con discapacidad destinado a facilitar la participación; proteger, apoyar, entrenar, medir o sustituir funciones/estructuras corporales y actividades; o prevenir deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación.

Existe un importante número de herramientas en el mercado para mejorar la participación en cualquier ámbito de la vida diaria de las personas con limitaciones en alguna actividad. Desde vasos adaptados hasta software y hardware, de pago y gratuito para crear entornos adaptados, permiten la realización de actividades básicas e instrumentales de la vida diaria, pero se observa desconocimiento sobre el catálogo, características y posibilidades de los PTA aplicados en los centros por parte de los profesionales debido a la falta de formación, y de la necesidad de la inclusión en los centros, de profesionales especializados en esta área, como son los Terapeutas Ocupacionales.

Entre las competencias de los profesionales en Terapia Ocupacional se desarrollan conocimientos para la valoración, la elección, el asesoramiento, la formación en el uso responsable y adecuado y técnicas ligadas con los PTA, las TICs, la arquitectura, la ergonomía, la psicología y la sociología necesarias para conseguir una adecuada interacción de la persona y su entorno. Este perfil profesional se integra perfectamente ante las necesidades terapéuticas y de habilitación del entorno funcional para personas con déficits físicos, cognitivos e intelectuales.

## **2. La Unidad y el Taller “de bajo coste”**

El producto adaptado y los elementos facilitadores son herramientas dirigidas a eliminar las barreras de acceso de uso de productos generalistas, pero en muchas ocasiones nos encontramos con productos especializados que, o bien son demasiados caros, o bien no se ajustan a todas las singularidades que podemos encontrar en las diferentes formas de manifestación de una discapacidad. La Unidad de PTA ha centrado su actividad asistencial en la valoración, asesoramiento, orientación y entrenamiento en los

productos y tecnologías de apoyo existentes en el mercado a profesionales, familiares, cuidadores y personas con discapacidad.

Durante el curso 2012-2013 ya se realizaron 43 actuaciones, pero en el curso 2013-2014 el número de actuaciones se ha visto incrementado hasta 133 actuaciones. Fundamentalmente, han ido dirigidas a mejorar el acceso al ordenador de los niños con Necesidades Educativas Especiales, si bien ha aumentado el número de solicitudes de personas con enfermedades y personas adultas con parálisis cerebral infantil.

La valoración de capacidades de los usuarios se realiza con herramientas que se pueden adquirir en el mercado, si bien para atender aquellas situaciones en las que no se puede acceder a una herramienta por los costes o por valorar que no es adecuada la compra del producto para el uso que se le va a dar, se presentan soluciones de menor durabilidad que permiten el uso de la herramienta y la autonomía en la actividad reduciendo notablemente los gastos.

Las soluciones se realizan fundamentalmente con materiales reciclados. Se crean periféricos de acceso para el ordenador, herramientas para actividades básicas de la vida diaria, adaptación de juguetes, y modificaciones de herramientas ya existentes. Esta línea de trabajo surgió siguiendo los pasos de las propuestas realizadas en los congresos de productos de bajo coste del CRMF Albacete.

De entre las distintas situaciones que aparecen en el proceso de valoración y asesoramiento en un PTA nos podemos encontrar con que las capacidades de la persona atendida vayan a variar en un periodo de tiempo corto, bien porque aumenten o porque disminuyan. Es el caso de niños con Necesidades Educativas Especiales en edades tempranas y de personas con enfermedades degenerativas en proceso avanzado de la enfermedad.

Se detectan situaciones en las que, después de asesorar en la herramienta más idónea, se advierte desde los profesionales en rehabilitación, que el niño se encuentra en un momento de desarrollo físico y/o intelectual que pueda variar o que la enfermedad de la persona atendida está teniendo una progresión acelerada. Pudiendo existir la posibilidad de mejora o de pérdida de habilidades físicas o cognitivas, desde la unidad se propone valorar si la adquisición de un producto respecto al tiempo en que se va a utilizar es económicamente adecuada para la persona atendida o, si la creación de entorno de bajo coste, para el entrenamiento en habilidades de uso de la futura herramienta final, para mantener habilidades, como la comunicación, o fortalecer el uso de productos

generalistas, antes de incluir una adaptación, es más adecuado para el momento en el que se encuentra la persona.

## **2. Acciones del Taller: Propuestas y Soluciones**

Entre las soluciones más demandadas, además de valorar los periféricos de acceso para el empleo de las TICs de uso general, se solicitan respuestas para poder trabajar los materiales de los libros de texto en formato digital y el acceso al uso de comunicadores en tablets y pc.

Entre las diferentes propuestas que se han realizado desde la unidad para la creación de entornos digitales adaptados y de bajo coste, se han facilitado soluciones basadas en el uso de:

- Discos duros virtuales de registro gratuito.
- Apps para lectura, subrayado y/o edición de PDF en tablets
- Webs de actividades educativas de acceso libre, Aulas 2.0., Wikis.
- Emuladores de sistema operativo para tablets de descarga e instalación libre en ordenadores.
- Programas de creación de actividades.
- Teclados y ratones virtuales de descarga e instalación libre.
- Procesadores de texto a audio.
- Comunicadores de descarga y licencia gratuita.

Mediante la unión de estas herramientas se han facilitado entornos de trabajo digital, adaptados a las necesidades solicitadas y a las características de la persona atendida, se ha formado a los profesionales, cuidadores y/o familiares en el uso y configuración de éstas, además de la creación de la plataforma de uso en el colegio y en la casa y de los registros necesarios, capacitándolos en el mantenimiento y uso, para que funcionen sin necesidad de supervisión desde la unidad.

Respecto a los periféricos de acceso a las TICs, en los casos en que la persona atendida no ha podido adquirir ningún producto a la venta por dificultades económicas, o que no se ajustaran a las necesidades específicas de la persona atendida, se han hecho adaptaciones de bajo coste con diversas soluciones.

También podemos encontrar situaciones en que no exista, se desconozca, esté descatalogada o no se pueda localizar, una herramienta en el mercado que se adapte a las necesidades específicas de una persona en concreto y sea necesario crear una adaptación distinta o modificación de una ya existente. En estas situaciones fundamentalmente se han realizado;

- Adaptación de ratones normales para incluir pulsadores que sustituyan el clic preestablecido.
- Creación de pulsadores adaptados con material reciclado y compra de material electrónico (botones y jacks). En algunas situaciones se han utilizado materiales extraídos de ordenadores, impresoras u otras herramientas. Se han creado 13 tipos distintos.
- Búsqueda de posicionadores de bajo coste o creación de estos con termoplástico, madera, tubos de PVC o varillas roscadas, en el caso de la adaptación de la posición de los mandos de las sillas de ruedas.
- Búsqueda en internet de soluciones alternativas en webs no especializadas en PTA.
- Soluciones específicas. Se han realizado 7.

Como ejemplo de una de las soluciones específicas aportadas en esta línea, fue la realizada con motivo de la solicitud de un centro del acceso a una pantalla digital para el uso de un comunicador destinado a una persona adulta con parálisis cerebral infantil y déficit cognitivo moderado. La persona atendida presentaba gran espasticidad en el miembro superior derecho y buen control motor mientras que se observaba un menor grado de espasticidad en miembro superior izquierdo y un peor control motor.

Los profesionales del centro informaron que tenía la capacidad de pulsar sobre la pantalla con el codo del brazo derecho, pero la superficie de contacto era demasiado amplia y esto interfería en el buen uso de la aplicación. Se propuso la creación de una férula de termoplástico microperforado adaptada al brazo y la inserción de un puntero para tablets en la férula, para reducir la superficie de contacto sobre la pantalla. Al ser la pantalla con la que se trabajaba capacitativa y no resistiva se trenzó por la férula cable de cobre por las zonas de contacto de la piel donde no existiera posibilidad de rozamiento, para permitir la conductividad eléctrica necesaria entre la piel el puntero y la pantalla.

Otra de las líneas de trabajo de la Unidad es la adaptación de juguetes y herramientas para rehabilitación, la educación y el ocio.

La mayoría de las solicitudes han sido realizadas desde a los profesionales en atención temprana. En general, los juguetes que traen los niños a las sesiones, o que encuentran en las casas o los centros educativos pocas veces están adaptados o no tienen los accesos para conectar pulsadores adaptados. La dificultad de la activación de juguetes que resulten motivadores para realizar actividades terapéuticas produce en muchos momentos frustración en los niños, limitando la calidad de la actuación del profesional debido a la dificultad de acceso a la herramienta. En estos casos, los juguetes con mandos o pulsadores de difícil acceso, directamente se han modificado e integrado jacks hembra para poder activar cualquier función del juguete desde otro pulsador.

En otro ejemplo, el juguete que se utilizaba para captar la atención del niño se trataba de una luz de sobremesa que se activa mediante una pulsación en la zona central, fallando en la activación al apretar en los laterales, en este caso concreto, se solicitaba que se produjera la activación pulsando en cualquier parte del juguete, por lo que se incluyeron botones en la base del mismo, facilitando la activación de este realizando una pulsión en cualquier punto.

### **3. Formación e Información en el uso de las nuevas tecnologías como productos de apoyo**

Desde la Unidad se promocionan el asesoramiento y la información a familiares, cuidadores y personas con discapacidad, centros educativos y centros profesionales de atención a estas personas. Se considera fundamental la formación sobre las posibilidades que ofrecen el uso de adaptaciones y conocimiento de técnicas del buen uso de los PTA.

Durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014 se realizaron 154 visitas formativas, a profesionales de centros y asociaciones. También se realizaron 60 charlas dirigidas a estudiantes de centros universitarios, de formación profesional y de bachiller.

Finalmente, como actividad directamente ligada al grado universitario de Terapia Ocupacional se realizan seminarios para la innovación y desarrollo de nuevas posibilidades y soluciones de los PTA desde la orientación a la utilización de las soluciones de bajo coste.

El primer seminario va dirigido a conocer el catálogo de productos que se puede encontrar en la sección de Foro IPROA de C.A.R.D CAPACITAS. El trabajo del alumno consiste en seleccionar seis PTA del centro y encontrar o proponer una solución alternativa de bajo coste, sin tener que realizarla.

El segundo seminario tiene como objetivo proporcionar las instrucciones y la formación necesaria sobre principios básicos para crear un pulsador adaptado y un ratón

adaptado y se muestran ejemplos de soluciones ya implementadas tanto en TICs como en Productos y tecnologías de apoyo de bajo coste para la alimentación, preparación del alimento, higiene personal, vestido y desvestido, cuidado del hogar, ocio, movilidad y control de entorno. Finalmente, se ofrecen a los alumnos materiales y casos prácticos en los que tienen que aportar, trabajando en equipo, soluciones de bajo coste que se puedan aplicar en estos casos.

La actividad se completa con la presentación, por parte del alumno, de una solución de bajo coste, basándose en un caso, real o inventado, analizando los costes, indicando los materiales y el proceso de elaboración. Finalmente debe elaborar un informe que recoja el proceso.

Con estos seminarios, junto con el apoyo de alumnos internos y de prácticas, además de mejorar la formación práctica de los alumnos se ha podido ampliar el catálogo de soluciones ya implementadas para los posteriores asesoramientos. Además, se han catalogado 99 webs de PTA, con valoración por los alumnos y profesionales de su calidad y utilidad en una escala Likert (de 0 a 5), así como ampliado el número de propuestas para la búsqueda de soluciones específicas en casos prácticos reales.

#### **4. Conclusiones**

El Taller de bajo coste de la Unidad se constituye en una herramienta eficaz como facilitadora del acceso a la tecnología de apoyo a las personas con discapacidad, especialmente a aquellas con escasos recursos económicos. Permite la creación de entornos de aprendizaje para la elección final de la herramienta adecuada de entre las ofertadas en el mercado y genera adaptaciones individualizadas a las necesidades de cada usuario desde la perspectiva del máximo ahorro.

Se constituye además en un elemento fundamental en el proceso formativo de los futuros profesionales universitarios encargados de la atención integral a la discapacidad en nuestra Universidad.

#### **5. Referencias bibliográficas**

Área, M; Gros, B. & Marzal, M. A. (2008), *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*, Madrid, Editorial Síntesis.

*Marco de Trabajo para la Práctica de la Terapia Ocupacional* (AOTA, 2010, p.12)

Moya. M., “Las nuevas tecnologías en la educación. Innovación y experiencias

educativas”, N° 24, noviembre 2009. Disponible en; <[http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_24/ANTONIA\\_M\\_MOYA\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/ANTONIA_M_MOYA_1.pdf)>Fecha de acceso; 16 de noviembre de 2013

Stainback, S. y Stainback, W. (1999), *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea.

UNE-EN ISO 9999 V2. *Productos de apoyo para personas con discapacidad. Clasificación y terminología.*(ISO 9999:2011)

Zappalá D., Köppel A. Y Suchodolski (2011), *Inclusión de las TIC para alumnos con discapacidad motriz*, 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

## **GRUPO 5**

### **CURRÍCULOS FORMATIVOS**

---

<b>Grupo de trabajo 5</b> <u><i>Currículos formativos</i></u>	El impacto del Diseño para Todos en los grados y postgrados universitarios
--	--

**Descripción:**

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, en su Disposición final segunda (Formación en Diseño Universal o diseño para todas las personas), establece que el Gobierno “fomentará que las universidades contemplen medidas en el desarrollo de los correspondientes currículos donde se incluirá la formación en «diseño para todas las personas”.

Este imperativo legal, en el caso español, se ha desarrollado en el ámbito universitario a través de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica de Universidades, así como el Real Decreto 1393/2007, que tiene por objeto desarrollar la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo. Con respecto a éste último, cabe destacar que ha supuesto un verdadero avance por cuanto obliga a incluir, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con los Derechos Humanos y los principios de Accesibilidad Universal y el Diseño para Todos.

**Objetivos:**

- Avanzar en la inclusión y difusión de los criterios del diseño para todas las personas, en los títulos de grado y postgrado y su impacto en la sociedad.
- Potenciar que todos los planes de estudios que diseñen las universidades tengan presente que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y la igualdad de oportunidades de todas las personas.
- Conocer ejemplos de buenas prácticas y experiencias exitosas en la inclusión del Diseño para Todos y la Accesibilidad Universal en los currículos formativos de titulaciones universitarias de grado y postgrado.
- Analizar el grado de cumplimiento de lo establecido en el Real Decreto 1393/2007, que ordena las enseñanzas universitarias, en materia de inclusión del principio de Diseño para Todos y Accesibilidad Universal en los currículos formativos.
- Analizar la importancia del estudio de esta materia en estudios de postgrado como vía para la especialización e investigación universitarias.
- Dar a conocer la importancia de contar con titulados especializados en Diseño para Todos y Accesibilidad Universal como presupuesto necesario para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

## ÍNDICE

	<b>Autores</b>	<b>Universidad/Institución</b>	<b>Título</b>
1	Marcela Ramírez Morera	Universidad de Costa Rica	Hacia la diversidad, la perspectiva de la discapacidad en la Universidad de Costa Rica
2	Gemma Rodríguez Infante, Rocío Lavigne Cerván, Juan Francisco Romero Pérez	Universidad de Málaga	Adaptaciones curriculares en la Universidad de Málaga. Un estudio descriptivo
3	Mariona Dalmau Montalà, Daniel Guasch Murillo, Montserrat Llinars Fité, Ingrid Sala Bars, Pilar Dotras Ruscalleda, Maria Hortensia Álvarez Suau i Climent Giné	Universidad Ramón Llull y Universidad de Politècnica de Catalunya	Comunicación: Adaptación transcultural de <i>The Universal Instructional Design Implementation Guide</i> . Implementación del Diseño Universal de la Instrucción para las universidades españolas
4	Sandra Pilar Urra Águila	Universidad Andrés Bello (Argentina)	Desarrollo de competencias comunicativas escritas y lectura como herramientas de expresión y reflexión del proceso inclusivo de jóvenes con NEE del Diploma en Habilidades Laborales , UNAB – Concepción , Chile
5	María Martínez Gragera	Escuela de Arquitectura de París (Francia)	Sin título
6	Rafael Cantos Villanueva, Isabel Romero Palomino, Ezequiel Herruzo Gómez y Mayte Villarrubia Pozo	Universidad de Córdoba	Evaluación de la accesibilidad como competencia del alumnado universitario

7	Frederic Fovet,; Roberta Thomson, Ioana Constantinescu, Marianopolis College; Brenda Rowe, John Abbott College; Tanja Beck, McGill; Anika Maloni, Centennial College; Susan Wileman, Dawson College; Catherine Loiselle	Universidad de McGill (Canada)	Teacher's perceptions and cost/benefit analysis of UDL
8	María Luz Esteban Saiz	Centro de Normalización de Lengua de Signos Española	Nueva formación universitaria de intérpretes de lengua de signos española y guías-intérpretes de personas sordociegas
9	Ángela Alcalá, Fernando Latorre, Jaime SanJuan, Rebeca Díez, M <sup>a</sup> Antonia Solans, José Miguel Gonzalez, Fernando Zulaica	Universidad de Zaragoza	Buenas prácticas en alumnos con discapacidad auditiva de la universidad de Zaragoza, para obtener la acreditación de la lengua extranjera (nivel B1)
10	Raúl Reina y Javier Alvaro	Universidad de Miguel Hernández	Estrategias y elementos de acceso para la plena inclusión de un estudiante con ceguera en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
11	Elisa Ruiz Veerman, Rosana Hernández Asensio, Belén Caso Compairé, Fátima Delgado Meana y Ana Jiménez Rueda	Universidad Complutense	Entre iguales: Estudiantes con discapacidad intelectual y estudiantes de pedagogía diseñan un plan de prevención del acoso escolar

**COMUNICACIONES PRESENTADAS  
SIN LECTURA PRESENCIAL**

1 2	Mabel Remón, Guillermo Andrade, Marcela Mendez, Gonzalo González, Gladys Martínez, Matías Mattalini y Juan Ignacio Donati	Universidad de Lanús (Argentina)	Política de accesibilidad académica y formación profesional
1 3	Oscar Martínez Rivera	Universidad Ramón Llull	Paradigmas de la discapacidad en el Grado de Educación Social
1 4	Ana Pascual Cuevas y Leyre Oñate	Universidad del País Vasco	Geología para todos
1 5	Montserrat Roca, Leonor Lidón, Margarita Cañadas, Gabriel Martínez, Joana Calero, Carlos Guillamó, Cesar Rubio, Francisco Tomás, Dolores Grau	Universidad Católica de Valencia	Diseño e implantación de una competencia transversal sobre discapacidad en el perfil formativo de los estudiantes universitarios
1 6	Carlos Jiménez- Martínez	Universidad de La Laguna	“The Touch Project”: experiencia de capacitación y proyección multisensorial desde diversos itinerarios curriculares del Grado en Diseño

## COMUNICACIÓN 1

<p><b>HACIA LA DIVERSIDAD, LA PERSPECTIVA DE LA DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA</b></p>
--

Mag. Marcela Ramírez Morera

*Docente de la Escuela de Trabajo Social*

*Universidad de Costa Rica*

□ **1. Estructura del Proyecto.**

□ **Antecedentes y justificación del proyecto.**

**1. Antecedentes**

La Universidad de Costa Rica inicia el desarrollo de la temática de la discapacidad alrededor de los años 70s y 80s. Sus primeros esfuerzos surgen por la iniciativa de diversas instancias de dicha entidad pública, por ejemplo su recorrido inicia con la Oficina de Salud, Vicerrectoría de Acción Social, Escuela de Orientación y Educación Especial; para esto se establece una Comisión con participación de la Oficina de Salud, de la Escuela de Orientación y Educación Especial, y las Unidades de Vida Estudiantil. Además, en el año 1996 la Vicerrectoría de Vida Estudiantil propone nuevas plazas para el Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED) como una Unidad operativa de la Oficina de Orientación, la cual tiene las funciones de asesorar para la aplicación de adecuaciones curriculares, brindar seguimiento a la población estudiantil adscrita al artículo 37 del Reglamento de Régimen Académico Estudiantil, brindar o coordinar servicios de apoyo académico y especializado, como tutoría estudiantil, toma de apuntes, transcripción de texto en Braille, interpretación en LESCO, grabación de textos, adaptación de equipo, facilitar el acceso a la tecnología, el espacio físico, la información y la comunicación, entre otros a estudiantes con discapacidad. Además, entre otras acciones que la Universidad de Costa Rica (UCR) ha realizado se encuentran, el desarrollo del programa regional de recursos en sordera, el Proyecto de Inclusión para las Personas con Discapacidad Intelectual en la Educación Superior (PROIN, 2011), el cual es uno de los programas de TCU que proporciona a las personas con discapacidad intelectual de tutorías, cursos gratuitos, y las actividades recreativas en el campus de la universidad para mejorar sus oportunidades en la sociedad.

De igual manera se cuenta con una Comisión Institucional en Materia de Accesibilidad y Discapacidad (CIMAD) y recientemente se está restaurando el Programa Institucional en Discapacidad, el cual pretende articular, los distintos proyectos que trabajan en el ámbito de la discapacidad, dentro de la UCR.

Sin embargo, son escasas las acciones que la UCR ha ejecutado para la inclusión transversal y específica de la temática en los planes de estudio de las distintas carreras, como parte de la formación académica y profesional del estudiantado.

Como un proceso complementario a la creación de los servicios universitarios para la población estudiantil en situación de discapacidad, nacen las políticas en materia de discapacidad en concordancia con la normativa nacional, impulsada por el Estado

costarricense, entre ellas la Ley 7600 (Ley de Igualdad de Oportunidades para la Persona con Discapacidad) y la Ley 8661 (la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad). Estas manifiestan que la UCR debe incluir el tema de la discapacidad en las áreas de docencia, investigación, acción social, vida estudiantil y administración.

En el año 2009 se establecen las políticas y directrices para el cuatrienio 2010-2015, las cuales buscan la inclusión transversal de las temáticas de discapacidad y género en todo el accionar universitario (Consejo Universitario, 2009).

Todas las acciones anteriormente descritas, fueron trascendentales para la incorporación de estudiantes en condiciones de discapacidad; este fenómeno se refleja en el aumento del estudiantado en esta situación que ingresa a la UCR, por ejemplo para el 2009 se encontraban matriculados/as 200 estudiantes aproximadamente (López, 2010).

La Escuela de Trabajo Social ha realizado esfuerzos para incorporar la temática de la discapacidad en el plan de estudios de la carrera, en el 2006 se incorpora exitosamente un módulo, sobre la perspectiva de la discapacidad en el curso Teoría y Métodos del Trabajo Social VI, lo que permitió responder a las necesidades de los ámbitos laborales actuales.

## **1.2 Justificación**

Históricamente la sociedad ha visualizado las condiciones discapacitantes como extraordinarias o fuera de serie, debido a la concepción estandarizada de “normalidad” existente entre personas y los tejidos sociales, olvidándose de sus particularidades y se excluye el paradigma de diversidad social.

Actualmente, las personas en situaciones discapacitantes han iniciado un proceso de participación e inclusión social mediante la metamorfosis vivida históricamente, por lo que la humanidad no se encuentra preparada para ajustarse a aquellas diferencias y necesidades específicas de ciertas poblaciones.

En épocas pasadas era inexplicable que las personas con discapacidad se prepararan académicamente, participaran en el mundo laboral y fueran partícipes activas de la sociedad. Ante tal acontecimiento, han tenido que romper con modelos dominantes generadores de discriminación y segregación social. Estas transformaciones crean la necesidad de implantar y formular nuevas políticas sociales que permitan la inclusión y

el desarrollo holístico de las personas con discapacidad en ámbitos nunca antes imaginables.

Un ejemplo de este fenómeno social fue en 1960 la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO que adopta la Convención Relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza (Jiménez, 2002. P.9). El mismo autor refiere que esta política social señala la discriminación en el ámbito educativo y es la más importante norma jurídica internacional que reconoce la violación del principio de igualdad en los centros de enseñanza, desde primaria hasta la educación superior.

Las leyes obligan a los centros educativos a implementar adecuaciones curriculares, incorporar la temática de la discapacidad en los planes de estudio, preparar profesionales especializados en el tema, entre otros. Estos cambios iniciales surgen principalmente en los centros educativos de primaria, luego los de secundaria y por último en las instituciones de educación superior.

Estas nuevas exigencias ponen a los centros de educación superior bajo un nuevo reto: *“el de la accesibilidad en la enseñanza para las personas con discapacidad, que abre las puertas a la educación para la diversidad”* (Jiménez, 2002, p.10).

A nivel nacional las transformaciones educativas han sido lentas y operaban bajo el paradigma asistencialista y sobreprotector, debido a la visión que se tenía de las personas con discapacidad como sujetos/as, pasivos/as y receptivos/as. Como bien lo argumenta Jiménez (2002), los primeros pasos los han dado las universidades públicas con programas de asistencia dirigido a estudiantes con discapacidad, los cuales emiten políticas de accesibilidad a los servicios educativos, maestrías sobre el tema de la discapacidad, reformas curriculares, seminarios de capacitación, proyectos bibliotecarios, entre otros. No obstante, la formación profesional se ha visto restringida en estas entidades, las cuales deben desarrollarse desde un modelo de derechos humanos.

El equipo técnico del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE, 2004), propone que dentro de la educación superior accesible es de suma importancia resaltar los principios de equidad, ausencia de discriminación, no exclusión, conciliación, integridad, cooperación, transversalidad y la participación, cuya finalidad es contribuir al desarrollo humano y social en un ambiente de solidaridad y respeto a la diversidad, mediante la formación de profesionales y la promoción de transformaciones socioculturales, las cuales tengan como eje fundamentales el entorno educativo accesible, el ingreso, permanencia y graduación de estudiantes con discapacidad, responsabilidad estatal, permanencia del tema de discapacidad en las carreras para

cambiar los planes de estudio y lograr una verdadera concienciación donde el objetivo sea la participación social de todas las personas con o sin discapacidad, desde una perspectiva de género.

Estos avances tienen gran significado para las personas con discapacidad en sus derechos y deberes como ciudadanía de un país democrático. Es necesario visualizar el paradigma de la accesibilidad de manera integral, que no solo incluyan el ámbito físico y curricular, sino desde el punto de vista de las dimensiones que la componen. Consecuentemente, existe una tendencia a olvidar la perspectiva humanista de la educación superior y se piensa de manera parcializada, por lo cual se minimizan las otras necesidades de las personas con discapacidad, donde sólo importa el área académica, sin visualizar la persona como sujeta de derechos y deberes.

El presente proyecto contiene una propuesta de un curso, el cual brindará un insumo teórico-práctico para la formación académica de profesionales en diversos ámbitos laborales. Además, ostenta una serie de tópicos útiles para aquellas personas que realizan investigaciones y toman decisiones políticas interinstitucionales, cuyo objetivo sea el desarrollo de una educación superior diversa y promotora de los derechos humanos del colectivo en situación de discapacidad.

Paralelo a la ejecución de este proyecto, se brindarán asesorías, donde se busca que la sociedad costarricense visualice a las personas en condición de discapacidad como seres productivos/as y activos/as de una ciudadanía compuesta por la diversidad social. Además, contribuir a la formación de futuros/as profesionales que constituyan una fuerza laboral comprometida con las demandas sociales.

Las universidades son entes de la sociedad, por lo que deben responder a las demandas y necesidades de la ciudadanía en general, sin importar su condición de género, discapacidad, edad, religión, preferencia sexual, nacionalidad, entre otras. Sin embargo, las respuestas han sido lentas, porque hasta ahora las instituciones de educación superior públicas se encuentran iniciando un proceso de transformación de los servicios dirigidos a estudiantes en condición de discapacidad, los cuales, comenzaron como programas, proyectos o mediante personas comprometidas ante la temática.

Al implementar proyectos de esta naturaleza se inicia el proceso de inclusión, dentro de un marco de los derechos humanos y diversidad social, con el objetivo de alcanzar transformaciones sociales en diversos niveles. Asimismo, aporta conocimientos para orientar la toma de decisiones de las autoridades que tienen bajo su responsabilidad la definición de políticas sociales, cuyo fin último sea la eliminación de la discriminación social en toda la población costarricense.

- **Descriptorios:** diversidad, formación profesional, discapacidad, accesibilidad, educación superior, inclusión, derechos humanos.

- **Objetivo General.**

- Desarrollar un proceso de formación orientado a la comunidad universitaria, organizaciones y población en general, para la comprensión, inclusión y respeto de los derechos de las personas en condición de discapacidad.

- **Objetivos específicos, indicadores y metas**

- a) **Objetivo específico No.1**

- Generar espacios de discusión y reflexión sobre la inclusión y respeto de los derechos de las personas en condición de discapacidad, para concientizar sobre las necesidades particulares de las personas con esta condición.

- Metas**

- Desarrollo de veinte sesiones socioeducativas en materia de derechos.

- Indicadores**

- Número de sesiones socioeducativas ejecutadas.

- b) Objetivo específico No. 2**

- Desarrollar sesiones socioeducativas referentes a la discapacidad a organizaciones de espacios locales, para que los y las participantes, se conviertan en agentes multiplicadores de los derechos de las personas en condición de discapacidad.

- Metas**

- ✓ Tres sesiones socioeducativas.

- Una evaluación por sesión.

- Indicadores**

- ✓ Número de sesiones socioeducativas ejecutadas.

- ✓ Evaluación realizada.

- **Objetivo específico No. 3**

- Brindar asesorías y capacitaciones en materia de discapacidad a entidades interinstitucionales y a la comunidad general, para continuar con el proceso de concientización de la sociedad en general.

- Metas**

- ✓ Realización semestral de cinco asesorías y capacitaciones.

- ✓ Contar con al menos 20 participantes en las capacitaciones.

- Indicadores**

- ✓ Asesorías y capacitaciones realizadas.
- ✓ Participantes en capacitaciones.

□ **Ubicación geográfica del proyecto.**

Provincia: San José.

Cantón: Montes de Oca.

Distrito: San Pedro

□ **Impacto del proyecto.**

Área de impacto prioritaria: educativa.

El impacto consiste en visualizar a las personas en condición de discapacidad como seres independientes y autónomos, partícipes de una ciudadanía garante de los derechos humanos.

De igual forma se garantiza que la UCR cumpla con los compromisos adquiridos, mediante la ejecución de las políticas institucionales promulgadas en 1995 y en el cuatrienio 2010-2015. Además, ser un ente corresponsable del cumplimiento de la legislación nacional e internacional en materia de discapacidad, con la Ley de igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad -Ley 7600- y la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad -Ley 8661-.

Asimismo, se contribuye a la formación académica y profesional del estudiantado de las diferentes carreras, acorde con los valores y principios institucionales; donde se concientice a la comunidad universitaria sobre el respeto de los deberes y derechos de las personas en condición de discapacidad.

También, se fortalece el paradigma humanista de la universidad para la formación de personas críticas, respetuosas, solidarias y comprometidas con la diversidad social, las cuales garanticen una sociedad inclusiva; posicionando la perspectiva de la discapacidad como un eje transversal y específico en todo el accionar de la UCR.

□ **Población beneficiaria del proyecto.**

**-Directa:**

k) Cantidad: 100 estudiantes aproximadamente por año de diversas unidades académicas y personas interesadas de la comunidad universitaria. Y personas de organizaciones de espacios locales.

l) Beneficio obtenido: Formación de profesionales conscientes y respetuosos de los derechos de las diversidades sociales.

En relación con los beneficios indirectos se visualizan el respeto y reconocimiento de las personas en condición de discapacidad, como seres autónomos, independientes y productivos, pertenecientes a una sociedad diversa. Además, las instituciones se beneficiarán al contratar personas, humanistas y conscientes de las diferentes manifestaciones de la cuestión social.

**Beneficios del proyecto para la Universidad.**

1. Fortalecerá la formación académica y profesional de los/as estudiantes participantes.
2. Permitirá responder a las nuevas necesidades de formación referentes respeto a la diversidad.
3. Se fortalecen los esfuerzos permanentes y compromisos adquiridos por la UCR en materia de discapacidad y accesibilidad.
4. Se proyectará una imagen proactiva de la UCR, como facilitadora de la formación profesional acorde con la realidad social.
5. Fortalecerá los ámbitos de investigación, docencia y acción social con la ejecución de trabajos académicos, teóricos y prácticos, tanto para las personas en condición discapacidad, como a entes de la sociedad civil.

## **2. Gestión del proyecto**

### **2.1 Metodología**

La ejecución del presente proyecto consiste en el desarrollo de las siguientes fases:

I FASE

CONVOCATORIA

Se inicia la divulgación de curso en medios de comunicación escritos y el correo institucional, además, se coordina con la sección de acción social para el proceso de matrícula y localización del aula.

II FASE

## DESARROLLO DEL CURSO

Se propone los objetivos, tanto el general como los específicos además, de seleccionar los contenidos que serán discutidos por unidad didáctica, con sus respectivas fuentes bibliográficas y actividades. También, se construye la estrategia didáctica del curso, la cual consiste en que cada una de las unidades didácticas incluye actividades de autoaprendizaje e inter-aprendizaje, las cuales junto con la facilitación del/a docente, permitirán la apropiación de los diferentes contenidos. Se utilizarán diversas estrategias de enseñanza como lo son vivencias personales, ejercicios de simulación o prácticos, análisis y discusión de materiales impresos y audiovisuales, interacción con personas con discapacidad, así como con colegas que se desempeñan en la organización, ejecución o evaluación de programas dirigidos a esta población.

### ASESORÍAS TÉCNICAS Y CAPACITACIONES

En esta misma fase se debe visualizar las asesorías técnicas y la capacitación, las cuales se desarrollan de acuerdo a las solicitudes de las diferentes entidades. No obstante la naturaleza de dichas acciones dependen de las necesidades de capacitación y de los requerimientos que las instituciones y capacitaciones solicitan.

- ✓ Sin embargo se tienen diversas temáticas propuestas, entre ellas:
  - ✓ - Conceptualización de la discapacidad.
    - Recorrido histórico.
    - Marco jurídico.
    - Apoyos técnicos entre las personas en condición de discapacidad.
    - Dimensionalidad de la accesibilidad.
  - Violencia discapacidad.
  - Estereotipos en discapacidad.
- ✓

✓ Estas temáticas se trabajan mediante charlas magistrales, talleres, conversatorios, seminarios, mesas redondas, participación en cursos universitarios, visita a instituciones y consultas electrónicas.

## **2.2 Evaluación**

Para el desarrollo de este proyecto se construirá un informe anual, el cual describa la dirección y el seguimiento de los objetivos, metas y actividades realizadas durante la ejecución del mismo, con el fin de visualizar las fortalezas y debilidades que permitan fortalecer, innovar y actualizar el programa del curso. Este accionar se complementará con la evaluación del estudiantado al finalizar el proceso.

### **Evaluación de procesos y elaboración de informes**

El curso tiene su sistema de evaluación, el cual responde a los objetivos orientadores del programa, los cuales cuentan con sus respectivas actividades. Además, se solicitará al estudiantado la evaluación del mismo, mediante un instrumento previamente elaborado.

De igual manera, las sesiones de capacitación se evaluarán por medio de un cuestionario aplicado en cada acción.

Las gestiones anteriores se sistematizarán, con el fin de ser contempladas en la construcción de informes a las entidades universitarias correspondientes.

## **3. Indicadores**

Otros indicadores complementarios a los anteriores son:

7. Sesiones socioeducativas.
8. Evaluación realizada.
  - Invitaciones a personas expertas.
  - Asesorías y capacitaciones realizadas.
9. Participantes en capacitaciones.

- EVALUACIÓN DEL PROYECTO POR PARTE DE LOS Y LAS PARTICIPANTES.**

Se solicitará al estudiantado la evaluación del mismo, mediante un instrumento previamente elaborado por la Vicerrectoría de Acción Social. Donde se evalúa las siguientes categorías:

- Objetivos y contenidos.
- Estrategias didácticas.
- Manejo del tema.
- Participación.
- Articulación teórico –práctico.

#### **4. Evaluación del impacto**

Además, del impacto que tendrá tanto para las personas en condición de discapacidad, como en la formación académica y profesional del estudiantado. Se sistematizará la experiencia del primer año en que se impartió el curso mediante la participación del personal encargado de docencia, de aquellas carreras cuyos /as estudiantes matricularon el curso.

#### **5. Referencias bibliográficas**

Jiménez, R (2002), *Las personas con Discapacidad en la Educación Superior*, San José. Costa Rica.

López. W (2008), *Diagnóstico de los servicios que ofrece o apoya el Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED)*, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

PROIN (2011). TC-571 “Apoyo a Personas con Discapacidad Intelectual”. Retrieved October 1, 2011. [http://buscatcu.ucr.ac.cr/web/busca-tcu/artes-plasticas/-/asset\\_publisher/v3Ro/content/tc-571-apoyo-a-personas-con-discapacidad-intelectual;jsessionId=77968F5A41D6B41804F9405974409555?redirect=%2Fweb%2Fbusca-tcu%2Fartes-plasticas](http://buscatcu.ucr.ac.cr/web/busca-tcu/artes-plasticas/-/asset_publisher/v3Ro/content/tc-571-apoyo-a-personas-con-discapacidad-intelectual;jsessionId=77968F5A41D6B41804F9405974409555?redirect=%2Fweb%2Fbusca-tcu%2Fartes-plasticas)

República de Costa Rica (1996). Ley 7600 Igualdad de Oportunidades Para las Personas con Discapacidad. El Diario Oficial La Gaceta No. 112. La Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.

## **COMUNICACIÓN 2**

**ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.  
UN ESTUDIO DESCRIPTIVO**

Gemma Rodríguez Infante

Rocío Lavigne Cerván

Juan Francisco Romero Pérez

*Dpto. Psicología*

*Universidad de Málaga*

**1. Introducción**

Desde su creación, en Marzo de 2005, el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad (SAAD) de la Universidad de Málaga, ha actuado en el asesoramiento y aplicación de adaptaciones curriculares en los alumnos universitarios con Necesidades Educativas Especiales (NEEs), pues considera que la Universidad debe continuar con la respuesta que en ciclos educativos anteriores se ha dado a las necesidades de estos estudiantes, para los que la Universidad, como afirman Moriña y Molina (2011), es una ayuda en sí misma, que contribuye a su crecimiento personal e intelectual y a una mayor autonomía.

Los alumnos universitarios con discapacidad precisan de tiempo “extra” para aprender, adaptaciones protésicas y soportes personales y académicos de distinta naturaleza, que proporcione el adecuado ambiente de aprendizaje (Gairín y otros, 2013). Sin embargo, estas adaptaciones se han de aplicar en un contexto diferente al de etapas educativas previas, donde cada titulación presenta una gran diversidad de asignaturas, especificidad de contenidos, objetivos particulares, etc. que la convierten en un sistema educativo más complejo y más heterogéneo.

En este ámbito, la adaptación curricular ha de entenderse como un medio que proporciona al Profesorado una vía de acercamiento, comprensión, apoyo y formación al alumnado con discapacidad y, para éste, un vehículo de accesibilidad del currículum y una contribución más a la comprensión de sus circunstancias (Luque y Rodríguez, 2008). En suma, un instrumento con el que hacer más real el derecho al estudio de las personas, en un medio respetuoso y justo de sus necesidades.

Los estudios sobre adaptaciones curriculares en la Universidad son recientes y todavía escasos. Actualmente, desde la Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad (SAPDU)<sup>199</sup>, se trabaja en el establecimiento de unos principios orientadores para las adaptaciones curriculares en el ámbito universitario. Esto no significa que no se realicen programas de adaptaciones curriculares en las universidades españolas, pues como se indica en el *II Estudio Universidad y Discapacidad*<sup>200</sup>, el 95% de las 59 universidades del estudio, tienen programas curriculares dirigidos a los estudiantes con discapacidad. Pero se debe seguir trabajando para establecer unos criterios comunes en todas las Universidades, con el apoyo que nos puede ofrecer los estudios e investigaciones sobre el tema.

---

<sup>199</sup> Constituida en 2010, tiene entre sus objetivos fomentar la colaboración de los diferentes servicios universitarios de atención a los estudiantes con discapacidad y proponer actuaciones conjuntas.

<sup>200</sup> Fundación Universia y Cermi (2013): *II Estudios Universidad y Discapacidad*. Fundación Universia y Cermi. Madrid.

En el curso 2012-13 se comenzó un estudio sobre la aplicación de adaptaciones curriculares en estudiantes con discapacidad de la Universidad de Málaga, que finaliza el curso 2013-14. Se trata de un estudio de gran envergadura, cuyos resultados se están analizando en la actualidad. Un primer análisis de los datos obtenidos, ofreció información relevante sobre la aplicación de adaptaciones curriculares individualizadas en los estudiantes de la muestra.

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo general**

- Analizar la aplicación de Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIs) por parte del profesorado de una muestra de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEEs) de la Universidad de Málaga.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Analizar el número de profesores que aplican ACIs según el tipo de discapacidad o trastorno.
- Analizar el número de profesores que aplican ACIs según la Rama de Conocimiento a la que pertenece la titulación que cursa el alumno.
- Analizar el tipo de adaptaciones realizadas dentro de la ACI por el profesorado por cada tipo de discapacidad o trastorno.

## **3. Muestra**

162 docentes de 24 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el curso 2013-14.

Los 24 estudiantes se clasificaron en cinco grupos según su trastorno o discapacidad:

Dislexia (y disgrafía): 2 estudiantes

Discapacidad motora: 7 estudiantes

Discapacidad visual: 6 estudiantes

Discapacidad auditiva: 1 estudiante

Síndrome de Asperger: 3 estudiantes

Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): 6 estudiantes

Como se muestra en la tabla siguiente, el mayor número de profesores del estudio impartieron docencia a estudiantes con discapacidad motora, en total 47, seguido de la discapacidad visual, 37. La menor representatividad la encontramos en la discapacidad auditiva y en el Síndrome de Asperger, con 6 y 17 docentes respectivamente.

<b>MOTORA</b>	47
<b>VISUAL</b>	37
<b>TDAH</b>	34
<b>DISLEXIA</b>	21
<b>ASPERGER</b>	17
<b>AUDITIVA</b>	6
<b>TOTAL</b>	162

#### **4. Instrumento**

Se utilizó un cuestionario online sobre adaptaciones curriculares individualizadas dirigido al profesorado, para registrar los diferentes tipos de adaptaciones que pueden realizarse dentro de una adaptación curricular individualizada en la Universidad:

<b>ADAPTACIÓN DE LA DOCENCIA</b>
<p><b>Metodología Docente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hábitos y técnicas utilizadas en clase</li> <li>- Tutorías especiales</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Material para la docencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Soporte (papel, electrónico, audio-visual...)</li> <li>- Texto (braille, ampliación caracteres...)</li> <li>- Reducción del material obligatorio</li> <li>- Material específico y/o complementario adaptado a la necesidad del estudiante</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Recursos Docentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación asidua profesor-alumno</li> <li>- Videos subtítulos o audiodescritos</li> <li>- Utilización de Tecnología de la Información y la Comunicación (TICs)</li> <li>- Utilización de recursos adaptados a las necesidades del estudiante</li> </ul>
<b>ADAPTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS</b>
<p style="text-align: center;"><b>Número de prácticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliación</li> <li>- Reducción</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Diseño</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferente contenido</li> <li>- Diferente metodología</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Apoyo complementario</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De tecnología de la información y la comunicación</li> <li>- De otros profesionales</li> <li>- De otros compañeros de clase</li> </ul>
<b>ADAPTACION EN LA EVALUACIÓN</b>

- Tipo de prueba (escrita, oral...)
- Tiempo de realización
  - Lugar y fecha
  - Contenido
- Formato de las preguntas (tipo test, desarrollo...)
- Caracteres escritos (braille, ampliados...)
- Utilización de TICs
- Criterios de evaluación (faltas de ortografía...)

Tabla 1. Elementos del cuestionario sobre ACIs

## 5. Metodología y temporalización

En el curso 2013-14 se asesoró al profesorado del estudio sobre las necesidades de su alumnado y las adaptaciones curriculares a aplicar en su asignatura, para posteriormente, registrar las adaptaciones realizadas mediante el cuestionario sobre ACIs.

El procedimiento seguido fue el siguiente:

### 1º. Cuatrimestre curso académico 2013-2014:

1. Asesoramiento al profesorado del 1º cuatrimestre de los 23 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

### 2º. Cuatrimestre curso 2013-14.

1. Envío del cuestionario online al profesorado asesorado en el primer cuatrimestre.
2. Asesoramiento al profesorado del alumnado del 2º cuatrimestre.

### Septiembre 2013

1. Envío del cuestionario online al profesorado asesorado en el 2º cuatrimestre.

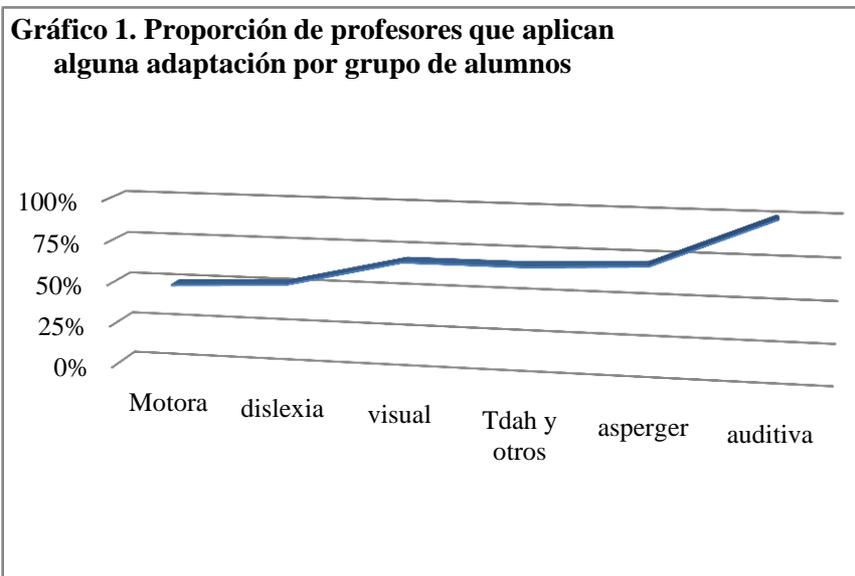
### Octubre 2013

## 1. Análisis de datos

### 6. Resultados y discusión

El Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad asesoró a los 162 profesores del estudio sobre las adaptaciones que precisarían sus estudiantes con NEEs. Del total de profesores asesorados, 100 realizaron alguna modificación, el 62%.

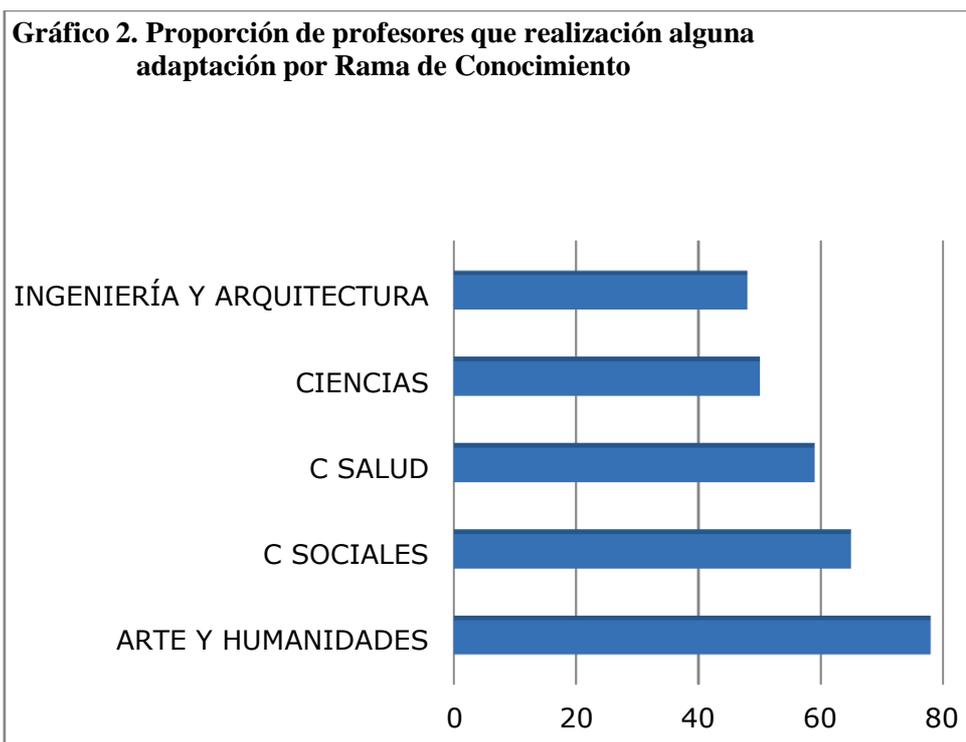
En relación al primer objetivo, el número de profesores que aplicaron algún tipo de adaptación, se pueden observar los datos obtenidos en el gráfico siguiente:



Como se observa, de los 100 profesores analizados, los seis (el 100%) que impartieron docencia al estudiante con deficiencia auditiva realizaron alguna modificación, que como se verá en las líneas siguientes, afectaban principalmente a la práctica y los hábitos docentes.

En el lado contrario, se encuentra el grupo de estudiantes con discapacidad motora, donde sólo 22 de los 47 docentes aplicaron alguna modificación. Este dato se puede deber a que, excepto un estudiante dependiente, sin movilidad en brazos ni piernas, los otros seis alumnos no presentaban graves limitaciones funcionales, con diagnósticos de escoliosis o cojera por traumatismo, entre otros. En uno de los casos, un estudiante del Grado en Ciencias Ambientales, sólo se precisó la adaptación de la marcha y el tiempo en las prácticas donde se precisaba andar por el campo.

Con respecto al segundo objetivo, se comprueba como la proporción de profesores que realizaron alguna adaptación en su materia varía según la rama de conocimiento a la que pertenece la titulación que desarrollaba el estudiante. Los datos obtenidos se pueden observar de manera gráfica a continuación:



En esta imagen se observa como la mayor proporción de adaptaciones se realizaron en las titulaciones de las ramas de Arte y Humanidades, seguidas de las de Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud. En la primera, el 78% de los profesores aplicaron adaptaciones dirigidas a estudiantes con discapacidad visual, motora, dislexia y Síndrome de Asperger.

En las titulaciones de la rama de Ingeniería y Arquitectura, se muestra un menor número de profesores que realizaron modificaciones, sólo 14 de 29. Estas modificaciones se realizaron a estudiantes con discapacidad auditiva, motora, TDAH y Síndrome de Asperger.

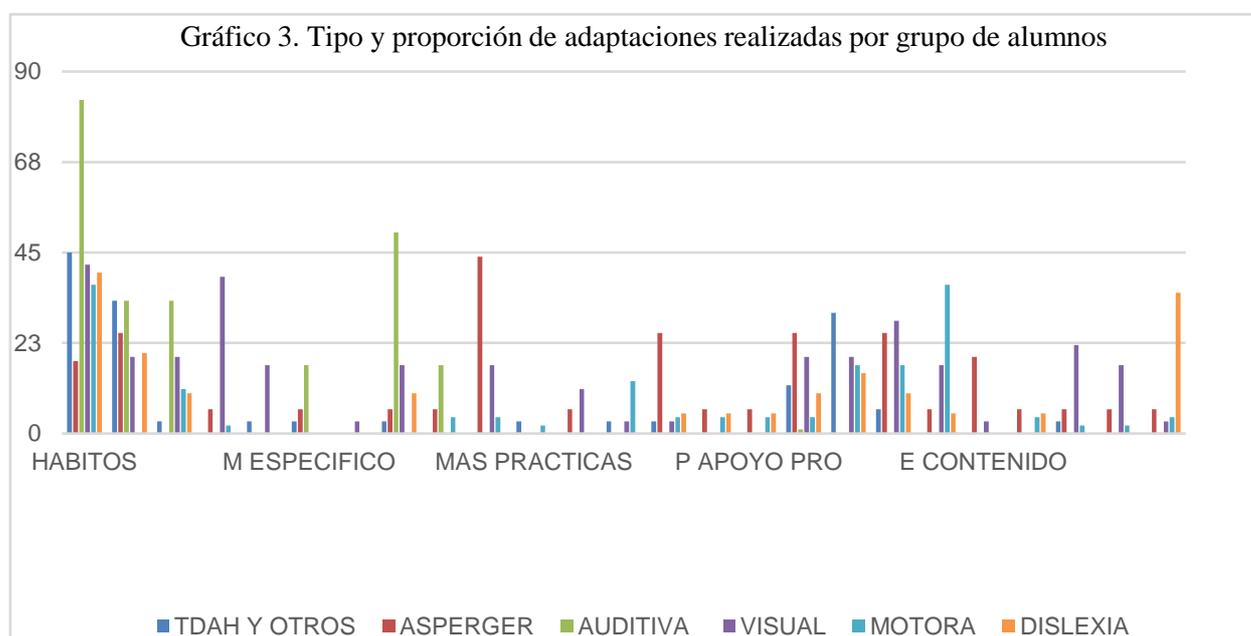
Existe una gran discrepancia entre las Ramas de Arte y Humanidades y la de Ingeniería y Arquitectura, titulaciones en las que están representados casi todos los grupos del estudio, no siendo así en el resto de Ramas. En las titulaciones de Ciencias las adaptaciones de la mitad de profesores iban dirigidas a estudiantes con discapacidad motora y dislexia, en las de Ciencias de la Salud el 59% de las adaptaciones se aplicaron a estudiantes con discapacidad motora y TDAH, y en las de Ciencias Sociales, el 65% a alumnos con Discapacidad visual y TDAH.

Siguiendo con el tercer objetivo planteado, los datos obtenidos nos muestran como algunos tipo de adaptaciones aparecen en todos los grupo de estudiantes, mientras que otras son específicas de un tipo de discapacidad o trastorno.

Por ejemplo, La metodología utilizada para impartir clase (prácticas y hábitos docentes) y el uso de tutorías especiales, son adaptaciones usuales en todos los tipos de discapacidad o trastorno. Sin embargo, adaptaciones como la reducción de material docente, la reducción de prácticas o el uso de vídeos subtitulados son más específicas de la discapacidad visual. En el siguiente gráfico se pueden observar estas diferencias:

Los datos nos muestran, por un lado, qué adaptaciones son representativas de todos los grupos y cuáles sólo de alguno de ellos, y por otro, las modificaciones características de cada discapacidad.

En el primer caso, con respecto al tipo de modificaciones que fueron aplicadas, se



observa como todos los grupos de alumnos precisaron la adaptación en las prácticas y hábitos docentes a la hora de impartir clase, sobre todo en la discapacidad auditiva, con la implicación del 87% de los profesores. El estudiante se comunicaba mediante la lectura labio-facial, complementada con el apoyo de un equipo de frecuencia modulada<sup>201</sup>, para lo que cada profesor utilizó un micrófono conectado al equipo de sonido. Además, en la ACIs del alumno se estableció no hablar de espaldas al estudiante ni pasear por clase mientras se explica.

También se adaptaron las prácticas y hábitos docentes a los alumnos con discapacidad visual, pero en menor proporción que en la discapacidad auditiva (42% profesorado). La principal adaptación que se recomendó en las prácticas y hábitos docentes, fue la descripción verbal del material visual (imagen) utilizado en la docencia. Sólo aquellas

<sup>201</sup> Equipo proporcionado por el Bando de Productos de Apoyo de la Fundación Universia a través del convenio firmado con la Universidad de Málaga.

asignaturas con contenido visual precisaron de este tipo de modificación, lo cual puede explicar el dato obtenido.

Se observa también, como algunos tipos de adaptaciones sólo se aplicaron en un determinado grupo de alumnos, siendo representativa de esa discapacidad o trastorno. Por ejemplo, la adaptación del material audio-visual se utilizó únicamente en los estudiantes con deficiencia visual.

Siguiendo con el análisis, los datos representados en el gráfico, también nos muestran las modificaciones características de cada discapacidad.

En el caso de los alumnos con dislexia y disgrafía, el tipo de adaptación que más se utilizó, el 35% del profesorado, es la relacionada con los criterios de evaluación. Esta adaptación es fundamental en los estudiantes con disgrafía pues precisan que en las pruebas de evaluación no se penalicen sus faltas de sintaxis y ortografía.

En la discapacidad motora predominan, además de las adaptaciones en la metodología docente, las adaptaciones del lugar, el tipo y el tiempo de la evaluación (37% de los docentes). Algunos alumnos realizaron exámenes de forma oral, para lo cual el profesor citó al alumno en un lugar distinto del aula oficial, proporcionándole más tiempo.

En los estudiantes con síndrome de Asperger, el 44% del profesorado trabajó conjuntamente con el alumno colaborador<sup>202</sup> para establecer y organizar el trabajo del estudiante con discapacidad. Este síndrome, particular por sus limitaciones en la interacciones sociales, presenta dificultades en la realización de trabajos grupales. A través de este recurso, y del uso de tutorías especiales (adaptadas a las demandas del alumno y realizadas por el 25% de los profesores) se adaptaron los trabajos al ritmo y capacidades del estudiante con síndrome de Asperger.

Para terminar este análisis, decir que el 45% de los profesores del alumnado con TDAH, adaptó sus prácticas y hábitos docentes, realizaron un seguimiento del alumno y comprobaron que seguían y comprendían lo explicado en clase. Además, el 33% hicieron uso de las tutorías como recurso para realizar el seguimiento de los estudiantes.

## **7. Conclusiones**

---

<sup>202</sup> El alumno colaborador es un estudiante de la misma titulación y curso que el estudiante con discapacidad que es becado por el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad para ayudar académicamente al estudiante con discapacidad.

De todo lo expuesto, pueden extraerse varias conclusiones de interés, que nos ofrecen una visión general del panorama actual de las adaptaciones curriculares en la Universidad de Málaga.

En primer lugar, aunque se asesoró a 162 profesores sobre la ACI que debía aplicarse al estudiante, hubo docentes, un 38%, que no aplicaron ninguna adaptación, lo cual puede ser debido a que el estudiante no asistió a clase, o bien a que el profesor no pudo aplicar las adaptaciones recomendadas por, como señalan Galán, Gairín y otros (2013), problemas operativos derivados de una organización (la universitaria) que fragmenta mucho el currículum formativo o que dificulta la coordinación al intervenir muchos profesores en una misma asignatura.

Otra conclusión a la que nos llevan los resultados, es la diferencia en el número de adaptaciones realizadas dependiendo de la discapacidad o trastorno del estudiante y de la rama de conocimiento a la que pertenece su titulación. Los alumnos que precisaron más adaptaciones presentaban discapacidad auditiva o síndrome de Asperger y/o cursaban titulaciones de las ramas de Arte y Humanidades y de las Ciencias Sociales. Por lo tanto, la cantidad de adaptaciones necesarias no sólo depende de las características del alumno sino también de la titulación que desarrollen.

Por último, señalar que los datos también han mostrado variaciones en el tipo de adaptaciones aplicadas en cada uno de los grupos de alumnos. Si bien algunas, como es de esperar, son específicas de determinadas discapacidades o trastornos, otras aparecen en todas las ACIs. Por ejemplo, todos los grupos de alumnos precisaron de la adaptación en las prácticas y hábitos del profesorado a la hora de impartir clase, pero sólo los estudiantes con discapacidad visual necesitaron la adaptación del material audio-visual. Por lo tanto, aunque en las ACIs de todos los alumnos del estudio se consideró todas las variables que según Ashman y Conway (1990) se deben tener en cuenta en la formación académica de los estudiantes con discapacidad, el ambiente donde se da el aprendizaje, la forma cómo se presentan los contenidos y la manera en cómo el docente desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, dependiendo de la discapacidad o trastorno del alumno algunas pueden ejercer mayor influencia que otras.

En definitiva, los datos de este estudio nos ofrecen una visión general del desarrollo de ACIs en estudiantes con NEEs en la Universidad de Málaga, pudiendo ser un punto de partida para profundizar en el estudio de este ámbito y poder establecer avances significativos en la respuesta educativa al alumnado universitario con discapacidad.

## **8. Referencias bibliográficas**

Ashman, A. y Conway, R. (1990), *Estrategias cognitivas en educación especial*, Madrid, Santillana.

Escudero, J. M., “Las competencias profesionales y la formación universitaria: Posibilidades y riesgos”, *Boletín de la RED-U. Extra. 2* (2008).

Gairín, J.; Muñoz J.L.; Galán A.; Fernández M.; Sanahuja J.M., “El Plan de Acción Tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad.” *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Vol. 6, nº 3, Noviembre (2013). págs. 89-108.

Galán, A.; Gairín, J.; Fernández, M.; Sanahuja, J.M<sup>a</sup>.; Oliver, J.(2013), *Plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad (PATdis)*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Herradón, R.; Blanco, J., y Pérez-Juste, A., “Experiencias y metodologías en asignaturas B-learning para la formación y evaluación en competencias generales en ingeniería”, *La cuestión Universitaria*, 5 (2009).

Moriña A. y Molina V., “La Universidad a análisis: Las voces del alumnado con discapacidad”. *Revista de Enseñanza Universitaria*, Junio Nº 37 (2011), págs. 23-35.

Luque, D. J., y Romero, J. F. (2002), *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*", Málaga, Aljibe.

Luque, D. J. y Rodríguez G. (2006), "Aspectos de Intervención Psicopedagógica en el Alumnado Universitario con Discapacidad", en *Actas del I Congreso Internacional de Psicopedagogía*. Universidad de Granada, Campus de Melilla.

Luque, D. J., y Rodríguez, G., "Alumnado Universitario con Discapacidad: Elementos para la reflexión psicopedagógica", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19.3 (2008), págs. 270-281.

Luque, D.U., Rodríguez, G. Y Luque M.J., "Adecuación del currículum al alumnado con discapacidad: un estudio de caso", *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. Vol. V, nº 13 (2014), págs. 101-116.

Perrenoud, P., "Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?", *Boletín de la RED-U. Extra. 2* (2008).

Rubiralta, M. (coord.) (2011), *Las políticas sobre discapacidad en el sistema universitario español*, Gobierno de España: Ministerio de Educación – Secretaría General de Universidades.

### COMUNICACIÓN 3

**ADAPTACIÓN TRANSCULTURAL DE *THE UNIVERSAL INSTRUCTIONAL DESIGN IMPLEMENTATION GUIDE*. IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL DE LA INSTRUCCIÓN PARA LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS**

Mariona Dalmau Montalà

*Univ. Ramon Llull – Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*

Daniel Guasch Murillo

*Càtedra de accesibilidad – Universitat Politècnica de Catalunya*

Montserrat Llinares Fité

Ingrid Sala Bars

Pilar Dotras Rusalleda

*Univ. Ramon Llull – Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*

Maria Hortensia Álvarez Suau

*Càtedra de accesibilidad – Universitat Politècnica de Catalunya*

Climent Giné Giné

## **1. Presentación**

A pesar de que en los últimos años, en nuestro país, se ha trabajado con ahínco para fomentar una educación inclusiva en los ámbitos de la educación obligatoria, todavía existe un vacío importante en cuanto a la educación universitaria. Para impulsar su desarrollo, en diferentes estudios (Lombardi & Murray, 2011; Martínez & Bilbao, 2011; Sala, 2013) se ha constatado la importancia de la formación del profesorado para llevar a cabo este tipo de educación. En este sentido, se ha puesto de manifiesto que, para consolidar este tipo de formación, es necesario dotar al profesorado universitario de herramientas que faciliten, a través de la práctica educativa, la inclusión de todos los estudiantes (con y sin discapacidad).

Esta necesidad emergente nos hizo indagar sobre el estado de la cuestión en diferentes universidades de otros países. Una vez conocidos y analizados diversos materiales entre los que destacan los elaborados por CAST y por la University of Minnesota, consideramos que el *The Universal Instructional Design Implementation Guide* (Palmer & Caputo, 2002), elaborado por la Universidad de Guelph, cumplía con los requisitos de ser un material adecuado para aplicar a las universidades españolas, una vez realizada la adaptación transcultural correspondiente.

Por ello, la mayor parte del equipo que firma esta comunicación viajó hasta la University of Guelph en el año 2011 para conocer in situ el contexto de esta universidad y de las personas involucradas en la elaboración de esta guía. La University of Guelph está situada en la ciudad de Guelph, en el estado de Ontario (Canadá). Esta Universidad

fue fundada en 1964 y está formada por siete facultades que ofrecen titulaciones de grado y posgrado en ciencias físicas y naturales, ciencias sociales y humanidades.

El gobierno de Ontario promulgó la Ley Accessibility for Ontarians with Disabilities Act (AODA), en 2005, como marco para el desarrollo de normas de obligado cumplimiento en materia de accesibilidad en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Estas normas se han concretado en estas cinco áreas: servicio al cliente, empleo, información y comunicación, transporte y diseño de los espacios públicos.

La igualdad de oportunidades en la University of Guelph es un tema regulado por la AODA y en ella se describe cómo la Universidad debe cumplir con el compromiso de proporcionar productos y servicios basados en el respeto a la dignidad y la independencia de las personas con discapacidad, y señala, al mismo tiempo, lo que las personas deben esperar y exigir cuando acceden a los servicios de la Universidad.

La gestión de la igualdad de oportunidades en la University of Guelph se basa en un modelo descentralizado y transversal que engloba todos los ámbitos de desarrollo de la igualdad de oportunidades en el entorno universitario. Así, cuenta con:

1. Human Rights and Equity Office, dedicada a eliminar todas las barreras, la discriminación y el acoso.
2. Accessibility for Persons with Disabilities Advisory Committee, dedicado a identificar las barreras presentes en la universidad y a promover su eliminación.
3. Accessibility Plan, herramienta para planificar las mejoras en términos de accesibilidad.
4. Center for Students with Disability, servicio integral dedicado a dar apoyo al estudiantado con discapacidad o enfermedad durante toda su vida académica.
5. Library Accessibility Services, servicio integrado en la biblioteca del campus dirigido al estudiantado con discapacidad.
6. Occupational Health and Wellness, servicio que ofrece estrategias integrales de salud en el lugar de trabajo para mejorar la salud y el bienestar de toda la comunidad.
7. Computing and Communication Services, dedicado a gestionar los servicios informáticos en los que se hayan integrados las cuestiones de accesibilidad en las TIC.
8. Open Learning and Educational Support, dedicado a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Es en este contexto donde se creó la guía que presentamos, como una herramienta de apoyo al profesorado para mejorar la inclusión de todo el estudiantado en su proceso de aprendizaje.

Así pues, el trabajo que presentamos tiene como finalidad promover la incorporación de criterios de Accesibilidad Universal y los principios del Diseño para Todos mediante el uso de metodologías centradas en el estudiante universitario y sus necesidades de aprendizaje.

## **2. Objetivos**

Los objetivos que orientaron dicho trabajo fueron los siguientes: a) realizar la adaptación transcultural de la *The Universal Instructional Design Implementation Guide* (Palmer & Caputo, 2002) de la University of Guelph, b) editar un material en formato electrónico accesible para la implementación del modelo *Universal Instructional Design* (UID) de la Universidad de Guelph de Canadá, al contexto universitario español y c) difundir la versión española de la *The Universal Instructional Design Implementation Guide* en todas las universidades españolas.

Consideramos que esta guía facilitará al profesorado la incorporación de los principios del Diseño Universal de la Instrucción (DUI) en las aulas universitarias y, en consecuencia, promoverá la inclusión de todos los estudiantes en el contexto universitario.

## **3. Metodología y procedimiento**

Para cumplir con los objetivos propuestos se realizó inicialmente una inmersión en el conocimiento de las bases teóricas de la Guía y de la experiencia de su puesta en práctica en la University of Guelph. Posteriormente, y ya en el contexto español, se realizó una adaptación transcultural de dicho material siguiendo la metodología pertinente en estos casos. A continuación, se detalla el proceso seguido que consta de las siguientes fases:

### *Fase 1. Identificación de la documentación de referencia*

- a) Identificación y análisis del material. Como ya hemos comentado, se realizó una revisión de los materiales existentes sobre la implementación del Diseño Universal en la educación superior. Tras lo cual se consideró oportuno optar por el material elaborado por la University of Guelph. Esto originó la necesidad de ponernos en contacto con los autores originales.
- b) Viaje y formación en la University of Guelph. La finalidad de este viaje fue conocer el contexto donde se creó y desarrolló el material de la Guía y participar en un seminario de formación sobre el Diseño Universal de la

Instrucción en la educación superior. También hubo la oportunidad de compartir con los autores de la Guía su experiencia, y poner de manifiesto nuestro interés por realizar una traducción y adaptación transcultural. Fruto de estas reuniones se obtuvo, de parte de los autores originales, el permiso y la autoría de la traducción y adaptación transcultural del material al español.

*Fase 2. Proceso de adaptación transcultural del material UID de la University of Guelph del inglés al español*

Se sabe que la traducción directa de instrumentos no es aconsejable por las diferencias culturales y de lenguaje. Existe evidencia de que un instrumento inadecuado puede conducir a conclusiones erróneas; por este motivo, la adaptación transcultural es un prerequisite esencial para las investigaciones o los proyectos con diferencias culturales.

Una de las limitaciones que tenemos en nuestro país es la escasez de instrumentos relevantes para nuestros propósitos de investigación en lengua española. La mayoría están en otro idioma (casi siempre en inglés). A pesar de conocer la fiabilidad y la validez del instrumento original, no es aplicable directamente a nuestro contexto. Fue necesario realizar una adaptación transcultural que garantizase la creación de un nuevo material fiable y válido aplicable en nuestro país.

Por estos motivos, nos basamos en el proceso metodológico propio de la adaptación transcultural (Balluerka, Gorostiaga, Alonso & Haranburu, 2007; Arribas, 2006; Muñiz & Hambleton, 1996). Este proceso asegura la equivalencia entre el material original *The Universal Instructional Design Implementation Guide* y el nuevo material adaptado a nuestro contexto español. Concretamente, el proceso de adaptación transcultural que seguimos fue:

a) Traducción del material original por parte de dos traductores independientes (inglés-español). Un traductor experto en materia sobre discapacidad y accesibilidad y el otro solo experto en traducción.

Los documentos que se tradujeron fueron los siguientes: *The Universal Instructional Design Implementation Guide*; *Universal Instructional Design (UID): A Workbook for Faculty Teaching at a Distance*; *Universal Instructional Design (UID): A Faculty Workbook*; *Introduction to Universal Instructional Design (UID) at the University of Guelph*; *Universal Instructional Design Principles University of Guelph*; *UID Implementation Checklist* y *Evaluation Report on the Universal Instructional Design Project at the University of Guelph*.

- b) Elaboración de un informe sobre la traducción por parte de cada uno de los traductores independientes.
- c) Análisis de las dos traducciones en español por parte de nuestro grupo de investigación.
- d) Elaboración de la primera versión en español del material por parte de nuestro grupo de investigación.
- e) Retrotraducción (español-inglés) de la primera versión en español por parte de un tercer traductor.
- f) Revisión por parte de los autores del material original (University of Guelph) de la retrotraducción al inglés.
- g) Incorporación de las sugerencias de los autores del material original (University of Guelph) de lo cual surge la segunda versión en español.
- h) Revisión por parte de expertos en docencia universitaria de la segunda versión en español.
- i) Elaboración, por parte de nuestro grupo de investigación, de la versión definitiva a partir del análisis de las sugerencias de los expertos.

### *Fase 3. Edición y divulgación del material en versión española*

El material ha sido editado en formato electrónico y accesible para facilitar el uso a todos los docentes universitarios españoles. Su difusión se llevará a cabo a partir del rectorado, los decanos y vicedecanatos académicos de todas las universidades españolas, como también a partir de la presentación del material en Congresos vinculados con la temática.

#### **4. Descripción material**

Del resultado del proceso de adaptación transcultural del documento original ha surgido la *Guía para la implementación del Diseño Universal de la Instrucción*. Esta guía muestra fielmente el material de su predecesora, tanto a modo de contenidos como de estructura. Así pues, con la finalidad de facilitar su lectura y comprensión, la información se muestra a modo de fichas y listas de comprobación.

La guía contiene dos grandes apartados. El primero cuyo título es “El Diseño Universal aplicado a la enseñanza universitaria: fundamentos teóricos y principios”, familiariza al docente con las bases del Diseño Universal de la Instrucción (DUI) y sus siete principios. El segundo, titulado “El Diseño Universal aplicado a la enseñanza universitaria: orientaciones y estrategias para su implementación”, facilita al docente la puesta en práctica de los siete principios del DUI en la planificación y en la impartición de las asignaturas.

El primer apartado se estructura siguiendo los siete principios del DUI. Estos principios son:

Principio 1. Las actividades y los materiales docentes deberían ser accesibles y equitativos.

Principio 2. Las actividades y los materiales docentes deberían ser flexibles en cuanto al uso, la participación y la presentación.

Principio 3. Las actividades y los materiales docentes deberían ser sencillos y coherentes.

Principio 4. Las actividades y los materiales docentes deberían presentarse claramente y percibirse fácilmente.

Principio 5. Las actividades y los materiales docentes deberían proporcionar un entorno favorecedor del aprendizaje.

Principio 6. Las actividades y los materiales docentes deberían minimizar cualquier esfuerzo físico innecesario.

Principio 7. Las actividades y los materiales docentes deberían garantizar espacios de aprendizaje que se adapten tanto al estudiantado como a las metodologías de enseñanza.

Cada uno de estos principios se examina en detalle a partir de la siguiente estructura:

- Una explicación de cada principio que adquiere significado a partir del paradigma del DUI.
- Un conjunto de preguntas diseñadas para ayudar a reflexionar al profesorado sobre cada principio en relación con su propio método de enseñanza.
- Algunos ejemplos ilustrativos de buenas prácticas.
- Preguntas dirigidas al estudiantado para evaluar el impacto de la implementación de cada principio.

También se incluyen dos apéndices:

*Apéndice A:* incluye una lista de preguntas por cada principio, para reflexionar sobre la propia docencia e identificar problemas, acciones, recursos y plazos. Esta opción es útil para realizar un análisis exhaustivo de la propia docencia.

*Apéndice B:* incluye una lista con tres apartados: a) recomendaciones que se pueden llevar a cabo de inmediato, b) recomendaciones que se puede llevar a cabo con un poco más de reflexión y dedicación, y c) recomendaciones que se pueden efectuar cuando, con antelación suficiente, se diseña o se actualiza la asignatura. Todas estas recomendaciones hacen referencia a componentes del proceso de enseñanza, como el diseño, la metodología, los materiales y los entornos. El apéndice B es útil para encontrar estrategias para iniciarse en la implementación del DUI.

El segundo apartado se estructura en dos secciones: la *sección A* trata las cuestiones relacionadas con la planificación del curso, como los objetivos, los contenidos, las evaluaciones, los materiales y las actividades de aprendizaje y la *sección B*, que trata cuestiones relacionadas con la impartición, como la orientación, la organización, los conocimientos previos del estudiantado, el desarrollo de competencias de aprendizaje, la retroalimentación y la prestación efectiva de las clases.

En cada sección, las cuestiones que se tratan aparecen como formulaciones de objetivos, que expresan los principios del DUI del siguiente modo:

#### *Sección A. Planificación de la asignatura*

Objetivo 1. Expresar claramente los objetivos de aprendizaje y crear un marco de referencia.

Objetivo 2. Garantizar que el programa de la asignatura comunique claramente lo que se espera que el estudiantado aprenda y realice durante el curso y qué recursos están a su disposición para realizar este trabajo.

Objetivo 3. Garantizar que las evaluaciones sean coherentes con los objetivos de aprendizaje establecidos y que sean flexibles en su aplicación, y que los criterios con los que se evaluará el trabajo del estudiantado sean claros.

Objetivo 4. Crear materiales docentes que sean tan accesibles como sea posible.

Objetivo 5. Proponerse que todos los espacios virtuales de la asignatura sean tan accesibles como sea posible.

Objetivo 6. Planificar las actividades de aprendizaje para potenciar el aprendizaje del estudiantado tanto dentro como fuera del aula.

#### *Sección B. Impartición de la asignatura*

Objetivo 7. Facilitar al estudiantado una orientación eficaz acerca de la asignatura.

Objetivo 8. Organizar y estructurar la experiencia de aprendizaje y cada recurso que se use en la asignatura.

Objetivo 9. Evaluar y adaptarse a los conocimientos, experiencias y preferencias de aprendizaje previos del estudiantado.

Objetivo 10. Ayudar al estudiantado a desarrollar sus competencias de aprendizaje.

Objetivo 11. Comunicar claramente la información sobre su rendimiento a lo largo de la asignatura.

Objetivo 12. Presentar el material de la asignatura que sea accesible para todo el estudiantado a partir de un enfoque interactivo.

Asimismo, estos doce objetivos van acompañados de diez ejemplos de estrategias concretas que muestran cómo se pueden aplicar los principios del DUI en la asignatura. Los principios del DUI específicos (1-7) a los que se refiere cada objetivo aparecen entre paréntesis después de la formulación del objetivo. Estos ejemplos no pretenden ser una lista exhaustiva ni prescriptiva, muchos de estos pueden no ser adecuados o posibles en todos los contextos docentes. Más bien se ofrecen como posibles ideas o como punto de partida para el personal docente que esté interesado en comprender mejor cómo implementar el DUI y crear un entorno de enseñanza y aprendizaje más inclusivo.

Este apartado se muestra en formato de lista de comprobación, por lo tanto, se sugiere que el profesorado, habiendo escogido previamente la asignatura con la que le gustaría trabajar con el DUI, verifique el grado de implementación según estas afirmaciones:

- Ya uso este planteamiento (total o parcialmente); funciona.
- Parece interesante; me gustaría probar este planteamiento.
- No usaría esta idea (otra vez); no funcionaría / no funcionó en mi asignatura.
- No estoy seguro/a de lo que significa.

## **5. Beneficios / aportaciones**

Consideramos que este material tiene, por sí mismo, un gran potencial de impacto al ser el primero de estas características en lengua española adaptada al contexto de nuestras universidades.

Inicialmente, el beneficio de este material repercutirá en la capacitación del profesorado de las universidades españolas para desarrollar metodologías inclusivas en sus aulas. Lo que significa tener un dominio de los principios del Diseño Universal de la Instrucción y una formación adecuada para la implementación de la versión española del *The Universal Instructional Design Implementation Guide*. Esta práctica docente facilitará la adquisición de las competencias propias de la formación universitaria a todos los estudiantes españoles y, de manera más significativa, a los estudiantes con discapacidad.

Concretamente, este material tendrá beneficios en los siguientes niveles:

En el ámbito territorial se ofrece a todas las universidades españolas la oportunidad de conocer e implementar la versión española de *The Universal Instructional Design Implementation Guide*.

Con respecto a la demografía, repercutirá en la calidad docente del profesorado universitario y en la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios con y sin discapacidad. Este impacto puede alcanzar a todos los estudios que ofrecen las universidades españolas.

En cuanto al interés social, entendemos que este material ayudará a aumentar el número de estudiantes universitarios con discapacidad que finalizan con éxito sus estudios universitarios. Finalmente, todo ello favorecerá la inclusión laboral y social de los titulados universitarios españoles con discapacidad.

## **6. Referencias bibliográficas**

Arribas, A., “Adaptación transcultural de Instrumentos. Guía para el proceso de validación de instrumentos tipo encuestas”, *Revista científica de la AMBB*, 6 (3) (2006), págs. 74-82.

*About the Accessibility for Ontarians with Disabilities Act*, 2005  
[http://www.mcass.gov.on.ca/en/mcass/programs/accessibility/understanding\\_accessibility/aoda.aspx](http://www.mcass.gov.on.ca/en/mcass/programs/accessibility/understanding_accessibility/aoda.aspx) [Consultado: 28 octubre 2014]

Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso, I. & Haranburu, M., “La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: una perspectiva práctica”, *Psicothema*, 19, 1 (2007), págs. 124-133.

Lombardi, A. R. & Murray, C., «Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles», *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34 (2011), págs. 43–56.

Martínez, M. A. & Bilbao, M. C.. “Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad”, *Siglo Cero* 42(4), 240 (2011), págs. 50-78.

Muñiz, J. & Hambleton, R., “Directrices para la traducción y adaptación de los tests”, *Papeles del Psicólogo*, 66 (1996).

Palmer, J. & Caputo, A. (2002), *The Universal Instructional Design Implementation Guide. Teaching Support Services*, LOTF, Government of Ontario.

Sala, I. (2013), *Universitat i discapacitat. Construïnt un model d’aula inclusiva en el marc universitari* (Tesis doctoral inédita), Departamento de Psicología. Universitat Ramon Llull.

University of Guelph <http://www.uoguelph.ca> [Consultado: 28 de octubre de 2014]

## COMUNICACIÓN 4

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS ESCRITAS Y  
LECTURA COMO HERRAMIENTAS DE EXPRESIÓN Y REFLEXIÓN DEL  
PROCESO INCLUSIVO DE JÓVENES CON NEE DEL DIPLOMA EN  
HABILIDADES LABORALES , UNAB – CONCEPCIÓN , CHILE**

Sandra Pilar Urra Águila

*Docente Diploma de Habilidades Laborales  
Universidad Nacional Andrés Bello – Concepción, Chile*

### **1. Introducción**

El Diploma de Habilidades Laborales de la Universidad Nacional Andrés Bello, permite desarrollar habilidades necesarias para un futuro desempeño laboral, dentro de las cuales resulta de gran importancia la capacidad de comunicarse de manera eficaz, reconociendo y manifestando adecuadamente sus percepciones del mundo en que viven.

Este programa está dirigido a jóvenes mayores de 18 años que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, a dificultades de aprendizaje, a trastornos de la comunicación o de otro tipo y que no pueden acceder a la educación superior universitaria o técnica tradicional por competencias cognitivas descendidas. Pueden provenir de la Educación Media regular en modalidad de integración o de otras modalidades de Educación Especial.

Al finalizar el proceso egresan con un Diploma en Habilidades Laborales con menciones posibles: ayudante de veterinaria, ayudante de viveros y jardines, ayudante de gastronomía , ayudante de administración o ayudante de educación parvularia.

Los objetivos del Diploma son:

- Potenciar el desarrollo intelectual, emocional y social de jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas a una discapacidad cognitiva leve.
- Fortalecer la autoestima, autonomía y habilidades sociales para favorecer su integración al medio familiar, social y laboral futuro.
- Desarrollar habilidades laborales específicas, mediante una capacitación personalizada y acorde a sus capacidades e intereses.

Como una manera de comprender lo trabajado en las asignaturas en las cuales tienen lugar estas experiencias pedagógicas, es importante conocer los objetivos de cada una de ellas:

- a) Asignatura “Competencias comunicativas escritas”: (cursada el segundo semestre del Diplomado , en este caso el segundo semestre del 2013)

Objetivo General: Producir textos escritos creativos y contextualizados a diversas situaciones comunicativas reales.

- b) Asignatura “Lenguaje y literatura”: (cursada el tercer semestre del Diplomado , en este caso el primer semestre del 2014)

Objetivo General: Valorar la literatura como medio de expresión, conocimiento y comprensión de la realidad actual, a través de la lectura comprensiva de textos literarios y no literarios.

Al iniciar el trabajo con estos 11 estudiantes : Susana, Paula, Andrea, Daniela, Victoria, Gonzalo, Felipe, Nicolás, Carlos, Nebir y Matías se comenzó indagando sus experiencias previas en torno a la asignatura de Lenguaje y comunicación (tanto en los proyectos de integración como en las escuelas especiales a las que habían asistido) y fue claro que la enseñanza se había basado en la mecanización de las habilidades instrumentales de lectura y escritura, sin dar pie a la producción escrita de sus emociones o la valoración de la escritura como un medio de expresión de sus experiencias y emociones , además, la lectura había sido vista como una instancia obligatoria y muchos de ellos jamás habían llevado a cabo la lectura por placer, sin indagar más allá de lo obligatorio en la sala de clases de sus establecimientos. Lo anterior, sumado a situaciones puntuales como:

- Ridiculización que algunos vivenciaron en momentos de la lectura oral.
- Críticas que recordaban en torno a la calidad de sus escritos , tanto en términos de grafismos , como de ortografía y composición escrita.
- Estudiante que decía ser sólo “oral”, por lo tanto, justificaba el no escribir y no esforzarse en hacerlo.
- Estudiantes que eran eximidos de realizar tareas de producción escrita bajo excusas de “no es necesario para ti”, “es difícil , no lo hagas”, “sólo contesta preguntas de alternativas”, etc.
- Estudiantes eximidos de las lecturas obligatorias mensuales en sus centros educativos anteriores, bajo la excusa de “es muy complicado para ti” , ante lo cual no se buscaba un texto alternativo o formas individualizadas de acceder a la lectura , simplemente se alejaban de la lectura como instancia de diversión y esparcimiento.
- Estudiantes con bajo nivel de comprensión de instrucciones escritas, argumentando que en sus anteriores centros educacionales les leían las instrucciones de las actividades, sin tampoco profundizar en el trabajo individualizado de comprensión lectora o lectura funcional.
- Estudiantes que desconocen los diversos tipos de textos y sus funciones básicas , incluso en textos cotidianos como : cartas , instructivos, recetas , etc.
- Estudiantes con baja tolerancia a la frustración que se sentían muy mal al momento de escribir, sintiendo casi que escribir era un castigo por la presión que implica y lo complejo que les resultaba.

Una vez recogida toda esta información, fue clara la necesidad de generar un proceso educativo que considerara las características y necesidades de cada uno de los estudiantes, generar un acercamiento a la lectura y escritura, sin asociarlo a un proceso sin sentido o descontextualizado, además de hacerles ver que podían disfrutar de estas

experiencias, encontrando una nueva forma de expresarse. Además, se consideró de suma importancia desarrollar la capacidad de reflexión y poder propiciar que redactaran sus propios relatos de vida.

## **2. Objetivos de la experiencia pedagógica:**

- Desarrollar competencias comunicativas escritas que permitan la expresión adecuada de experiencias y necesidades
- Propiciar la reflexión del proceso inclusivo y vivencias anteriores, a través del registro escrito de sus percepciones, observaciones, temores y deseos.
- Descubrir el placer por la lectura, a través de la selección y exploración de textos de su propio interés que fomenten la composición escrita.

## **3. Propuesta transformadora de la experiencia**

Al momento de planificar el trabajo con los estudiantes, pareció importante considerar que hubo muchas experiencias de aula que no vivieron realmente, es decir, experiencias de aula de las que fueron “eximidos” por pertenecer a un proyecto de integración, principalmente si se recuerda que fueron parte de procesos de integración donde los estudiantes eran sacados del aula común en asignaturas como Lenguaje y Comunicación, por lo tanto muchas actividades que pueden resultar comunes o vividas por la mayoría de los estudiantes de educación básica o media, nunca fueron protagonizadas por estos 11 estudiantes. Dicho lo anterior, la experiencia pedagógica consistió en hacerlos “vivir” actividades que nunca tuvieron la oportunidad de experimentar antes y de esta manera llevar cabo un proceso ordenado y respetuoso de las necesidades y características individuales de cada uno de ellos. Además, generar intencionadamente instancias de reflexión oral y escrita acerca de las vivencias del proceso de vida en la Universidad.

### 1. Bitácora de lo vivido diariamente

Cada estudiante tenía un cuaderno universitario destinado a su bitácora, en ella escribían diariamente, realizando una reflexión personal de sus experiencias, lo anterior con la siguiente estructura:

- a) Fecha :
- b) Lo que más me gustó de hoy fue :
- c) Lo que menos me gustó de hoy fue :
- d) Mañana me gustaría :
- e) Mi día en una palabra :
- f) Dibujo, recorte o foto que represente mi día:

Luego, en clases ellos compartían con sus compañeros leyendo de manera oral el día que más les había gustado de su semana, el hecho de incluir imágenes o fotos , además de su día en una palabra ayudaba a quienes tenían más dificultades en la expresión de ideas.

A medida que pasaban las semanas, el proceso de describir sus días, incluso sus semanas y hacer la reflexión personal de ello fue cada vez más fácil, denotando poco a poco textos más extensos.

Cada bitácora era leída por la docente y ayudante, durante el período de trabajo individual de los estudiantes, por lo que dudas o sugerencias eran aclaradas y conversadas con ellos semanalmente.

## 2. Lluvia de ideas

Tal como es conocido, el proceso de producción escrita requiere de una planificación previa, consideración de palabras a utilizar y orden de lo que se quiere expresar.

Antes de cada clase, se comenzaba la indagación de lo que recordaban se había trabajado la semana anterior y se complementaba con una lluvia de ideas en torno a los conceptos que se trabajarían en la presente clase.

En este caso, muchos de ellos no conocían el concepto, ni tampoco para qué servía. El uso clase a clase de la lluvia de ideas fue dándole a los estudiantes más herramientas para organizar sus textos escritos, incluso la utilizaban antes de expresar algo de manera oral cuando sentían que era necesario.

## 3. Refranes y trabalenguas con ritmo

Uno de los grandes temores de los estudiantes era la lectura de manera oral, casi siempre porque lo asociaban a experiencias de ridiculización en público en sus colegios o porque sentían demasiada presión al hacerlo.

Como una manera de desarrollar la lectura oral cada vez más fluida y de manera entretenida, sin críticas o calificaciones que los frustraran, se trabajó la lectura de refranes y trabalenguas con un ritmo en particular.

Por ejemplo, cuando leía Felipe que es un seguidor del Heavy metal, se le pedía que leyera su breve texto como si fuera una cantante de rock, en el caso de Andrea que gusta

del modelaje, se le pedía que lo leyera como una modelo en pasarela, Nebir que es seguidor de los programas radiales de fútbol lo leía como si relatara un partido, etc.

Es decir, a partir de los intereses y sin generar presión, los estudiantes trabajaban la expresión oral, disfrutaban y participaban porque nadie los criticaba y hacían algo en lo que se sentían capaces.

#### 4. Cartas a mi personaje favorito

Una vez que se trabajó el concepto y elementos propios de las cartas, resultó complejo que entendieran el sentido de su escritura, principalmente porque nunca habían escrito o realizado una de ellas.

No les era importante escribir una carta a algún familiar, porque si querían podían llamarlo por teléfono; entonces, la idea fue indagar en torno a su personaje favorito o a quien más admiraban, pensando en que eran personas a quienes no podían llamar cuando quisieran y quizás tenían mucho por decirles, entonces surgieron nombres como : el Papa, Américo, Los Bunkers, Don Francisco, Hanna Montana, etc.

Luego, explicamos que podían escribir una carta a su personaje favorito, expresando su admiración, pidiendo algo o simplemente manifestando el cariño que sentían. Los estudiantes lo hicieron con mucho ánimo y placer, luego, quienes lo deseaban compartían las cartas leyéndolas en clases. De manera simbólica, la profesora se llevaba las cartas y aunque ellos sabían que no llegarían a destinatario, el ejercicio resultó muy gratificante porque pudieron compartir parte de sus intereses y gustos con sus compañeros, lo que además sirvió para conocerse más y encontrar puntos en común.

#### 5. Registro y reflexión de lectura personal

Una gran dificultad detectada al comienzo del trabajo fue constatar que los estudiantes no leían por placer, sólo asociaban los libros con tareas escolares de las que en su mayoría habían sido eximidos, por lo tanto la lectura no era un foco de interés.

El aumento del léxico, importante para la producción escrita de calidad, tiene como gran ayuda el contacto con los libros, la lectura y la indagación del contexto y las palabras que nos rodean.

Se solicitó a los estudiantes que trajeran un texto que les pareciera interesante, no importaba el género literario, el autor o la edad a la que estaba dirigido. Al comienzo de cada clase se le pedía que leyera el libro seleccionado durante 15 minutos, pasado ese tiempo, completaban en su cuaderno de registro la siguiente información:

- a) Fecha :
- b) Nombre del libro:
- c) Autor:
- d) Páginas leídas hoy:
- e) Resumen de lo leído:

Los estudiantes leían a sus compañeros la ficha del día, hacían un análisis oral de lo que les había gustado y disgustado del texto y decidían si seguirían leyéndolo la próxima semana o cambiarían el texto.

En este contexto, muchos leyeron el mismo texto y otros cambiaron hasta dar con el que les interesaba realmente. La docente no criticaba los textos elegidos, sólo se valoraba la capacidad de analizar los textos y solicitaba una completa justificación de seguir o no leyendo los libros.

Esto hizo que desarrollaran poco a poco la capacidad de crítica, descubrieran sus intereses personales y cómo expresar sus intereses a través de la lectura.

#### 6. Producción escrita desde palabras recortadas

Dado que muchos de los estudiantes manifestaban que escribir les molestaba porque les costaba ejecutar los trazos, se encontró una solución y una forma de generar producción escrita a través de la composición desde palabras recortadas de revistas, catálogos, libros y afiches.

En una primera etapa los estudiantes trabajaban en parejas, recortando palabras que les parecieran atractivas desde distintas fuentes.

Luego cada pareja podía ordenar las palabras por las categorías que les resultaran interesantes. Para finalizar, en una hoja de block se les pedía construir frases y oraciones a partir de las palabras recortadas, lo que inicialmente fueron frases, llegaron a ser pequeños relatos llenos de humor y muy entretenidos para los estudiantes.

De ser necesario, podían incluir palabras escritas por ellos mismo, sobretodo artículos y conectores. Además, se potenció el trabajo colaborativo y respeto por los ritmos e intereses entre compañeros.

#### 7. Visita de estudios a Biblioteca Viva

En el proceso inicial de las asignaturas, los estudiantes manifestaron que la biblioteca era un lugar que no frecuentaron casi nunca y en algunos casos sólo era asociada a castigos a los que se comportaban mal dentro de la escuela o lugares aburridos.

Por lo anterior, se organizaron dos viajes de estudio a la Biblioteca Viva de Mall Plaza Mirador de Concepción. Antes de salir de la Universidad se leyeron las instrucciones de trabajo, se informaron las parejas de trabajo en terreno y la experiencia comenzó desde el traslado en bus, ya que algunos estudiantes sólo viajan en auto con sus padres y el viaje les resultó interesante.

Una vez que se llegó a la Biblioteca, se hizo un recorrido de reconocimiento del lugar, se explicaron las normas de comportamiento y uso de materiales, cada pareja trabajó de manera colaborativa en la realización de una ficha estudio ( la que se completó en dos visitas a la biblioteca). La estructura de la ficha era:

- a) Instrucciones de trabajo (escritas y con apoyo de íconos)
- b) Búsqueda de 2 textos de autores chilenos y completa la ficha
- c) Búsqueda de un texto para cada género literario (narrativo, argumentativo, informativo)
- d) Búsqueda de un texto en otro idioma y completar ficha
- e) Elección un libro de su interés (un libro por cada integrante del grupo) y lectura de ello por 15 minutos , luego de lo cual se realiza la ficha de bitácora
- f) Con los libros analizados, cada uno seleccionaba palabras y luego escribían un breve relato
- g) Finalmente se les pedía la evaluación de la actividad, con preguntas como ¿qué fue lo que más te gustó? , ¿qué fue lo que menos te gustó? , ¿volverías a la biblioteca? , ¿por qué?

A través de esta actividad se siguió potenciando la capacidad de análisis, la lectura y producción escrita desde intereses personales , el fortalecimiento del trabajo colaborativo , el seguir instrucciones y ejecutar actividades según lo solicitado. Además de generar procesos reflexivos donde pudieses justificar sus elecciones y decidir cómo seguir y concretar acciones.

#### 8. Trabajo de investigación de autores literarios según intereses personales

Como una manera de fomentar la indagación de información, la producción escrita y aumentar su conocimiento en torno al mundo letrado, además de ayudarles a descubrir nuevos autores. Se seleccionaron autores para cada estudiante, en función de sus intereses personales y el historial de libros que habían sido motivadores para los estudiantes.

Cada estudiante debía investigar, realizar un resumen de la vida del autor en 3 páginas, sus principales textos en una página, imágenes de su vida en 3 páginas y aprender un trozo de un texto para finalizar su disertación.

Así, Andrea que adora las películas de terror investigó a Stephen King, Susana que leyó durante el semestre Papelucho investigó a Marcela Paz, Nebir que se emocionó al saber la noticia de su fallecimiento aún sin saber quién era, investigó a Gabriel García Márquez, Daniela que sueña con ser ayudante de Educación Parvularia investigó a Gabriela Mistral, Matías a Nicanor Parra, Carlos a Pablo Neruda, etc.

Este trabajo hizo que descubrieran nuevos textos de su interés, se apasionaran en su investigación, recordaran información que habían visto de los autores y facilitó el aprendizaje de los versos o prosa para cerrar su disertación. Pudieron hacer la reflexión en torno a la vida de los autores y descubrieran puntos en común entre ellos.

#### 9. Completación de formularios de uso común

Al comienzo del trabajo con los estudiantes, ellos dieron cuenta de no saber el uso de la escritura en términos funcionales para actividades como: ir al banco, hacer trámites, completar solicitudes y otros temas.

En clases se trabajó la completación de formularios de: Fonasa, Isapres, giros y depósitos bancarios, reclamos a servicios varios, solicitud de trabajo, invitaciones, reclamos ante Sernac y otros.

De esta manera, evidenciaron el uso de la escritura con fines comunes y cuán importante es saber expresarse de manera escrita legible para cumplir con ciertos requisitos y poder obtener beneficios de distinto tipo.

#### 10. Producción escrita final

Al finalizar la asignatura, se pide a los estudiantes que realicen una producción escrita libre a partir de sus intereses (3 páginas).

Ésta es la manera de evidenciar los resultados de todos los meses de trabajo en ambas asignaturas, pues es la forma de ver cómo han logrado descubrir sus intereses, plasmar sus ideas, generar textos coherentes y escribir desde el placer de la escritura y por las ganas que sienten de expresarse.

Los textos producidos van desde los poemas de Nebir dirigidos a la chica de la portada de un cuaderno , las historias de aventuras de Carlos , los relatos de fútbol y el mundial de Gonzalo , las historias de amor de Daniela , los cuentos para niños de Susana , etc. Si bien , se podría mejorar desde la calidad ortográfica y sintáctica , el foco del trabajo siempre fue generar cercanía a la lectura y escritura , lograr que descubrieran el placer por ambos desempeños y darles una nueva forma de comunicación personal y social de calidad, por lo tanto , es valorable cada instancia de reflexión y nueva argumentación.

#### 11. Caligrafía desde intereses personales

Dado que con el tiempo descubrieron la importancia de la legibilidad de los textos manuscrito , se realizaban pequeñas actividades caligráficas con sentido , es decir, desde la redacción de palabras de su interés , mensajes motivacionales hechos de manera personal para cada uno o reflexiones a partir de dificultades manifestadas en clases , ya sea a nivel actitudinal o emocional.

Los estudiantes las realizaban con gusto y presentando interés semanal por lo que les tocaría escribir en cada oportunidad

#### 12. Viaje en tren a Hualqui

Como una manera de generar instancias de reflexión desde la naturaleza y nuevas experiencias de actividades grupales, se realiza viaje en tren desde Concepción a la pequeña comuna de Hualqui. Los estudiantes comparten intereses, realizan la comparación entre la gran ciudad que es Concepción y Hualqui, se intencionan conversaciones en torno a lo que ha sido el proceso de trabajo en estos dos semestres.

Los estudiantes son capaces de realizar un análisis del trabajo realizado, manifiestan sus gustos, las actividades que más han disfrutado, los trabajos que más les han costado realizar, en este marco de naturaleza y viaje especial, ellos dan cuenta de la importancia del trabajo en equipo, de cómo han aprendido a conocerse y cómo sienten que han mejorado poco a poco a pesar de las dificultades iniciales y de lo que les costaba.

#### 13. Análisis personal de conceptos relacionados con la inclusión

Continuando con el desarrollo de las capacidades reflexivas tanto orales como escritas, se intencionan actividades de redacción de sus impresiones y sus propias definiciones de conceptos como: inclusión, discriminación, amistad y respeto.

Los estudiantes dan cuenta al finalizar el proceso de ideas más organizadas, pueden argumentar sus definiciones desde las experiencias personales y lo compartido colectivamente en clases.

#### 14. Redacción de autobiografía

Los estudiantes, luego de un proceso de reflexión, análisis grupal y producción escrita editada y orientada , presentan su autobiografía , eligiendo los mejores momentos de su vida y relatando sus experiencias tanto positivas como negativas en educación .

#### 4. Resultados

El objetivo 1: Desarrollar competencias comunicativas escritas que permitan la expresión adecuada de experiencias y necesidades, fue logrado con el 63.6% , logrado con apoyo con el 27.3% y no logrado con el 9.1% de los estudiantes. En este último caso, se evidencia que la escritura nunca fue un foco de atención en el proceso de integración educativa del estudiante.

El objetivo 2: Propiciar la reflexión del proceso inclusivo y vivencias anteriores , a través del registro escrito de sus percepciones, observaciones, temores y deseos, fue logrado con el 100% de los estudiantes , se deja en claro que en este aspecto se privilegiaron las instancias de expresión , la intención comunicativa y reflexión por sobre aspectos como ortografía o sintaxis.

El objetivo 3: Descubrir el placer por la lectura, a través de la selección y exploración de textos de su propio interés que fomenten la composición escrita, fue logrado con el 100% de los estudiantes y este fue uno de los aspectos más gratificantes dado que se evidenció en el intercambio de textos entre ellos y sus rostros al descubrir en la lectura un nuevo interés personal.

Estudiante	Procedencia	Edad actual	Diagnóstico de D. Intelectual	Objetivo 1	Objetivo 2	C
Hombre	Enseñanza Media (Completa) en proyecto de integración	28	si	LOGRADO	LOGRADO	L O
Hombre	Enseñanza Media (Completa) en proyecto de integración	20	Si	LOGRADO	LOGRADO	L O

Hombre	Enseñanza Media (Completa)	30	No	LOGRADO	LOGRADO	L O
Hombre	Enseñanza Media (Completa)	21	No	LOGRADO	LOGRADO	L O
Hombre	Enseñanza Media (Completa) en proyecto de integración	22	No	LOGRADO	LOGRADO	L O
Hombre	Centro de formación laboral	25	Si	NO LOGRADO	LOGRADO CON APOYO	L O
Mujer	Escuela Especial	19	si (síndrome de Down)	LOGRADO CON APOYO	LOGRADO	L O
Mujer	Escuela Especial	20	si (síndrome de Down)	LOGRADO CON APOYO	LOGRADO CON APOYO	L O
Mujer	Enseñanza media incompleta (hasta 2° medio)	19	No	LOGRADO	LOGRADO	L O

Mujer	Enseñanza Media (Completa) en proyecto de integración	22	si (síndrome de Down)	LOGRAD O CON APOYO	LOGRAD O	L O
Mujer	Enseñanza Media (Completa)	23	No	LOGRAD O	LOGRAD O	L O

## 5. Conclusiones

- Avances en torno a la confianza en las propias capacidades
- Reconocimiento y manifestación de emociones tanto de manera oral como escrita
- Valoración de la escritura como forma de comunicación
- Placer al realizar actividades relacionadas con la composición escrita
- Reconocimiento de la lectura como forma de entretenimiento y crecimiento personal
- Expresión de ideas (orales y escritas) de manera más organizada
- Se ha abierto camino para la expresión de sus emociones y experiencias

- Reflexión y análisis de cada tarea realizada , aumentando progresivamente sus argumentos
- Confianza para expresarse de manera oral frente al grupo curso

## **6. Referencias bibliográficas**

Condemarín, M., Galdames , V. y Medina , A. (1996), *Taller de lenguaje*, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones S.A.

Condemarín, M., Galdames, V. y Medina, A. (2001), *Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*, Santiago de Chile, MINEDUC

## COMUNICACIÓN 5

### **EL CUERPO DISCAPACITADO COMO MOTOR DE REFLEXIÓN. CONCEPCIÓN EN LOS ESTUDIOS DE ARQUITECTURA**

María Martínez Gragera

*Profesora Asociada de Cuerpo y Tecnología*

*Ecole Spéciale d'Architecture*

La asignatura “Cuerpo y tecnología” forma parte del master de Arquitectura de la Ecole Spéciale d’Architecture (París). Su objetivo es familiarizar a los futuros arquitectos con la condición tecnológica contemporánea en su relación con el cuerpo humano. Se trata de un taller de reflexión e investigación destinado a orientar el diseño hacia terrenos vírgenes desde una actitud que desafía lo establecido y los prejuicios. El fruto del trabajo de los alumnos no es un proyecto, sino las premisas conceptuales de un proyecto, sus bases reflexivas.

El marco de pensamiento en el que se sitúa el contenido de la clase es heredero de la fenomenología y del psicoanálisis. Lejos de la dicotomía entre cuerpo y alma, o entre cuerpo y mente (visión hegemónica en Occidente desde la antigüedad hasta el final del siglo XIX), la existencia se enuncia como una experiencia continua entre las dos. De este modo se considera el cuerpo como herramienta tangible de la existencia, y la tecnología (entendida en su sentido más amplio) como una extensión física, sensorial y/o cognitiva del ser.

Bien que a nivel del diseño arquitectónico otras corrientes de pensamiento hayan sucedido a lo que se conoce como el movimiento moderno, la importancia de sus producciones, materiales e inmateriales, en todos los ámbitos de la sociedad, hacen que sus lógicas sigan estando vigentes hoy en día. La modernidad, sinónimo de racionalismo y funcionalidad, celebra con entusiasmo el nacimiento de los estándares y de la reducción de lo humano a magnitudes cuantitativas. Le Corbusier escribirá en 1920 “Il faut tendre à l’établissement de standards pour affronter le problème de la perfection” poniendo en evidencia que el mito subyacente es el de la perfección y conectándose de esta manera a la tradición clásica. En consecuencia, no es de extrañar que Le Corbusier conciba en 1944 el “Modulor”, imaginado como patrón de dimensionamiento universal para los proyectos arquitectónicos. El Modulor es una figura gráfica, eminentemente masculina, de 1,83 m de altura y cuyas proporciones se inspiran del número de oro. Aunque ya antes de la Segunda Guerra Mundial, en 1936, el alemán Ernst Neufert publica *Arte de proyectar en arquitectura*, un manual de referencia, incluso hoy en día. El libro cataloga las configuraciones posibles de una amplia gama de elementos constructivos, en particular, una parte importante se centra sobre las posturas y posiciones del cuerpo humano en situaciones consideradas comúnmente funcionales.

## **2. Muchos avances y un retroceso**

En Francia, desde hace treinta años el progreso de la legislación relativa al diseño urbanístico y arquitectónico ha supuesto un gran número de mejoras en la inclusión de las personas con discapacidad. La mayoría de estas mejoras se concentran en la accesibilidad física de los espacios públicos, los lugares de trabajo y de la vivienda de nueva construcción. La normativa estipula las dimensiones que deben de ser respetadas en los distintos espacios, sus valores concretos resultan de compromisos entre economía y ergonomía. Por otra parte, a pesar de que se aplican a las tres dimensiones del espacio, la mayoría de las acotaciones impuestas se representan principalmente en vista de plano, puesto que son ellas las que condicionan la

distribución funcional de las superficies. En esta vista en plano, la circunferencia que representa la superficie necesaria a la rotación de una silla de ruedas (en Francia, 150 cm) se convierte en el patrón por excelencia. Desgraciadamente, la presión económica, y su consecuencia inmediata, la falta de tiempo, inducen una aplicación de la normativa investida de automatismos abstractos que ocultan la realidad corpórea de las personas, discapacitadas o no. El “cercle handicapé” se convierte en la representación por excelencia del salvoconducto necesario para llegar al buen puerto del beneplácito administrativo.

Pero este no es el único emblema unitario que esconde la vasta diversidad de realidades de la discapacidad, en el imaginario colectivo, las personas discapacitadas son representadas por un icono en el espacio público, una figura humana en una silla de ruedas. La necesidad de comunicar y balizar el espacio público para la mejora de la accesibilidad tiene como contrapartida la disolución de la realidad específica de cada individuo.

En otro orden de cosas, las discapacidades relativas a la vista y/o la movilidad son las que están más directamente implicadas en el diseño arquitectónico, al menos son las que acaparan más atención por ser de aplicación inmediata y carácter relativamente objetivable. En la experiencia del espacio, la vista y el movimiento son los sentidos que prevalecen. Por otra parte, su representación se materializa a través de soportes visuales (con o sin movimiento). Estas dos circunstancias hacen que a menudo pueda tenerse la falsa impresión de que el espacio se vive únicamente a través de la vista, para deshacer este espejismo bastaría con preguntarse ¿Se puede decir que desaparece el espacio cuando no se ve? ¿Qué queda de la experiencia del espacio cuando no se accede a él mediante la vista?

### **3. Contexto y fundamento conceptual**

Desde septiembre 2013, en dos semestres distintos, dos grupos de alumnos de master han trabajado sobre la noción de cuerpo discapacitado dentro de la asignatura “Cuerpo y tecnología”. La asignatura no trata específicamente de la discapacidad, sin embargo, a lo largo de los distintos semestres ha estado presente directa o indirectamente. Por una parte, gracias a las referencias empleadas (artistas como Neil Harbisson, Stelarc o Matthew Barney y dispositivos médicos u ortopédicos de uso común o excepcional), y por otra, por el trabajo en torno al marco discursivo sobre lo que se entiende por « normal » (en particular en su relación a lo patológico, a partir de la obra de Georges Canguilhem o de Beatriz Preciado).

Desde 2012 se fue consolidando poco a poco en mi cabeza la idea de trabajar sobre el cuerpo discapacitado, no como una entidad que necesita ser reparada para acercarse a las capacidades de la media, sino como un terreno fértil para explorar las limitaciones de lo normativo en general y abrir el espectro de posibles hacia consideraciones donde el placer de la existencia y la construcción de identidades específicas sean el centro de la reflexión.

Dentro de la abrumadora realidad global en la que las nuevas generaciones se forman, me parece importante transmitir que es posible actuar en intersticios del funcionamiento global

para transformar el mundo considerando las escalas de lo local, en especial la escala de lo corpóreo, y de las singularidades. La necesidad de manejar cantidades importantes de información han banalizado el recurso a la estadística y a la normatividad como herramienta de inteligibilidad. A nivel individual la vida contemporánea impone marcos de tiempo y espacio que percibimos como necesarios e ineluctables. Desde este punto de vista, las personas no discapacitadas pueden ser consideradas víctimas de ritmos y usos del cuerpo extremadamente limitados, el espacio construido contribuye a esta estandarización (el centro comercial, los desplazamientos diarios, el estacionamiento público, la estación de esquí, el paseo marítimo, el aeropuerto, la vivienda de promoción...). Un cuerpo capacitado vive engullido en una dinámica de experiencias espacio-temporales de rango limitado, asentadas en un conjunto de valores y creencias socioculturales, ellos mismos indisociables de un funcionamiento económico y político cuanto menos complejo.

Los cuerpos discapacitados se encuentran en una situación paradójica. El prefijo “dis-“ denota oposición o negación, hablamos entonces de cuerpos investidos de la idea de negación de capacidad, sin embargo, la noción de capacidad ha de estar asociada a un referente, un objeto de la capacidad. La única no-capacidad que todos los que denominamos discapacitados comparten es la no pertenencia al grupo de los que llamamos capacitados. Y esta es la parte que me interesa, desde este punto de vista, los capacitados serían aquellos que disponen de un cuerpo (entendido como un todo fisiológico y psicológico) que está en condiciones de interactuar en el mundo material e inmaterial sin suplemento de gasto de energía vital derivado de su configuración corpórea. Lo que me interesa de este razonamiento es que entonces el cuerpo denotado como capacitado puede investirse de un discurso subversivo con respecto al mundo normativo y funcional de los cuerpos capacitados. Un cuerpo “hors norme” (expresión que en francés denota tanto lo que es fuera de lo normal como lo que escapa a la norma) se encuentra paradójicamente en una posición que invita más a pensar su relación a la sociedad como un terreno de libertad y exploración que un cuerpo designado como no discapacitado, tal es el punto de partida y la ambición que ha orientado el trabajo realizado con mis alumnos de la Ecole Spéciale d'Architecture.

#### **4. Descripción del trabajo con los alumnos**

Cada semestre, a parte del trabajo de lectura y análisis de textos, los alumnos desarrollan un trabajo personal sobre una temática. Hace un año, la escuela propuso un tema general para inspirar a los distintos talleres: « la marche », la marcha en el sentido de caminar. En nuestro caso, me pareció que interrogarse sobre la posición de aquel que vive con la ausencia de la posibilidad de caminar podía ser una excusa para cuestionar los “handicaps” invisibles de los que nos consideramos capacitados.

Lo propio de una persona joven que decide estudiar arquitectura es que sienta la necesidad de cambiar el mundo. Lo que en sí es el motor legítimo de la disciplina tiene como contrapartida que, en el trabajo con los alumnos, una de las principales dificultades es conseguir desplazar el discurso desde las buenas intenciones, que tienden a cultivar la condescendencia bien pensante,

falsas empatías y reflexiones demasiado generales, torpes y limitadas, hacia lugares menos cargados de jerarquías morales y más atentos a aquello que hace que la vida de cada uno, dentro de un todo social, merezca la pena ser vivida. Para ello se recurre a cuatro objetivos:

- Dar cuenta de la diversidad de individuos, y de cómo a partir de las especificidades de cada uno se puede inducir un campo de fuerzas generadoras de proyecto.
- Orientar el diseño hacia estrategias de apertura y desarrollo de la riqueza sensorial y cognitiva del entorno.
- Substituir, o completar, lógicas reparativas o curativas por otras más centradas en el placer de la existencia y la construcción y consolidación de identidades positivas.
- Ampliar la atención de la limitación funcional por la ausencia de capacidad, y considerarla simultáneamente a “las presencias” que la discapacidad tiende a esconder.

Cada semestre realizamos una serie de ejercicios asociados a experiencias que completan el trabajo de análisis de referencias (textos y vídeo) y debate. Esta fase de trabajo reconecta a los estudiantes con la realidad de su propio cuerpo y les permite interrogarse sobre la legitimidad y el interés de posturas y situaciones convencionales.

El primer ejercicio se centra sobre la experiencia del espacio de la escuela con los ojos vendados. Cada alumno recorre diferentes lugares conocidos, escoltado por un compañero que vela por su seguridad, tras realizar su recorrido elige un sitio donde sentarse, en ese momento su lazarillo se distancia, y él permanece en este lugar solo (el lazarillo vela a distancia por su seguridad)

El segundo ejercicio consiste en construir e ilustrar gráficamente una línea de tiempo de un día de la vida del alumno. En la línea de tiempo deben figurar los tiempos dedicados a cada actividad, las posiciones o posturas del cuerpo, los diferentes aparatos o tecnologías con las que interactúan, y el entorno en el que se realizan.

El tercero, busca reactivar la memoria de la experiencia del cuerpo de la propia infancia, los alumnos deben intentar reconstituir una línea de tiempo equivalente a la anterior, pero sobre un día de la infancia reconstituido a partir de la memoria.

## **5. Primer semestre**

En el semestre del otoño 2013 el trabajo personal propuesto consistió en imaginarse a sí mismo como una persona amputada de las dos piernas a nivel inmediatamente superior de las rodillas. A partir de esta nueva condición, cada alumno debía reflexionar sobre qué tenía que guiar el diseño de un apartamento de dos habitaciones (el mismo para todos). No había limitación de presupuesto ni de tecnología, y tanto los alumnos como yo navegábamos en aguas vírgenes.

Claire Ivanoff investigó sobre los tipos de prótesis existentes en el mercado y exploró a través de dibujos la nueva movilidad del cuerpo amputado, en su relación a las posturas vertical y sentada, a la silla, al suelo y sus potencialidades sensoriales y táctiles. También se interrogó sobre cómo articular en un apartamento un espacio de características más adaptadas al nuevo cuerpo y su nueva movilidad (espacio íntimo) y un espacio abierto, de recepción (espacio de sociabilidad dentro del hogar). En el primer espacio pensó que el suelo estaría más alto, con el objeto de reducir la relación de verticalidad con el techo y para alejarse del suelo, connotado negativamente por la proximidad real y simbólica del pie y de los zapatos. Este nivel, segundo suelo, sería en parte blando y acolchado, en la parte más privada del dormitorio y el baño, y la circulación se realizaría como una piscina de bolas, en el que se desplazaría y rodaría a su guisa. Otro alumno, Nicolas Violette, se interesó por el cambio de proporciones que experimenta el cuerpo entre la parte superior y la parte inferior del cuerpo, para ponerlo en evidencia, retocó la imagen del hombre de Vitruvio al que amputó la parte inferior de las piernas, dando lugar a una imagen crítica del canon de belleza clásico. Otro trabajo digno de mención fue la reflexión de Christofer Cornevaux. Christofer imaginó un apartamento envuelto de una superficie reactiva a los afectos del usuario que serían captados a través de un dispositivo neurosensible a nivel de la cabeza. En su investigación personal Christofer se cuestionaba sobre las discapacidades invisibles de las personas que se consideran capacitadas. En el trabajo de los tres existe una componente lúdica y de disfrute del cuerpo como punto de partida del proyecto, de algún modo la pregunta que subyace al trabajo de este semestre es cómo orientar el diseño de un espacio para un cuerpo alegre.

## **6. Segundo semestre**

Tras la experiencia un poco improvisada del primer semestre, en marzo del 2014, me pareció que para que la reflexión de los alumnos fuera más específica y concreta, deberían llevar a cabo su trabajo basándose en una persona real, con limitaciones, sueños, deseos y cualidades reales. De preferencia una persona que conocieran y con la que pudieran intercambiar ideas y opiniones. En lugar de proponer una reflexión sobre el espacio como objeto de diseño, los alumnos debían investigar y sentar las bases conceptuales de dispositivos “entre cuerpo y espacio”: puentes sensoriales entre la persona y el entorno.

Armelle Breuil realizó un trabajo de acercamiento y toma de contacto digno de mención con un hombre joven, Nicolás, discapacitado por culpa de una enfermedad degenerativa, el síndrome de Buerger. Esta enfermedad produce una necrosis progresiva de las arterias, el enfermo es objeto de amputaciones parciales sucesivas. El cuerpo decrece de sus extremidades paulatinamente. Armelle se entrevistó con Nicolás varias veces y decidió abordar la problemática del deseo y del contacto físico en el caso de un cuerpo que se desintegra progresivamente. El trabajo de Armelle se focalizó en un debate de ideas entre dos posibilidades utópicas, un cuerpo híbridado de tecnología, y un avatar virtual, en ambos casos lo que prima es la posibilidad de reconfigurarse en función de gustos y deseos personales.

Océane Patole se interrogó sobre la relación con el horizonte y con la mirada del otro en el caso de Erwin, joven sujeto a una parálisis cerebral, con problemas agudos de movilidad y rigidez que le hacen inseparable de una silla de ruedas. Sus capacidades cognitivas no están afectadas por la enfermedad. Océane se interesó por la falta de movilidad del cuello, y la posición baja de la silla de ruedas como punto de partida de su reflexión. Inspirándose del proyecto “Veasyble” de Pizzilli, Petrakis, Pacini & Bacci o del “Mirror costume” de Boyun Yoon, sentó las bases de un dispositivo que ampliara de forma poética y lúdica el campo de vision de Erwin.

## **7. Conclusión**

La voluntad de este artículo y del trabajo desarrollado con los estudiantes de arquitectura no pretende desautorizar lo legítimo de un marco legal, que no deja de ser insuficiente, sino alertar sobre los efectos colaterales y proponer actitudes complementarias. El trabajo presentado parte de la convicción de que es necesario formar jóvenes arquitectos con la actitud, los recursos intelectuales y las herramientas técnicas necesarias para inventar soluciones que escapen a aplicar la normativa como una receta, ya sea en el ámbito de la discapacidad como en otros tales el ahorro energético. Debido a las limitaciones de tiempo y de medios, así como el hecho de que el trabajo sobre la discapacidad es una parte de un todo, dentro de la asignatura, el trabajo es una “mise en bouche” con respecto al potencial que este tipo de enfoque dentro de un marco más ambicioso y transversal podría desarrollar.

## **COMUNICACIÓN 6**

<p><b>EVALUACIÓN DE LA ACCESIBILIDAD COMO COMPETENCIA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO</b></p>
--

Rafael Cantos Villanueva

*Ingeniero Informático. Experto accesibilidad. Colaborador*

*Universidad de Córdoba*

Mayte Villarrubia Pozo

*Licenciada en Ciencias Empresariales. Experta accesibilidad. Colaboradora*

*Universidad de Córdoba*

Isabel Romero Palomino

*Licenciada en Derecho. Experta accesibilidad. Colaboradora*

*Universidad de Córdoba*

Ezequiel Herruzo Gómez

*Doctor Ingeniería Informática. Profesor Dpto. Arquitectura Computadores*

*Universidad de Córdoba*

## **1. Introducción**

En la actualidad, el término accesibilidad, según se define en el Observatorio de la Accesibilidad [1] comienza a ser empleado con frecuencia en distintos ámbitos de la vida. Así, por ejemplo, se utiliza el término accesibilidad para indicar si un recinto o lugar está preparado para que los usuarios de silla de ruedas puedan acceder, o si un portal web puede ser usado por personas con ceguera. Sin embargo, aunque la accesibilidad afecta principalmente a las personas con discapacidad, no se puede olvidar ni obviar que las personas, conforme van pasando los años, van perdiendo capacidades. La visión, el oído, la cognición o la movilidad, entre otras, son facultades que suelen mermar con la edad. Por ello, la accesibilidad es algo que afecta a cualquier persona en algún momento de su vida.

Aunque la accesibilidad es algo que nos afecta a todos, en mayor o menor medida, existe un desconocimiento en cuanto a qué es el concepto de accesibilidad y cómo se puede aplicar en la sociedad para lograr alcanzar una sociedad accesible, una sociedad

que sea integradora y que tenga en cuenta el Diseño Para Todos, o Diseño Universal [2], en todos los ámbitos de la vida. Pero, ¿cómo hacer que el concepto de accesibilidad y su posterior aplicación en la vida cotidiana se convierta en una realidad? En este sentido, la universidad debería ser una puerta muy importante para introducir la accesibilidad y su aplicación en la vida diaria. Debe ser la universidad la fuente de la que ha de partir el conocimiento de la accesibilidad de forma que los estudiantes asimilen y aprendan su concepto y el de diseño para todos y lo puedan llevar a la práctica en sus profesiones.

En este sentido, el Real Decreto 1393/2007[3], de 29 de octubre, y sus modificaciones que establecen la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, manifiesta de forma expresa que los títulos universitarios españoles deben incorporar entre las competencias a desarrollar la accesibilidad universal y diseño para todos. Se entiende, por tanto, que ha de introducirse la accesibilidad y diseño para todos como competencia a adquirir por nuestro alumnado universitario.

En el punto 5, artículo 3, de dicho Real Decreto, sobre los principios generales en el diseño de los títulos de grado, especifica en su punto b), que los planes de estudio deben tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse teniendo en cuenta, entre otros, los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final decima de la Ley 51/2003.

Sin embargo, el concepto de accesibilidad, así como la forma en la que se puede aplicar y la normativa y legislación existentes al respecto son, por lo general, desconocidos en el ámbito universitario, salvo la parte correspondiente a la justificación que aparece en el apartado de memoria de solicitud de títulos (artículo 7 del citado R.D.)

Es por lo indicado anteriormente por lo que se propone crear una nueva competencia genérica o transversal, al estilo de las indicadas en [4] en el ámbito de los grados universitarios, denominada Competencia en Accesibilidad. Dicha competencia debe proporcionar a los alumnos los conocimientos, técnicas y metodologías necesarias para lograr una sociedad accesible e integradora.

## **2. Importancia de la competencia para la vida estudiantil y profesional**

Con esta competencia se pretende que el estudiante piense o tenga en cuenta a las personas con algún tipo de discapacidad o que simplemente han perdido capacidades por la edad u otro motivo. Se trata por tanto de una herramienta que ayuda al estudiante a conocer las metodologías, técnicas y herramientas para generar documentación o proyectar actividades, productos y servicios accesibles que tengan en cuenta el “Diseño para Todos”. Al mismo tiempo, permite concienciar al estudiante de las necesidades

especiales de distintos colectivos, haciéndole más solidario y abriéndole nuevas perspectivas de trabajo.

En el ámbito laboral, conocer la accesibilidad y aplicarla permite la creación de productos y documentos de mayor calidad, así como contribuir a la inserción social de colectivos de discapacitados. Además, los profesionales que integran la accesibilidad en sus productos y documentos amplían el campo de trabajo o llegan a un mayor número de clientes.

### **3. Implicaciones con otras competencias, actitudes e intereses**

La competencia de accesibilidad se relaciona íntimamente con los distintos tipos de pensamiento debido a que la accesibilidad debe partir desde el pensamiento analítico de los hechos, documentos y objetos de diseño o estudio con el fin de llegar a una solución factible que satisfaga los requisitos especificados. A veces dicha solución requiere formas de pensamiento creativo que conduzcan a soluciones innovadoras, lo que a veces requiere de un pensamiento crítico que analice la forma de pensar tradicional y que permita una reflexión profunda con el fin de poder evaluar y cambiar si es necesario dicha forma de pensamiento.

Estas soluciones accesibles deben ser justificadas razonadamente por medio del pensamiento deliberativo y, además, el conocimiento adquirido en el proceso para obtener la solución debe ser interiorizado por el individuo y transmitido a la sociedad, de forma que sea parte del conocimiento colectivo.

Además, esta competencia se relaciona con la resolución de problemas, ya que se ha de poder detectar la disfunción de la situación real y la situación ideal para que se puedan resolver por medio de un proceso basado en la lógica y en la utilización de unas técnicas o herramientas organizadas, así como por un proceso de toma de decisiones.

Para ello se necesita creatividad, innovación y tener espíritu emprendedor para arriesgar en soluciones originales. Además, la accesibilidad debe ir orientada a la calidad de los servicios, productos y documentos.

La accesibilidad se relaciona, además, con los distintos medios de comunicación y divulgación, como la comunicación escrita, la comunicación verbal y la comunicación informática.

## **4. Propuesta de desarrollo de la competencia**

### **4.1. Descripción**

Esta competencia consiste en conocer el significado e importancia de la accesibilidad y el diseño para todos, para poder tenerla en mente, aplicarla y evaluarla en cualquier situación y actividad. Para ello, hay que partir de la definición del concepto de accesibilidad, definido como el grado en que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas.

#### **4.2. Objetivos**

El objetivo principal de este trabajo es mostrar una metodología de desarrollo transversal de la competencia accesibilidad en los planes de estudio de los títulos de grado y definir un mecanismo de evaluación de dicha competencia acorde a su desarrollo. Para ello se definen varios indicadores que permitan evaluar el desarrollo de la competencia accesibilidad y distintos niveles de dominio de dicha competencia.

#### **4.3. Niveles de dominio e indicadores**

Una vez que se conoce el concepto de accesibilidad, hay que identificar los niveles de dominio de esta competencia. Los niveles de dominio que se identifican son:

Nivel de dominio 1: Engloba el conocimiento de qué es y cuál es la importancia de la accesibilidad, así como a quién va dirigida y a qué afecta.

Nivel de dominio 2: Pondera la capacidad del estudiante para analizar y evaluar la accesibilidad, en función de la legislación y normativa existentes.

Nivel de dominio 3: Mide la capacidad del estudiante para poner en práctica, específicamente en el desarrollo de su profesión, los conocimientos de accesibilidad adquiridos en la titulación.

Se determinan, en principio, 6 indicadores para cada uno de los niveles de dominio definidos anteriormente. A su vez, cada indicador es evaluado, para cada uno de los niveles de dominio anteriores, con varios grados de consecución, de menor a mayor grado de conocimiento.

En la siguiente tabla se muestra de forma más concisa qué ha de evaluarse para cada nivel de dominio e indicador. A modo de ejemplo, el primer indicador es relativo a la legislación y normativa sobre accesibilidad existente. En el primer nivel de dominio, se evalúa los conocimientos que el estudiante tiene acerca de la legislación y normativa existentes. En el segundo nivel de dominio, se valora si el estudiante es capaz de interpretar la normativa y legislación. Por último, en el tercer nivel de dominio, se comprueba en qué medida el estudiante es capaz de aplicar la normativa y legislación sobre accesibilidad.

<b>INDICADORES</b>	<b>Nivel dominio 1 Conocimiento sobre importancia de la accesibilidad</b>	<b>Nivel dominio 2 Capacidad para analizar y evaluar la accesibilidad</b>	<b>Nivel dominio 3 Puesta en práctica de los conocimientos de accesibilidad adquiridos</b>
<b>Legislación y normativa</b>	Evaluación conocimientos en legislación y normativa sobre accesibilidad.	Capacidad de interpretación sobre normativa y legislación en accesibilidad.	Capacidad de aplicar la normativa y legislación sobre accesibilidad.
<b>Realización de documentos y diseños accesibles</b>	Conocimientos sobre "Diseño Universal".	Capacidad de identificar y valorar la accesibilidad en documentos y diseños.	Capacidad de realizar documentos y diseños accesibles.
<b>Uso de metodologías, técnicas y herramientas</b>	Conocimientos sobre metodologías, técnicas y herramientas relativas a la accesibilidad.	Cuantifica el uso de metodologías, técnicas y herramientas para el análisis y evaluación accesibilidad.	Uso de metodologías, técnicas y herramientas que procuren la accesibilidad.
<b>Grado de accesibilidad de actividades y eventos</b>	Conocimiento sobre los requisitos de accesibilidad.	Capacidad de valorar la accesibilidad en actividades, eventos y exposiciones.	Capacidad de organizar actividades, eventos y exposiciones accesibles.

<b>Evalúa como de accesibles son las comunicaciones</b>	Dominio de técnicas de comunicación accesibles.	Capacidad de evaluación de la accesibilidad en las comunicaciones.	Desarrollo de comunicaciones accesibles.
<b>Análisis y la evaluación de la accesibilidad, corrección de los problemas de accesibilidad</b>	Capacidad de diferenciar entre accesible y no accesible.	Capacidad de analizar y evaluar la accesibilidad.	Capacidad de corregir los problemas de accesibilidad detectados.

### **5. Incorporación al currículum académico. Actividades.**

La incorporación de la Competencia Accesibilidad al currículum académico puede realizarse de varios modos, en este trabajo se propone el que se describe a continuación en varias fases:

1º.- Establecer nivel de dominio para curso y titulación. Es decir, se trata de determinar qué nivel de dominio se pretende conseguir en cada curso o cursos de una determinada titulación, así podemos establecer que se pretende conseguir el nivel de dominio 1 para primer y segundo curso de cada titulación del centro; nivel de dominio 2 para tercer y cuarto curso; y nivel de dominio 3 para las titulaciones de máster. Por supuesto existirán titulaciones que directamente se propondrán la consecución del nivel de dominio 3 al finalizar la misma o incluso titulaciones de máster que no contemplen la Competencia Accesibilidad.

2º.- Definir actividades para la consecución de los distintos niveles de dominio. A modo de ejemplo, a continuación se indican algunas de ellas:

- Se debe proporcionar al estudiante normativa y legislación, así como herramientas y procedimientos para garantizar y conseguir la accesibilidad. También es necesario la realización y participación en distintas actividades para asentar y profundizar en el concepto de accesibilidad.

- En cuanto a la legislación, existen leyes y normativas que el alumno debe conocer. Entre las leyes se puede destacar la LEY 34/2002, de 11 de julio, de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico (LSSICE)[5] o la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad[6]. Respecto a las normas, se pueden señalar como ejemplo la UNE 139801-2003[7], UNE 139802-2009[8], UNE 139803-2012[9], UNE 170001-1:2007[10], UNE 170001-2:2007[11], UNE 153020:2005[12].

- Asistencia a conferencias, congresos, jornadas o cursos ayuda al estudiante a concienciarse del problema de la discapacidad, al mismo tiempo que lo ponen en contacto con usuarios y expertos en materia de accesibilidad que le pueden orientar en el tipo de soluciones que estas personas requieren. Entre estos eventos se pueden destacar congresos como AMADIS (<http://www.cesya.es/amadis2014/>), CIUD (<http://ciud.fundaciononce.es/>), CENTAC (<http://www.centac.es/>) o las jornadas de usuarios de Tifloinnova (<http://tifloinnova.once.es/es>).

En definitiva, desarrollar una metodología académica que refuerce los conocimientos es la realización de trabajos y prácticas, los cuáles pueden orientarse a profundizar en distintos aspectos de la accesibilidad y/o en su aplicación.

3º.- Evaluación mediante sistema de rúbricas. Al tratarse de una competencia que desarrolla lo que podemos denominar “capacidades transversales”, creemos conveniente realizar la evaluación mediante un sistema de rúbricas que permita al alumnado ubicarse en un determinado status de conocimiento sobre la competencia. En este sentido se muestra en la siguiente tabla las rúbricas correspondientes al nivel de dominio 1

<b>INDICADORES</b>	<b>Valor evaluación 1</b>	<b>Valor evaluación 2</b>	<b>Valor evaluación 3</b>	<b>Valor evaluación 4</b>	<b>Valor evaluación 5</b>

<p><b>Legislación y normativa</b></p>	<p>Desconoce la existencia de normativa y legislación de accesibilidad</p>	<p>Ha oído hablar de la existencia de normativa y legislación en accesibilidad, pero desconoce cuál es</p>	<p>Conoce normativa y legislación específica en su área, pero no muestra interés en aprenderla</p>	<p>Ha aprendido alguna normativa y legislación de accesibilidad, pero de forma muy general y por encima</p>	<p>Conoce perfectamente la normativa y legislación sobre accesibilidad en su área</p>
<p><b>Nociones de Diseño para Todos</b></p>	<p>Desconoce el concepto de “Diseño para Todos” o “Diseño Universal”</p>	<p>Conoce el concepto de “DPT”, aunque de forma general</p>	<p>Conoce el concepto de “DPT” pero sin mostrar interés por él</p>	<p>Conoce en profundidad el concepto de “DPT” y lo valora positivamente, pero no sabe cómo interpretarlo</p>	<p>Sabe cómo realizar documentos y diseños accesibles teniendo en cuenta el “DPT”</p>

<p><b>Uso de metodologías, técnicas y herramientas</b></p>	<p>Desconoce la existencia de técnicas, herramientas y metodologías para la accesibilidad</p>	<p>Aunque conoce la existencia de técnicas, metodologías y herramientas para la accesibilidad, desconoce cuáles son y no muestra interés por aprenderlas</p>	<p>Conoce algunas técnicas, metodologías y herramientas para la accesibilidad, pero no posee conocimientos necesarios para poder utilizarlas</p>	<p>Conoce de forma básica técnicas, metodologías y herramientas para la accesibilidad</p>	<p>Conoce perfectamente qué metodologías, técnicas y herramientas utilizar para la accesibilidad</p>
<p><b>Grado de accesibilidad de actividades y eventos</b></p>	<p>Desconoce los requisitos necesarios para que un acto o evento sea accesible</p>	<p>Sabe de la existencia de pautas de accesibilidad, pero no conoce cuál es</p>	<p>Conoce la normativa y las medidas necesarias para organizar actividades accesibles, pero no le da importancia</p>	<p>Conoce la normativa y las medidas existentes para realizar actos accesibles, pero carece de la capacidad para ponerlos en práctica</p>	<p>Tiene los conocimientos necesarios y la capacidad para realizar actos y eventos accesibles</p>

<b>Evalúa como de accesibles son las comunicaciones</b>	Desconoce cómo realizar comunicaciones accesibles	Le cuesta entender los aspectos que tiene que considerar para hacer comunicaciones accesibles	Tiene nociones básicas de cómo se realizan comunicaciones accesibles	Conoce normativa y medios para realizar comunicaciones accesibles pero no los aplica	Sabe cómo se han de realizar comunicaciones accesibles y tiene la capacidad para aplicar los conocimientos
<b>Análisis y la evaluación de la accesibilidad, corrección de los problemas de accesibilidad</b>	No sabe distinguir entre accesible y no accesible	No suele distinguir algo accesible de algo no accesible	Tiene mucha dificultad para diferenciar entre accesible y no accesible	La mayoría de las veces distingue entre accesible y no accesible, aunque algunas veces se equivoca	Sabe diferenciar perfectamente entre algo accesible y algo que no lo es

Se disponen además de rúbricas para evaluar el nivel de dominio 2 con los mismos indicadores anteriores pero realizando una evaluación más avanzada de la accesibilidad y diseño para todos común a todas las titulaciones; y nivel de dominio 3 específico para cada titulación. Aunque en éste último caso se está trabajando con los resultados presentados en los correspondientes “libros blancos” de las titulaciones y los realizados por distintos grupos de trabajo para poder hacer una evaluación más concreta de cada

titulación que permita adecuar la evaluación al perfil profesional de cada egresado. En concreto se dispone de los resultados obtenidos en el proyecto “Formación curricular en el diseño para todas las personas” y se estudia la posibilidad de la evaluación de modo transversal de la competencia, independientemente de las evaluaciones que puedan realizarse en asignaturas que traten la accesibilidad y diseño para todos de modo específico.

## **6. Conclusiones.**

La realización de este trabajo ha puesto de manifiesto que la incorporación de la accesibilidad y el diseño para todos en los planes de estudio de titulaciones universitarias es posible sin cambios estructurales tanto de los propios planes de estudio como de los organismos involucrados en su desarrollo (profesorado, departamentos, centros, personal de administración y servicios y unidades directamente dependientes del rectorado). Además, que es posible realizar el desarrollo y evaluación de la accesibilidad como competencia transversal estableciendo diferentes niveles de dominio o consecución de la misma; contrastar resultados y establecer si son necesarias acciones formativas adicionales, como talleres, seminarios, formación del profesorado, incorporación de determinados conocimientos en asignaturas, etc., dependerá del nivel de dominio que se pretenda conseguir. Actualmente existen recursos en la universidad que deberían ser suficientes, si son bien enfocados, para lograr al menos el primer nivel de dominio de dicha competencia.

## **7. Referencias bibliográficas**

[1] Observatorio de la Accesibilidad - Cocemfe . [Internet] Disponible en: <<http://www.observatoriodelaaccesibilidad.es/accesibilidad/>> [Acceso el 25 de octubre de 2014].

[2] Diseño para Todos . [Internet] Disponible en: <<http://www.diseñoparatodos.es/es-es/Paginas/default.aspx>> [Acceso el 25 de octubre de 2014].

[3] BOE.es - Documento consolidado BOE-A-2007-18770. (2007) [Internet] Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>> [acceso el 5 de noviembre de 2014]

[4]. villa Sánchez, Aurelio; Poblete Ruiz, Manuel (2007), *Aprendizaje basado en competencias - Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao, Universidad de Deusto.

[5] BOE.es - Documento consolidado BOE-A-2002-13758 (2002) [Internet] Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-13758>> [acceso el 5 de noviembre de 2014]

[6] BOE.es - Documento consolidado BOE-A-2003-22066. (2003) [Internet] Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-22066>> [acceso el 5 de noviembre de 2014]

[7] AENOR: Norma UNE 139801:2003. (2003) [Internet] Disponible en: <<http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0029859&PDF=Si>> [acceso el 5 de noviembre de 2014]

[8] AENOR: Norma UNE 139802:2009. (2009) [Internet] Disponible en: <<http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0043547&PDF=Si>> [acceso el 5 de noviembre de 2014]

[9] AENOR: Norma UNE 139803:2012. (2012) [Internet] Disponible en: <<http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0049614&PDF=Si>> [acceso el 5 de noviembre de 2014]

[10] AENOR: Norma UNE 170001-1:2007. (2007) [Internet] Disponible en: <<http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0040254&PDF=Si>> [acceso el 5 de noviembre de 2014]

[11] AENOR: Norma UNE 170001-2:2007. (2007) [Internet] Disponible en: <<http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0040253>> [acceso el 5 de noviembre de 2014]

[12] AENOR: Norma UNE 153020:2005. (2005) [Internet] Disponible en: <<https://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?codigo=N0032787&tipo=N&PDF=Si%23.UySaMPI5N50>> [acceso el 5 de noviembre de 2014]

## COMUNICACIÓN 7

### TEACHER'S PERCEPTIONS AND COST/BENEFIT ANALYSIS OF UDL

Frederic Fovet

*Director Office for Students with Disability, McGill*

Roberta Thomson

*UDL Faculty/Toolkit, Project Coordinator, McGill University*

Ioana Constantinescu

*Marianopolis College*

Brenda Rowe

*John Abbott College*

Tanja Beck

*McGill*

Anika Maloni

*Centennial College*

Susan Wileman

*Dawson College*

Catherine Loiselle

The context of inclusion has changed widely in Quebec in the last 10 to 15 years and with it has the look of teacher training. With the emphasis strongly on inclusion in the Reform (Quebec context), school boards, principals and teacher training professionals have endeavoured to prepare pre- and in-service teachers and post-secondary instructors to rethink curriculum and delivery. However this paradigm shift remains rife with tension and teacher motivation towards inclusive models remains haphazard and complex. One model of inclusive curriculum re-design has gained in popularity over the last three years, mostly because it merges and synthesizes various theoretical approaches and practices: universal design for learning (UDL) shows promise in unifying the inclusive discourse in a concise and user-friendly fashion, and as such it is a prime candidate as a tool for teacher training and professional development province wide. UDL implementation has begun through various initiatives in Quebec since 2011 and has gained unprecedented attention. However it is not a process that is smooth or linear. The authors reflect on several initiatives they have been part of over the last three years, and analyze the substantial qualitative data collected in this process to explain the difficulties faced by attempting to motivate educators towards full and systematic adoption of an inclusive model such as UDL.

## **1. UDL**

UDL is a framework that proactively takes into account the needs of the diversity of students in today's classrooms. The UDL guidelines offer three main principles for the design of curriculum: multiple means of representation, engagement, and action & expression (CAST, 2011). Evolving out of the Universal Design (UD) field of architecture, UD proposes that by creating a design based on the needs of a diversity of users, one can reduce barriers to access and costly retrofits.

Universal Design for Learning has appeared in literature for almost thirty years now as a model for inclusion in both the K-12 and post-secondary contexts, mostly as a result of the efforts deployed by the Centre for Applied Special Technology (CAST) (Rose &

Strangman, 2007). In Quebec however, the model had not until recently attracted the attention of educational stakeholders in either sector, in any significant way. The situation has changed from 2011, when the model experienced a literal revival through a renewed interest from the post-secondary sector. Faced with exploding demographics, increasing financial sustainability issues and rising expectations of inclusion from students, McGill University began questioning the long term feasibility of relying solely on parallel retrofitting provided by Disability service providers (Fovet & Mole, 2013). The interest soon became contagious and other universities rapidly began considering the nature of the change involved in the move towards implementation of UDL. CRISPESH (Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap) has since 2012, helped strengthen the province's understanding of the model, at CEGEP and university level, through a series of symposia and brainstorming sessions.

Universal Design for Learning (UDL) is a framework which is increasingly appealing as it allows for legal imperatives surrounding access to be addressed seamlessly, in a manner that is sustainable and inclusive (Howard, 2004). Design and conception are the focus, rather than the individual or any specific impairment (Rose & Gravel, 2010). Universal Design is originally and historically an architectural framework which includes 7 principles (Centre for Universal Design, 1997): equitable use, flexible use, simple and intuitive use, perceptible information, tolerance for error, low physical effort, size and space for approach and use. . For example, sidewalks with curb cuts or motion sensing doors offer usability for a wide array of individuals. Another example is the Barcelona urban buses where 100% of vehicles have been adapted since 2006 offering a wide array of individuals use of their services. In addition, the Barcelona Transport System has a focus on implementation of Universal Design (Ginnerup, 2009). It has however, later also been applied seamlessly to the learning environment. If, indeed, buildings can be designed in such a way that access is widened to the greatest possible number of users, so can the classroom experience (Gradel & Edson, 2010).

Once again, just as was the case with the architectural interpretation of UD, the Social Model of Disability (Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999) is integrated as a canvas and it is argued in that framework that it is the environment that becomes disabling for the student, when badly designed, rather than any characteristics that are inherent to the individual (Howard, 2004). The experience of students with ADHD, for example, finding Higher Education alternatively oppressive or congenial, depending on the teaching style of their instructor and the tools used in classroom delivery, is an eloquent illustration of the potent lessons the Social Model has to offer us with regards to post-secondary teaching practices (Allsopp, Miskoff & Bolt, 2005), and of the relevance of the UDL principles as a tool for pedagogical change

There is some research emerging on the topic of resistance in the UDL implementation process in higher education (Spencer & Romero, 2008) but little of it at this stage relates specifically to IT (Harrison, 2006; Yager, 2008; Thomson, 2008). When UDL literature focuses on IT at present, it tends to examine web accessibility (Thompson, Burgstahler & Moore, 2010), or the use of IT by students (Burgstahler, Anderson & Litzkow, 2011), very specifically, but rarely does it purport to analyze instructor motivation towards IT within the UDL implementation effort.

Through the support of a 3-year Quebec government grant, interviews are being done with faculty, across 5 post-secondary institutions focused on the topic of UDL. The authors look at the initial findings of the instructor's stressors (cost) and facilitators (benefits) to implementing UDL in their design and delivery of post-secondary courses.

This is a conjuncture of momentous importance for the Quebec education field as it battles with various imperatives in addressing the growing tide of students with specific needs desiring and expecting inclusive provisions. Much data has been collected by the authors at the various level of promotion of the UDL model, described above, and further large scale research projects are currently in progress, notably two Chantiers 3 – Projets interordres, supported financially by the Ministère de l'éducation, des Loisirs et des Sports (MELS) and involving two universities as lead institutions and close to ten CEGEPs (CRISPESH, 2014; McGill OSD, 2014). The Chantier 3 project in the English sector, involves five post-secondary institutions – CEGEPs (Centennial, Dawson, John Abbott & Marianopolis) and McGill University as lead institution.

This project began in December 2013, with an initial literature review and development of ethics applications in order to work toward its two main goals: firstly to identify key facilitators & stressors of faculty in their use of the principles of UDL in their teaching practices, and secondly, the creation of an accessible, bilingual (English/French), online toolkit to support faculty in their implementation of UDL in their pedagogy. As of November 3, 2014, sixty-two, one-to-one interviews have been done with faculty spanning all five institutions and across most disciplines.

With the responsibility of responding to these student's needs falling on the shoulders of faculty. Their perceptions and cost/benefit analysis of using this framework is vital to the implementation of this pedagogical change (shift).

It will be important for any training developed for faculty on the implementation of the UDL principles in their pedagogy, to look at this cost/benefit analysis as crucial to the success of these efforts. Included in these training efforts would be the importance of integrating UDL in all courses that PhD candidates take that shape their future teaching practices.

At McGill University, an analysis of qualitative data collected from course instructors from retroactive feedback obtained during or at the end of UD professional development exercises. These forums have varied from the very large (such as the presentation to the executive bodies of the university) to more modest gatherings such as a round table of deans and faculty chairs; the data also originates from feedback given during UD workshops offered to staff. A large portion of the data analysed also emanates from individual correspondence which occurred during discussion between instructors and the disability service unit regarding modifications in the procedures of that office and its external messaging to faculty. In more recent instances, data has also been generated by ongoing consultancy work carried out by the disability unit for specific faculties towards the redesign of courses and evaluations in line with UDL principles. A significant degree of triangulation has occurred through this process and this constitutes a cornerstone of the qualitative processes used here: indeed the UD material has substantially evolved during the promotional drive, in light of continuing faculty feedback and reactions.

## **2. Findings**

The data analysis sought to highlight stressors (cost) and facilitators (benefit) which appeared in the feedback and might explain the variety of reactions generated towards UD amongst course instructors.

The categories of variables identified are as follows:

### *Stressors*

Lack of time, budgetary concerns and issues of depleted resources were often mentioned as a reason why UDL implementation is overly onerous on instructors. Instructors had the perception that the transformation would increase their burden of work and did not feel they would be supported in this process.

Instructors are unlikely to attempt UDL implementation when faculty leadership does not appear to value this process. Participants frequently brought up departmental and faculty values and priorities as a hindrance to the UDL implementation process.

Many myths and fears persist concerning the widening of access and are internalized by the teaching body at large. Such fears include perceptions that standards may be affected by a widening of access to learning or that a flood gate phenomenon involving a constant rise in requests from students will systematically follow the removal of conventional barriers in learning.

A core skills analysis is often absent from curriculum design. Without a clear and explicit understanding of what skills are essential within each course, a discussion pertaining to the removal of barriers becomes fraught with difficulties. This core issue was central to make of the discussion which occurred between the UDL implementation team and instructors.

There exist clear misconceptions about UDL amongst instructors. The model is often seen as a new concept, and this in itself creates resistance factors related to the management of change process. The researchers found that by identifying teaching and evaluation practices already adopted and integrated by the participants which were UDL in format, the discussion progressed from a push back to a process of validation. Similarly the triangulation process during data collection led to a re-emphasis of the links between UDL and existing literature on inclusion, differentiated teaching and multiple intelligences.

Many instructors report experiencing fears, if not threats, undermining their feeling of professional competence. UDL often for includes an element of IT innovation into teaching styles (Rose, Meyer & Hitchcock, 2005). Teachers are often reluctant to use innovative tools and to integrate them into their teaching practices for fear that their poor mastery of the tool will make them appear unprofessional. This finding echoes some of the literature on integration of IT in teaching (Tabata & Johnsrud, 2008).

Instructors are also concerned to see the 'expert' role of the disability service providers being seemingly eroded. UDL implementation requires them to become judge of the accessibility of their own curriculum and classroom and many participants are reluctant to take on that role. To a degree a culture of referral has been internalized by participants and the preference is to simply hand over the responsibility for access to another office.

### **3. Facilitators**

A pre-existing core skills analysis within a faculty or department greatly increases the likelihood of a constructive dialogue between the instructors and the various partners concerned with access.

Participants, from faculties where this exercise had historically been identified and carried out systematically, described a relative ease in approaching discussions on widening access and in devising alternate teaching or evaluation formats.

A rich personalized dialogue with key students often leads to an increased awareness amongst instructors and to a willingness to explore UDL. Privileged relationships with students affected by disability seem to radically modify these individual's approach to

the widening of access. Access to user friendly and time effective tools is key. The UDL literature is large to the point of being daunting for all but the most committed of instructors. The availability of bite size tools significantly increases the likelihood that the framework will be tentatively explored. In the implementation effort examined here, triangulation with participants led to the selection of 2 minute videos as chosen format chosen for all instructor tools.

Ownership of the model is essential and it seems therefore extremely important to be able to create and promote a phenomenon of modelling by faculty for faculty. Using instructors in the UD videos was perceived as crucial to their impact. The UDL implementation drive on this campus led to the creation of a Dean's Working Group on UDL Implementation. The terms of reference of the group specifically identify and address the need to offer faculty the opportunity to gain ownership over the framework. Validation and positive reinforcement of existing pedagogical practices leads to quick adoption. Once training and discussions begin by highlighting what is already UDL in the pedagogical practices in place (either on an individual or institutional scale), reactions become less defensive and links are quickly established between the UDL model and other teaching theories which inform course design.

The availability of tools that are subject specific became increasingly relevant in the discussions with instructors. Even when the framework was globally appealing, it seemed difficult to generate further proactive momentum if specific resources were not immediately available to tackle issues that pertained to specific learning environments. Topics raised by participants as needing specific attention included: UD in labs, UD and graduate supervision, UD and real world learning such as modern language acquisition, or evaluation of music performance, etc.

#### **4. Summary of Stressors and Facilitators** (Includes Chantier 3 findings adapted from Fovet et. al. 2014)

##### *Facilitators*

Smaller classes (number of students)\*<sup>203</sup>, some in-school resources\*, use of Learning Management Systems (LMS)\*, stimulating to use new approaches\*, sharing with colleagues\*, reflection on experience as a student\*, technologies\*, a pre-existing core skills analysis within faculties and departments, personalized relationship and rich dialogue between instructor and students, access to user friendly and time effective tools, ownership of the model, and availability of subject specific tools

---

<sup>203</sup> (\*) Denotes variables in preliminary findings of interviews from the Chantier 3 project - faculty from all institutions.

### *Stressors*

Little or no preparation to teach to diversity\*, physical structure of class\*, tight timelines & perceived increase in workload\*, a lot of material to cover in a course\*, video/audio recording and posting online (lack of tools and online space)\*, misconceptions & Lack of UDL knowledge\*, learning about technology\*, fear of change in teaching style\*, students unprepared for 'real' life\*, budgetary concerns and depleted resources concerns, lack of modeling, departmental support or integration in leadership objectives, absence of a core skills analysis, myths, fears and perceptions regarding the removal of conventional barriers, fears and threats, relating to perception of professional competence, concerned over "expert" role; preference to hand over responsibility

### **5. Conclusion**

From the preliminary data in the Chantier 3 project, faculty have stated a desire to discuss and strategize on UDL with other teachers (Faculty Learning Community initiative underway Fall 2014 Dawson College), a desire for more pedagogical development and a desire to see specific examples of UDL related to their domain of teaching. Two imperatives have come to the fore: the necessity to raise awareness of accessibility guidelines regarding the use of any electronic means used within a course by both instructors and students. The areas of: web accessibility, learning management systems, sharing of documents and presentations, multimedia files and email are some examples of these electronic means. And the need for institutional administration to have a roadmap towards implementing changes towards the UDL framework.

The cost-reward analysis of teacher motivation may be more fruitful in analyzing and utilizing the personal reasons for which an educator might lean one way or the other. The potential this may have with regards to the development of teacher training is momentous. If the eventual professional bias of a teacher towards or against inclusion depends on a reward-cost personal intuitive assessment on every occasion, the development of resources will need to integrate this multitude of variables, as well as highlight and capitalize on the facilitators that may exist, while eliminating as many stressors as possible.

The conclusions re-align the theory on UDL and inclusion implementation with a large body of literature focusing on the management of change within institutional frameworks. The Human Relations research indeed highlights four distinct forms of subject resistance amidst proposals for institutional change: (i) ideological resistance, (ii) motivational resistance, (iii) psychological resistance and, (iv) resistance linked to the specific format of the change triggered (Piderit, 2000; Lewis, Schmisser, Stephens

& Weir, 2006). Such an interpretation of the management of change is applicable to the educational context and to the phenomenon of UDL implementation; it is compatible with the cost-reward analysis of instructor motivation described in this study. This perhaps indicates that professional development in inclusion, both in the K-12 and the post-secondary sectors, urgently needs to integrate these findings, rather than simply target specific content; it will need to address the complex mechanism of individual teacher motivation before specific desired outcomes. The study also highlights some of the existing findings of management of change literature in the sense that it recognizes that if teachers are affected by multiple variables, managers and administrators, and scholars bear a degree of responsibility in the phenomenon of resistance if these variables are ignored in professional development material (Ford, Ford & D'Amelio, 2008).

To conclude, it is not only about present and upcoming faculty knowing about the philosophy of inclusion and UDL, but understanding what cost/benefit analysis go into making the personal choice and being able to model it and walk the walk.

## **6. References**

Allsopp, D., Miskoff, E., & Bolt, L., “Individualized Course-Specific Strategy Instruction for College Students with Learning Disabilities and ADHD: Lessons Learned From a Model Demonstration Project”, *Learning Disabilities Research & Practice*, Vol. 20(2) (2005), pp. 103–118

Barnes, C., Mercer, G., & Shakespeare, T. (1999), *Exploring Disability: A Sociological Introduction*, Malden, MA: Blackwell.

Burgstahler, S., Anderson, A., & Litzkow, M. (2011), “Accessible technology for online and face-to-face teaching and learning”. In: T. Cox & K. King (Eds.) *The Professor's Guide to Taming Technology*, Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 201–218.

CAST. (2011, February 1). Universal design for learning guidelines full-text representation version 2.0. Retrieved from <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>

Centre for Universal Design (1997), *The Principles of Universal Design*. [http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/udprinciplestext.htm](http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm) (accessed October 30th, 2014)

CRISPESH (2014), *Nouveau Projet de Collaboration Universités-Collèges : les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage.*, <https://sites.google.com/site/projetcua/> (accessed October 30th, 2014)

Ford, J., Ford, L., & D'Amelio, A., “Resistance to change: the rest of the story”, *Academy of Management Review*, Vol. 33 (2) (2008), pp. 362–377

Fovet, F., Jarrett, T., Mole, H., & Syncox, D. (2014), *Like Fire to Water: Building Bridging Collaborations between Disability Service Providers and Course Instructors to Create User Friendly and Resource Efficient UDL Implementation Material*.

Fovet, F., & Mole, H. UDL – “From disabilities office to mainstream class: How the tools of a minority address the aspirations of the student body at large”, *Collected Essays on Learning and Teaching*, 6 (2013), pp. 121–126.

Ginnerup, S. (2009), *Achieving full participation through Universal Design In cooperation with the Committee of Experts on Universal Design (Partial Agreement (P-RR-UD))*, Council of Europe Publishing F-67075 Strasbourg Cedex ISBN 978-92-871-6474-2 © Council of Europe, April 2009 Printed at the Council of Europe

Gradel, K., & Edson, A. J., “Putting universal design for learning on the higher ed agenda”, *Journal of Educational Technology Systems*, Vol. 38(2) (2010), pp. 111-121.

Harrison, E., “Working with Faculty Toward Universally Designed Instruction: The Process of Dynamic Course Design”, *Journal of Postsecondary Education and Disability, Special Issue: Universal Design in Higher Education*, Vol. 19 (2) (2006), pp. 152 – 162

Howard, K. L., “Universal design for learning: Meeting the needs of all students”, *Learning and Leading with Technology*, Vol. 31 (2004), pp. 26-29

McGill OSD (2014) *Universal Design – Faculty Research*. <http://www.mcgill.ca/osd/facultyinfo/universal-design-faculty-research> (accessed October 30th, 2014)

Piderit, S. K., “Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change”, *Academy of Management Review*, Vol. 25 (2000), pp. 783–794

Rose, D.H. & Gravel, J.W. (2010), “Universal design for learning”. In E. Baker, P. Peterson, & B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education*, 3rd Ed. Oxford: Elsevier.

Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005), *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*, Cambridge, MA. Harvard Education Press.

Rose, D., & Strangman, N., “Cognition and learning: Meeting the challenge of individual differences”, *Universal Access in the Information Society*, Vol. 5(4) (2007), pp. 381-391.

Spencer, A. M., & Romero, O. (2008), “Engaging higher education faculty in universal design: Addressing needs of students with invisible disabilities”. In: *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*, Cambridge, MA, Harvard Education Press, pp. 145–156.

Tabata, L. & Johnsrud, L., “The Impact of Faculty Attitudes Toward Technology, Distance, Education, and Innovation”, *Research in Higher Education*, Vol. 49 (2008), pp. 625-646.

Thompson, T., Burgstahler, S., & Moore, E. “Web accessibility: A longitudinal study of college and university home pages in the northwestern United States”, *Disability & Rehabilitation: Assistive Technology*, 5(2) (2010), pp. 108-114.

Yager, S. (2008), “Small victories: Faculty development and universal design. In *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*, Cambridge, MA: Harvard Education Press, pp. 127-133.

## COMUNICACIÓN 8

**NUEVA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE INTÉRPRETES DE LENGUA  
DE SIGNOS ESPAÑOLA Y GUÍAS-INTÉRPRETES DE PERSONAS  
SORDOCIEGAS**

María Luz Esteban Saiz

*Directora*

*Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española-*

*Real Patronato sobre Discapacidad*

## **1. Introducción**

El Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (en adelante CNLSE), integrado en el Real Patronato sobre Discapacidad (Real Decreto 921/2010), ha sido creado por 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.

La revisión de los perfiles profesionales relacionados con la lengua de signos española y su formación es una de las acciones más relevantes del CNLSE, según lo dispuesto en la Ley 27/2007 en sus disposiciones adicionales cuarta y quinta. Dado este marco normativo, se crea una comisión de trabajo en el seno del Real Patronato sobre Discapacidad a fin de realizar una propuesta básica de formación universitaria de intérpretes de lengua de signos española y guías-intérpretes de personas sordociegas.

En la comisión de trabajo participan representantes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (FILSE), Fundación ONCE para la Atención de Personas con Sordoceguera (FOAPS), Red Interuniversitaria para la Investigación y Docencia de las Lenguas de Signos, Universitat Pompeu Fabra, European Forum of Sign Language Interpreters (efsl) y Oficina de Atención a la Discapacidad (OADIS).

Esta comisión tiene como objeto de trabajo contribuir a la creación de un marco común de consenso que facilite la toma de decisiones por parte de los distintos agentes implicados con el fin de reubicar la formación de los profesionales de la interpretación de la lengua de signos española y guía-interpretación de personas sordociegas dentro del

sistema educativo español para responder ajustadamente a las necesidades de los usuarios, los profesionales y los agentes prestadores del servicio.

Por ello, se ha elaborado un documento al servicio de las universidades para que puedan incorporar estos planes de estudios, y con el ánimo de orientar el proceso de verificación por el Consejo de Universidades y a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o al correspondiente órgano de evaluación en la elaboración de su informe de evaluación, incluso para que sea tenido en cuenta por las administraciones educativas y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).

El mencionado documento, que se difundirá en breve, es una propuesta que contiene, por un lado, una aproximación al perfil competencial del intérprete de lengua de signos española, considerando que del desarrollo de sus competencias se desprende especialmente un perfil lingüístico. De este modo se equipara al que se considera para los profesionales que interpretan lenguas orales, sin olvidar la singularidad cultural de la comunidad sorda y sordociega usuaria de la Lengua de Signos.

Por otro lado, se detallan los mínimos que se habrían de considerar a la hora de ofertar esta formación en el ámbito universitario. En la propuesta se incluyen aspectos referidos a la planificación de los contenidos, los criterios para la incorporación de la Lengua de Signos española como una lengua más de trabajo para futuros traductores e intérpretes y se presentan, además, interesantes cuestiones para facilitar la elaboración por parte de la Universidad de su correspondiente memoria formativa previa y necesaria para la verificación de sus títulos. Todo ello con el firme propósito de contribuir a la adopción de medidas que minimicen en lo posible una disparidad y diversidad formativa alejada de la realidad lingüística de la comunidad de personas usuarias de esta lengua en futuras iniciativas.

Para la propuesta de mínimos formativos se toma como referencia el trabajo recogido en *Learning outcomes for Graduates of a Three Year Sign Language Interpreting Training Programme* (efsli, 2013), concretamente la identificación de los diferentes ámbitos de conocimiento y los resultados de aprendizaje mínimos para la formación de estos profesionales en Europa.

## **2. Antecedentes**

La formación de los profesionales de la interpretación y traducción de la lengua de signos española y guía-interpretación de personas sordociegas, figura clave en la accesibilidad universal a la comunicación y a la información, dio comienzo en la década de los ochenta con programas formativos de carácter no reglado. Posteriormente, en el

año 1995, se ubica esta formación en el entorno de la formación profesional superior a través del Real Decreto 2060/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos y las correspondientes enseñanzas mínimas, que se concreta y desarrolla posteriormente por el Real Decreto 1266/1997, de 24 de julio, por el que se establece el currículo del Ciclo Formativo de Grado Superior correspondiente al mencionado título.

El establecimiento del título de Técnico Superior de Interpretación en Lengua de Signos constituyó, sin duda, un avance para el colectivo de estos profesionales, la comunidad usuaria de estos servicios e, incluso, para la sociedad en general, que vieron regulada la formación de los intérpretes de lenguas de signos, y supuso el reconocimiento de su labor profesional. Asimismo, representó un paso importante porque aparecía en un momento en que la lengua de signos no había sido reconocida todavía de manera oficial como lengua del Estado español, hecho que no tendrá lugar hasta 2007.

A lo largo de estos años, los profesionales de la interpretación en Lengua de Signos han venido formándose al amparo de la legislación vigente. No obstante, los mismos profesionales, los formadores y los agentes sociales relacionadas con la interpretación no tardaron en darse cuenta de que el modelo de formación ofrecido por un ciclo de formación profesional conllevaba ciertas limitaciones en la formación básica de los intérpretes de lengua de signos. Durante el proceso de renovación del *Catálogo de Cualificaciones Profesionales* llevado a cabo por el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), se concretó que las competencias asociadas con el perfil de un intérprete de lengua de signos no correspondían con una formación de nivel 3. Así, se determina que la formación, acorde con su competencia profesional, ha de situarse en los niveles universitarios de forma análoga a otros países del entorno europeo. Además, la formación de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos va a desaparecer y ocupará su lugar el nuevo título de Técnico Superior en Mediación Comunicativa en virtud del Real Decreto 831/2014, de 3 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Mediación Comunicativa y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Cabe especial mención al trabajo de la Universitat Pompeu Fabra que fue la primera universidad española en ofrecer un grado universitario que tiene la lengua de signos, en este caso la catalana, como idioma de trabajo y recibe el mismo tratamiento que los otros idiomas de trabajo de la Facultad. En el curso 2008-2009 se puso en marcha el grado en Traducción e Interpretación y un curso después el grado en Lenguas Aplicadas. Ambos grados cuentan con un itinerario formativo completo en lengua de signos catalana en los que su alumnado, toda vez que opta por esta lengua como idioma de trabajo, elige también otro idioma entre inglés, francés y alemán.

### **3. Perfil profesional**

Cabe plantearse el perfil de intérprete y guía-intérprete de Lengua de Signos española de forma muy similar al de otras lenguas orales. Sin embargo confluyen varios elementos que los definen, siendo la caracterización de la población usuaria de los servicios de interpretación una de sus principales señas de identidad: personas sordas y sordociegas por un lado y personas oyentes no competentes en lengua de signos española del otro. La idiosincrasia de las personas sordas y sordociegas motiva gran parte de los ajustes que este profesional ha de realizar mientras ejecuta su trabajo, adecuando en la medida de lo posible su intervención en función de quiénes, cómo y dónde se está interpretando.

A la hora de definir el perfil profesional del intérprete de Lengua de Signos española y guía-intérprete de personas sordociegas, es crucial la identificación de las competencias profesionales, las técnicas y estrategias así como los distintos ámbitos de trabajo de la interpretación y traducción de la Lengua de Signos. Por otra parte, los perfiles son dinámicos, cambian según la demanda y las necesidades de quienes requieren estos servicios. Han variado los contextos en los que se solicita interpretación en la medida en que las personas sordas y sordociegas copan otros espacios a los que tradicionalmente no solían acceder, requiriendo no sólo mayor especialidad técnica sino también mayor compromiso con la calidad de las interpretaciones y traducciones.

### **4. Propuesta básica de formación de intérpretes de lengua de signos española y guías-intérpretes de personas sordociegas.**

En este apartado se pretende dar debida cuenta de los aspectos básicos, mínimos o elementales que ha de incorporar toda oferta que desde las universidades se pretenda en materia de formación de intérpretes de Lengua de Signos española y guías-intérpretes de personas sordociegas.

Hay diferentes grados, algunos existentes y otros que se puedan crear, con capacidad para acoger la formación de intérpretes de Lengua de Signos española. El objetivo principal de la formación universitaria de intérpretes de Lengua de Signos española es formar profesionales para la interpretación y traducción en Lengua de Signos española desde una perspectiva lingüística y sociocultural. En el caso de las personas sordociegas el objetivo principal de la formación universitaria de guías-intérpretes es formar profesionales capaces de interpretar y traducir en Lengua de Signos española y utilizar los sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y las técnicas acordes a cada

situación aportando a la vez la información precisa del entorno para contextualizar los mensajes.

El plan de estudios que contenga la formación de intérpretes de Lengua de Signos española deberá incluir a lo largo de los cuatro años que comprende un grado los siguientes bloques:

- Bloque de lenguas, con asignaturas relacionadas con la Lengua de Signos, la lingüística, las lenguas orales/escritas del entorno.
- Bloque de traducción/interpretación/guía-interpretación, tendrá que ofrecer materias de técnicas, modelos, ámbitos, actuación y ética profesional.
- Bloque sociocultural, relacionado con los aspectos culturales de la comunidad sorda y sordociega.

Con respecto al profesorado, la formación en interpretación debería ser eminentemente presencial con docencia impartida por profesorado sordo, sordociego y oyente. La plantilla docente de los estudios en interpretación debe incluir profesores competentes en la enseñanza de Lengua de Signos, lingüística aplicada a las lenguas de signos, técnicas y ámbitos de interpretación, psicología de las personas sordas y sordociegas y aspectos culturales de la comunidad sorda y sordociega.

Teniendo en cuenta la propuesta de efsli, en sintonía con el MCER y el criterio de la Asociación de Examinadores de Lenguas de Europa (ALTE), la formación mínima específica para el aprendizaje de la Lengua de Signos española en el grado debe ser de 750 horas como mínimo a lo largo de los cuatro cursos académicos.

El peso específico de cada materia puede observarse en los siguientes porcentajes: un 39% de los contenidos mínimos de la formación de intérpretes está relacionado con las técnicas y estrategias de interpretación, modelos de traducción e interpretación, ámbitos de especialización, entorno profesional, condiciones de trabajo e interpretación para grupos con diferentes competencias comunicativas, ética y toma de decisiones, suponen el eje central de la propuesta formativa y tiene que tener un enfoque eminentemente práctico.

Al menos un 13% se refieren a contenidos de lingüística general y signolingüística, que deberán tener la suficiente extensión como para abarcar los diferentes niveles de análisis lingüístico así como contenidos de lingüística externa. Estas materias son afines y complementarias con las de lenguas de signos y lengua oral/escrita y deberían estar presentes durante los cuatro cursos del grado. Este bloque está muy relacionado con los contenidos de las materias que aborden modelos de traducción e interpretación.

Las lenguas se dividen el peso entre un 16% la Lengua de Signos española y un 7% las orales. Un 10% de la formación debe ser de prácticas en el entorno laboral y de inmersión lingüística. Para asegurar que el alumnado tenga la opción de formarse como guía-intérprete de personas sordociegas, se reserva un 6% de la formación específica para este perfil. Otro 6% se refiere a los contenidos de psicología de la persona sorda y aspectos culturales de la comunidad sorda. Un 3% se corresponde con el trabajo de fin de grado que ayudará a fomentar la investigación en interpretación y guía-interpretación en España.

Una vez comprendidos estos mínimos en la formación de grado, cada universidad puede ofertar otras asignaturas con carácter troncal, obligatorio u optativo que competen la formación del alumnado, sordo u oyente, de interpretación en Lengua de Signos española, o se pueden preparar itinerarios que permitan diferentes tipos de especialización (interpretación en contextos jurídico-económicos, interpretación en contextos científico-técnicos, interpretación de conferencias, interpretación en el ámbito educativo, interpretación en el ámbito sanitario y de salud mental, etc.) o para profundizar en aspectos propios de la figura profesional de guía-interpretación. Otras asignaturas podrían relacionarse con la interpretación en signos internacionales, traducción editorial, tecnología aplicada a la traducción e interpretación, interpretación en medios audiovisuales, historia de la Lengua de Signos, lenguas extranjeras, etc. Todo ello evidentemente condicionado por el entorno en el que se haya insertado la formación de los intérpretes, como puede ser en una facultad de traducción e interpretación o en un grado relacionado con las ciencias sociales, etc.

## COMUNICACIÓN 9

**BUENAS PRÁCTICAS EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA DE  
LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA PARA OBTENER LA ACREDITACIÓN  
DE LA LENGUA EXTRANJERA (NIVEL B1)**

Ángela Alcalá

Fernando Latorre

Jaime Sanjuán

*Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad*

Rebeca Díez

M<sup>a</sup> Antonia Soláns

*Profesorado de inglés de la Facultad de Ciencias de la Salud*

José Miguel González

Fernando Zulaica

*Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo*

*Universidad de Zaragoza*

## **1. Justificación**

El objetivo de esta comunicación es presentar en el II Congreso Internacional de Universidad y Discapacidad, las estrategias (buenas prácticas) que han permitido a estudiantes con discapacidad auditiva de la Universidad de Zaragoza, obtener la acreditación de la lengua extranjera (nivel B1).

La incorporación de la acreditación del idioma extranjero (B1), en los nuevos planes de estudio de todos los grados que se imparten en la Universidad de Zaragoza ha generado una dificultad añadida para los estudiantes con discapacidad auditiva, para poder obtener su titulación de grado. Las competencias de expresión oral y comprensión auditiva les son difíciles y para algunos imposible. Los responsables de la Oficina de Atención a la Diversidad (OUAD), concedores de este grave inconveniente, realizamos un análisis profundizando en la idiosincrasia de esta dificultad y cómo deberían llevarse a cabo las posibles soluciones para evitarlo. Tras reuniones realizadas con las asociaciones de personas sordas y profesores implicados en el aprendizaje de idiomas, pusimos en marcha una serie de acciones destinadas al desarrollo de distintas estrategias y recomendaciones de adaptaciones curriculares que han dado lugar a la elaboración de otras metodologías que sin duda han contribuido a mejorar los resultados del aprendizaje de inglés y la acreditación del nivel B1.

## **2.- Discapacidad auditiva**

El aprendizaje de las lenguas modernas para los alumnos de la Universidad de Zaragoza con discapacidad auditiva y de forma específica la obtención de la acreditación de la lengua extranjera es una dificultad, que no solo afecta a estos estudiantes sino también a las asociaciones, colectivos de las personas que presentan esa discapacidad, así como a aquellos profesionales que intervienen de forma directa en el proceso enseñanza-aprendizaje o bien los propios servicios universitarios que atienden a la discapacidad, como es la Oficina de Atención a la Diversidad de la Universidad de Zaragoza.

Los responsables de este servicio pensamos que este tema se debe abordar, dada su gran heterogeneidad (distintos niveles de pérdida auditiva, distintas etiologías y edad de comienzo), de una forma individualizada para cada uno de nuestros estudiantes, ya que presentan ciertas dificultades en el desarrollo lingüístico materno, acentuándose más en el caso del aprendizaje de otros idiomas como es el inglés. Sin embargo, algunos autores han demostrado la importancia de este aprendizaje. Ewa Domagala-Zysk en su artículo hace referencia a que estas personas no solo pueden sino que deben incorporar el aprendizaje de otros idiomas, de forma específica el inglés:

*El conocimiento de una segunda lengua por los estudiantes sordos les proporciona un canal de información nuevo y adicional. Gracias al inglés pueden acceder a la información publicada en diferentes páginas web, recurrir a artículos especializados publicados en lenguas extranjeras y así el conocimiento de la segunda lengua contribuye a ampliar los conocimientos generales de los estudiantes. El inglés puede ser una herramienta que sirve para profundizar los estudios o solucionar los problemas que surgen en el campo profesional (Ewa Domagala-Zysk, Escuela abierta (2010)*

La mayoría de las personas nos comunicamos, expresamos y recibimos información a través de la vía auditiva que, junto al sentido de la vista, acercan al conocimiento de las cosas, permitiendo un desarrollo integral de la persona. Cuando perdemos uno de estos sentidos, y haciendo hincapié al de la audición, en la mayoría de las ocasiones estamos haciendo referencia a lo que se conoce como sordera. La sordera, que tiene múltiples matices, y diferentes grados de afectación, da lugar a distintas formas de adquirir un lenguaje y una comunicación, lo que supone importantes problemas para la comprensión hablada y para adquisición del lenguaje oral, acentuándose en el aprendizaje de un idioma distinto al materno.

## **2.1 ¿Qué es la discapacidad auditiva?**

El paso de los siglos ha dado lugar a que la terminología utilizada, a la hora de referirse a la discapacidad auditiva, haya ido cambiando. En los siglos XVII y XVIII se utilizaron términos como el de “mudo”, “sordomudo” y finalmente “sordo” y en la actualidad, los términos que hacen referencia a los individuos que han desarrollado un déficit completo o parcial del sentido del oído son los de “déficit auditivo” o “hipoacusia” y el de “sordera”, para el de pérdida casi total o total de la audición (Moore 1996) pero la carga despectiva que en algunos momentos puede acarrear el término de sordera aconseja el uso de otros términos y especificaciones en base al grado de pérdida, momento de aparición, localización y etiología.

La deficiencia auditiva la podemos definir como una pérdida sensorial debida a una afección de uno o más órganos y estructuras que permiten la percepción de los estímulos sonoros, lo que afectará a la cantidad y calidad de sonido percibido. Otra definición, aceptada en la actualidad, sería aquellas dificultades que presenta una persona para adquirir el lenguaje oral por vía auditiva, debido a una pérdida de audición de mayor o menor grado. Diferenciando de esta forma a aquellas personas con restos

auditivos que con apoyo tecnológico lo pueden obtener y las que sufren una sordera profunda donde la adquisición del lenguaje no lo pueden realizar por vía auditiva sino que necesariamente deben usar la vía visual para poder realizarlo (C. Vicente, 2012).

La prueba que realmente nos permite diferenciar los tipos y grados de sordera que una persona ha podido desarrollar es la audiometría, que es la representación gráfica de lo que una persona oye (sonidos puros) en las diferentes frecuencias sonoras, y así según la estructura del oído lesionada podemos clasificarla como:

- Transmisión: se ve alterada la transmisión aérea del sonido, por lesión en oído externo y/o medio. En el caso de estas pérdidas auditivas, existe una dificultad importante para poder seguir el discurso oral. Con tratamiento, en un porcentaje elevado, la audición puede retornar a una normoaudición.
- Neurosensorial: es la más frecuente y la que habían desarrollado los alumnos de la Universidad de Zaragoza. La estructura lesionada es el oído interno. Son denominadas hipoacusias cocleares, por presentar alteraciones en la función de transducción del sonido en las células ciliadas, localizadas en la cóclea. Puede darse también alteración en la función de la percepción de la sensación sonora a nivel del sistema nervioso central por afección de alguna región de la vía auditiva, en cuyo caso se denominan hipoacusias retrococleares.
- Mixta: la lesión afecta a todas las estructuras del oído externo, medio e interno.

La audiometría también nos informa de si la afectación de la audición es unilateral o bilateral y de la calidad de discriminación de estímulos lingüísticos, así como los distintos grados de pérdida auditiva partiendo desde la audición normal que nos permite reconocer e imitar cualquier sonido del habla, independientemente del sentido, comprendida entre un rango de los -10 a los 20 decibelios (dB). Podemos diferenciar entre:

- Pérdida auditiva leve, comprendida entre un rango de los 20 a los 40 dB. En estos casos, el individuo puede percibir el habla excepto algunos fonemas en determinadas posiciones y de emisiones a intensidad muy baja o con enmascaramiento.
- Pérdida auditiva media, comprendida entre un rango de los 41 a los 70 dB. Afecta al “área conversacional” (Lafon, 1987). Y sólo es posible la percepción global del habla con una buena adaptación de audífonos.
- Pérdida auditiva severa sería la pérdida comprendida entre un rango de los 71 a los 90 dB, lo que supone para las personas que la sufren una percepción de los elementos supra-segmentarios del habla, la lectura labio-facial, pero debe ayudarse de audífonos y el entrenamiento auditivo.

- Pérdida auditiva profunda, cuando la pérdida de la capacidad auditiva está situada en un rango superior a los 90 dB. La percepción ahora está vinculada a la estimulación vibrátil y visual. En estas personas la nueva generación de los audífonos digitales o los implantes cocleares son dos de las estrategias que están utilizándose en la actualidad.

El grado de pérdida auditiva que presentaban nuestros alumnos estaba entre severa y profunda.

- Cofosis es la pérdida total de audición (120 dB), sin restos auditivos.

Otro dato muy importante que es necesario conocer y tener en cuenta en relación a la sordera es el momento en el que se instaura el déficit de audición si esta es prelocutiva, antes de la adquisición del lenguaje oral (Torres y cols, 1995), donde el aprendizaje lingüístico debe realizarse de forma programada y transmitido de forma intencional. En este grupo estarían incluidos los alumnos antes citados y la postlocutiva, posterior a la adquisición del lenguaje oral (después de los 5 años). En general, esta sordera no plantea problemas de competencia lingüística. (Silvestre. N, 2003).

Otra clasificación que nos interesó para éste trabajo fue la realizada por Monfort y Juárez (2001), que relaciona el residual auditivo y su potencialidad:

- Audición normal. Permite reconocer e imitar cualquier sonido del habla, independientemente del sentido.
- Audición funcional. Permite reconocer palabras y frases conocidas sin ayuda ni apoyo contextual. Perciben bien los sonidos vocálicos y muchos sonidos consonánticos del lenguaje pero no tienen la discriminación auditiva suficiente como para reconocerlos con la suficiente inteligibilidad, sobre todo si la palabra es larga o si estos sonidos van en una sílaba átona, junto a otro sonido consonántico o al final de la palabra. Tienen dificultad para discriminar entre palabras con una composición fonética muy similar.
- Audición residual. Permite obtener una mejor comprensión del lenguaje oral mediante la lectura labial y apoyo contextual. Pueden llegar a identificar sonidos y a discriminar palabras por sus elementos prosódicos, como la longitud o la intensidad, pero difícilmente por los componentes fonéticos.

En relación a la utilización de diferentes técnicas que ayudan a la corrección del déficit auditivo, en cierto grado, citamos las más utilizadas en la actualidad: son los audífonos o el implante coclear. Los audífonos les permiten discriminar y reconocer palabras y frases conocidas de su lengua materna ya que van a percibir bien los sonidos vocálicos y algunos de los consonánticos, pero no lo suficiente si la palabra es larga o si estos van en una sílaba átona o se une a otro sonido consonántico. Sin embargo, cuando las personas, caso de los estudiantes de la Universidad de Zaragoza, han desarrollado un

déficit auditivo severo y sobre todo de tipo neurosensorial, las prótesis que están dando mejores resultados son el implante coclear, ya que éstos van a convertir las ondas sonoras en impulsos eléctricos imitando a la audición natural, a diferencia de la amplificación del sonido que realizan los audífonos.

### **3. El inglés en alumnos con discapacidad auditiva**

En los últimos años hemos vivido la experiencia de tener estudiantes con problemas de audición en nuestras aulas, algo para lo que nadie nos había preparado. Por ello, hemos intentado encontrar las estrategias adecuadas para trabajar con ellas, de forma que se sintieran igual que los demás estudiantes, pero sin olvidar sus necesidades especiales.

Se trata de un reto para los profesores de lengua extranjera, en nuestro caso de inglés, ya que nos obliga a replantearnos nuestra forma de trabajar, revisando nuestra metodología y nuestra forma de evaluar, para que estas alumnas consigan alcanzar los mismos objetivos y competencias que los demás compañeros.

Somos conscientes de que debemos ser muy cuidadosos porque tal como indica Hodge, Margarita E. (1998): “Foreign language study is indeed an enriching and rewarding experience. For the learning disabled student, however, it can be an unbelievably stressful and humiliating experience, the opposite of what is intended”.

Por ello, en el trabajo en el aula tenemos que considerar distintos aspectos y recordar que el alumno con este tipo de discapacidad puede interpretar erróneamente lo que se le dice e incluso puede sentirse molesto por las distintas frecuencias auditivas presentes en el aula, especialmente si empleamos el ordenador o cualquier otro aparato con sonido.

Para un estudiante con pérdida auditiva el aprendizaje de cualquier lengua representa una dificultad añadida aunque es importante que, como a cualquier otro estudiante, se le brinden posibilidades para que pueda realizar un aprendizaje satisfactorio.

El proceso de enseñanza de un idioma está basado fundamentalmente en estrategias orales; por ello y con el fin de tener en cuenta el tipo de ayuda más adecuada para cada situación, es necesario resaltar los siguientes marcadores:

- La disposición atencional para la recepción del lenguaje, valorando los niveles de atención que mantienen los estudiantes con discapacidad auditiva.
- Las situaciones explicativas en las que entiende mejor: de forma individual o en pequeño grupo.

- La comprensión de la información que dan sus compañeros en el aula, valorando si controla la información sólo en situaciones de participación controlada o en todo tipo de situaciones.
- El grado de seguimiento de las explicaciones de clase comprobando lo que ha entendido.
- El seguimiento de las conversaciones o debates en grupo. Es importante comprobar el nivel de seguimiento de los mismos y la necesidad de un apoyo tanto técnico como humano.
- Los factores que pueden dificultar la comprensión oral. Para ello es importante constatar si:
  - presta la atención suficiente, o la mantiene lo necesario
  - hay ruido de fondo o el propio ambiental
  - la luz de la clase es la adecuada para facilitar la labiolectura
  - hay una distancia adecuada entre el profesorado y el estudiante

Por su parte, el profesor tiene que acompañar el lenguaje con algunos gestos o signos que enfatizen o aclaren algún término:

- Apoyar las explicaciones con material visual (esquemas, diapositivas, PowerPoint)
- Escribir en la pizarra las palabras clave que se van a utilizar y/o esquema de la explicación
- Establecer situaciones de interacción preferentemente en pareja o pequeño grupo
- Planificar actividades con distinto nivel de respuesta
- Ofrecer explicaciones complementarias individual o colectivamente
- Potenciar el uso de materiales visuales y técnicos adecuados con diferentes niveles de dificultad

Respecto a los elementos curriculares, se entienden como el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, las estrategias de enseñanza y los procedimientos de evaluación. Las adecuaciones en la evaluación implican la aplicación de criterios y estrategias diferenciales, así como la diversificación de instrumentos evaluativos en

concordancia, por un lado, con las actividades de aprendizaje y el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes a evaluar y, por el otro, con las necesidades de aprendizaje de estos alumnos.

#### **4. Nuestra experiencia: Adaptaciones realizadas para estudiantes con discapacidad auditiva, en la asignatura de inglés científico en el Grado de Fisioterapia de la Universidad de Zaragoza**

En los tres últimos cursos y en la asignatura de Inglés Científico para Fisioterapia, hemos tenido tres alumnas con discapacidad auditiva. Con el fin de que pudieran seguir las explicaciones en clase se nos ha facilitado el uso de ayudas técnicas para la audición (emisora de frecuencia modulada), al igual que en el resto de asignaturas.

Para superar con éxito las asignaturas de “Inglés científico” de la Facultad de Ciencias de la Salud, todos los alumnos deben realizar una serie de pruebas y exámenes en los que se evalúan las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión oral y escrita (*listening* y *reading*) y expresión oral y escrita (*speaking* y *writing*). Esto nos llevó a realizar una serie de adaptaciones para que pudiésemos evaluar las cuatro destrezas lingüísticas a las alumnas con discapacidad.

Así, hemos realizado adaptaciones en tres situaciones concretas: 1) ejercicios de *listening* realizados en clase a lo largo del curso, 2) examen/prueba de *listening* a final de curso y 3) exposición oral del trabajo.

##### ***1) Ejercicios de listening realizados en clase***

Durante el curso se facilitó a las alumnas el acceso a las transcripciones escritas de los ejercicios de *listening* (vídeos, CD, etc.) que el resto de compañeros escuchaban en clase. Posteriormente completaron los ejercicios de comprensión oral como el resto de compañeros.

##### ***2) Examen/prueba de listening a final de curso***

La prueba de comprensión oral consiste en que los alumnos escuchen dos veces un audio en inglés y respondan a una serie de preguntas. A diferencia del resto de compañeros, que realizaron la prueba de *listening* en el aula antes de comenzar el examen escrito, las alumnas con discapacidad han realizado una prueba equiparable fuera del aula y de manera individual.

La profesora se reunió con cada una de las alumnas y leyó dos veces un texto en inglés similar en contenidos al audio que escucharon el resto de compañeros. Apoyadas por la lectura de los labios, tuvieron que responder a una serie de preguntas una vez que la profesora leyó el texto.

### **3) Exposición oral del trabajo**

Para analizar la destreza de expresión oral (*speaking*), todos los alumnos deben realizar un trabajo en grupos de 4 sobre un tema relacionado con la Fisioterapia. El trabajo consiste en realizar una presentación oral con la ayuda de PowerPoint. La exposición oral tiene una duración total de 15 minutos en la que los alumnos exponen de forma equitativa. Los grupos en los que participaron las alumnas con discapacidad tuvieron más flexibilidad en cuanto a la duración de la exposición, aunque apenas se notó diferencia con el resto de alumnos.

Para realizar estas adaptaciones nos reunimos varias veces con las alumnas a lo largo del curso. Además de facilitar el seguimiento de las clases y la realización de las diferentes pruebas, los resultados que han obtenido en la asignatura de Inglés Científico han sido satisfactorios.

Finalmente resaltar la importancia del uso de las TIC en la enseñanza del inglés con alumnos con discapacidad auditiva. A principio de curso se facilita a todos los estudiantes un listado de páginas web en inglés relacionadas con la Fisioterapia, así como diccionarios online para buscar vocabulario específico. Al utilizar el canal de percepción visual, estas herramientas permitieron a las alumnas con discapacidad auditiva ampliar sus conocimientos de forma sencilla, contribuyendo así a mejorar su proceso de aprendizaje.

## **5. Adaptaciones realizadas en alumnos que directamente se presentan a las pruebas de evaluación para la obtención del certificado B1**

Se mantuvieron reuniones con la directora, responsables y profesores del centro de lenguas modernas analizando el caso de cada estudiante (dos alumnos con discapacidad auditiva neurosesorial profunda), que se presentaba a la evaluación para la obtención del certificado B1. Tras estas reuniones y atendiendo al Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza, donde: “la Universidad asume la obligación de asegurar que los procesos y mecanismos de evaluación de los estudiantes con discapacidad se puedan realizar con las mismas garantías que el resto de los alumnos” y según el Estatuto del Estudiante, la OUAD indico las adaptaciones curriculares necesarias que consistieron en eliminar en la prueba de evaluación del nivel B1 de Inglés, las destrezas de: Expresión Oral y la de Compresión Auditiva, ya que no existe imposibilidad de poder adquirirlas, por la discapacidad auditiva que presentan estos alumnos.

## **6.Referencias bibliográficas**

AA.VV. (2010), *Intervención sobre la estimulación auditiva en un alumno con implante coclear*, Ministerio de Educación.

AA.VV. (2013), *Acceso del alumnado con sordera al currículo de lenguas*, Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco.

Conrado Vicente (2012), III Congreso *La atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

Domagala-Zysk, Ewa, “Uso de las TIC en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en estudiantes sordos Universitarios. Una experiencia en la Universidad Católica de Lublin”, *Escuela Abierta*, 13 (2010), págs. 137-153.

Fernández Mora, J. Antonio y Villalba Pérez, Antonio (1996), “Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva”, Conselleria de Cultura, Educació y Ciencia. Cap. 1, págs 1-16.

Juárez, A. y Monfort, M. (2001), *Algo que decir: Una guía para padres de niños con sordera, de 0 a 5 años*, Madrid, Entha Ediciones.

Hodge, Margarita E., “Teaching Foreign Language to At-Risk Learners: A Challenge for the New Millennium”, Volume 2. Spring (1998), pp. 68-78.

Moores, D. (1996), *Educating the Deaf: Psychology, Principles, and Practices*. (4ª. ed.), Boston, Houghton Mifflin.

Lafon, J.C (1987), *Los niños con deficiencias auditivas*, Masson, Barcelona

Silvestre, N. y Cols. (2003), *Sordera, comunicación y aprendizaje*, Masson. Barcelona.

Torres, S. y Cols (1995), *Deficiencia auditiva: aspectos psicoevolutivos y educativos*, Aljibe, Archidona (Málaga).

## COMUNICACIÓN 10

**ESTRATEGIAS Y ELEMENTOS DE ACCESO PARA LA PLENA INCLUSIÓN  
DE UN ESTUDIANTE CON CEGUERA EN LOS ESTUDIOS DE CIENCIAS DE  
LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE**

Raúl Reina

*Director Área Atención al Estudiante con Discapacidad*

*Profesor Titular de Universidad*

Javier Álvaro

*Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y afiliado-vendedor ONCE*

*Universidad Miguel Hernández de Elche*

## **1. Introducción**

La Unión Europea se refiere a la inclusión social como un proceso que asegure que personas en riesgo de pobreza y exclusión social aumenten las oportunidades y los recursos necesarios para participar activamente en la vida económica, social y cultural, y de que a su vez, gocen de unas condiciones de vida y de bienestar que se consideran normales en la sociedad en la que viven (Ríos et al., 2009). Son muchas las acepciones y matices que adopta la inclusión en actividades físicas y deportes adaptados (sobre este último centraremos nuestra revisión y reflexión), pero podríamos considerar la Inclusión como aquel proceso en el que personas con “discapacidad” comparten mismo espacio, materiales y actividades que sus compañeros (Rouse, 2009). De esta manera, la actividad física inclusiva sería la filosofía y práctica que asegura que todos los individuos, independientemente de su edad y habilidad, tienen iguales oportunidades de práctica en actividad física (Kasser, y Little, 2005).

El Artículo 31 de la Convención de la Organización de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) establece que los adultos y niños con discapacidad deben tener un acceso a actividades de ocio, recreación y deporte, tanto en entornos inclusivos como específicos. Esta disposición legislativa internacional se materializa en nuestro país, amén de otras muchas acciones de buenas prácticas (Pérez-Tejero, 2013; Comité Paralímpico Español, 2014), en el BOE de 21 de abril de 2008, que ratifica el citado artículo de las Naciones Unidas sobre participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte. Algunas de las recomendaciones propuestas para conseguir dicho objetivo serían: a) alentar y promover la participación, en la mayor medida de lo posible, de las personas con discapacidad en las actividades deportivas generales a todos los niveles, b) asegurar que las personas con discapacidad tengan la oportunidad de organizar y desarrollar actividades deportivas y recreativas específicas para dichas personas; c) asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a instalaciones deportivas, recreativas y turísticas; d) asegurar que los niños y niñas con discapacidad tengan igual acceso que los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, incluidas las que se realicen dentro del sistema escolar; y e) asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a los servicios de quienes participan en la organización de actividades recreativas, turísticas, de esparcimiento y deportivas.

Según algunos autores que han abordado los procesos inclusivos en educación física (Block, y Obrusnikova, 2007), así como otros contextos de actividad física y deporte (De Pauw, y Doll Tepper, 2000; Pérez-Tejero, 2013), encontramos una serie de postulados relacionados con el usuario o participante en actividades inclusivas, tales

como que cada persona es única, con diferentes capacidades y necesidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales; que cada persona tiene el derecho a beneficiarse de actividades físicas inclusivas; que las habilidades de una persona varían y son el resultado de la relación entre el individuo, el contexto de prácticas y las tareas/actividades realizadas; que los usuarios tienen derecho a elegir y tomar sus propias decisiones; o que cada individuo puede beneficiarse de la experiencia de los demás. Así, los beneficios de las prácticas inclusivas han sido ampliamente reportados para sus practicantes, entre los que podemos destacar el respeto por las diferencias y habilidades individuales, un conocimiento más profundo de las fortalezas y debilidades propias (Lindsay, McPherson, Aslam, McKeever, y Wright, 2013), un mayor espectro de oportunidades y experiencias (Block, Taliaferro, Campbell, Harris, y Tipton, 2011), experiencias en un entorno con más motivación y normalización (Pérez-Tejero, Ocete, Ortega-Vila, y Coterón, 2012), desarrollo de recursos para evitar el aislamiento con respecto a otros significativos, incremento del sentimiento de aceptación y comunidad (Suomi, Collier, y Brown, 2003), incremento de contribuir a los objetivos y resultados de los programas, o el aumento del valor individual y autoestima (Martin, y Smith, 2002).

El trabajo que aquí se presenta pretende plasmar el proceso seguido durante 5 años en la universidad Miguel Hernández de Elche (UMH), con la normalización de los estudios superiores de un alumno, con discapacidad visual severa, en la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) mediante una metodología inclusiva.

## **2. Los estudios de CAFD en la UMH**

Los estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Miguel Hernández se impartieron en sus orígenes, el curso académico 2005/2006, en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche, si bien actualmente se imparte al amparo de la Facultad de Ciencias Sociosanitarias, desde el curso académico 2008/09. El objetivo de este centro, y de la UMH por extensión, no es sólo ofrecer una formación de la máxima calidad en las materias básicas que definen la titulación, sino realizar una formación específica en aquellos itinerarios que demuestran mejores perspectivas de futuro en lo referente a las necesidades del mundo profesional y la realidad social a la que no puede estar ajena la Universidad. Así, el plan de estudios de esta titulación está estructurado en dos ciclos, con una duración de tres y dos cursos respectivamente, dando paso en la actualidad al nuevo título de grado, de cuatro años de duración.

La propuesta de troncalidad responde al equilibrio necesario entre el conocimiento disciplinar básico (saber) y el conocimiento aplicado (saber hacer específico), propio del Licenciado en CAFD. El objetivo es conjugar una formación básica común, con una

formación orientada además al mercado laboral que desarrolle las competencias profesionales propias del ámbito profesional. El primer ciclo contiene disciplinas que dotan al estudiante de la formación básica en fundamentos científicos tanto desde una perspectiva biológica como social, así como la aproximación a algunas de las manifestaciones básicas de la motricidad humana. Los objetivos formativos a través de éste primer ciclo son:

1. Conocer y comprender el objeto de estudio de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
2. Adquirir la formación científica básica aplicada a la actividad física y al deporte en sus diferentes manifestaciones.
3. Conocer y comprender los factores fisiológicos y biomecánicos que condicionan la práctica de la actividad física y el deporte.
4. Conocer y comprender los factores comportamentales y sociales que condicionan la práctica de la actividad física y el deporte.
5. Conocer y comprender los efectos de la práctica del ejercicio físico sobre la estructura y función del cuerpo humano.
6. Conocer y comprender los efectos de la práctica del ejercicio físico sobre los aspectos psicológicos y sociales del ser humano.
7. Conocer y comprender los fundamentos, estructuras y funciones de las habilidades y patrones de la motricidad humana.
8. Conocer y comprender la estructura y función de las diferentes manifestaciones de la motricidad humana.
9. Conocer y comprender los fundamentos del deporte.

En el segundo ciclo se ofrece una formación aplicada común (conocimiento aplicado), en el cual se persigue que el alumno conozca y aplique las competencias profesionales de cada una de las orientaciones profesionales, dado que el título genérico le capacita profesionalmente para desempeñar su labor en los cinco campos profesionales definidos tradicionalmente. Esta oferta se plasma fundamentalmente en el cuarto curso, y recoge materias pertenecientes a los ámbitos de Entrenamiento deportivo, Enseñanza deportiva, Actividad Física y salud, Gestión Deportiva y Recreación Deportiva. Como objetivos formativos encontramos:

10. Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza/aprendizaje relativos a la actividad física y del deporte, con atención a las características individuales y contextuales de las personas.
11. Promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica de la actividad física y del deporte.
12. Planificar, desarrollar y controlar el proceso de entrenamiento en sus distintos niveles.

13. Aplicar los principios fisiológicos, biomecánicos, comportamentales y sociales, a los diferentes campos de la actividad física y el deporte.
14. Evaluar la condición física y prescribir ejercicios físicos orientados hacia la salud.
15. Identificar los riesgos que se derivan para la salud, de la práctica de actividades físicas inadecuadas.
16. Planificar, desarrollar y evaluar la realización de programas de actividades físico-deportivas adaptados a distintas poblaciones.
17. Elaborar programas para la dirección de organizaciones, entidades e instalaciones deportivas.
18. Seleccionar y saber utilizar el material y equipamiento deportivo, adecuado para cada tipo de actividad.

El segundo ciclo la formación se orienta hacia un perfil profesional, al objeto de adquirir un conocimiento más especializado (5º curso). El perfil profesional marca la obligatoriedad y la oferta de optatividad de esta Universidad. A continuación, se expone pues el proceso seguido con este alumno durante todo su periodo de estudio en la universidad.

### **3. El proceso inclusivo desarrollado.**

#### **3.1. Preparación para el acceso y pruebas de aptitud física**

Para tomar la decisión de comenzar los estudios en CAFD, el alumno mantuvo una reunión con la encargada del departamento de atención al alumno con discapacidad de la UMH, un profesor especialista en deporte adaptado (coautor de este trabajo), un profesor de apoyo de la ONCE, los padres del alumno y el propio alumno (coautor de este trabajo); en la que se trataron las posibilidades para realizar o no la titulación y para afrontar la incorporación del alumno al mercado laboral con el hándicap que supone tener una discapacidad visual severa. Si bien el alumno comenzó sus estudios en el curso 2009-10, esta primera reunión se mantuvo en septiembre de 2008, permitiendo que el alumno planificara su último año de estudio en educación secundaria y pudiera preparar las pruebas de aptitud física que se demandan para el acceso a los estudios de CAFD en la UMH.

Ese periodo permitió analizar una serie de oportunidades/fortalezas y debilidades/amenazas. Como puntos fuertes existía el convencimiento del alumno por realizar estos estudios, su motivación y gusto por el deporte, los apoyos que tenía (tanto dentro como fuera de la universidad), y el hecho de que era una titulación que satisfacía sus preferencias formativas. Por el contrario, algunos puntos débiles podían ser las dificultades de integración laboral futura, la cantidad de adaptaciones de acceso que requería, la dependencia que tenía del transporte hasta la universidad y la movilidad

independiente en un campus muy grande y en algunas fases de construcción (e.g. falta de elementos fijos de orientación), o las opiniones no tan positivas que había recibido por parte de algunos agentes, escépticos ante la posibilidad de iniciar unos estudios de este tipo.

Tras llevar un proceso de asesoramiento con el profesor especialista en deporte adaptado, en julio de 2009 se llevaron a cabo las siguientes adaptaciones de las pruebas de aptitud física, con la firme intención de mostrar ante el resto de candidatos de acceso la igualdad de oportunidades e inclusión de este alumno:

- a) Prueba de adaptación al medio acuático. Esta prueba consiste en completar una distancia de 50 m, en estilos libre y espalda. La adaptación realizada fue la de dar al alumno información verbal en la salida, indicarle la zona donde debía efectuar el cambio de estilo (nadando en una calle próxima al evaluador), y marcándole con un dispositivo acolchado la proximidad a la zona de llegada.
- b) Prueba de habilidad con balón. Esta prueba, originariamente, consiste en completar un circuito en el que se debe sortear en zig-zag cinco picas mediante bote de un balón, realizar tres lanzamientos dentro de una circunferencia (sobre una plataforma de madera) a una distancia de 2.5 m, realizar tres golpes de balón con el pie a un cuadrado de 2x1 m, y realizar el mismo recorrido de vuelta conduciendo el balón con el pie. Dadas las dificultades en el manejo de trayectorias aéreas, se optó por suprimir la acción de bote y realizar tanto el recorrido de ida y vuelta mediante conducción de un balón oficial de fútbol para personas con ceguera. Se substituyeron las picas por evaluadores, ampliando la separación de 2 a 3 metros, y éstos indicaban verbalmente la posición de cada uno de ellos, tanto en el recorrido de ida como de vuelta, permitiendo así la orientación durante la realización del circuito.
- c) Lanzamiento de balón medicinal. Esta prueba se realizó con el mismo peso de balón que el resto de candidatos masculinos (5 kg.), y simplemente hubo que adaptar el cuadro de lanzamiento en relieve, para que tuviera información táctil del mismo.
- d) Velocidad 50 m. Esta prueba se realizó en la contra-recta de meta, donde las condiciones de luminosidad eran mejores, y el alumno pudo realizarla usando dos calles y con la ayuda verbal de un guía que utilizó la técnica de llamadas.
- e) Resistencia 2000 m. Para la realización de esta prueba se requirió la presencia de un guía, que la acompañó durante toda la prueba utilizando la técnica de cuerda de guía.

Las adaptaciones anteriormente indicadas, junto a una pequeña bonificación en algunas de las pruebas en cuanto a los tiempos de ejecución, permitió que el alumno

podiera completar las cinco pruebas y así obtener la aptitud para el acceso a los estudios de CAFD en la UMH.

### **3.2. Las materias teóricas**

Una vez que el estudiante se incorporó a la actividad académica, se nombró una comisión de seguimiento, en la que participaban dos profesores de la titulación: profesor especialista en actividad física y deporte adaptado y un profesor de deportes colectivos, que a la par era entrenador del alumno de fútbol para personas con ceguera. Se mantuvieron reuniones con los profesores cada curso académico, para así darles orientaciones específicas acerca de cómo debían trabajar con el alumno, centradas fundamentalmente en: preparación de materiales accesibles, cesión de materiales con antelación, plan individual de tutorías en aquellos contenidos con más dificultad, estrategias de comunicación en sesiones teóricas y prácticas, entre otras. El trabajo directo con el profesorado hizo que no se tuviera que recurrir al servicio de atención al estudiante con discapacidad, potenciando así el proceso inclusivo para con el alumno. En este proceso ayudaron dos agentes principales: la ONCE, con cesión de materiales en relieve (e.g. maquetas de anatomía humana), y el servicio de reprografía de la universidad, que ayudaba a la transcripción de textos impresos en digitales para su lectura mediante software Jaws o similar.

El principal problema con estas materias se encontró a la hora de comunicar contenidos visuales, tales como representaciones gráficas o gestos técnicos humanos. Para ello se desarrollaron múltiples plantillas en relieve, amén del uso de la goma de dibujo durante las tutorías e, incluso, durante las propias clases, con la ayuda de alumnos colaboradores. En cuanto al aprendizaje de los gestos técnicos y movimientos se recurría frecuentemente al uso del modelado, donde el profesor o un alumno colaborador reproducían el movimiento, movilizándolo los segmentos corporales del alumno. Así, con esta información cinestésica y estrategia de enseñanza más analítica, el alumno podía seguir los contenidos de las materias impartidas.

El tratarse las estrategias seguidas con el alumno en algunos de los consejos de curso, en el que estaban representados todos los profesores de la titulación, la labor de seguimiento se fue diluyendo con el paso de los cursos, de manera que ya en tercer curso las adaptaciones y la interacción alumno-profesores era totalmente natural, dando respuesta a las necesidades que éste presentaba en todo momento.

### **3.3. Las asignaturas de deportes**

Las asignaturas de deportes, con alto componente práctico, fueron un reto en este proceso de inclusión, y quizá uno de los elementos más satisfactorios. Éstas se distribuyen de la siguiente manera, habiendo realizado las siguientes adaptaciones principales:

a) Primer curso:

- a. Gimnasia rítmica: adaptación de aparatos (e.g. aro con cascabel), uso de elementos de orientación en el espacio, y ayudas verbales. El alumno fue capaz de hacer una coreografía rítmica de forma independiente y en grupo.
- b. Atletismo: técnicas de guía, e incluso adquirió los elementos técnicos propios de gestos no existentes para el colectivo como el salto con pértiga, permitiéndole trabajar contenidos propios de estructuración espacio-temporal.

b) Segundo curso:

- a. Deportes colectivos: Fútbol. No revistió problema ya que el alumno era jugador habitual, y se adaptaron los grupos donde debía realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje con el empleo del balón sonoro, técnica de guía y la introducción de reglas específicas como el “voy”.
- b. Deportes colectivos: balonmano y baloncesto. Estos dos deportes, de invasión, cancha compartida entre los equipos y la presencia de trayectorias aéreas, fueron posible de desarrollar gracias al uso de maquetas magnéticas desarrolladas por la ONCE, y el aprendizaje de los gestos técnicos en microgrupos, amén de la adaptación del balón sonoro y la flexibilización de las reglas.
- c. Deportes colectivos: voleibol. Este deporte de cancha dividida, también con trayectorias aéreas, se trabajó con estilos de enseñanza analítico con la ayuda del profesor o estudiante colaborador, gracias al empleo de balones suspendidos, llegando a aprender los gestos de toque de dedos, toque de antebrazos, servicio y remate, y participando en situaciones de juego colectivo mediante la realización de los servicios.
- d. Tenis: se trabajó la modalidad de Pal-In o tenis adaptado, gracias al empleo de una bola sonora adaptada y la modificación de las dimensiones del terreno de juego.

c) Tercer Curso:

- a. Golf: se realizó una maqueta del campo de golf de la UMH, y el alumno era capaz de realizar todos los gestos y tareas con técnicas de guía, orientación e información cinestésica.
- b. Judo: No revistió problema, ya que existe esta modalidad adaptada, y paralímpica, para el colectivo.
- c. Ciclismo: contamos con la cesión de un tándem por parte de la ONCE.
- d. Rugby. Adaptaciones similares a los deportes colectivos.

Así, si bien en algunos deportes colectivos que implicaban trayectorias aéreas de los móviles la inclusión fue un poco más limitada, el alumno pudo adquirir las competencias del título que se asignaba a estas materias, habiendo supuesto un reto en la forma de trabajo, y permitido la elaboración de materiales y propuestas jamás antes planteadas.

### **3.4. La “doble” inclusión**

En cuarto curso estaba presente la asignatura de actividades físicas y deportes adaptados, en la cual se trabaja con un enfoque sensibilizador, y en la que los alumnos deben realizar las sesiones prácticas vivenciando las limitaciones propias de personas con movilidad reducida, deficiencia visual o auditiva. El alumno debió realizar las prácticas mediante el uso de silla de ruedas, privación del sentido del oído, uso de extremidades superiores, actividades en el suelo, etc., por lo que se requirió de un trabajo de familiarización previo y la colaboración de los propios compañeros de clase.

Además, junto con los compañeros de clase, quienes debían diseñar un proyecto relacionado con los contenidos de la asignatura, el grupo del alumno diseñó la adaptación de la petanca para personas con ceguera, en la que adaptaron el reglamento, una maqueta en relieve, elementos de orientación en un campo real de juego y el uso de una pelota con zumbador, llevándola a la práctica en un contexto real de la ciudad de Elche. La propuesta realizada fue presentada en el Congreso Internacional de Actividad Física y Deporte Adaptado (ISAPA) en Turquía en verano de 2013.

### **3.5. Evaluaciones**

Además de darle al alumno de un mayor tiempo para la realización de los exámenes, previamente consensuado con los profesores, el alumno realizaba uso de su propio equipo informático. Para ello se preparaba en examen en documento accesible (Word), y éste contestaba las preguntas de desarrollo y tipo en el mismo documento, el cual era luego retirado del ordenador del alumno por parte del profesor. Para la evaluación

contenidos prácticos, se emplearon los mismos materiales y elementos de acceso empleados en clases, tales como goma de dibujo, plantillas en relieve, etc.

#### **4. Conclusiones**

En opinión del propio estudiante, destacan como elementos positivos de este proceso la motivación y diversión vivida en estos cinco años de actividad universitaria; la ayuda que en todo momento ha recibido de los profesores y compañeros de clase; la satisfacción personal de haber completado unos estudios que inicialmente algunos agentes pensaron que no podría cursar; así como el sentimiento de inclusión que ha tenido en todo momento. Por el contrario, como barreras ha encontrado el hecho de que tenía que dedicar un tiempo de estudio mayor que los compañeros, especialmente en aquellas materias que contenían elementos visuales, dado el menor ritmo de aprendizaje o acceso a los mismos materiales que sus compañeros; o el cierto grado de dependencia que tenía de la familia para el transporte, de movilidad en el campus en las fases iniciales, o de acceso a determinados recursos documentales. En este proceso, la incorporación del perro guía a la vida del alumno a mitad del periodo de estudio, hizo que al alumno ganara en autonomía, y fue a buen seguro un elemento más de crecimiento personal.

Así, en julio de 2014 el alumno se licenció con el resto de sus compañeros, habiendo destacado tanto en el discurso de los representantes de alumnos como del profesor que hizo la lección de clausura, el factor diferencial que había supuesto la presencia de este alumno durante todos esos años de estudio. Creemos firmemente que un trabajo inclusivo, que parte de una motivación y convencimiento del alumno y su entorno en aquello que hace, ha permitido, además de haber formado al primer licenciado en CAFD con ceguera, el desarrollo de un alumno más independiente y autónomo; con plena participación en sesiones teóricas y prácticas; el desarrollo de un clima de enseñanza totalmente normalizado; la mejora de su autoconcepto; y el fomento de actitudes positivas e inclusivas.

## **5. Referencias bibliográficas**

Block, M. E., y Obrusnikova, I., “Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995–2005”, *Adapted Physical Activity Quarterly*, nº 24 (2007), pp. 103–124.

Block, M. E., Taliaferro, A., Campbell, A. L., Harris, N., y Tipton, J. “Teaching the self-contained adapted physical education class”. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, nº 82(4) (2011), pp. 47-52.

Comité Paralímpico Español (2014), *La inclusión en actividad física y deportiva*, Barcelona, Paidotribo.

Kasser, S. L., y Lytle, R. K. (2005), *Inclusive physical activity. A lifetime of opportunities*, Champaign, IL, Human Kinetics.

Lindsay, S., McPherson, A. C., Aslam, H., McKeever, P., y Wright, V. "Exploring children's perceptions of two school-based social inclusion programs: A pilot study", *Child and Youth Care Forum*, nº 42(1) (2013), pp. 1-18.

Martin, J. J., y Smith, K. "Friendship quality in youth disability sport: Perceptions of a best friend", *Adapted Physical Activity Quarterly*, nº 19(4) (2002), pp. 472-482.

Naciones Unidas (2006), *UN Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol 2006*, New York, United Nations.

Pérez-Tejero, J. (2013), *Centro de estudios sobre deporte inclusivo. Cuatro años de fomento del deporte inclusivo a nivel práctico, académico y científico*, Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, Sanitas y Psysport.

Pérez-Tejero, J., Ocete, C., Ortega-Vila, G., y Coterón, J. "Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto", *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, nº29 (2012), págs. 258-271.

Ríos, M. et al. (2009), *Plan integral para la actividad Física y el Deporte: Personas con Discapacidad*. Extraído el 28 de mayo de 2014 desde <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/discapacidad.pdf>.

Rouse, P. (2009), *Inclusion in physical education*, Champaign, IL, Human Kinetics.

Suomi, J., Collier D., y Brown, L., "Factors affecting the social experiences of students in elementary physical education classes", *Journal of Teaching in Physical Education*, nº22 (2) (2003), pp. 186-202.

## COMUNICACIÓN 11

**ENTRE IGUALES:**

**ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL Y  
ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DISEÑAN UN PLAN DE PREVENCIÓN DEL  
ACOSO ESCOLAR**

Elisa Ruiz Veerman

Rosana Hernández Asensio

Belén Caso Compairé

Fátima Delgado Meana

Ana Jiménez Rueda

*Facultad de Educación – UCM*

## **1. Introducción**

El lema NADA PARA NOSOTROS SIN NOSOTROS, utilizado recientemente por el Foro de Vida Independiente, condensa el modo de abordar cualquier acción, ya sea de investigación, de prevención, de intervención y/o de desarrollo normativo, en el campo de la diversidad funcional.

Trabajar desde este enfoque, como no podría ser de otra manera, presupone acercarse casi isomórficamente a las características y necesidades que los diferentes colectivos tengan, pero además de ello, si nos situamos en el contexto formativo de la educación superior, tiene un valor añadido además de un poderoso efecto multiplicador. Esto es lo que nos ha enseñado el fructífero encuentro entre alumnos con diversidad funcional intelectual de una fundación y estudiantes de pedagogía.

En este encuentro se abordaron de forma sorprendentemente directa, a la vez que profundamente respetuosa, las necesidades que el primer colectivo ha visto insatisfechas a lo largo de su vida académica, así como las carencias formativas y una determinante “revisión” de las actitudes personales por parte del segundo colectivo.

El desarrollo de este encuentro (culminado por una evaluación sistematizada e intercambio ente los dos contextos...que durante unas horas fueron “uno solo”) evidenció que los paneles de experiencias son una magnífica estrategia de intervención socioeducativa: por un lado los alumnos con discapacidad refirieron haber elaborado la rabia que sentían (sentimiento generalizado) por haberse sentido “mal tratados” en algún periodo de su vida escolar y destacaron la seguridad con que sus invitados les invistieron escuchándoles atentamente y con verdadero respeto. Por otro lado, los estudiantes de pedagogía informaron haber recibido una de las mejores clases de la carrera y sin duda esta experiencia les ayudó a elaborar sus actitudes hacia la diversidad y a reflexionar sobre los grandes temas que rodean la vida de las personas con discapacidad, como son sus derechos, la participación y autonomía, incluso la sexualidad, etc.

Tras charlar sobre estos temas, e intercambiar ideas para que el sistema educativo fuera más inclusivo, los estudiantes con diversidad funcional dieron una gran lección a los futuros pedagogos, de ahí el efecto multiplicador: ¿dónde mejor que en una Facultad de Educación para hacer un encuentro de este tipo? Si promovemos actitudes inclusivas entre los futuros profesionales de la educación, además de mejorar su formación,

¿estaremos más cerca de crear entornos educativos verdaderamente inclusivos? No muchas veces hemos podido asistir a un debate tan tangible sobre el estado de la inclusión y lo que es más importante, sobre estrategias didácticas inclusivas.

Uno de los elementos que sorprendió a todos fue la generalización de testimonios y vivencias relacionadas el acoso escolar sufrido por los estudiantes con diversidad funcional, que estaba lejos de los pocos casos que refirieron los estudiantes de pedagogía. ¿Es posible que el sistema educativo esté generando precisamente lo contrario de lo que persigue?

Sorprendidos por la cantidad de experiencias de acoso escolar, un grupo se dispuso a investigar esta cuestión para después elaborar un proyecto de prevención del acoso escolar para niños y niñas con y sin discapacidad, con la colaboración de los estudiantes de la fundación.

La contextualización de esta experiencia (desarrollo del encuentro), los resultados de la revisión bibliográfica sobre el acoso escolar en personas con diversidad funcional así como la propuesta de prevención serán los objetivos de esta ponencia.

## **1. Relato de un encuentro movilizador**

Después de una amable conversación telefónica entre dos profesoras, de una Facultad de Educación y de un programa formativo que trabaja con alumnos con diversidad funcional intelectual (DFI), surgió una serie de encuentros tan fructíferos y movilizadores a nivel personal de quienes participamos en ello que hasta este punto hemos llegado, y con mucha ilusión participamos en este segundo Congreso Internacional sobre Universidad y Discapacidad.

Nada podíamos saber del impacto que estos encuentros tendrían, cuando concretamos una primera fecha para reunirnos. La Facultad solo tuvo que “abrir” una puerta e invitar a pasar a 10 alumnos con DI; se trataba de un gesto tan fácil... Más difícil fue para el alumnado invitado, se armaron de valor y, rompiendo una barrera como todavía sigue siendo la Universidad, entraron en un aula y nos hablaron de sus vivencias (más malas que buenas) a lo largo de la escolaridad, de sus derechos y los problemas de autonomía y realización personal, de la relación con sus familias, etc. Los chicos y chicas que allí se juntaron tenían edades similares y en ocasiones se comprobó que también compartían problemas, incluso sueños, similares. Sin apenas intervención por parte de las profesoras, se creó un ambiente de escucha y respeto donde unos pedían a los otros, futuros profesionales de la educación, cómo querían ser tratados como colectivo con DFI.

Después de los dos encuentros mantenidos, abrimos un tiempo para la reflexión de

aquello tan especial que habíamos vivido.

Esto fue lo que dijeron los alumnos/as de la Fundación:

### **Cómo me he sentido**

- “Muy a gusto. He sentido una valoración y emotividad enorme al ver cómo me escuchaban. Ha sido muy placentero”.
- “Comprensión, amabilidad, atención, gratificante, que sabían escuchar. Me he sentido bienvenida”.
- “Me sentí útil” (señalado por varias personas).
- “Un placer. He estado muy bien, como si los conociera de toda la vida y me sintiera en casa, con confianza, relajado. Me he sentido capaz de superarnos en todo momento”.
- “Con confianza en mí misma”.
- “Me sentí alegre porque me han escuchado y porque ellos-as en un futuro van a ser profesores y cuando tengan un niño-a con discapacidad pues les ayudarán”.
- “Sentí como si me estuviera desahogando”.
- “Feliz porque estaban atentos y han comprendido los problemas”.
- “Contenta porque aprendí de los demás. Me solté mucho”.
- “Al principio me sentí con mucho corte, me daba vergüenza, pero luego me solté y lo hablé todo y conté cómo me fue y me sentí con confianza”.

### **Lo que más me ha gustado**

10. “Compartir esta experiencia con los demás, con mucha fuerza interiormente y saber que estas personas nos han visto con una mirada que, por diferencias o estereotipos, no conocían. Ha sido muy valioso y merece la pena luchar”.
11. “La honestidad de los alumnos. Establecer lazos de conexión. La normalidad de la escucha”.
12. “Cómo nos prestaban atención, cómo tenían ganas de aprender. Que me escuchaban cuando hablaba”.
13. “Compartir mis experiencias con otras personas y la sinceridad que ha habido”.
14. “Poder hablar con gente de las universidades”.
15. “La atención que pusieron durante la presentación, la amabilidad”.

16. “Hablar en público aunque al principio no quería. Sobre todo la atención que pusieron cuando hablamos con ellos y poder contarles lo que me pasó con confianza”.
17. “Que me escucharan y que me han atendido muy bien mis problemas. Que hacían muy buenas preguntas”.
18. “Lo que menos me ha gustado”.
19. “Lo nervioso que estaba al principio”.
20. “Me cuesta hablar en público porque había muchas chicas y me cuesta hablar y me pongo nervioso”.

### **He descubierto / aprendido**

- m) “He aprendido a valorarme más, a darme cuenta de que realmente lo que importa es aprender y que aprendan de las propias vivencias y experiencias que en un pasado fue muy difícil para nosotros pero a día de hoy es una fortaleza. Un aprendizaje que llevaré presente y lo agradezco con mucho cariño”.
- n) “La honestidad y la seguridad de la gente”.
- o) “Que mirando a los ojos a la gente se pueden conseguir muchas cosas”.
- p) “A mirar más a los ojos, antes me costaba. También he ganado confianza en mí misma”.
- q) “He aprendido a poder hablar en público y eso que no quería... pero gracias a todos me animaron para hacerlo y lo he conseguido, poder hablar en público con gente y tener confianza con otra gente y mirar a las personas, que antes me costaba”.
- r) “He aprendido a hablar en público con chicos-as que no tienen discapacidad”.
- s) Se repite: “aprender a hablar en público y amentar la confianza en mí”.

### **Algunas frases finales**

- “¡Espectacular!”
- “La vida es un camino lleno de luz y cuando vas caminando hacia ella te sientes VIVA”.
- “Para mí ha sido brillante y espectacular e inolvidable”.

Y éstas son tres de las reflexiones que más se repitieron por parte del alumnado de pedagogía:

- “Con este encuentro hemos podido disfrutar de la presencia de estos chicos que

nos han contado su experiencia y lo que más me ha gustado han sido los consejos que nos han dado, ya que en un futuro, cuando trabajemos con personas con discapacidad, tenemos que contar con ellos siempre, y en todo momento”.

- “La mejor clase en estos tres años de carrera. Creo, y sin exagerar, que ha sido uno de los momentos más especiales que he tenido dentro de la Universidad”.
- “Es con esta experiencia donde empiezo a preguntarme en qué estamos fallando para poder contribuir de alguna manera a que las personas con discapacidad intelectual dejen de sentirse incomprendidas y se les ofrezcan más salidas. Sinceramente, es a partir de sus relatos cuando me doy cuenta de su valía, de la cual, espero, sean conscientes ellos también”.

Después de esto es posible adivinar la riqueza de las valoraciones de las/los estudiantes, que por motivos de espacio hemos intentando resumir en estas tres.

Las profesoras también aprendimos mucho de esta experiencia:

- “Escuchándolos hoy hablar con sus compañeros, me venía y venía esa frase de Freire: decir la propia palabra es transformar el mundo. Y creo que algo de eso ha pasado con esta experiencia. Decir su propia palabra ha transformado algo en ellos y también algo, aunque en pequeño y con sencillez, en la realidad. A mí personalmente me ha regalado mucha energía, estoy muy agradecida por esta experiencia. Me ha fascinado ser testigo de cómo han sido capaces de transformar su dolor y su rabia en algo bello y fecundo”.

## **2. Valor de los procesos de construcción colectiva: “Proyecto de prevención del acoso escolar”**

Los testimonios de los estudiantes que acudieron a la Facultad estaban llenos de experiencias relacionadas con el aislamiento, la incompreensión e incluso directamente con el acoso especialmente en el contexto de los centros de integración. Esto suscitó un gran interés y un debate posterior entre el alumnado de la Facultad acerca de la inclusión, ya no como eslogan político y fundamento legal, sino como realidad en las aulas. Si muchos de los chicos vivieron situaciones de acoso y experiencias negativas en su escolaridad (sobre todo en centros de integración), debemos interrogarnos si el sistema educativo está provocando justo lo contrario de lo que predica y también debemos cuestionarnos qué ocurre con la formación del profesorado. Curiosamente una de las cosas más comentadas fue la percepción que tenían sobre los profesores, que parecieron (siempre desde su perspectiva, pero no debemos olvidar que es así como se sintieron) mostrar actitudes poco intervencionistas y respuestas inconsistentes con las

situaciones de acoso y demás problemas.

De aquí surgió la idea, entre un grupo de alumnas, de centrar su atención en este tema:

*Estas charlas fueron las que inspiraron la elección de este tema para el proyecto de la asignatura. El hecho de que la mayoría de los alumnos que estuvieron en las charlas comentaran que se habían sentido acosados, dolidos, poco ayudados e indefensos, sobre todo en los centros de integración a los que habían acudido, nos hizo caer en la cuenta de que existía una necesidad en la realidad escolar de estos alumnos que se debía cambiar y decidimos enfocar el proyecto al acoso escolar en alumnos con alguna discapacidad.*

Sobra decir que cuando es el propio alumnado el que decide qué temáticas trabajar y además desde la magnífica experiencia de sensibilización que habían vivido, se responsabilizan y hacen trabajos como buenos profesionales que muy pronto serán.

Como paso previo al diseño de un programa dirigido a tratar el acoso a estudiantes con diversidad funcional, se volvieron a hacer otros dos encuentros, esta vez en la Fundación, para realizar una detección de necesidades. En total una treintena de alumnos/as participaron en este proceso y aquí resumimos lo más llamativo de este trabajo:

- El 60% informaba haber vivido situaciones de acoso.
- El 84% informaba haber vivido tales situaciones en centros de integración.
- El 58% informaba sentirse mejor en centros de Educación Especial.
- En caso de no haber sufrido acoso, el 61% lo había presenciado en otros compañeros/as.
- Sobre los tipos de discriminación sufridos hablaron de: falta de atención por parte del profesorado, una educación no adaptada a sus necesidades, trato desigual de profesores y compañeros, insultos y burlas de compañeros, violencia, violencia sexual, rechazo, falta de atención por parte de la familia.
- Cuando se les preguntó por qué tipo de recomendaciones harían éstas fueron las respuestas: mayor atención por parte del profesorado, mayor apoyo de profesores y compañeros, mayor implicación del profesorado a la hora de intervenir en situaciones de acoso, una educación más adaptada, una actuación más adecuada por parte de las familias, tener un trato de igualdad, mayor empatía por parte de los compañeros y mayor interés a la hora de conocerles, y

que no se les juzque.

Estos resultados, sin más pretensión que la de orientar el diseño del proyecto (y en el marco de una asignatura), están relacionados con los principales estudios que hay en la materia.

Con el objetivo de conocer el alcance de la violencia hacia niños y jóvenes con discapacidad, los equipos de investigación de la universidad John Moores de Liverpool y de la OMS (2012) condujeron el primer análisis sistemático de los estudios existentes sobre esta temática. De forma resumida estos son los resultados:

- 7) Prevalencia de la violencia contra niños con discapacidad (hasta 18 años) de un 26'7% para modalidades combinadas de violencia, un 20'4% para la violencia física y un 13'7% para la violencia sexual.
- 8) Las estimaciones de riesgo indicaban que los niños con discapacidad tenían un riesgo considerablemente mayor de experimentar violencia que sus compañeros sin discapacidad, siendo 3'7 veces más proclives a sufrir modalidades combinadas de violencia, 3'6 veces más posibilidades de padecer violencia física y 2'9 veces más vulnerables a padecer violencia sexual.

En una nota de prensa de la OMS (2012) se informa que “ Los resultados de esta revisión demuestran que los niños con discapacidad son desproporcionadamente vulnerables a la violencia y a que sus necesidades se han desatendido por demasiado tiempo”.

Para comprender el alcance de los anteriores resultados, es importante señalar que son pocos los países que cuentan con una información fiable y de calidad acerca del número de niños con discapacidad, los impedimentos a los que se enfrentan y cómo afectan estos a sus vidas (UNICEF, 2013). En nuestro país también padecemos esta infraestimación de la discapacidad por motivos principalmente de captación de datos.

En línea con lo anterior la Universidad de Deusto publicó un estudio sobre el maltrato hacia personas con diversidad funcional, que concluye, entre otras cosas, que

*El fomento del buen trato a las personas con discapacidad es la estrategia más eficaz para disminuir las situaciones de maltrato. Para ello, es necesario avanzar en el reconocimiento de la ciudadanía de las personas con discapacidad como consecuencia de su igual dignidad (Etchevarría, X. et al., 2013: 73).*

Por todo ello, y después de mucho debatir y también fruto de lo hablado con el

alumnado de la Fundación, se optó por diseñar un proyecto preventivo, que tendría como destinatario directo al profesorado del primer ciclo de Educación Primaria (sin excluir la conveniencia de que esto se haga también en la etapa de Educación Infantil). El proyecto se compone de dos iniciativas:

1. Un proyecto formativo dirigido al profesorado sobre “Acoso escolar y discapacidad”: curso de 20 horas, con una metodología parcialmente expositiva pero sobre todo dinámica a través de casos de su práctica diaria y role playing. Los contenidos a tratar son la discapacidad y sus repercusiones; una aproximación conceptual al acoso escolar; factores de riesgo e indicadores de situaciones de acoso para una pronta detección; medidas educativas y recursos para la prevención del acoso escolar y un último apartado sobre estrategias de intervención con pautas para profesorado y familias.
2. Una “Guía educativa para la inclusión en el aula”: después de debatir sobre cómo enfocar la prevención, finalmente se llegó a la conclusión de que garantizar la inclusión de todo el alumnado es la mejor medida para que haya un buen clima en el aula y por tanto se prevengan casos de acoso. La guía se compone de los siguiente epígrafes: La inclusión, un reto educativo; ¿Cómo puede colaborar el equipo directivo?; Tú como maestro, ¿qué puedes hacer?; Cómo crear un buen ambiente en el aula; En cuanto a la evaluación pedagógica; Importancia del trabajo con las familias. El último apartado trata sobre Cómo incluir la discapacidad en el aula, con orientaciones, pautas y recursos educativos para abordar la discapacidad y estrategias didácticas inclusivas.

Después de redactar el proyecto se produjeron dos encuentros más, también en la Fundación, donde se crearon cuatro grupos de discusión para valorar la propuesta. Rescatamos tres reflexiones que nos parecen valiosísimas:

- Es posible que muchos de ellos nunca se hayan expresado con tanta libertad o por lo menos sabiendo que cada una de sus opiniones no son simplemente escuchadas sino tenidas completamente en cuenta.
- Cualquiera que lo lea se dará cuenta que se trata de una serie de pautas generales que podrían favorecer a todo el alumnado, con o sin discapacidad. Pues ellos también se dieron cuenta de ello, que cualquiera podría precisar esos apoyos y esas ayudas (...).
- ¿Qué reclaman continuamente estos alumnos? Muchos dirían que mayor atención pero francamente no es así. Es verdad que no quieren ser invisibles - como no querría nadie- pero mucho menos quieren “destacar”. Simplemente

quieren sentirse parte de algo haciéndose partícipes en ello. Quieren recibir un trato adecuado y en caso de necesidad, un trato especial. Entre las ideas que aportaron en el debate llevado a cabo fueron, sobre todo, una mayor implicación y cuidado por parte del profesorado (...).

### **3. Qué nos ha enseñado la experiencia**

Desde el punto de vista de la formación superior, máxime cuando se trata de los futuros profesionales de la educación, los paneles de experiencias y metodologías vivenciales son las que sensibilizan, “remueven” actitudes y sirven como estrategias de intervención socioeducativa. Debemos conceder más espacio a este tipo de experiencias y no solo formar o abordar el mundo de la atención a la diversidad desde el discurso académico. La formación debe ir acompañada de un “tratamiento” de las actitudes.

Desde el punto de vista de las organizaciones que trabajan con el colectivo de personas con DI, y de todas las políticas sobre discapacidad, se reclama una concepción cada vez más cercana al concepto de calidad de vida y al desarrollo de su autonomía, autodeterminación y participación como ciudadanos (Verdugo *et al*, 2012; Schalock, 2009).

### **4. Referencias bibliográficas**

Etchevarría, X., Goikoetxea, M., Martínez, N., Pereda, T., Jauregi, A., Brosa, J., Posada, G., García-Landarte, V., “El enfoque ético del maltrato a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo”, *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, nº71 (2013), Bilbao, Universidad de Deusto.

OMS (2012), “Los niños con discapacidad son víctimas de la violencia con más frecuencia”. Nota de prensa. Extraído el 22 de septiembre de 2014 desde:

[http://www.who.int/mediacentre/news/notes/2012/child\\_disabilities\\_violence\\_20120712/es/](http://www.who.int/mediacentre/news/notes/2012/child_disabilities_violence_20120712/es/)

Schalock, R.L., “La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales”, *Revista española de discapacidad*, 40 (229) (2009), págs. 22 – 39.

UNICEF (2013), *Niños y niñas con discapacidad. Estado mundial de la infancia*. Revisado el 22 de septiembre de 2014 desde:

[http://www.unicef.org/argentina/spanish/SOWC\\_INFORME\\_2013.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/SOWC_INFORME_2013.pdf)

Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L.E. y Schalock, R.L., “The concept of quality of life and its role enhancing human rights in the field of intellectual disability”, *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (2) (2012), pp.1036 – 1045.

## COMUNICACIONES PRESENTADAS

**SIN LECTURA**

## COMUNICACIÓN 12

<p><b>POLÍTICA DE ACCESIBILIDAD ACADÉMICA Y FORMACIÓN PROFESIONAL</b></p>
---

Marcela Méndez

*Coordinadora Comisión Asesora de Discapacidad*

*Universidad Nacional de Lanús*

Gladys Martínez

*Directora Club de Día*

*Coordinadora Voluntariado Social del Centro del Adulto Mayor*

*Universidad Nacional de Lanús*

Matías Mattalini

*Integrante de la Unidad de Planificación y Evaluación de la Gestión*

*Universidad Nacional de Lanús*

Mabel Remón

*Directora Ciclo de Licenciatura en*

*Interpretación y Traducción en Formas de Comunicación no Verbal*

*Universidad Nacional de Lanús*

Guillermo Andrade

*Director de la Licenciatura en Diseño Industrial*

*Universidad Nacional de Lanús*

Juan Ignacio Donati

*Profesor Adjunto Licenciatura en Audiovisión*

*Universidad Nacional de Lanús*

## 1. Introducción

En el libro *La Universidad Frente a los Problemas Nacionales*, la Rectora de la Universidad Nacional de Lanús, Doctora Ana Jaramillo, cita un documento del Consejo Superior que refiere al modo de concebir la actividad académica. Dentro de los postulados de este documento se plantea la necesidad de que la Universidad comprenda y reconozca, la necesidad de eliminar las barreras creadas entre la academia y la sociedad, y que de la Universidad se espera que responda más efectivamente y más rápido a los problemas de la sociedad. En esto, fundamentalmente, radica el concepto de la “Universidad Urbana Comprometida”. (Jaramillo Ana, 2006)

Por eso es que nos planteamos, en y desde la Universidad Nacional de Lanús, la necesidad de estructurar el problema de la accesibilidad académica de las personas con discapacidad, no sólo a partir del trabajo con el emergente, el cual, nos invita a percibir la realidad en diversos momentos específicos, sino también a través de la instalación de un cambio paradigmático y por tanto cultural. Esta pretensión se inscribe en el marco del pronunciamiento y la defensa de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (OEA, 1948) y, sobre todo en línea directa con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

¿Qué pedagogía tener en cuenta ante este desafío? Una posible respuesta a esta pregunta la ha dado Paulo Freire en su *Pedagogía del Oprimido*. Los oprimidos son los explotados, los violentados, los deshumanizados por el sistema, “los condenados de la tierra”, “los desharrapados del mundo” (Freire, 2008). Para Freire, son los oprimidos quienes pueden gestar los caminos para la liberación del hombre. Son ellos los que, siendo responsables de la transformación del mundo a la que están llamados, se liberan a sí mismos y también a sus opresores. Se trata de un poder que nace de la misma debilidad en la que se encuentran y que los une para poder-hacer-con-otros una verdadera revolución liberadora que conlleve, como características intrínsecas, la acción dialógica y la revolución cultural.

Sin embargo, para que esto suceda es precisa una pedagogía de la libertad y la esperanza que pueda llevar a cabo un proceso de concienciación. Una pedagogía que ha de ser elaborada con él y no para él. Esta pedagogía adoptada como educación popular, es quizás, el fundamento para empezar a pensar que la política de acceso académico no puede empezar desde arriba, sino que es precisa la horizontalidad de la percepción, es decir construir acuerdos con el otro. Se trata de estructurar el problema de la accesibilidad académica no tanto “para” la persona sino “con” la persona. Sólo así,

podremos ser protagonistas de una revolución cultural que re-direccione nuestras prácticas y presida nuestra acción.

José Martí afirma en su ideario pedagógico: “En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar. Escuela no debería decirse, sino ‘talleres’; y continúa diciendo que educar es poner al hombre ‘a nivel de su tiempo’ ” (Martí, José, 1990:30). Este modo de comprender la universidad como taller ha sido uno de los fundamentos característicos de la UNLa, la cual, se encuentra asentada en los viejos Talleres ferroviarios de Remedios de Escalada.

En este sentido, el Doctor Nerio Neirotti, actual Vicerrector de la UNLa y presidente de la Comisión Asesora de discapacidad de la universidad, reflexiona acerca de la “constitución de sujetos políticos portadores del cambio hacia una sociedad inclusiva de carácter más justo”. Al respecto afirma:

*... resulta central la subjetividad como camino para la construcción de nuevas formas de organización política basadas en la libertad, igualdad y democracia de la multitud, las cuales se anticipan en las calles, las plazas públicas, las asambleas abiertas de larga duración y otros tipos de protesta (Neirotti Nerio, 2014).*

## **2 Política de accesibilidad y de inclusión universitaria para la población con discapacidad**

En la transformación cultural que debe librarse para la construcción de sociedades accesibles, las universidades tienen un papel protagónico, y es por este motivo, que es pertinente motivar a todos los miembros de la comunidad universitaria, para que asuman una actitud y una práctica de compromiso ante este proceso de democratización del conocimiento.

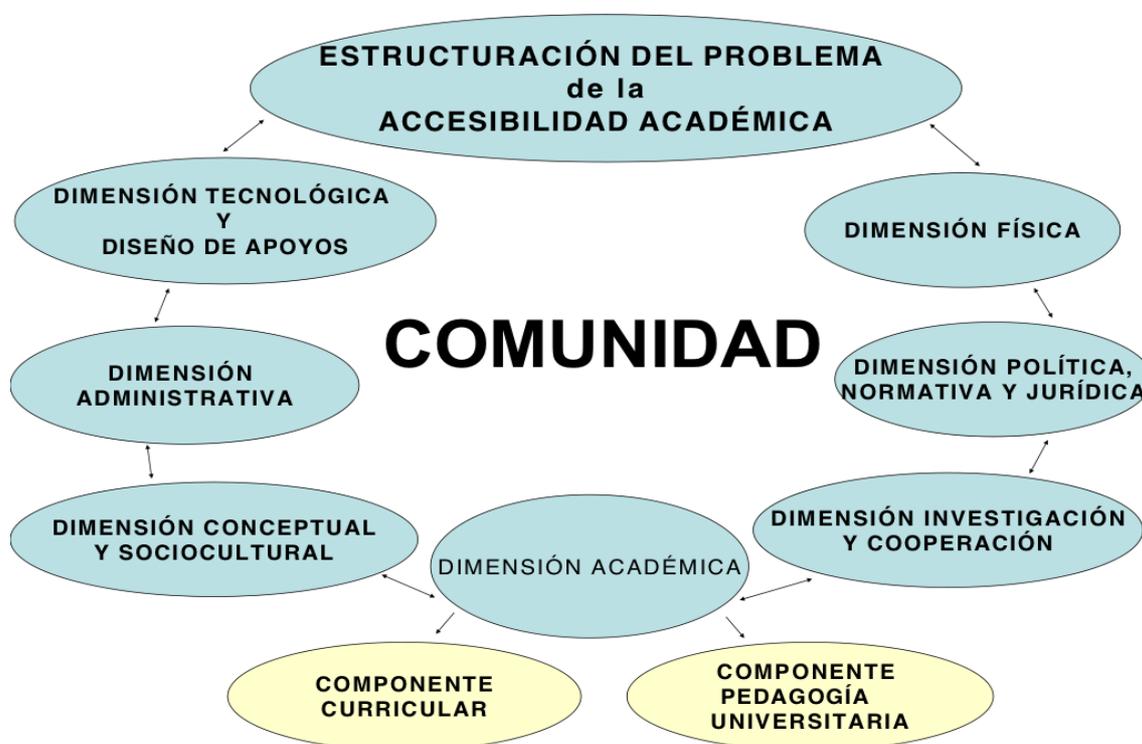
Y esa transformación cultural, sólo puede darse desde un espacio institucional democrático, plural y participativo, apuntando al debate, y que con el suficiente poder político institucional aborde la temática de la discapacidad, como eje transversal de sus políticas universitarias desde una perspectiva integral e integrada, en la que se coordine y potencie la participación de los distintos ámbitos de la Universidad.

En este proceso de democratización del conocimiento y construcción de política universitaria de discapacidad, el Consejo Superior aprobó a través de la Resolución 046/14, la creación de la Comisión Asesora de Discapacidad en el ámbito del

Vicerrectorado, para convocar a referentes de los distintos departamentos, secretarías, personal docente, no docente, estudiantes y graduados de la Universidad.

La Comisión Asesora de Discapacidad de la UNLa, es el espacio institucional desde donde se debate, diseña, coordina y articula la política universitaria de inclusión, que se implementa desde el Programa de Inclusión Universitaria para Personas con Discapacidad, perteneciente a la Dirección de Bienestar Universitario.

En el diseño de las políticas de accesibilidad e inclusión universitaria para la población con discapacidad, pueden considerarse varias dimensiones interdependientes, cuya articulación y redimensionamiento permanente a partir de la realidad de la comunidad, es fundamental, ya que ninguna de ellas por sí mismas asegura la inclusión.



- **Dimensión Conceptual y Sociocultural**, que comprende la adquisición de valores y el respeto a los derechos humanos. En un modelo de accesibilidad, el contexto social de las universidades trasciende lo académico. El trabajo en esta dimensión es la promoción de los derechos humanos, la asesoría en cuestiones referidas a la inclusión de personas con discapacidad y la educación de todos los sectores que conforman la comunidad universitaria y la comunidad en general.

- **Dimensión Política, Jurídica y Normativa.** Como cuestión fundamental, las universidades tienen la tarea primordial en la promoción y divulgación y cumplimiento de cualquier legislación nacional y tratado internacional que pretenda generar transformaciones culturales en la sociedad en general y en la Educación Superior en particular. La reglamentación y procedimientos que se desprendan de esta dimensión deben promover los cambios internos necesarios para convertirla en la Universidad Popular e inclusiva, papel que le corresponde por su naturaleza pública.
- **Dimensión Administrativa** que es compleja, debido a que incluye a una gran cantidad de componentes, de acuerdo a la organización de cada Universidad. Todas las instancias responsables de administrar los planes operativos, implementar procedimientos administrativos, así como las oficinas ejecutoras de proyectos y recursos presupuestarios deben incorporar acciones que permitan la accesibilidad.
- **Dimensión Física,** que refiere al componente de infraestructura edilicia y el campus de la Universidad, teniendo que ir avanzando en el cumplimiento de parámetros de accesibilidad y de diseño universal.
- **Dimensión Tecnológica y de Diseño de Apoyos,** ya que en la actualidad, esta dimensión es determinante en la accesibilidad a la educación y al trabajo para todos. El acceso a los medios tecnológicos es un reto estratégico en el proceso de equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad.
- **Dimensión de Investigación y Cooperación,** ya que necesitamos desarrollar nuevos conocimientos y nuevas miradas para la construcción de una sociedad pensada desde el Diseño Universal y asumir la responsabilidad central que se tiene como Universidad Popular en esta transformación cultural.  
 La cooperación implica el reconocimiento y valoración de los saberes, creaciones y producciones científicas tecnológicas y artísticas del conjunto de la sociedad y se inscribe en la función de articulación de los mismos. Somos parte de la sociedad que nos financia y parte de las instituciones del Estado Nacional con autonomía de gobierno y libertad de cátedra. Dicha autonomía no significa que estemos eximidos de la responsabilidad del sector público como servicio a la sociedad y a la ciudadanía. (Jaramillo, 2006). En este caso, se trata de estructurar el problema de la accesibilidad académica no tanto “para” la comunidad sino “con” la comunidad.
- **Dimensión Académica,** siendo uno de sus componentes el Curricular, ya que las universidades tienen todo el potencial para formar profesionales con un perfil que les permita utilizar sus conocimientos y construir sociedades desde el Diseño Universal. Todos los profesionales y disciplinas pueden hacer aportes

que inciden en la equiparación de oportunidades y la calidad de vida de las personas con discapacidad.

El otro componente de esta dimensión, es la pedagogía universitaria. Todos los estudiantes se benefician con un currículo flexible que permita crear las condiciones para el aprendizaje. Podríamos referirnos al proceso de enseñanza-aprendizaje como un entorno educativo inclusivo, afirmando como dice Lydia Pérez Acevedo, que “las acciones y reflexiones inclusivas se recrean y transforman en las redes de vínculos, no en la tecnología o en el profesor o en el estudiante en situación de discapacidad por sí mismos, sí en el entramado que se crea cuando estudiante, profesor y tecnología se encuentran.” (Katz, S; Danel, P 2011.P. 167).

Es preciso y urgente avanzar en la construcción de una sociedad más justa en sistemas educativos más equitativos e inclusivos. Para hacerlo debemos combinar el compromiso ético, el conocimiento científico, la voluntad política y la participación social. Todos somos protagonistas en la construcción de Universidades sin barreras culturales, físicas y comunicacionales.

### **3. Formación Profesional:**

#### **3.1 Licenciatura en Diseño Industrial: Enfoques acerca del Diseño Industrial:**

El diseño industrial, a través de la historia, ha ido adoptando diferentes perfiles de acuerdo al país y el contexto temporal donde se ha desarrollado. Estas tendencias se han manifestado a través de enfoques disímiles, respondiendo a diferentes intereses e interactuando a través de las variables usuario/mercado/industria como partes integradoras en el desarrollo de un producto.

Nuestra concepción del diseño industrial se manifiesta a través de una mirada más amplia, donde interactúan las tres variables anteriores, pero sin soslayar el “valor cultural” y el “valor de uso”, priorizando los aspectos socio/culturales, orientados a definir necesidades autóctonas y modos de uso que respondan a nuestro contexto específico.

Es necesario romper el paradigma de que los productos con valor agregado, a través del diseño industrial, están destinados a determinados estratos sociales, este debe incorporarse a la vida cotidiana de las personas con el objetivo de democratizar el diseño industrial y mejorar su calidad de vida.

Debe adoptar un rol esencial en el área de las innovaciones, humanizando tecnologías e interviniendo como un factor crucial del intercambio económico, formando profesionales comprometidos, gestores sociales con capacidad para generar proyectos con vocación emprendedora y responsabilidad empresarial.

Tanto las Universidades, como las carreras que de ellas dependen, deben auto interpelarse y preguntarse qué rol deben cumplir en este proceso social/económico/político/productivo. Si bien las Universidades son autárquicas, no pueden eludir su responsabilidad social y su compromiso en trabajar en forma mancomunada con el estado en la solución de los problemas que lo aquejan. En este sentido lógicamente las carreras que de ella dependen también son financiadas por toda la comunidad, por ende deben responder a las demandas sociales abriendo sus puertas e integrándose al cambio.

Estas demandas abundan y los recursos son limitados, por ello es necesario definir la pertinencia de nuestros desarrollos y de nuestro esfuerzo. No es un tema complejo ni lejano, por lo contrario están ahí, con solo observar, ser perceptivo y sensible a nuestro entorno rápidamente se manifiestan.

La Universidad Nacional de Lanús trabaja de modo articulado y conjunto entre los responsables del Programa de Inclusión Universitaria para Personas con Discapacidad, en el marco de la Secretaría de Cooperación y dependiente de la Dirección de Bienestar Universitario, la Comisión Asesora de Discapacidad en el ámbito del Vicerrectorado y la carrera de Diseño Industrial, en la construcción de un diseño para todos.

Desde este espacio se diseñan objetos, nuevos materiales, procesos, indumentaria, pero ante todo se diseña la inclusión. Dichos proyectos procuran la integración de las personas con discapacidad, y su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones.

Diseñar la inclusión significa reconocer un espacio para todos. Comprender y convivir con las diferentes capacidades implica comenzar a pensar desde todos los ámbitos y disciplinas soluciones que permitan integrar a todas las personas, entendiendo las diferencias y aceptando la diversidad.

Desde esta mirada el perfil profesional de un diseñador industrial, permite crear soluciones productivas que trasciendan las limitaciones motoras, sensoriales e intelectuales, dando espacio al potencial que todos tenemos, equiparando oportunidades, e incluyendo socialmente a todos aquellos que deseen participar y generar un aporte desde su individualidad a la sociedad.

Diseñar con responsabilidad social no significa solamente cuidar el medio ambiente sino integrar a todos los individuos a través del desarrollo de productos que contemplen en el proceso de diseño las diferentes capacidades.

Un diseño universal que permita a todas/os ejercer sus derechos, poder desarrollarse, manifestarse y concretar sus proyectos sin que sea el mundo de los objetos un obstáculo para ello.

### **3.2 Licenciatura en Audiovisión: La accesibilidad a los medios audiovisuales como ejemplo de cambio del paradigma comunicacional.**

En Argentina, la ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA), junto a ciertos avances tecnológicos, cambia profunda y sistemáticamente el paradigma comunicacional. Se pasa de una plataforma que piensa al sistema mediático desde una lógica mercantil a otra que piensa la comunicación como bien social.

Si se plantea la comunicación como un derecho, se debe garantizar que todos los habitantes tengan acceso a la información, inclusive aquellos que necesitan romper con ciertas barreras que impiden su comprensión. En este sentido, la LSCA expone en su artículo 66 el tema de la accesibilidad.

Cuando se habla de accesibilidad a los medios audiovisuales, se hace referencia a los materiales que se producen adicionalmente para que determinados sectores de la población tengan acceso a este medio. No solamente se refiere a sectores con cierta discapacidad física (comunidad sorda o ciega) sino también adultos mayores, niños en edad de aprender a leer, extranjeros, etc.

La LSCA plantea tres tipos de materiales facilitadores de accesibilidad: “la Lengua de Señas Argentina, el Subtitulado y las Audiodescripciones” (Argentina, Ley 26.522 de servicios de comunicación audiovisual 09/2010, 1 de septiembre, págs. 36 a 38).

La audiodescripción (AD) es una señal de audio que se le agrega a la banda sonora original, en los momentos donde no hay textos hablados, en el que se describen situaciones o acciones que realizan los personajes. Estas tienen como principales destinatarios a personas ciegas o con deficiencia visual, pero también a personas con problemas perceptivos o cognitivos. Es una herramienta de accesibilidad novedosa en nuestro país, de la cual prácticamente no hay conocimientos, ni profesionales formados para su realización ni demasiados emprendimientos que ofrezcan este servicio.

En este marco, en la Licenciatura en Audiovisión de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) se está llevando a cabo un convenio con EDUC.AR para realizar

audiodescripciones de diferentes programaciones de televisión pública. EDUC.AR es una sociedad del Estado que depende del Ministerio de Educación de la Nación y se encarga de las señales públicas de televisión Pakapaka, Encuentro, Depor TV y TecnópolisTV.

Los objetivos de esta labor son, por un lado, la adaptación de los audiovisuales a las necesidades de las personas con algún tipo de discapacidad y, al mismo tiempo, la capacitación en el conjunto de técnicas y habilidades aplicadas en la realización de audiodescripciones a docentes y estudiantes de la Licenciatura en Audiovisión de la UNLa.

Históricamente, las personas con discapacidad han sido excluidas, por eso la universidad debe ser la institución que se ponga al frente de la resolución de estos problemas. Como afirma la Dra. Jaramillo: “Las universidades deben definir sus roles para confrontar los problemas más acuciantes de la sociedad” (Jaramillo, 2006: 66).

En este sentido, y en pocos meses, se han desarrollado varias acciones:

- Se realizaron jornadas de motivación y capacitación en las que han asistido estudiantes, graduados y docentes. Estas jornadas han sido organizadas por la dirección de la carrera y por la Asociación de Graduados de la Universidad (AGUNLa) y los conferencistas han sido representantes de la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA) y del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI).
- Se han realizado audiodescripciones de varias series de televisión con una excelente calidad. Se han producido más de 120 capítulos de la serie Oficios, varios de ellos ya se han transmitido, otorgándoles a las personas que lo necesiten la posibilidad de percibir audiovisuales accesibles. El link para acceder al trabajo realizado es: [encuent.ro/adencuentro](http://encuent.ro/adencuentro) (Para activar las audiodescripciones hay que apretar el botón "AD")
- Se ha incorporado el tema de la accesibilidad como componente curricular de la carrera y, además, ha surgido un fuerte interés de los estudiantes. Varios son los alumnos que quieren ser parte del proceso de realización y, por otro lado, un grupo nutrido de estudiantes ha elegido investigar sobre accesibilidad o sobre temáticas relacionadas con la discapacidad como eje temático del trabajo final de la carrera.

Sin embargo, el impacto no ha sido sólo desde una dimensión académica, sino también desde una dimensión profesional y sociocultural, ya que para la UNLa es de suma importancia la formación de graduados comprometidos con los derechos de las personas con discapacidad, en definitiva con los derechos humanos, ya que toda persona debe ser sujeto pleno de derecho.

### **3.3 Ciclo de Licenciatura en Interpretación y Traducción en Formas de Comunicación no Verbal: Conceptos de comunicación acorde a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.**

#### **Ajustes razonables:**

La CDPCD en su artículo 2º define que se entiende por “diseño Universal”, concepto que surge de un diseño sin barreras. Partiendo de esta premisa y sumando los artículos 13 y 14 de la CDPCD se diseñó un plan de acción en materia de “Acceso a la Justicia” creando un programa de asistencia para personas con discapacidad en la administración de Justicia dependiente del Ministerio de Justicia y derechos Humanos de la Nación. Dicho programa contaba con la necesidad de profesionales que pudiesen interactuar con aquellas personas que por motivo de discapacidad presentasen dificultades comunicacionales, para un mejor ejercicio de la justicia.

La Universidad Nacional de Lanús pone a disposición el cuerpo técnico y físico para la creación e implementación de un ciclo que promoviera la calidad de técnicos y profesionales capaces para actuar en el ámbito judicial.

El Ciclo de Complementación Curricular<sup>204</sup> está orientado a todos los profesionales de carreras de grado y a técnicos superiores relacionados con la temática para que una vez concluida su formación puedan interactuar junto a los operadores judiciales efectivizando el derecho de la persona con discapacidad a comunicar del modo en el que ella puede hacerlo. Este ciclo incluye a docentes con discapacidad en el dictado de las materias correspondientes al Derecho, lengua corporal, lengua de señas y a Sistemas operativos en la web.

Esta apertura desde la UNLA significo mucho más que la propia finalidad de la carrera, la creación del Programa de Inclusión Universitaria para Personas con Discapacidad (Resolución Consejo Superior N° 108/13), en el marco de la Secretaria de Cooperación y dependiente de la Dirección de Bienestar Universitario, la creación de la Comisión Asesora de Discapacidad en el ámbito del Vicerrectorado (Resolución de Consejo Superior N°: 046/14), significo un salto cualitativo a partir de la interacción de los integrantes de dicha comisión.

Las propuestas de los estudiantes con diferentes discapacidades ha constituido el punto de partida necesario y la respuesta efectiva de los directivos direccionaron hacia la

necesidad de adecuación en materia de inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva o con dificultades en la comunicación.

La interacción de este ciclo con las áreas técnicas como la de diseño industrial o la carrera de audiovisión potenciaron la capacidad de la UNLA en la formación de los estudiantes con y sin discapacidad. La comunicación, eje de toda actividad humana se pone en marcha la construcción de herramientas que permitan establecer buenas prácticas para hacer efectivos los ajustes razonables.

En el caso de la Interpretación de lengua de señas los egresados del CCC están en condiciones de asistir a los estudiantes con discapacidad auditiva como apoyo en las dificultades que estos hallan en las carreras de la propia Universidad. El objetivo primordial es que el estudiante hablante de lengua de señas adquiera paulatinamente un refuerzo de la lengua castellana, simultáneamente al apoyo recibido.

*De igual manera que en el ámbito normativo, existen muchas necesidades insatisfechas desde la consideración de las vinculaciones sociales, sobre todo en lo que respecta a la comunicación, entre las personas sordas e hipoacúsicas y las personas oyentes. El objetivo se clarifica al encontrar modos de generar nuevos modelos sociales que mejoren la relación cualitativa con las instituciones públicas en primera instancia, y establezcan un verdadero valor social entre la diversidad comunicativa (Remón Mabel, 2012).*

Es necesario destacar el trabajo e investigación continua para promover la formación de profesionales que puedan insertarse plenamente en el mercado laboral. Es por ello que la comunicación en personas con discapacidad auditiva no se limitara al uso exclusivo de la lengua de señas, es una condición sine ecua non por parte de los docentes y auxiliares un conocimiento amplio y profundo sobre la discapacidad auditiva y su diversidad comunicativa y lo que ello implica en el campo de la interacción social.

El objetivo inicial de la Licenciatura en Comunicación no Verbal se amplía a otros campos de acción dentro de la propia red de profesionales que se forman en la UNLA, no es un tema que no se haya propuesto con anterioridad, ocurre que pone en orden junto a la CDPCD muchos de los conceptos esparcidos por diferentes ámbitos del saber y los lleva a la práctica.

En definitiva la política de esta Universidad es llevar al estudiante con discapacidad en su egreso como profesional a ejercer la plena autonomía tal lo indica la CDPCD.

El Ciclo de Licenciatura en Interpretación y Traducción en Formas de Comunicación no verbal plantea una mirada ínter y trans-disciplinaria con los distintos campos del saber anclados en las ciencias sociales y los marcos normativos, legislaciones vigentes nacionales, que promueven la aplicación de la Convención de Derechos de las Personas con discapacidad (ONU) y otros tratados internacionales en la materia.

La mirada de la discapacidad como concepto dinámico de estudio anclado en el modelo social, obliga a dialogar no solo con el saber médico y jurídico, saber legítimo que durante gran parte de la modernidad, generó dispositivos de verdad que en la discapacidad se materializan en el acceso a los certificados específicos otorgando derechos a las personas con discapacidad. Como premisa nuestra carrera aborda una genealogía del poder basada en tales discursos, representaciones, imaginarios sociales que cuestionan diversos grados de autonomía de las personas con discapacidad.

*El cuerpo para el otro es un producto social: por un lado sus propiedades distintivas se deben a las condiciones sociales de producción y por otro lado la “mirada social” no es un poder abstracto y universal sino un poder social que debe su eficacia al hecho de que encuentra en aquel a quien se aplica el reconocimiento de las categorías de percepción y apreciación que dicho poder le aplica (Pierre Bourdieu, 1979).*

Desde el diseño universal plantear la accesibilidad de las personas con discapacidad a los sistemas de justicia, sanitarios y educacionales obliga a indagar sobre las barreras edilicias, comunicacionales y actitudinales recreando las diversas miradas de la otredad anclados en los estigmas, estereotipos y discursos de verdad que reproducen la exclusión. El Ciclo no solo plantea un cambio del discurso dominante basado en el modelo médico-rehabilitador sino otorgar a los estudiantes herramientas teórico-prácticas, protocolos basados en prácticas institucionales accesibles e inclusivas en cada uno de los ámbitos que los profesionales van a intervenir.

#### **4.Referencias bibliográficas**

Abramovich, V. y Courtis, Ch (2006), *Los derechos sociales en el debate democrático*, Ediciones GPS, Madrid.

Argentina, Ley 26.522 de servicios de comunicación audiovisual 09/2010, 1 de septiembre, págs. 36 a 38. Ley disponible en <http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/dip/L%2026522.pdf>

Bourdieu, Pierre (1979), *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid.

CELS (2010), *Libertad de expresión y derecho a la información: avances en la construcción de una agenda democrática*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

D'Angelo, C y Massone, M (2011), *La accesibilidad a los medios audiovisuales: la narración en lengua de señas argentinas y subtituladas para personas sordas*, Buenos Aires, INCAA.

Foucault, Michael (1978), *La verdad y las formas jurídicas*, 1º Conferencia, Gedisa.

Freire, Pablo (2008), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Freire, Pablo (2008), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Goffman, Erving [1963] (10ª reimpresión, 2006), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Jaramillo, Ana (2006), *La Universidad frente a los problemas Nacionales*, Ediciones UNLa, Remedios de Escalada, Argentina.

Jaramillo, Ana (2006), *Universidad y Proyecto Nacional*, Ediciones UNLa, Remedios de Escalada.

Jaramillo, Ana (2006), *Intelectuales y Académicos, un Compromiso con la Nación*, Ediciones UNLa, Remedios de Escalada.

Katz, Sandra; Danel, P y otros (2011), "Hacia una Universidad accesible", en *Comisión Universitaria sobre Discapacidad: de la génesis a la institucionalización*, Universidad Nacional de la Plata, Argentina, págs. 165-170

Martí, José (1990), *Ideario pedagógico*, La Habana, Ed. Pueblo y Educación.

Neirotti, Nerio, "Temas y agendas emergentes en el debate social contemporáneo. Épica, desencanto y resurrección", *Revista Argentina de Sociología* (2014).

Organización de Naciones Unidas (2006), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Remón Mabel en Pablo Rosales (Compilador) (2012), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26378) Comentada* Buenos Aires, Abeledo Perrot.

Resolución de Consejo Superior UNLa (2013), R.CS.N 108-13--20.05.13 Res. Creación Programa Inclusion Discapacidad.pdf

Resolución Consejo Superior UNLa (2014), R.CS.N 046-14--31.03.14 Reso Creacion Comisión de Discapacidad en ambito vicerrec.pdf

## COMUNICACIÓN 13

### PARADIGMAS DE LA DISCAPACIDAD EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

Oscar Martínez-Rivera

*Profesor de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social  
Pere Tarrés (Universidad Ramon Llull) y educador de la  
cooperativa TEB d'Habitatge*

*Autor del libro Alterando la discapacidad*

A lo largo de la historia ha habido diferentes paradigmas bajo los que se han mirado las cuestiones que hacen referencia a la discapacidad. En la actualidad, la mirada social ha adquirido mucho peso tanto en las disciplinas relacionadas con la pedagogía como las relacionadas con la acción social en general.

El trabajo que se presenta pretende exponer la situación actual de los diferentes planes de estudios de las diferentes universidades donde se imparte el Grado de Educación Social, concretando la investigación en las asignaturas directamente relacionadas con la discapacidad y la diversidad funcional.

El educador social es uno de los profesionales que se ha incorporado a todo tipo de recursos que trabajan con y para personas con discapacidad. Así pues, merece la pena poder analizar cuál es la formación que recibe en este sentido. Se analizará tanto el contenido como los paradigmas que se utilizan teniendo en cuenta las bibliografías utilizadas.

Se hará especial énfasis en poder analizar cuestiones como la aparición de contenidos y competencias que tengan que ver con la diversidad funcional, la accesibilidad universal y el diseño para todas las personas. Para estas cuestiones se tendrá como referencia el trabajo realizado desde la publicación “Formación curricular en diseño para todas las

personas en Trabajo Social” (2014) coordinada por Yolanda de la Fuente y publicada por Fundación ONCE y CRUE.

El trabajo nos situará en la mirada que los diferentes docentes de Educación Social imparten en los espacios de formación de las Universidades.

### **1. El profesional delante de las propuestas formativas de la Universidad**

Es muy importante a la hora de analizar cuál es la situación de la formación sobre cuestiones de discapacidad y diversidad funcional revisar las diferentes propuestas de los planes de estudios de las universidades. Esto nos lleva a ver el panorama actual de los contenidos que los futuros profesionales estudian y trabajan previamente a la posibilidad de trabajar con personas con diversidad funcional. De hecho, la situación actual de no regularización de la profesión de educación social en este ámbito lleva a una posibilidad elevada de poderse dedicar profesionalmente antes de terminar el grado. Por lo tanto, la influencia que esta formación pueda tener es muy elevada teniendo presente que en muchos casos puede darse que sea la única información al respecto que acabe teniendo el profesional al menos inicialmente.

Se entiende que el educador social no solamente aprende y se basa en los contenidos y competencias que el grado le supone y que es importante la formación continua o específica. Pero lógicamente estaremos de acuerdo con el hecho de que hay una influencia importante en la formación específica recibida durante los estudios universitarios.

En este sentido es posible que se dé el caso que existan determinados territorios donde el desarrollo de las asociaciones o movimientos del tercer sector sobre esta cuestión tengan una trayectoria diferente. Estas situaciones podrían influir en los contenidos específicos si entendemos que la Universidad debe establecer reflejos de lo que sucede en los diferentes entornos más inmediatos por lo menos.

Los diferentes profesores universitarios deberían estar expuestos a poder incorporar justamente estas novedades que se dan en el territorio desde el punto de vista de conceptualización de la discapacidad y la diversidad funcional y a las nuevas tendencias que generan el gran conglomerado de instituciones que trabajan en este sector. Pero también es cierto que, como en otras materias, la conexión del profesorado con el mundo profesional y el de las prácticas de las instituciones no tienen por qué ser de la misma intensidad en todos los casos. Esto puede conllevar la situación de que la incorporación de las novedades se transfieran con un margen de tiempo mayor dando por supuesto que en un breve plazo de tiempo se llegan a incorporar.

Lógicamente, como también sucede en otras materias del grado que analizamos (y otros) no todos los profesores estarán de acuerdo con todas las líneas de conceptualización, de proyectos o de gestión de las organizaciones ligadas con la diversidad funcional. Esto quiere decir que en el plazo de tiempo en el que se dispone para realizar las diferentes asignaturas puede que se prioricen aquellos con los que el profesor esté más de acuerdo y otros aspectos no se introduzcan explícitamente en los planes de estudios y las guías de aprendizaje de las diferentes asignaturas. En general sería prioritario poder incorporar todas aquellas líneas que sean más próximas a la definición de la educación social que se concreta en los “Documentos Profesionalizadores” (2007).

En cualquier caso, estos son aspectos que debería tener en cuenta el estudiante de Educación Social a la hora de posteriormente dedicarse profesionalmente. Aunque la formación del grado en Educación Social debe dar una mirada generalista sobre las cuestiones que tienen que ver con la profesión, existen también otros espacios en los que formarse si es que se quiere concretar con mucha profundidad determinadas cuestiones. Aunque, por supuesto, el grado debe garantizar un punto de partida y una base sólida para poder trabajar con la mayoría de los colectivos con los que trabajan los y las educadoras sociales.

Al margen de contenidos específicos la formación universitaria debería hacer propuestas que acabaran generando ciudadanos críticos con todo lo que acontece en contextos inmediatos pero también más globales. Y esa visión crítica comienza por el mismo contenido que se plantea en clase. La crítica la entenderemos como la capacidad de discutir y hacerse suyas las materias y saber ir más allá de los dictados de los diferentes profesores para poder generar nuevos contenidos y nuevos matices conceptuales sobre cualquier cuestión.

Sería un error entender el espacio universitario como la única posibilidad de aprender y de discutir sobre conceptos que tienen que ver con la profesión y también lo sería entender que las asignaturas específicas son la única posibilidad y las únicas líneas conceptuales que se barajan en el sector. Aunque, como hemos dicho, es de esperar que como mínimo se expongan y planteen de manera general.

Justamente hablamos de una profesión con una trayectoria muy sólida a nivel profesional y que en realidad no tiene más que algo más de veinte años como formación universitaria. Pero esa juventud no le supone poca trayectoria formativa ya que tradicionalmente han existido muchas posibilidades formativas para los y las profesionales de la educación social. De hecho, esas formaciones y esos profesionales son el origen claro de la situación actual de solidez de la profesión.

## **2. La mirada desde la diversidad funcional**

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en colaboración con la Fundación ONCE ha publicado (2014) el libro *Formación curricular en diseño para todas las personas en Trabajo Social* que proviene de la edición en 2006 del *Libro Blanco de Diseño para Todos en la Universidad*. Por la proximidad profesional y académica con este grado y a la espera de que en el futuro se realice el proyecto explícitamente en Educación Social puede ser un gran referente.

Desde este punto de vista, el análisis conceptual de este trabajo se ha mantenido haciendo especial hincapié en el modelo social y concretamente, en la mayoría del texto, afrontando la discusión desde la diversidad humana y la diversidad funcional (Ferreira, 2010; Palacios, 2008; Rodríguez-Picavea, 2010; Romañach, 2005; Romañach y Centeno, 2007). Esta es uno de los posibles enfoques que las profesiones pueden dar a esta cuestión y en el citado trabajo de carácter innovador así lo ha hecho después de amplias discusiones de los diferentes autores.

Este enfoque afianza más todavía la posibilidad de que la diversidad funcional sea uno de los conceptos clave en las propuestas formativas de los agentes del sector social. Y tal y como se explica en otros trabajos (Martínez y Planella, 2010) los diferentes enfoques conceptuales o las maneras de ver y mirar la discapacidad conllevará forzosamente a la creación de proyectos con enfoques diferentes. No es una cuestión menor poder hacer un análisis conceptual en profundidad previamente a la generación de proyectos. Está claro que si se trabaja desde el marco conceptual de la diversidad funcional (Romañach y Centeno, 2007) y de la vida independiente (Castillo, En prensa) el proyecto tendrá caracteres diferentes que si se hace desde marcos conceptuales que todavía hablan desde la minusvalía y desde la anormalidad.

## **3. Formación sobre la cuestión de la discapacidad y la diversidad funcional en el grado de Educación Social.**

Analizadas 35 universidades con 40 centros o facultades distribuidas por todo el territorio se han contabilizado un total de 54 asignaturas con contenidos claramente relacionados con la discapacidad. Para identificarlas se ha tenido justamente en cuenta el término de discapacidad ya que es el más ampliamente utilizado.

La búsqueda de la información se ha realizado mediante las páginas web durante los primeros días de noviembre (2014) para facilitar la incorporación de las guías de las asignaturas con la mayor actualización posible. Hay que destacar que sobre algunas

facultades no se ha podido investigar con profundidad porque no se ha podido llegar hasta la información por no estar expuesta públicamente. En concreto 11 centros no ofrecían esa información en el momento de hacer la búsqueda.

En la mayoría de centros o facultades hay alguna asignatura específica sobre estas cuestiones, pero también hay que decir que existen 9 centros o facultades de seis universidades que ni en sus asignaturas de carácter obligatorio ni en las optativas ofrecen alguna asignatura con estas características.

Por lo tanto, el 17.1 % de las universidades no ofrece esta posibilidad o al menos no lo indica en su plan de estudios más actualizado públicamente. Esta cifra se eleva hasta el 22% si hacemos el cálculo por centros o facultades ya que hay algunas universidades que imparten Educación Social en diferentes ciudades.

Del análisis también contemplamos que hay 9 facultades que ofrecen alguna asignatura de carácter obligatorio sobre estas cuestiones, cosa que representa el 22.5% del total de centros y aumenta hasta el 25.7% si tenemos en cuenta el número de universidades que lo hacen. Por lo tanto, cuando se ofrece la asignatura vinculada a esta área, en un 29% de los casos se hace de manera obligatoria, prácticamente una tercera parte de esas facultades. El resto, ofrecen la posibilidad de realizar la asignatura de manera optativa teniendo en cuenta las informaciones publicadas en las respectivas webs. Las universidades que ofrecen con carácter obligatorio la asignatura se distribuye aproximadamente en la misma proporción entre los cursos segundo y tercero. Por otra parte, como es habitual, si la asignatura es optativa los estudiantes pueden realizarla especialmente entre los dos últimos cursos de la carrera.

De todas las facultades que imparten alguna asignatura de estas características tan solo hay cuatro de utilizan bibliografías que explícitamente hablan de diversidad funcional o diversidad humana.

Por otro lado hay hasta 6 facultades donde el paradigma más psicopedagógico de las Necesidades Educativas Especiales tiene bastante peso en el currículum. Sucede en algunos casos que se comparte asignatura con Magisterio.

También conviene destacar que es bastante habitual encontrar un análisis específico conceptual sobre “calidad de vida” y que lógicamente se utilizan bibliografías y referencias a Verdugo i Shalock. Sobre esta cuestión hay un total de 7 facultades que identifican claramente estos temas en sus guías.

Sobre estos aspecto cabe comentar que es habitual que el educador social trabaje en algunos aspectos que tienen que ver con las escuelas de educación especial, aunque no está regulada su presencia. En algunas zonas existen figuras profesionales denominadas

“educador” dentro de estos centros educativos pero no son únicamente ocupadas por graduados, diplomados o habilitados en educación social.

Por lo que respecta a los contenidos específicos sobre “Accesibilidad Universal” o “Diseño para todas las personas” solo se han encontrado dos universidades y facultades que utilicen de manera explícita estos términos en algunas de las partes de las asignaturas sobre discapacidad.

Dado que el “Diseño para todas las personas” es una cuestión transversal podría suceder que estuviera incluido en otras materias pero lo más habitual es que se relacione con las asignaturas específicas sobre discapacidad. Así que de entrada se sospecha que no habrá incremento en el número de facultades que se imparten estos contenidos.

Es importante saber que en la publicación del *Libro Blanco de diseño para todos en la Universidad* (2006:77-78) se explicitaba el porqué es importante formar a los futuros profesionales en cuestiones de Accesibilidad Universal. Estas son algunos de los objetivos a tener en cuenta del para qué formar en este tema:

- *Concienciar al alumnado universitario de la necesidad de crear entornos respetuosos con la diversidad humana, incluyendo al propio entorno universitario.*
- *Dotar a los futuros profesionales que intervendrán en el diseño de los entornos, de una herramienta que les permita abordar los problemas de accesibilidad de sus proyectos.*
- *Describir la realidad actual para que el alumnado la conozca y pueda ser crítico a la hora de valorar los pros y contras de un diseño.*
- *Definir la aplicación e implicación del Diseño para Todas las Personas en los diferentes proyectos.*
- *Conseguir que los futuros profesionales introduzcan el Diseño para Todas las Personas, incluso en sus proyectos o Trabajos Fin de Grado.*
- *Desarrollar líneas de investigación relacionadas con el Diseño para Todas las Personas en los distintos ámbitos de conocimiento académico.*

Tal y como también se cita en el libro específico de Trabajo Social (2014:30-31).

#### **4. Comentarios finales al respecto**

Aunque el trabajo con personas con diversidad funcional se le atribuye a la profesión de Educación Social sería conveniente plantearse la posibilidad de hacer una revisión de los marcos formativos universitarios al respecto.

Existen un número elevado de facultades que no ofrecen la posibilidad de formarse específicamente en estas áreas y quizás eso puede ser un déficit formativo con posibilidades claras de inserción laboral de los profesionales.

Quedaría pendiente desde este trabajo poder hacer alguna actuación que conlleve generar sinergias entre el profesorado que forma a los futuros educadores sociales y imparten asignaturas específicas sobre esta área determinada.

También convendría poder desarrollar trabajos de investigación y de divulgación de textos que se refieran explícitamente a la educación social y el trabajo con personas con diversidad funcional. Al menos, sería positivo poder generar escritos donde el contenido de las perspectivas tuviera enlaces claros con la educación social.

Este texto pone de manifiesto el estado aproximado de la cuestión y desde luego podría profundizarse en otros trabajos dando muchos más matices.

## **5. Referencias bibliográficas**

Asedes (2007), *Documentos profesionalizadores*. Barcelona, Asedes.

Ferreira, Miguel A.V., “De la minusvalía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico”, *Política y Sociedad*, 47 (1) (2010), págs. 45-65

Castillo, Tomás. (En prensa). “La persona protagonista de su vida independiente”, *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, núm. 58.

García de Sola, Mar (coord.) (2006), *Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad*, Madrid. IMSERSO, Fundación ONCE y Coordinadora de Diseño para Todas las Personas en España

Martínez, O.; Planella, J. (2010), *Alterando la discapacidad. Manifiesto a favor de las personas*, Barcelona, Editorial UOC.

Palacios, Agustina (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*. Madrid, Colección CERMI, 36.

Rodríguez-Picavea, Alejandro, “Vida independiente: dignidad y derechos de la diversidad funcional”, *Revista TOG*, 7 (6) (2010), págs. 78-101.

Romañach, Javier y Lobato, Manuel (2005), “Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad”, *Foro de Vida Independiente y Divertad*.

Romañach, Javier y Centeno, Antonio. (2007), “Fundamentos bioéticos para la “Independencia”, *Foro de Vida Independiente*.

## COMUNICACIÓN 14

### GEOLOGÍA PARA TODOS

Ana Pascual

*Profesora Titular de Paleontología*

*Dpto. Estratigrafía y Paleontología*

*Universidad del País Vasco UPV/EHU*

Leyre Oñate

*Maestra de Audición y Lenguaje*

*C.E.I.P. Aguanaz, Entrambasaguas. Cantabria*

#### **1. Introducción**

En el curso 2010/2011 se pusieron en marcha en la Universidad del País Vasco /EHU los nuevos grados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior. En algunos de los grados científicos, se contempla la transversalidad entre ellos. Es el caso de los de Biología y Geología que comparten algunas asignaturas en primer curso, como la “Geología”. Esta asignatura tiene una carga lectiva de 9 créditos ECTS (European Credit Transfer System), de los cuales 1,5 corresponden a prácticas de campo.

La llegada por vez primera de un alumno con discapacidad motriz a una asignatura de Geología, en el Grado de Biología, supuso un reto para el profesorado de dicha asignatura. En ese curso se le adaptaron a dicho alumno las prácticas de laboratorio, tanto de reconocimiento de “*visu*” de minerales, rocas y fósiles, como las de cartografía (Pascual y Murelaga, 2012). Sin embargo, las salidas al campo fueron anuladas y se optó por la realización de un trabajo de “campo virtual”, visionando imágenes de las zonas a visitar, siguiendo los estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad (Diez et al, 2011: 37).

A partir del curso 2011/2012, se adaptaron las dos salidas al campo que se realizan en la asignatura de “Geología”, para que cualquier alumno con discapacidad motriz pudiera tomar parte de ellas. Así fue adaptada la salida a la Reserva de la Biosfera de Urdaibai (Bizkaia), que un alumno con discapacidad puede realizarla, con ciertas limitaciones, acompañando al resto de sus compañeros de grupo. Sin embargo la segunda salida, a la playa y acantilados de Zumaia (Gipuzkoa), fue sustituida por otra, debido a su difícil acceso (Pascual et al., 2014). Esto supone para un alumno discapacitado el alejamiento del grupo de compañeros, al visitar él sólo otra zona, para observar rocas de la misma edad que las de Zumaia.

Buscando la integración total de los alumnos con discapacidad motriz en la asignatura, se han establecido recorridos alternativos para las salidas al campo en “Geología” que permitan dicha integración. Para ello se han centrado las salidas en los Lugares de Interés Geológico (LIG) de la Reserva de Urdaibai, donde se ha analizado, revisado y actualizado el grado de accesibilidad de dichos LIG. Esta labor es la que se presenta en este trabajo, con una visión de los “LIG para todos” que sirvan no sólo para la docencia universitaria sino para cualquier otro evento científico como “La Semana de la Ciencia” o el “Geolodía”. Se pretende en definitiva, facilitar la accesibilidad de la geología a cualquier persona con movilidad reducida.

Este trabajo se enmarca dentro de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020 que tiene entre sus objetivos, en cuanto a Educación y Formación, el aumento del número de personas con discapacidad que finalicen la educación superior. Para ello se propone como medida estratégica número 6: “Avanzar en la inclusión de asignaturas que ayuden a garantizar los derechos de las personas con discapacidad” (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011: 61).

## **2. Geodiversidad, Patrimonio Geológico y LIG**

La Ley 42/2007, de 13 de diciembre, del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad (BOE núm. 299 Viernes 14 diciembre 2007: 51281) define Geodiversidad como “la variedad de elementos geológicos, incluidas rocas, minerales, fósiles, suelos, formas de relieve, formaciones y unidades geológicas y paisajes que son el producto y registro de la evolución de la Tierra”.

Por su parte, el Patrimonio geológico es: “el conjunto de elementos geológicos que destacan por su valor científico, cultural o educativo” Carcavilla et al., 2008: 1302).

El carácter no renovable a la escala temporal humana de la Geodiversidad y del Patrimonio geológico les confieren características particulares a la hora de diseñar su

conservación, con el fin de poder ser legados a las futuras generaciones Su gestión se sustenta como primer paso, según el Real Decreto 1274/2011, de 16 de septiembre, del Ministerio de Medio Ambiente, y medio rural y marino (Boletín Oficial del Estado, 30 de septiembre de 2011, núm. 236: 103122), en la realización de inventarios que identifiquen los Lugares de Interés Geológico (LIG). Estos son áreas que muestran una o varias características consideradas de importancia dentro de la historia geológica de una región natural. El inventario de los LIG se engloba dentro de un proyecto internacional denominado “Global Geosites”.

Por medio de la orden del 26 de junio de 2014 de la Consejera de Medio Ambiente y Política territorial del Gobierno Vasco, se aprobó la “Estrategia de Geodiversidad de la Comunidad Autónoma del País Vasco, 2020” (IHOBE, 2014:10). Esta estrategia tuvo como zona piloto a la Reserva de Urdaibai en Bizkaia, para comenzar a realizar un inventario de los Lugares de Interés Geológico LIG.

Urdaibai fue declarada Reserva de la Biosfera por la UNESCO en 1984, a través de su Consejo Internacional de Coordinación del Programa Hombre y Biosfera (MAB). Desde 1985 está reconocida como Biotopo Corine y desde 1993 está incluida dentro de la lista de humedales de importancia internacional (convenio de Ramsar). El estuario de Urdaibai se encuentra inserto, además, en el catálogo de Áreas de Importancia Nacional para las Aves de Europa.

Un total de 52 LIG han sido identificados en Urdaibai (Mendia et al., 2010: 39-40). Cada LIG es descrito por medio de una ficha donde aparece el término accesibilidad en dos de sus apartados: potencialidad de uso didáctico-divulgativo (Mendia et al., 2010:15) y potencialidad de uso turístico-recreativo (Mendia et al., 2010:16). La accesibilidad queda clasificada según tres niveles:

1. Sólo se puede acceder a pie.
2. Pista o carretera asfaltada estrecha.
3. Se puede ir en vehículo, incluso en autobús. Acceso discapacitados.

Por tanto, y *a priori* los LIG identificados con un nivel 3 serían los apropiados para realizar una salida al campo de Geología, con alumnos con discapacidad motriz. Sin embargo en una visión “*in situ*” se constata muchas veces el mal estado de los accesos para sillas de ruedas e incluso la imposibilidad de tránsito para ellas.

### 3. Revisión de los LIG desde el punto de vista de la accesibilidad universal

Los LIG de la Reserva de Urdaibai pueden ser recorridos en coche siguiendo dos itinerarios, con paradas en cada uno de ellos. Los recorridos aparecen en el libro “Urdaibai: guía de lugares de interés geológico” (Mendia et al., 2011: 298).

Se ha elegido el itinerario número 1 (Mendia et al., 2011: 329-330), que comprende la margen derecha de la ría de Gernika (estuario del Oka), y se han recatalogado los niveles de accesibilidad de 14 LIG. Para ello se ha utilizado como modelo de trabajo el “Catálogo de buenas prácticas en materia de accesibilidad en espacios naturales protegidos” en el apartado de senderos (Muñoz Santos, et al., 2007: 39-41).

#### LIG nº 31. Dolinas de Oma - Basondo y sumidero de Bolunzulo

- Interés geológico: geomorfológico e hidrogeológico. Modelado kárstico cuaternario sobre calizas urgonianas.
- Localización: 43°20'38''N -2°37'53''O.
- Potencial de uso didáctico-divulgativo: accesibilidad 3; uso turístico recreativo: accesibilidad 3 (Mendia et al., 2010: 116).
- Revisión de la accesibilidad
  - Las dolinas se encuentran en un estrecho valle con buena accesibilidad. Sin embargo sólo es posible acceder a los vehículos autorizados. El tránsito se realiza por una pista asfaltada de 2.3 km de longitud, y ornamentada con losetas, con buen firme antideslizante y sin encharcamientos, paralela a la carretera.
  - El sumidero de Bolunzulo no es accesible. Su firme es irregular, de hierba no segada, con superficies con resaltes. El panel informativo, además, no está adaptado.

#### LIG nº 32. Cueva de Santimamiñe, Basondo

- Interés geológico: geomorfológico, hidrogeológico, estratigráfico-sedimentológico. Modelado kárstico cuaternario sobre calizas del Cretácico inferior.
- Localización: 43°20'52''N -2°38'6''O.
- Potencial de uso didáctico-divulgativo: accesibilidad 3; uso turístico recreativo: accesibilidad 3 (Mendia et al., 2010: 118).
- Revisión de la accesibilidad.
  - La cueva no es accesible. En la zona más baja se encuentra el centro de visitantes y junto a ella una “neocueva” replica de la original. Esta zona posee una rampa de acceso peligrosa, por la pendiente pronunciada que posee, con un firme de losetas deslizante. La subida a la cueva original

para admirar el relieve kárstico desde altura no es posible debido a la existencia de escaleras.

#### LIG nº 35. Calizas rojas de Ereño (Cantera Gorria)

- Interés geológico: estratigráfico-sedimentológico, paleontológico petrológico y mineralógico. Cretácico inferior.
- Localización: 43°21'38''N -2°37'32''O.
- Potencial de uso didáctico-divulgativo: accesibilidad 3; uso turístico recreativo: accesibilidad 3 (Mendia et al., 2010: 124).
- Revisión de la accesibilidad
  - Buena accesibilidad, a través del camino que llega hasta la cantera abandonada (Cantera Gorria).

#### LIG nº 39. Calizas Jurásicas de Kanala

- Interés geológico: estratigráfico-sedimentológico, paleontológico.
- Localización: 43°22'53''N -2°40'36''O.
- Potencial de uso didáctico-divulgativo: accesibilidad 2; uso turístico recreativo: accesibilidad 2 (Mendia et al., 2010: 132).
- Revisión de la accesibilidad
  - No accesible a personas con movilidad reducida. Los accesos al afloramiento, que se encuentra en la base del acantilado en el cauce de la ría, tienen una elevadísima pendiente, con un firme siempre mojado.

#### LIG nº 40. Estuario superior del Oka

- Interés geológico: geomorfológico. Modelado estuarino cuaternario.
- Localización: 43°20'49''N -2°39'25''O.
- Potencial de uso didáctico-divulgativo: accesibilidad 3; uso turístico recreativo: accesibilidad 3 (Mendia et al., 2010: 134).
- Revisión de la accesibilidad
  - Buena accesibilidad en especial desde Kortezubi y más concretamente desde el área de observación de aves "Urdaibai Bird Center".

#### LIG nº 41. Estuario inferior del Oka

- Interés geológico: geomorfológico, sedimentológico, dinámica estuarina. Modelado estuarino cuaternario.
- Localización: 43°24'03''N -2°41'10''O.
- Potencial de uso didáctico-divulgativo: accesibilidad 3; uso turístico recreativo: accesibilidad 3 (Mendia et al., 2010: 136).
- Revisión de la accesibilidad

- Buena accesibilidad para tener una buena panorámica, desde el aparcamiento existente sobre la playa de Laida dirección a Laga por la carretera BI 3234.

#### LIG nº 42. Playa de Laida y barra de Mundaka.

- Interés geológico: geomorfológico, sedimentológico, dinámica estuarina-marina. Modelado estuarino cuaternario.
- Localización: 43°23'59''N -2°41'17''O
- Potencial de uso didáctico-divulgativo: accesibilidad 3; uso turístico recreativo: accesibilidad 3 (Mendia et al., 2010: 138).
- Revisión de la accesibilidad
  - Su observación se realiza desde el mismo punto que el LIG nº 41 (Estuario inferior del Oka).

#### LIG nº 43. Facies de plataforma cretácica de Laida

- Interés geológico: estratigráfico. Cretácico inferior.
- Localización: 43°23'53''N -2°40'55''O.
- Potencial de uso didáctico-divulgativo: accesibilidad 2; uso turístico recreativo: accesibilidad 2 (Mendia et al., 2010: 140).
- Revisión de la accesibilidad
  - Existe un paseo peatonal junto a la ría con buena accesibilidad, bien pavimentado y vallado, que permite el tránsito de sillas de ruedas, frente al talud de la carretera donde se encuentra el afloramiento a visitar.

#### LIG nº 44. Facies de talud de Laida

- Interés geológico: estratigráfico sedimentológico. Cretácico inferior.
- Localización: 43°24'13''N -2°41'09''O
- Potencial de uso didáctico-divulgativo: accesibilidad 3; uso turístico recreativo: accesibilidad 3 (Mendia et al., 2010: 142)
- Revisión de la accesibilidad
  - No accesible a sillas de ruedas. El afloramiento, al que se accede sólo en bajamar, se encuentra en la misma playa, formando parte de los acantilados, con riesgo de derrumbe.

#### LIG nº 46. Playa de Laga.

- Interés geológico: geomorfológico. Modelado litoral cuaternario y dunas.
- Localización: 43°24'31''N -2°39'28''O
- Potencial de uso didáctico-divulgativo: accesibilidad 3; uso turístico recreativo: accesibilidad 3 (Mendia et al., 2010: 146)
- Revisión de la accesibilidad

- Accesibilidad con sillas adaptadas. Sin embargo, existen dos miradores situados en la carretera nacional BI 3234, que comunica Laida con Ibarrangelu, que permiten tener una buena panorámica de la playa, así como de los LIG nº 47 (Ofitas del diapiro de Laga), LIG nº 48 (Conjunto de Facies de plataforma-talud y paleokarst de Asnarre) y LIG nº 49 (Cabo y karst de Ogoño). Los miradores se encuentran en los puntos kilométricos 47.600 y 47.700.

LIG nº 47. Ofitas del diapiro de Laga.

- Interés geológico: petrológico. Triásico.
- Localización: 43°24'32''N -2°39'12''O
- Potencial de uso didáctico-divulgativo: accesibilidad 3; uso turístico recreativo: accesibilidad 3 (Mendia et al., 2010: 148)
- Revisión de la accesibilidad
  - Buena accesibilidad al afloramiento existente junto a la carretera, en la parada del autobús. El otro afloramiento se encuentra dentro de la playa de Laga, por lo que se necesita una silla adaptada, aunque es posible su observación desde los miradores descritos en el LIG nº 46.

LIG nº 48. Conjunto de Facies de plataforma-talud y paleokarst de Asnarre.

- Interés geológico: sedimentológico y paleontológico. Cretácico inferior.
- Localización: 43°24'48''N -2°39'04''O
- Potencial de uso didáctico-divulgativo: accesibilidad 3; uso turístico recreativo: accesibilidad 2 (Mendia et al., 2010: 150).
- Revisión de la accesibilidad
  - No accesible a silla de ruedas. Para llegar al afloramiento hay que atravesar la playa de Laga y posteriormente permanecer sobre la rasa mareal. Sin embargo se puede observar desde los miradores descritos en el LIG nº 46.

LIG nº 49. Cabo y karst de Ogoño.

- Interés geológico: geomorfológico. Modelado litoral cuaternario sobre calizas urgonianas.
- Localización: 43°24'52''N -2°38'51''O
- Potencial de uso didáctico-divulgativo: accesibilidad 1; uso turístico recreativo: accesibilidad 1 (Mendia et al., 2010: 150).
- Revisión de la accesibilidad
  - No accesible para sillas de ruedas, pero existen unas vistas excepcionales desde los miradores citados en el LIG nº 46.

LIG nº 50. Depósitos de Ladera de Elantxobe.

- Interés geológico: geomorfológico. Riesgos naturales: deslizamientos de ladera.
- Localización: 43°24'14''N -2°38'18''O
- Potencial de uso didáctico-divulgativo: accesibilidad 3; uso turístico recreativo: accesibilidad 3 (Mendia et al., 2010: 154)
- Revisión de la accesibilidad
  - Presenta una mala accesibilidad. La mejor panorámica se da junto a la carretera que parte desde la BI 3238 hacia el puerto, la parte baja del pueblo. El afloramiento se encuentra cubierto por una red de contención de caídas. Para lograr una buena visión es necesario acercarse a través de un estrecho arcén, inexistente en algunos tramos.

### **Salida al campo para todos**

Siguiendo el itinerario nº1, descrito por Mendia et al. (2011: 329-330), se parte de Gernika hacia Kortezubi por la carretera BI2238. En el punto kilométrico 34.800 se toma la desviación a la carretera BI 4244 hasta el aparcamiento de la cueva de Santimamiñe (LIG nº 32). A partir de ahí se desciende hacia los valles de Oma y Basondo (LIG nº 31), en dirección al bosque Pintado de Ibarrola, hasta llegar al sumidero de Bolonzulo, regresando a continuación al aparcamiento.

Se retrocede hasta la carretera BI 2238 y se continua hasta Kortezubi para desviarse a la izquierda al “Urdaibai Bird Center” para observar la cabecera del estuario del rio Oka (LIG nº40). A continuación se vuelve a Kortezubi y se continúa en dirección a Gautegiz-Arteaga, donde se toma la carretera BI 3234 en dirección a las playas.

Se para en la playa de Laida para contemplar en primer lugar las facies de plataforma cretácica (LIG nº44), que se encuentran en la carretera, un poco antes del parking. Desde el aparcamiento de encima de la playa se observa el estuario inferior del Oka (LIG nº 41) así como la playa y la barra de Mundaka (LIG nº42).

Siguiendo la carretera dirección a la playa de Laga, se hace una parada en uno de los dos miradores existentes (puntos kilométricos 47.600 y 47.700) donde se puede disfrutar de una panorámica de los siguientes Lugares de Interés geológico: LIG nº 46. (Playa de Laga), LIG nº 47 (Ofitas del diapiro de Laga), LIG nº 48 (Conjunto de Facies de plataforma-talud y paleokarst de Asnarre) y LIG nº 49 (Cabo y karst de Ogoño). Más adelante, en la parada del autobús a la derecha de la carretera, antes de la bajada a la propia playa, aparecen también las ofitas del diapiro de Laga (LIG nº 47).

A continuación siguiendo la misma carretera se llega a Ibarangelu. Ahí se toma la carretera BI 4283 hacia el Elantxobe y se desciende hacia el puerto, para tener una panorámica general de la ladera inestable donde se asienta el pueblo y contemplar los depósitos de ladera (LIG Nº 50).

Se regresa a Ibarangelu y se toma la carretera BI 2237 para desviarse por la BI 2238 en cuyo punto kilométrico 40.400 aparecen las “calizas roja de Ereño” de la cantera Gorria (LIG nº 35), y que suponen el final de la salida al campo. Tomando la carretera 2238 dirección a Gauteguiz –Arteaga se regresa a Gernika.

#### 4. Referencias bibliográficas

Carcavilla, Luis; Durán, Juan José y López-Martínez Jerónimo, “Geodiversidad: concepto y relación con el patrimonio geológico”, *Geo-Temas*, 10, (2008), págs.1299-1303.

Díez, Emiliano; Alonso, Alba; Verdugo, Miguel Angel; Campo, Maribel; Sancho, Isabel; Sánchez, Sergio; Calvo, Isabel; y Moral, Eva (2011), *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*, Salamanca, Publicaciones del INICO (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca.

España, Ley 42/2007, de 13 de diciembre, de la Jefatura del Estado, *Boletín Oficial del Estado*, 14 de diciembre 2007, número 299, págs. 51275 a 51327.

España, Real Decreto 1274/2011, de 16 de septiembre, del Ministerio de Medio Ambiente, y medio rural y marino. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de septiembre de 2011, núm. 236, págs.103071 a 103280.

IHOBE, Sociedad Pública de Gestión Ambiental (2014), *Estrategia de Geodiversidad de la Comunidad Autónoma del País Vasco 2020*, Bilbao, Departamento de Medio Ambiente y Política Territorial del Gobierno Vasco.

Mendia, Miren; Aranburu, Arantxa; Carracedo, Manuel; González, María José; Monge-Ganuzas, Manu y Pascual, Ana, (2010), *Lugares de interés geológico de la Reserva de la Biosfera de Urdaibai*, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco. Accesible desde [http://www.ingurumena.ejgv.euskadi.net/contenidos/informe\\_estudio/ligs\\_de\\_urdaibai\\_2010/es\\_doc/adjuntos/INVENTARIO%20de%20LIGs%20de%20URDAIBAI.pdf](http://www.ingurumena.ejgv.euskadi.net/contenidos/informe_estudio/ligs_de_urdaibai_2010/es_doc/adjuntos/INVENTARIO%20de%20LIGs%20de%20URDAIBAI.pdf)

Mendia, Miren; Monge-Ganuzas, Manu; Díaz, Guadalupe; González, Juan y Albizu, Xabier (2011). *Urdaibai: Guía de lugares de interés geológico*, Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011), *Estrategia española sobre discapacidad 2012-2020*, Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad.

Muñoz Santos, María; Gómez Limón, Javier; Arias, Fernando. (2007), *EUROPARC-España. 2007. Catálogo de buenas prácticas en materia de accesibilidad en espacios naturales protegidos*, Madrid, Fundación Fernando González Bernáldez.

Pascual, Ana y Murelaga, Xabier, “Adaptación de las prácticas de campo de la asignatura “Geología” para alumnos con discapacidad motora”, en I Congreso Internacional Universidad y Discapacidad (Madrid 22-23 de noviembre de 2012).

Pascual, Ana; Martínez-García, Blanca y Oñate, Leyre, “Geología y discapacidad. Adaptaciones curriculares en la universidad”, en *XVIII Simposio sobre la enseñanza de la geología. Libro de comunicaciones (Bilbao, 14-19 de julio de 2014)* (2014), págs. 237-247.

## COMUNICACIÓN 15

# DISEÑO E IMPLANTACIÓN DE UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL SOBRE DISCAPACIDAD EN EL PERFIL FORMATIVO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Montserrat Roca-Hurtuna

Leonor Lidón

Margarita Cañadas

Gabriel Martínez

Joana Calero

Carlos Guillamó

César Rubio

Francisco Tomás

Dolores Grau

*Profesores de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación  
Campus Capacitas - Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"*

### 1. Justificación

La Convención Internacional de Derechos de las personas con Discapacidad, formulada en 2006 y ratificada por España en 2008 a través del Real Decreto 1276/2011, de 16 de septiembre, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, supone importantes consecuencias para ellas entre las que se destacan la “visibilidad” de este grupo ciudadano dentro del sistema de protección de derechos humanos de Naciones Unidas, la asunción irreversible del fenómeno de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, y el contar con una herramienta jurídica vinculante a la hora de hacer valer los derechos de estas personas. En su artículo 8 sobre la Toma de Conciencia, los Estados se comprometieron a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para:

- Sensibilizar a la sociedad, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de las personas.
- Luchar contra los estereotipos y los prejuicios
- Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.

Las medidas adoptadas incluyen:

- Poner en marcha campañas efectivas de sensibilización destinadas a fomentar actitudes receptivas respecto de los derechos de las personas con discapacidad.
- Promover percepciones positivas y una mayor conciencia social
- Promover el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y de sus aportaciones en relación con el lugar de trabajo y el mercado laboral.
- Fomentar en todos los niveles del sistema educativo una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad.
- Alentar a todos los órganos de los medios de comunicación a que difundan una imagen de las personas con discapacidad
- Promover programas de formación sobre sensibilización que tengan en cuenta a las personas con discapacidad y sus derechos.

En el ámbito de la discapacidad existen barreras sociales derivadas del desconocimiento sobre el tema. Por ello es clave generar espacios docentes que permitan a los futuros profesionales desenvolverse desde los principios de igualdad, no discriminación y respeto a la autonomía para relacionarse con personas con discapacidad desde el sector al que se dediquen y en cualquier entorno. Las personas con discapacidad deben desenvolverse en cualquier espacio y situación (como usuarios de entornos deportivos y

culturales, como clientes de un abogado, de una entidad bancaria, centro comercial o en una vista médica).

Desde los diferentes sectores sociales implicados en el ámbito de la discapacidad se pide una mayor concienciación y sensibilización entre los futuros profesionales. Para conseguirlo, el ámbito educativo se convierte en el entorno idóneo en el que poner en práctica la propuesta. Los estudiantes deben reconocer a las personas con discapacidad como miembros de igual derecho y sobre todo tener actitudes que permitan pasar del actual sistema de integración a una verdadera inclusión. El desconocimiento y falta de información de los futuros profesionales conlleva que se trate a las personas con discapacidad desde el sentimentalismo, la compasión o incluso el rechazo por miedo a lo desconocido. Para evitarlo, deberíamos fomentar prácticas educativas que permitan reconocer las capacidades de las personas con discapacidad y ofrecer los apoyos adecuados en base a un conocimiento real de la discapacidad. Sólo con una formación adecuada se puede conseguir que la sociedad acepte y ofrezca el trato adecuado a las personas con discapacidad desde su perspectiva profesional.

En las diferentes etapas educativas y a raíz de la educación inclusiva, la discapacidad se hace presente. Son muchos los esfuerzos realizados por los equipos educativos para conseguir que los estudiantes con discapacidad se adapten al sistema escolar y el sistema escolar a ellos. No obstante, si bien son muchos los esfuerzos para conseguir el acceso de las personas con discapacidad al entorno educativo normalizado, no existe consenso sobre los contenidos ni las mejores prácticas para dotar a los estudiantes sin discapacidad de aptitudes para convivir con personas con discapacidad ofreciéndoles el trato más adecuado en base a sus capacidades.

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, en su Disposición final segunda (Formación en diseño universal o diseño para todas las personas), establece que el Gobierno animará a las Universidades a introducir los fundamentos del “diseño para todos” en el desarrollo del currículo. Esta demanda se ha desarrollado en el ámbito universitario español a través de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica de Universidades, así como el Real Decreto 1393/2007, y que desarrolla las enseñanzas universitarias oficiales, según el llamado Espacio Europeo.

La Universidad Católica de Valencia está comprometida desde su creación con todas las acciones encaminadas al desarrollo e inclusión de las personas con discapacidad. Comprender la discapacidad desde una visión ética y antropológica dota al estudiante

de estrategias y habilidades que le permitirán desarrollar su labor profesional bajo un paradigma social basado en el respeto y reconocimiento de las capacidades del ser humano más allá de sus limitaciones físicas, intelectuales o sensoriales. Una propuesta de formación real pasa por dar voz a las personas que integran las distintas asociaciones, entidades y federaciones del ámbito de la discapacidad. Para esta labor, en la primera fase de elaboración de los contenidos, se realizaron grupos de expertos del sector quienes, a través de una entrevista, nos ofrecieron información, su opinión e impresiones de cómo podrían ser los contenidos en discapacidad en una asignatura de naturaleza transversal a todos los Grados en la UCV.

## **2. Objetivos generales**

Esta propuesta curricular, desde el marco de referencia del diseño para todos y la igualdad de oportunidades, se suma a todas las acciones formativas que se están desarrollando en cada una de las titulaciones y pretende proporcionar al estudiante universitario estrategias, habilidades y actitudes que le conduzcan a desempeñar su actividad profesional bajo un paradigma social y un planteamiento deontológico basado en el respeto y reconocimiento de las capacidades del ser humano más allá de sus limitaciones físicas, sensoriales, intelectuales o del desarrollo. La iniciativa pedagógica de la universidad, con un recorrido curricular de 3 créditos ECTS, pretende contribuir a promover una sociedad más inclusiva a través del ejercicio profesional de sus futuros egresados, generando entornos laborales inclusivos y promoviendo la reflexión desde la dimensión ética y deontológica de la profesión en relación con la inclusión educativa, social, cultural y económica. Para ello se han planteado los siguientes objetivos:

- Incorporar la formación transversal en el currículo de cada titulación de Grado de la UCV
- Concebir el ejercicio profesional de los estudiantes de la UCV como espacio generador de entornos laborales inclusivos.
- Promover la reflexión desde la dimensión ética y deontológica de la profesión en torno a la inclusión educativa, social, cultural y económica.

## **3. Metodología**

Uso de metodologías participativas en las que el estudiante aproveche la oportunidad de reflexionar sobre los contenidos impartidos. El modelo formativo parte de enseñanza basada en la teoría, en la práctica y/o en la interacción y el aprendizaje cooperativo. Un enfoque centrado en la investigación-acción, observando, analizando y describiendo la situación actual en cuanto a los contenidos, actividades y acciones sobre discapacidad

en Universidades españolas; entrevistas a los responsables y usuarios de las principales asociaciones o entidades de personas con discapacidad sobre diversos aspectos relacionados con la difusión, sensibilización y conocimientos de la discapacidad en la sociedad y, finalmente, la propuesta de un modelo de competencia transversal en contenidos de discapacidad para su implementación en la totalidad de grados impartidos en la Universidad.

Los contenidos deberán abarcar:

- La Convención Internacional de derechos de la personas con discapacidad
- Normativa vigente en España y Comunidad Valenciana
- Definición y diferenciación de conceptos y terminología
- Calidad de vida y calidad de vida familiar
- Servicios y recursos para la promoción de la autonomía personal
- Planificación centrada en la persona y familia
- Aplicación del paradigma de apoyos
- Conocimiento y manejo de productos de apoyo y tecnológicos
- Comunicación y habilidades sociales ante las personas con discapacidad

#### **4. Investigación**

Enmarcada dentro del Instituto Universitario de Investigación y Atención a la Discapacidad Capacitas-Amica se está desarrollando un trabajo junto al CERMI, con el objetivo de consolidar la impartición de una materia de conocimiento imprescindible para la concienciación y sensibilización de los estudiantes de la Universidad ante la discapacidad así los contenidos básicos sobre discapacidad que deberían impartirse en todos los Grados universitarios. En el estudio se implica a todas las partes afectadas: profesores, estudiantes y personas con discapacidad .La materia ofrecida será objeto de revisión, valoración y mejora con el fin de ofrecer al CERMI una propuesta consensuada que pueda ser elevada a las diferentes comisiones de Educación y formación estatales.

Junto al CERMI ESTATAL, se propone realizar una Pre y post-evaluación de los conocimientos, percepción y actitud ante la discapacidad de nuestros estudiantes en los diferentes grados, y realizar, al menos, una jornada anual con representantes del CERMI, profesores y estudiantes para poner en común contenidos y metodologías más apropiadas de la formación.

#### **5. Conclusiones**

El trabajo realizado ha permitido la implementación de una guía docente que recoge los contenidos y presenta los resultados de aprendizaje exigibles para la adquisición de la formación transversal expuesta. Igualmente se ha constituido de forma estable la correspondiente comisión de seguimiento de la formación integrada por profesores de la Facultad y coordinada desde Decanato, en estrecha relación con la delegación del Campus Capacitas y con el correspondiente refrendo del consejo de gobierno de la Universidad. Actualmente se encuentra en la fase de coordinación con los horarios y distribuciones de los respectivos planes de ordenación docente de cada titulación y los necesarios ajustes de horarios.

## 6. ANEXO

En el siguiente anexo se adjunta la entrevista a expertos realizada el 18 de julio de 2013:

Contextualización Entrevista:

1. ¿Qué opina sobre las habilidades de los profesionales universitarios en el ámbito de la discapacidad? Aspecto académico/universitario:
2. Como experto ¿se le ha ofrecido participar en el ámbito universitario para dar una visión de la discapacidad? ¿En qué tipo de foro? ¿A quién estaba dirigida?
3. ¿Ha colaborado con alguna oficina de atención a la persona con discapacidad de alguna Universidad? ¿qué tipo de acciones ha llevado a cabo?
4. ¿Cómo valoraría la formación actual que se ofrece en el ámbito universitario?
5. En el caso de que todas las titulaciones universitarias incluyeran contenidos sobre discapacidad, ¿considera que estos contenidos tendrían que ser idénticos para todas las titulaciones o específicos según cada titulación?

Sobre el proyecto de investigación:

1. A la hora de determinar el grupo de expertos dedicado a definir el contenido de la adquisición de la COMPETENCIA TRANSVERSAL ¿con qué colectivos contaría?
2. ¿A quiénes considera como idóneos para impartir la materia de la que estamos hablando? ¿Qué perfil profesional sería el más adecuado?
3. ¿Cuáles cree que deberían ser las líneas generales de la unidad didáctica sobre discapacidad para universitarios de distintas titulaciones?
4. ¿Qué metodología considera la más adecuada a la hora de transmitir la información sobre discapacidad? (experiencias vivenciales, prácticas de simulación, contenidos teóricos, talleres on line, etc.)

Puesta en común: Propuestas de mejora. Aportaciones.

A continuación se recogen algunas de las aportaciones más significativas del grupo de expertos:

- Los contenidos tienen que ser comunes.
- Hay que contar con los colectivos de la discapacidad pero no solo con ellos, también con profesionales vinculados a la atención directa e investigadores en discapacidad.
- Hay que tener en cuenta a la persona con discapacidad como elemento de diversidad humana, en el enfoque de derechos humanos (erradicar visiones paternalistas, de carga, de lamento), visión legislativa, habilidades para el trato con la persona con discapacidad, no fomento de la dependencia, fortalecer la idea de la autonomía de la persona con discapacidad.
- Testimonio presencial y prácticas vivenciales.
- Transmitir a los alumnos que serán partícipes de las futuras acciones de la sociedad.

## 7. Referencias bibliográficas

Bowden, J. & Marton, F. (1998), *The University of learning: Beyond quality and competence in higher education*, London, Kogan Page.

Delors, J. y otros (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana  
Ferrer, F. (2002), *La Educación Comparada actual*. Barcelona, Ariel.

Fundación Universia (2014), *Guía de atención a la discapacidad en la Universidad*.

Recuperado de:

<http://www.fundacionuniversia.net/espaciouniversidad/espaciouniversidad.html>.

Martínez Usarralde, M. J. (2003), *Educación Comparada, nuevos retos. Renovados desafíos*, Madrid, La Muralla.

Pérez. C., SANZ, R. y OTROS (2012), *La acción educativa social: nuevos planteamientos*, Bilbao Descleé.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003), *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*, Madrid, Editorial Alianza.

Verdugo, M.A. (coord.), Schalock, R. L. (coord.) (2013), *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia*, Salamanca, Amarú

España, Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 89, de 13 de abril de 2007, núm. 89, págs. 16241-16260.

ONU (2006), *Convención Internacional de Derechos de Personas con Discapacidad*, Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, Boletín Oficial del Estado, 318, de 31 de diciembre de 2010, núm. 318, págs. 109353-109380.

Real Decreto 1276/2011, de 16 de septiembre, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, núm. 224, págs. 98872-98879.

Real Patronato de la Discapacidad, Ministerio de sanidad, política social e igualdad (2012), *Estrategia española sobre discapacidad 2012-2020*. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/informacion/estrategiaEspanolaDiscapacidad.htm>.

## COMUNICACIÓN 16

**“THE TOUCH PROJECT”: EXPERIENCIA DE CAPACITACIÓN Y  
PROYECTACIÓN MULTISENSORIAL DESDE DIVERSOS ITINERARIOS  
CURRICULARES DEL GRADO EN DISEÑO**

Carlos Jiménez-Martínez

*Grupo de Investigación en Diseño de la Universidad de La Laguna  
Profesor en excedencia de la Escuela Superior de Diseño ESDi  
–centro adscrito a la Universitat Ramon Llull–*

### **1. Introducción, hipótesis y metodología**

Esta comunicación presenta una experiencia formativa e investigadora en “Accesibilidad Universal y Diseño para Todos” llevada a cabo desde la Universidad, e implicando al alumnado de los diferentes itinerarios curriculares del Grado en Diseño: gráfico, producto, interiores, moda, audiovisuales e integración multidisciplinar. Dicha experiencia se enmarca en el proyecto europeo “Touch: exploring the potential of tactile perception in art and design”. En él han participado la Escuela Superior de Diseño ESDi por parte de España, junto a The Fabric Association, International Council for Cultural Centres, Bread Houses Network (Bulgaria) y Cultura 21 Network (Dinamarca), con el apoyo de la European Cultural Foundation, ECF.

En un contexto natural y cultural determinado por la omnipotencia de la vista, nuestra hipótesis de trabajo ha considerado que la anulación temporal de este sentido permitiría explorar el fortalecimiento de la multisensorialidad hacia una percepción más rica de la realidad sensible, paradigmas estéticos no discriminativos e identificar necesidades cotidianas subsanables desde el diseño.

A nivel metodológico, desde ESDi se llevó a cabo un amplio abanico de actividades: discusiones teóricas, talleres creativos, conferencias abiertas, trabajos de campo, etc. Se contó con el apoyo de la ONCE de Barcelona en la capacitación inicial, talleres de acompañamiento, orientación, tiflotecnología y lectura compartida.

El proyecto ha generado múltiples actividades, implicando a una comunidad de práctica de más de 200 personas. Entre los resultados concretos obtenidos, destaca el uso de la poesía objetual como recurso expresivo, la importancia de los tejidos en la adquisición de conocimiento a través del tacto, ergonomía ambiental, multisensorialidad en la alimentación, vestuario y moda, un programa de turismo accesible, campañas audiovisuales de concienciación, o un juego de mesa multisensorial inclusivo, entre otros. Todos ellos se han presentado en una exposición final itinerante y han sido recogidos en el libro y la web resultantes del proyecto “Touch” (ver Referencias al final). Entre las lecciones aprendidas, resaltar la importancia de integrar la estimulación multisensorial como principio proyectual en la educación superior en diseño.

## **2. Algunos resultados académicos desde ESDi**

Desde la fundación de ESDi en 1989, su misión ha sido la transmisión de conocimiento en arte y diseño. Sus actividades se organizan en departamentos universitarios que aúnan docencia, investigación y transferencia. Como centro adscrito a la Universidad Ramon Llull, desde el curso académico 2008/09 ofrece el Grado en Diseño de acuerdo al Espacio Europeo en Educación Superior, en los itinerarios curriculares ya

mencionados. Así, desde la Unidad Departamental de Producto y Usabilidad de Espacios (dirigida entre 2007 y 2013 por el autor de este artículo), centramos nuestra contribución al “Touch Project” en llevar a cabo experiencias que permitieran al alumnado adquirir una mayor capacitación en aspectos como el “diseño para todos”, la accesibilidad, la multisensorialidad, tanto en sus respectivos ámbitos disciplinares, como desde una perspectiva global. Algunas de dichas prácticas se integraron en asignaturas existentes, mientras que otras fueron complementarias y optativas. Todas ellas ha hecho que estos temas “permearan” de una manera más consistente en el currículum formativo básico. A continuación, se incluye un resumen de algunas de las propuestas planteadas y desarrolladas desde ESDi en el “Touch Project”. Éstas no son sino el inicio de prometedores caminos de investigación y de orientación profesional que se abren a los estudiantes y profesores.

### **2.1. Más allá de lo asumido: la poesía objetual como un recurso expresivo (Autor: C. Jiménez, profesor e investigador coordinador de la UD. de Producto y Usabilidad de Espacios de ESDi)**

Esta experiencia comienza tras ser invitado a unirme al incipiente “Club LecturONCE Barcelona”, un grupo abierto de lectura compartida, coordinado por Elvira, inspiradora educadora y responsable de la biblioteca infantil de la ONCE. A lo largo de cinco meses, entre diez y quince personas de diferente procedencia (profesores, estudiantes, poetas, rapsodas, etc.), de entre 15 y 82 años de edad, se encontraban semanalmente para aprender y disfrutar leyendo, tanto textos de autores consagrados como creaciones propias. Este grupo estaba integrado por videntes e invidentes, coexistiendo el alfabeto romano y el braille sobre la mesa. En dicho contexto, propongo un taller de poesía objetual. Esta práctica poética era desconocida por el grupo de lectura, habituado a manifestaciones escritas y en verso. Sin embargo, la poesía objetual permitió explorar las posibilidades expresivas y funcionales de productos cotidianos aportados por los participantes, como una manera de trascender y ampliar los límites de aquello que nos viene dado, de sus funciones asumidas. Como una analogía de la superación de obstáculos y limitaciones que damos por asumidas en el día a día. Los resultados del taller fueron expuestos en la fiesta de Navidad de la librería de la ONCE, junto a una sesión de lectura compartida y a trabajos de los alumnos de ESDi. Los objetos, como excusas que nos permiten iniciar conversaciones para hablar sobre asuntos que conciernen a todos, como accesibilidad, funcionalidad o autoexpresión.



*Figura 1. Arriba, ejemplo del taller de poesía objetual –“ous”= huevos en catalán-, representados usando los envases de 6 huevos como puntos del alfabeto braille-. Abajo, la fiesta navideña de lectura compartida, organizada por la ONCE, contando con la participación de alumnos y profesores de ESDi.*

## **2.2 Conocimiento táctil a través de los tejidos (Autora: M. Castán, profesora de la U.D. de Producto y Usabilidad de Espacios de ESDi).**

Partiendo de la experimentación con tintas termo-sensibles aplicados a tejidos y objetos cotidianos, se investiga la relación entre éstos y las personas a través de las sensaciones y los sentidos, especialmente mediante el tacto. De acuerdo con el antropólogo Robin Dunbar, el tacto puede considerarse una herramienta de comunicación anterior el lenguaje hablado y es, posiblemente, el más social de los sentidos. Tocar a una persona causa una respuesta inmediata, que afecta a nuestras emociones, afirmando que tocar algo es también ser tocado.



**Figura 2.** *Proceso de aplicación de una tinta termosensible a una superficie textil – alfombra-, que cambia su color de verde a amarillo al entrar en contacto con el calor corporal de los pies que la pisan.*

### **2.3 Sintiendo la naturaleza: de la ergonomía ambiental al abrazarbolismo o**

**“treehugging” (Autores: J. Favaro y J. Marín, profesores de la U.D. de Producto y Usabilidad de Espacios de ESDi).**

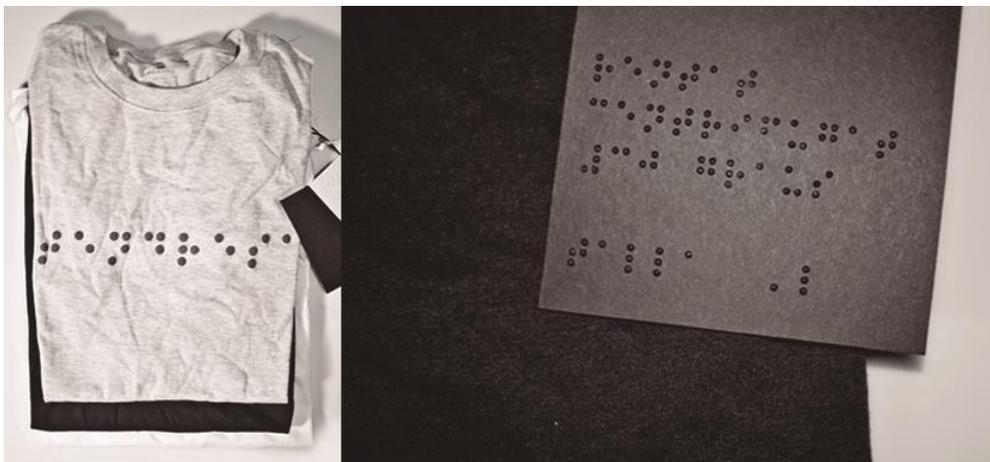
En el marco de la asignatura de “Ergonomía”, de 3º de Diseño de Producto, se hizo una salida de campo a Viladrau (Girona) con los estudiantes, para aprender a percibir y orientarse en el medio natural sin la ayuda de la vista y a partir de señales sutiles (sol, viento, sonidos, superficies), fomentando el respeto hacia el mismo. Se pusieron en práctica diferentes dinámicas de grupo que permitieron adquirir una mayor capacidad proyectual con el resto de sentidos, así como una mayor consciencia ante el reto de “diseñar para todos”. La práctica finalizó con un acto simbólico mediante el que los participantes plasmaron en piedras lo que habían sentido y aprendido, para crear una humilde obra colectiva de Land-Art.



**Figura 3.** *Diversas imágenes de la salida de campo: en la 1ª aparece todo el grupo con los ojos vendados, ayudándose mutuamente para orientarse por la montaña. En la 2ª, una mano manchada de tierra. En la 3ª, el grupo con los pies metidos en un arroyo de agua. En la 4ª, una obra colectiva de land-art, hecha con piedras escritas.*

#### **2.4 “Color”: un enfoque diferente a la experiencia de vestirse (Autoras: C. Dordal, J. Molina, B. Perarnau, M. Rafanell. Alumnas de la asignatura Proyectos Integrales –intersiclinares- de 3er curso).**

El proyecto “Color” propone un concepto integrado de comunicación gráfica, producto, interiorismo y moda, explorando el aspecto táctil de la ropa. El principal objetivo es abandonar el acto de vestirse como una acción estética, convirtiéndola en un acto sensitivo de confort no excluyente, invitando a la gente a percibir la inmensidad comunicativa de las diferentes texturas, así como del lenguaje braille. Además del concepto de marca y espacio de venta, las alumnas han desarrollado un conjunto de camisetas en blanco, negro y gris, donde el sentido táctil se convierte en protagonista de la experiencia de vestirse.



*Figura 4. Imagen de las camisetas gris, negra y blanca, con la estampación en braille con volumen del concepto de la marca. En detalle, se aprecia la etiqueta de la camiseta con las especificaciones.*

#### **2.5 Programas de turismo multisensorial (Autores: M. Murciano, B. Pérez, I. Velilla, estudiantes de 3º de Producto y de Interiores).**

Este grupo de estudiantes propone convertirse en un estudio de “diseño de experiencias”. Su primera prueba piloto fue la concepción de una ruta turística multisensorial en el centro histórico de Barcelona, contando con la colaboración de amigos invidentes de la ONCE que ejercieron de guías, así como con el soporte de mapas en relieve del itinerario. Su principal objetivo; enriquecer la capacidad de percepción sensorial de viajeros y turistas, mediante un enfoque “slow”, que permita tomarse el tiempo necesario para descubrir y apreciar los detalles y secretos de los lugares de visita, que hacen único ese lugar, más allá de una foto rápida. Igualmente, mediante un enfoque integrado, pretenden borrar las diferencias entre videntes e

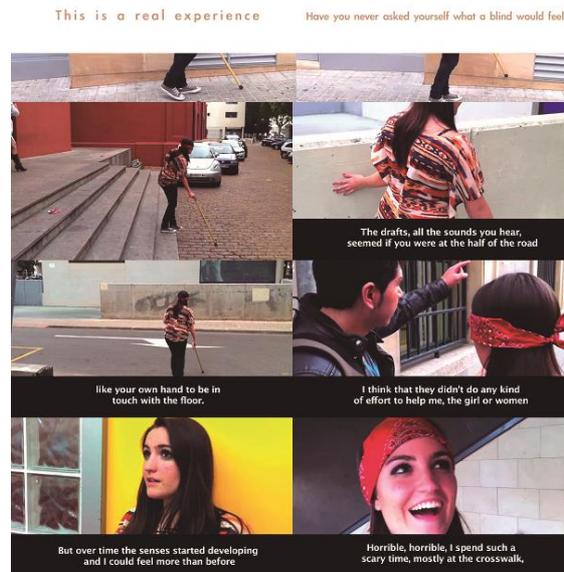
invidentes (en el blog del proyecto, puede verse un reportaje en detalle sobre esta ruta turística y las sensaciones de sus participantes: <http://nonvisualarts.blogspot.com> ).



*Figura 5. Imagen del grupo de estudiantes, cubiertos con antifaces, antes de comenzar la ruta. Entre los accesorios a compartir, uno de ellos lleva un bastón y otro un mapa en relieve de la zona a visitar.*

## **2.6 “IBO, International Blind Organization” (Autoras: A. Vives, M. Hernández, A. Carreras, estudiantes de 2º de Diseño audiovisual).**

La idea original tras IBO, es la invención de una fundación ficticia, que sirve a las autoras como entidad-tipo para la que crear una campaña publicitaria en la que se conciencie a la ciudadanía en general de todos los problemas y obstáculos a los que se enfrentan cada día los invidentes en los espacios públicos (hoyos, semáforos, pasos de cebra, cines, etc.). Para ello, llevan a cabo una investigación profunda sobre la cuestión, entrevistando y recogiendo testimonios de personas y entidades implicadas. Posteriormente, una persona “vidente” se somete a un recorrido “a ciegas”, para poder vivir y narrar en primera persona la carencia de accesibilidad del espacio público.



**Figura 6.** Fotogramas del anuncio en el que se pueden leer las sensaciones, problemas y conciencia que adquiere una persona “vidente” en el espacio público, cuando es expuesta a la falta de accesibilidad del espacio público.

### 2.7 “Senseplay”: un juego de mesa multisensorial e inclusivo, para divertirse y aprender (Autores: A. Aguilar, M. Álvarez, J. Carrera, estudiantes de 2º de Diseño Gráfico).

Este equipo de diseño propone mediante un juego de mesa, fomentar los diferentes sentidos de cada jugador, más allá de sus posibles discapacidades. Así, se insta a la interacción entre personas, la empatía y la habilidad para entender y apreciar la multisensorialidad. La dinámica establece que, a través de diversos tests sensoriales, los jugadores, mediante el trabajo en equipo, tengan que reconocer un ítem culinario.



**Figura 7.** Instantánea del tablero de juego con las fichas, accesorios y muestras de comida necesarias para la dinámica de adinivar sabores y productos a través de diferentes sentidos, excepto la vista.

### **3. A modo de conclusión**

A lo largo de esta aventura investigadora y creativa, se pueden extraer múltiples aprendizajes. Por ejemplo, el tacto no puede ser considerado como la principal sustitución de la vista en el diseño para personas con discapacidad visual, sino que debemos referirnos a la estimulación multisensorial para todos, al comprobar que tenemos nuestros sentidos “dormidos” o infrautilizados en muchos comportamientos cotidianos. Aunque la dominancia visual implica, sin duda, la decodificación instantánea de muchos dispositivos comunicativos, estamos también más expuestos a una “eutrofización semiótica” sin precedentes, que nos hace disminuir la habilidad para mirar, observar y percibir de manera más profunda. Es por ello que tenemos que ser reeducados de manera que aprendamos a interconectar diferentes sentidos para una percepción más rica de la realidad y una capacidad expresiva más significativa.

Mediante la poesía objetual, hemos puesto de manifiesto que, con pequeños gestos y remedios, somos capaces de trascender las limitaciones asumidas en el día a día por productos y espacios. Las personas con alguna discapacidad, en este caso visual, aplican este hábito creativo –seguramente sin intención poética- para hacer retroceder las limitaciones e imposiciones de un entorno que ha sido mayormente proyectado sin tenerles en cuenta.

Se ha comprobado la hipótesis de que la anulación temporal del sentido de la vista ha sido un acicate creativo y experimental para los estudiantes de diseño, permitiendo, además de capacitar el resto de los sentidos, analizar cómo nuestro paradigma estético clásico asumido visualmente podría ser modificado de manera más inclusiva y menos discriminante. Y a partir de ahí, testar cómo muchos de estos hallazgos pueden ser traídos de nuevo a la cultura visual para responder a necesidades humanas colectivas no subsanadas.

No obstante, para lograr mucho de lo anterior previamente es necesario liberarnos de prejuicios e ideas preconcebidas: Como un signo de ignorancia inicial, fui sorprendido por el descubrimiento de que tantos falsos mitos sobre la ceguera, la percepción y las discapacidades deben ser superados por aquellos (nosotros) que tienen intenciones de contribuir a una sociedad mejor a través del diseño para todos. La frase “lo esencial es invisible a los ojos” de Saint Exupery, incluida en *El Principito*, alcanza todo su significado y potencialidad aquí.

Seguimos hablando de “diseñar para todos”, pero todavía “sin ellos”. Falta empatía proyectual y posicionarnos en el lugar del “otro”. Todavía hemos de pasar del diseñar “para” al diseñar y aprender “con”.

El “Touch Project” ha pretendido, con humildad, contribuir a que emerjan y se consoliden alguna de estas reconsideraciones en la cultura del diseño, para la mejora social. Tanto a nivel de principios educativos, prioridades investigadoras, como orientaciones para la práctica profesional de aquellos que apenas están comenzando, como para hacer repensar la de los ya establecidos. Se ha demostrado fundamental aquí el fomentar la educación basada en proyectos/retos reales que acontecen fuera del aula, además de poner de evidencia la necesidad de dar continuidad a las “semillas proyectuales” de los alumnos, para que no se queden en meros trabajos académicos, sino que puedan tener continuidad y transferir sus frutos a la realidad de cuya observación atenta partieron.

#### **4. Agradecimiento**

A todos los compañeros/as del Club de Lectura de la ONCE, y especialmente a Elvira, su iniciadora. A los compañeros de ESDi y a los estudiantes que se volcaron en estos proyectos, más allá de lo estrictamente académico. A los socios europeos con quienes nos embarcamos en “The Touch Project”. A la European Cultural Foundation por confiar en el mismo y apoyarlo económicamente para que “viera la luz”.

#### **5. Referencias bibliográficas**

Almeida de Barros (de), Cristina Miranda (2005), *El árbol del arte. Matriz trans-sensorial e intersubjetiva para el arte no visual y el silencio del yo artístico*. Tesis doctoral. Facultad de Bellas Artes, UPV-EHU. Leioa.

Correa Silva, María del Pilar (2008), *Imagen táctil: una representación del mundo*. Tesis doctoral. Facultat de Belles Arts. Universitat de Barcelona. Barcelona.

Design for all Foundation, *Principios de diseño para todos*. Recuperado de <http://www.designforall.org/>

Dunbar, Robin, “The social role of touch in humans and primates: behavioural function and neurobiological mechanisms”, *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. Volume 34, Issue 2, February (2010), pp. 260-268.

Jiménez, C. et al. (2012), *The Touch Project: exploring potential tactile perception in visual art and design* (contributions from ESDi, Higher School of Design: Págs. 42-65).

ExPress Publishing House. Atanás Totlyakov (Ed.). Gabrovo, Bulgaria. Disponible en:  
[http://www.issuu.com/esdidesign/docs/the\\_touch\\_project\\_final\\_catalogue](http://www.issuu.com/esdidesign/docs/the_touch_project_final_catalogue)

VVAA (2001), *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con déficit visual*, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Blog del “Touch Project” con los trabajos de los alumnos de ESDi y de los diferentes participantes de Bulgaria y Dinamarca: <http://nonvisualarts.blogspot.com>