



universitaria

TUTORÍA UNIVERSITARIA INCLUSIVA

**Guía de buenas
prácticas
para la orientación
de estudiantes
con necesidades
educativas específicas**



Pedro R. ÁLVAREZ PÉREZ (Coord.)

narcea

Tutoría universitaria inclusiva

*Para todos aquellos que ven en la diversidad una posibilidad, para los que dicen SOMOS.
La unidad es la variedad y la variedad en la unidad es la ley suprema del universo.*

ISAAC NEWTON

Tutoría universitaria inclusiva

Guía de buenas prácticas para la orientación de
estudiantes con necesidades educativas específicas

Pedro R. Álvarez Pérez (Coord.)

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Han participado en la redacción de este libro:

Autor y coordinador:

ÁLVAREZ PÉREZ, Pedro R. Doctor en Pedagogía por la Universidad de La Laguna, profesor titular de Orientación Profesional en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y director académico del Máster en Intervención Psicopedagógica. Su línea de investigación y trabajo está centrada preferentemente en el ámbito de la Orientación y Tutoría Universitaria. En la actualidad coordina el grupo de Investigación sobre Formación y Orientación Integrada (GUFOI), dirige el Servicio de Orientación e Información al alumnado (SOIA) y coordina el Plan de Tutorías Universitario de Carrera (PTU) de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Asimismo, asesora a distintos centros en la implantación de un modelo de Orientación y Tutorización al alumnado en el marco del EEES.

Autores y autoras:

ALEGRE DE LA ROSA, Olga María. Doctora y catedrática de Didáctica y Organización Educativa. Sus líneas de trabajo se centran en la atención a la diversidad y la formación del profesorado universitario online.

CASTRO DE PAZ, Juan Fernando. Doctor y profesor titular de Universidad en el área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna. Sus trabajos están centrados en el campo de atención a la diversidad.

CASTRO LEÓN, Fátima. Doctora y profesora titular de Universidad en el área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna. Trabaja en el ámbito de las nuevas tecnologías y educación audiovisual.

SANABRIA MESA, Ana Luisa. Doctora y profesora contratada doctor en el área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna. Su línea de trabajo se centra en el campo de las nuevas tecnologías y la enseñanza virtual.

LÓPEZ AGUILAR, David. Licenciado en Psicopedagogía, becario del Plan Nacional de Formación de Profesorado Universitario (FPU) y estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de LaLaguna.

ABAD MORILLAS, Marta. Licenciada en Psicopedagogía y estudiante del programa de doctorado interdepartamental Política, Currículo y Diversidad en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna.

Índice

Prólogo

Introducción

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Universidad y diversidad: la cultura de la igualdad como requisito
2. Intervención psicopedagógica en una enseñanza universitaria inclusiva
La enseñanza universitaria inclusiva
La intervención psicopedagógica como forma de eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación universitaria
3. Procesos y medidas para favorecer la transición, inclusión y desarrollo de estudiantes con necesidades educativas específicas en la universidad
Los programas y actuaciones de los servicios de apoyo
Responsables y participantes en los servicios
4. La tutoría universitaria y la atención al alumnado con necesidades educativas específicas
Tutoría para estudiantes con necesidades educativas específicas
5. Estrategias y recursos tecnológicos para el apoyo al alumnado con necesidades educativas específicas en la universidad
La accesibilidad a los recursos virtuales: una medida para la inclusión y la igualdad
Los recursos tecnológicos en la atención a las necesidades educativas específicas
Apoyo al alumnado con discapacidad visual
Apoyo al alumnado con discapacidad motórica
Apoyo al alumnado con discapacidad auditiva
6. Áreas de intervención psicopedagógica para estudiantes universitarios con necesidades educativas específicas
Normativa legal de referencia

II. GUÍA DE BUENAS PRÁCTICAS

7. Desarrollo práctico de actividades de orientación al estudiante
ÁREA I. TRANSICIÓN Y ACCESO A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
ÁREA II. INTEGRACIÓN Y ADAPTACIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
ÁREA III. DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS PARA EL APRENDIZAJE
ÁREA IV. DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES, SOCIALES Y PROFESIONALES
8. Guía de buenas prácticas para una orientación inclusiva
Objetivos
Los retos de una universidad inclusiva
Indicadores de calidad para una universidad inclusiva
Evaluación de la inclusividad en la universidad
Orientaciones para la institución universitaria
Orientaciones para el profesorado
Personas con PÉRDIDA VISUAL
Personas con PÉRDIDA AUDITIVA
Personas con PÉRDIDA MOTRIZ
Personas con DIFICULTAD PSÍQUICA

Bibliografía

Créditos

Prólogo

Hace ya veinte años de la promulgación de la incomprensida y mal implementada LOGSE¹ (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo). Para muchos, la mejor ley de educación de este país. Aunque durante los años ochenta, se hicieron muchas experiencias de integración de alumnos discapacitados en primaria consecuencia de los cambios sociales, cambios conceptuales en el mundo de la educación, cambios políticos post-constitucionales, etc., no es, hasta la promulgación de esta ley cuando se generaliza la integración de los alumnos con necesidades educativas específicas derivadas de alguna discapacidad en la escuela. Fruto inequívoco del esfuerzo de integración realizado en las etapas pre-universitarias ha sido el incremento del número de estudiantes con discapacidad que progresivamente ha ido llegando durante los últimos veinte años a la Universidad. Efectivamente, no era muy frecuente pero si más o menos usual, encontrar algún alumno en la universidad que padecía algún tipo de discapacidad –sobre todo física y sensorial– en un nivel leve o moderado. El factor común de estos estudiantes precursores fue siempre el apoyo incondicional y el sacrificio económico y personal de sus familias con el fin de permitir que su hijo accediera a la universidad. En muchos casos, nos han confesado estos alumnos –entonces compañeros de estudio –que si no hubieran tenido la enfermedad o el accidente que originó su discapacidad posiblemente no hubieran accedido a la universidad.

Aun teniendo en cuenta las bondades de la LOGSE, esta fue derogada antes de que fuera totalmente implementada en el año 2002 por la LOCE.

El hecho de los continuos cambios legislativos ha generado gran inquietud entre los profesionales. La credibilidad de la escuela como institución ha quedado dañada. Más aún si añadimos que poco tiempo después en el 2006 se promulga la nueva Ley Orgánica de Educación.

La Universidad, cuna del conocimiento que generase la LOGSE, y como en muchos casos palanca de cambios sociales es sin embargo, la última institución en adecuarse a los cambios que ella misma quiere implementar en la sociedad. El caso de la atención a las personas con discapacidad es uno más de ellos. Las Universidades creadas en el Medievo como centros de estudios y formación han ido evolucionando gradualmente en el tiempo. Hasta hace poco tiempo se reconocían tres grandes modelos universitarios, el modelo anglosajón que pretendía formara la élite dirigente del país; el modelo alemán como centro de generación del conocimiento y el modelo francés o napoleónico que pretendía formar a los profesionales que necesitaría el estado. En la actualidad creo que se ha generado un modelo híbrido, mezcla de algunas virtudes y muchos defectos de los modelos medievales. De hecho seguimos aún hoy utilizando como método didáctico por excelencia la clase magistral, método medieval. De la misma forma que se dan los cambios legislativos en el ámbito de la enseñanza preuniversitaria, la universidad es objeto legislativo reciente. En 1983 se aprueba la primera ley universitaria post-constitucional que, curiosamente no se hace mención ninguna a la presencia de estudiantes con discapacidad en la universidad. En 2001 se promulga la nueva ley de universidades (Ley Orgánica de Universidades) en la que por primera vez se reconoce la

existencia de estudiantes con discapacidad y la necesidad de garantizar el principio de igualdad de oportunidades en el ingreso y permanencia en los centros universitarios, con una cláusula adicional (como si al legislador se le hubiera olvidado) donde se recuerda a los poderes públicos la obligación de cumplir la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos y curiosamente la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, ambas leyes ya en ese momento obsoletas o derogadas por la legislación posterior. Poco después, se aprobó la Ley 4/2007 de reforma de la Ley Orgánica de Universidades donde esta vez ya se introduce desde el preámbulo de la ley los principios de no discriminación por cualquier motivo, incluido el de la situación de discapacidad.

La Universidad europea del siglo XXI nace de la mano del proceso de integración de la Unión Europea. Nace del Espacio Europeo de Estudios Superiores. A mi modo de ver, nace la universidad de los servicios.

En este momento la complejidad de los planes de estudios modernos, la optatividad, la necesidad de estancias de formación en otras universidades europeas hace necesaria la aparición de servicios de orientación académica tanto para los estudiantes que van a otras universidades como para aquellos que nos visitan. Aparecen con los nuevos planes de estudio, la necesidad de crear servicios de apoyo que profundicen en las posibles adaptaciones curriculares en los estudios superiores. Este es a mi modo de ver la gran asignatura pendiente.

Hemos perdido la oportunidad de desarrollar unos planes de estudios lo suficientemente flexibles como para dar respuesta a la demanda de la sociedad y a la demanda de las personas.

Con ocasión de la generación de los nuevos planes de estudios, se nos pidió a los profesores universitarios que determináramos las competencias que debían alcanzar nuestros alumnos con las diferentes disciplinas, y es en este punto, donde creo que no estuvimos a la altura necesaria. Es aquí donde debería haberse fraguado la posible adaptación curricular, determinando cuál o cuáles son las competencias irrenunciables y cuáles son competencias complementarias. Hemos dejado a los informes de los técnicos de los servicios de apoyo y en ocasiones, a la arbitrariedad de las autoridades académicas la aprobación o no de medidas de adaptación curricular que podían haber estado perfectamente clarificadas en los propios planes de estudio de forma que las propias personas con discapacidad conocieran de antemano las dificultades que pudieran tener ante unos estudios u otros. Es obvio que todos los ciudadanos tienen los mismos derechos, es obvio que todas las personas tienen derecho a estudiar cualquier carrera para la que tengan competencia. Las personas con discapacidad, como todas las personas, también tienen que demostrar la competencia para acceder a determinada profesión. Cualquier otra interpretación podría pecar de paternalista y por ende, de discriminatoria.

Con estas líneas sólo quiero expresar mi reconocimiento a la labor realizada durante los últimos veinte años. Siendo largo el camino que hemos andado, sin embargo creo que aún queda mucho por andar hasta llegar a la normalización. Hasta llegar a que la presencia de

estudiantes con la condición de persona con discapacidad no sea algo extraordinario, sino normalizado. Creo que la mejor universidad no es aquella que tiene los mejores servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad, creo que la mejor universidad es aquella que está diseñada para que no sea necesaria la creación de ningún servicio de apoyo a estudiantes con discapacidad. Donde la accesibilidad sea una norma, donde la atención humana a los estudiantes no sea una excepción, donde el uso de las nuevas formas docentes (plataformas de *e-learning*, grupos reducidos de discusión, renacimiento de los seminarios, las tutorías personalizadas, etc.) generen una relación entre estudiante y profesor más de acompañamiento en el aprendizaje y menos de trasmisor de la información o de sancionador de las competencias supuestamente adquiridas. En esta nueva relación, más personalizada, más individualizada; el tratamiento a los estudiantes en situación de discapacidad no debe revestir ninguna excepcionalidad.

FRANCISCO ALCANTUD MARÍN
Universidad de Valencia

¹ Las referencias legislativas que aparecen en el prólogo pertenecen al ámbito español.

Introducción

La atención a alumnos con discapacidad en la etapa de educación superior es un tema al que se le ha comenzado a prestar verdadera atención en los últimos tiempos, fruto de una política educativa comprehensiva y del énfasis que se le ha dado al enfoque de educación inclusiva, que ha propiciado un incremento en el número de estudiantes con discapacidad que se vienen matriculando en los estudios universitarios. Sin embargo, aún se está lejos en nuestro país de la verdadera integración educativa y sociolaboral de las personas con discapacidad.

Muchas de las universidades no cuentan con los recursos adecuados para recibir y atender a estos estudiantes, no sólo en lo que a estructuras físicas o arquitectónicas se refiere, sino también en lo que respecta a la regulación normativa y a los aspectos estrictamente docentes, organizativos y curriculares. Tampoco se ha logrado de manera generalizada que se tengan en cuenta las necesidades de apoyo específico y que se implanten programas de apoyo y orientación para estos estudiantes, que den una verdadera respuesta a sus necesidades. Por eso como indican Luque y Rodríguez (2005), son muchos los cambios que aún habría que introducir en la enseñanza superior para dar una respuesta formativa adaptada a la diversidad del alumnado: personal especializado de apoyo, entornos de aprendizaje adecuados, materiales curriculares adaptados, tutorías personalizadas, metodología de enseñanza adaptada, orientación y asesoramiento laboral, etc.

Si bien es cierto que se ha producido un aumento en el número de estudiantes con discapacidad que acceden a los estudios universitarios, consecuencia fundamentalmente de las políticas educativas en favor de la normalización y la atención a la diversidad que en las últimas décadas se han potenciado en la educación obligatoria, el porcentaje a nivel general aún sigue siendo bajo (Polo y López, 2006). Esto no hace sino confirmar el hecho de que, a pesar de todo, son muchas las dificultades que deben sortear los estudiantes con discapacidad que deciden cursar estudios superiores. Y explica también que sólo el 1% de los estudiantes universitarios estén tipificados como discapacitados y que solamente un 3% de las personas con discapacidad posean un título universitario. Al mismo tiempo, hace más evidente la necesidad de ofrecer una respuesta global para que se cumpla con el derecho que tiene todo el alumnado a la Educación.

Apesar de que en la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades² se recogían referencias específicas al alumnado con discapacidad, no se han producido mejoras sustanciales en la realidad del alumnado con discapacidad que deriven de esta normativa y que vayan más

allá de iniciativas particulares que muchas veces llevan a cabo cada universidad. Como indican Campo, Verdugo, Díez, y Sancho, (2006) sólo el 60% de las Universidades públicas españolas cuentan con algunos servicios de apoyo al alumnado con discapacidad, lo cual evidencia que hay un área importante de la enseñanza universitaria que se debe mejorar. Y solamente en algunas de ellas, como la de Valencia, Extremadura, Málaga o Autónoma de Barcelona, se han dotado de modelos de intervención psicopedagógicos apropiados y de estructuras de apoyo que han supuesto un avance considerable en las ayudas para el desarrollo integral de estas personas.

El acceso a la enseñanza superior por parte del alumnado con discapacidad se ve afectado por una gran cantidad de procesos selectivos a los que se ven sometidos, sin que se tenga en muchos casos verdaderamente en cuenta las características y necesidades específicas de estos estudiantes (Alcantud, 1995). No sólo la propia autoestima, sino también otras barreras como la actitud de profesores y compañeros, la falta de ayudas para la movilidad, la escasez de recursos educativos adaptados, las barreras arquitectónicas, etc., ejercen una fuerte influencia y dificultan el acceso con normalidad a los estudios universitarios.

Todo ello contradice lo establecido en artículo 46 de la LOU antes mencionado, donde se establece expresamente que “los estudiantes tendrán derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de los derechos académicos”. Y contradice también lo acordado con respecto al tratamiento de la diversidad en algunas universidades como la de La Laguna (Tenerife). En los Estatutos de la Universidad de La Laguna²³ se recoge el derecho del alumnado a “ser atendido y orientado por sus profesores mediante sistemas de tutorías. Se prestará especial atención al derecho a la Educación de los estudiantes con discapacidad, a los cuales se les prestará una dedicación tutorial específica”.

Estas y otras circunstancias justifican plenamente la necesidad de una atención específica para el desarrollo personal, académico, social y profesional de estos estudiantes, que emana de la atención a los principios de igualdad y equidad. Decimos específicas porque precisan, en muchos casos, de recursos y modificaciones de los procesos formativos que deben hacerse flexibles, para dar respuesta a las demandas particulares de cada persona, desde una acción formativa y orientadora sin exclusión, donde se potencie el respeto por la diferencia y la normalidad de la convivencia.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige a las Universidades el cumplimiento de una serie de estándares de calidad y la atención a los estudiantes con discapacidad es uno de ellos (Alonso y Díez, 2008). Por eso en los diferentes foros, reuniones y declaraciones que han servido para ir definiendo y perfilando el Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia, 1999; Comunicado de Praga, 2001) se ha venido promoviendo una perspectiva de la educación que integre el aprendizaje a lo largo de la vida como uno de los elementos más significativos para lograr una mayor igualdad de oportunidades, una mayor cohesión

social y una mayor atención a las necesidades de todas las personas.

Esto se debe traducir en medidas de atención a los universitarios con discapacidad para asegurar y garantizar un acceso igualitario, una actuación equitativa y prácticas adecuadas que den consistencia a una verdadera educación superior de calidad. Las medidas no deben ser sólo de tipo académico-curricular, sino que también se deben implantar programas especializados que potencien el desarrollo de estos alumnos/as en el plano social, personal, académico y profesional (López y Zafra, 2003). De entre estas acciones, los programas de orientación y tutoría universitaria se presentan como elementos fundamentales para favorecer la calidad y la integración de los estudiantes con discapacidad. La existencia en los centros universitarios de un sistema de orientación y tutorías, así como de líneas de actuación específicas desde las que se atiendan las particulares necesidades de los estudiantes con discapacidad, será sin duda un valioso indicador de calidad que ha de revertir positivamente en la mejor formación y preparación para la vida social y laboral (Alonso y Díez, 2008).

A través de los programas de orientación y tutoría universitaria se puede contribuir a dar a la enseñanza superior este enfoque integrador que tanto se viene demandando, al poder relacionar los distintos apartados del proceso formativo y darle a la enseñanza ese enfoque de continuidad a lo largo de la vida, previniendo de este modo posibles situaciones de fracaso y abandono (Cabrera, Bethencourt, Álvarez, y González, 2006). Para todos los estudiantes, pero especialmente para aquellos con alguna discapacidad, la tutoría puede ser una vía importante para introducir medidas compensatorias y lograr una atención individualizada que permita su integración y promoción.

Tanto la acción formativa adaptada a las necesidades educativas específicas como la tutela personalizada, debe hacer posible la adquisición de las competencias necesarias para que los estudiantes con discapacidad adquieran una preparación que les permita posteriormente su incorporación al empleo y la vida social. Como señalan Oliveros, Ruiz y Valverde (2004) los problemas de exclusión social están íntimamente relacionados con la exclusión laboral y ésta a su vez con la escasa cualificación. A pesar de que no siempre se establece esta relación de una forma tan lineal y explícita, no cabe duda de que una buena formación y cualificación favorece la integración social. Esto no hace sino acentuar la idea de que es necesario contemplar los apoyos necesarios para que todos, en este caso los estudiantes con discapacidad, alcancen los objetivos formativos para que el acceso al mundo laboral y a la integración social sea una realidad. Significa que todos los estudiantes deben adquirir además de los saberes, los procedimientos y habilidades propias de cada ámbito del conocimiento, una serie de competencias sociales y participativas y otras de carácter personal (autoformación, autonomía, organización, autoconfianza, solución de problemas, toma de decisiones, planificación, autoconocimiento, adaptación a las situaciones, creatividad y competencias éticas) que les posibiliten su formación y su preparación para las transiciones e integración profesional.

En torno a esta temática de atención a la diversidad del alumnado universitario y la

aplicación de medidas orientadoras para favorecer su desarrollo integral se mueve esta obra. Es fruto del trabajo que desde hace bastantes años se viene realizando entorno a la orientación universitaria y la puesta en práctica de programas de tutoría con distintos colectivos. Y es el resultado también de las ideas y conclusiones a las que se ha llegado a través de diversas investigaciones centradas en el tema de la discapacidad, entre las que queremos destacar el Proyecto financiado por el Ministerio de Educación (BOE 19-9-2009 - EA2009-0126) que ha permitido alcanzar un conocimiento más profundo de las dificultades con las que tropieza el alumnado con discapacidad que accede a los estudios universitarios y la definición de líneas estratégicas de acción orientadora que den respuesta a sus necesidades.

En la obra se abordan distintas dimensiones relativas a los procesos de integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria:

1. *Dimensión conceptual*: delimitando los conceptos, los modelos teóricos que sustentan la educación inclusiva y que permitan contar con un marco conceptual de referencia para fundamentar la intervención psicopedagógica en esta área.
2. *Dimensión diagnóstica*: para valorar y conocer el tipo de problemas y necesidades que tiene tanto el profesorado como el alumnado con discapacidad que accede a los estudios universitarios.
3. *Dimensión organizativa*: proponiendo líneas de actuación y un modelo organizativo en el que se recojan directrices generales para una mejor atención y orientación del alumnado con discapacidad.
4. *Dimensión de intervención*: elaborando una guía de orientaciones prácticas para la institución y el profesorado universitario (en la que se ofrecen pautas metodológicas de actuación para atender los distintos tipos de discapacidad) y el diseño de un programa universitario de tutorías para el alumnado en el que se integran diversas actividades organizadas en distintos módulos de trabajo que contribuyan a su desarrollo personal, social, académico y profesional.

Como hemos indicado, las dificultades para el acceso a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad hace necesario el desarrollo de este tipo de trabajos, donde se profundice en los problemas que están presentes en este ámbito y se propongan soluciones desde un enfoque inclusivo e integral de la formación en el sistema universitario. Una universidad de calidad, una propuesta formativa que se enmarque en el EEES no puede dejar de contemplar todas aquellas medidas, actuaciones y adaptaciones que permitan a todos los estudiantes alcanzarlas metas educativas, que le catapulten posteriormente al mundo laboral y a la integración plena en la sociedad. Y con esta intención de contribuir a un mejor conocimiento y a la propuesta de actuaciones orientadoras y tutoriales que permitan una mejor respuesta a la diversidad hemos elaborado y estructurado esta obra. Intentamos aportar, no sólo referencias conceptuales, metodológicas y organizativas, sino también propuestas y recursos para la práctica, que hagan posible una intervención orientadora adaptada a cada realidad y a cada tipo de

necesidad. En definitiva, hemos querido construir una obra no sólo para pensar, sino para ayudar a realizar una acción orientadora que mejore el proceso de formación del alumnado con discapacidad en el contexto de la educación superior y en el marco de la EEEES.

² Ley Orgánica de Universidades 6/2001. Art. 46 de derechos y deberes de los estudiantes.

³ Estatutos de la Universidad de La Laguna (Decreto 89/2004). Título 1, capítulo 3, artículo 46/d).

I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1

Universidad y diversidad: la cultura de la igualdad como requisito

La integración del alumnado con necesidades educativas específicas en la Universidad debe plantearse como un reto actual que todos los implicados en la Educación deben aceptar y compartir. La intervención que se lleve a cabo en esta área debe centrarse en el alumnado individualmente y en su progreso, en la compensación de dificultades que obstaculizan su desarrollo, en la promoción de la accesibilidad, la normalización y el fomento de la solidaridad educativa desde un enfoque interactivo, contextual e inclusivo. Es preciso insistir en la necesidad de dejar atrás los modelos que situaban las causas del bajo nivel formativo y la falta de integración en las propias deficiencias funcionales y hacía responsables de su afrontamiento a los propios discapacitados y a sus familiares, para potenciar un enfoque más global, donde se asuma el compromiso social por la mejora de la situación de las personas con necesidades específicas y la potenciación de todas las medidas necesarias para la igualdad y el desarrollo integral.

La defensa del principio de igualdad de oportunidades en el conjunto de la sociedad actual ha alcanzado especial relevancia dentro de las políticas sociales de las Naciones Unidas. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, se han ido sucediendo una serie de declaraciones, convenciones y recomendaciones para la lucha contra las discriminaciones de todo tipo y la defensa de la igualdad de oportunidades de todos los colectivos desfavorecidos, especialmente el de las personas afectadas por algún tipo de discapacidad. Ejemplo de ello son el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1983), las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993) o la Conferencia Mundial sobre educación superior (1998) donde de manera unánime se hace un reconocimiento explícito del derecho de todos los ciudadanos a la formación y al empleo.

Asimismo, la Comisión de las Comunidades Europeas (2000) en su memorándum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida resalta la necesidad de atender a todos los colectivos de estudiantes, por lo que los servicios y actividades que se ofrezcan en todos los tramos de la Educación tendrían que ser accesibles a todas las personas, para asegurar que todos puedan beneficiarse de ellos.

En relación a la igualdad, hay tres principios básicos y fundamentales, referentes

centrales de una enseñanza inclusiva, que deberían estar presentes en todo el proceso de apoyo y asesoramiento al alumnado con discapacidad: la normalización, la igualdad y la integración.

La educación inclusiva, tan tratada y desarrollada en los niveles básicos de la enseñanza, no ha tenido un desarrollo suficiente en la enseñanza universitaria. Por eso en los últimos tiempos se viene reclamando con insistencia que este enfoque se implante y se asiente también en el contexto de la enseñanza superior para dar una verdadera respuesta a la diversidad. Todos somos diferentes, pero todos debemos convivir juntos y todos debemos tener la oportunidad de realizar un proyecto formativo y profesional. En ningún caso, ser diferente debería conducir a un trato desigual y a la falta de igualdad y equidad social.

Estamos, por tanto, ante un desafío importante para todos, para hacer de la universidad un espacio para la igualdad, donde se tenga en cuenta la individualidad no discriminatoria y donde se valore positivamente la idea de la diversidad humana. El cambio que haga de la diversidad en la enseñanza superior una realidad, debe abarcar la totalidad de los ámbitos de la institución, desde los órganos directivos hasta el mismo entorno del aula, de modo que se hilvanen políticas, propuestas estructurales, normativas, acciones y programas que hagan posible el objetivo de eliminar los obstáculos para conseguir la plena normalización del alumnado con necesidades educativas específicas, para que puedan cursar los estudios en las mismas condiciones de igualdad al resto del alumnado universitario.

Como resaltan algunos autores (Aguilar, 2000; Feliz y Ricoy, 2004), la institución universitaria debería convertirse en un modelo de referencia para la comunidad, donde se reflejen con meridiana transparencia la puesta en práctica de verdaderas políticas y acciones de igualdad. Y debería ser también un ámbito de formación donde se contemplen las diferencias, no para restar oportunidades, sino para incrementarlas potenciando la igualdad. Tener en cuenta la diversidad requiere atender, no sólo a las características de cada estudiante, sino a la dimensión social, económica y laboral actual, de modo que se apoye más a quienes tienen menos y se refuerce la ayuda a quien más lo necesite, de modo que todos se sientan miembros activos de la sociedad.

Por ello es importante ayudar al alumnado a adaptarse al contexto de la enseñanza superior, tan diferente a anteriores etapas educativas, ayudarle a adquirir competencias para enfrentar su proceso de estudio en el ámbito del conocimiento científico y profesional que ha elegido, y ayudarle también a desarrollar estrategias para la toma de decisiones formativas y laborales, de tal modo que pueda trazar puentes de transición entre la formación y la inserción sociolaboral; porque todos los ciudadanos, con independencia de su condición, raza o género tienen el mismo derecho constitucional a recibir la formación y la orientación que les permita acceder a la cultura y al empleo.

Por todo lo dicho, en esta obra defendemos una intervención orientadora que contribuya al desarrollo de un enfoque inclusivo en la enseñanza universitaria, de tal modo que los estudiantes con necesidades educativas específicas tengan la formación, la

orientación y los apoyos necesarios para que partan en condiciones de igualdad y puedan aprovechar las oportunidades de integración laboral y social.

Para lograr que este enfoque impregne el proceso formativo en la universidad es necesario superar aún muchas barreras: desde las medidas de apoyo a la transición, integración y adaptación, a las condiciones de los entornos de aprendizaje, pasando por la propia mentalidad de los responsables de la acción formativa y orientadora. Y este es un tema preocupante, sobre todo en el momento actual en el que con el nuevo modelo educativo del EEES se enfatiza la importancia de la metodología, del aprendizaje autónomo, de la diversidad de escenarios para el aprendizaje, etc. En relación a los espacios de aprendizaje (aulas, laboratorios, seminarios, etc.) muchos no cuentan con las condiciones, ni con los recursos apropiados para hacer posible una educación inclusiva del alumnado con discapacidad. También deberá cambiar bastante la realidad para que el profesorado organice y desarrolle sus materias con metodologías adecuadas como para permitir la participación de los estudiantes con necesidades educativas específicas, en igualdad de condiciones que el resto del alumnado. Claro que el problema muchas veces no es exclusivo del profesor sino de la institución, ya que por lo general, no se establecen medidas para informarle en el momento apropiado de la presencia en el aula de estudiantes que requieren una atención más personalizada, y lo que es aún peor, no se le forma correctamente para que pueda dar una respuesta formativa adecuada a la diversidad.

Esto exigiría un análisis en profundidad de las condiciones en las que se lleva a cabo la atención a la diversidad en los contextos universitarios, para conocer las dificultades, las necesidades formativas del profesorado, la falta de recursos, etc., de modo que a partir de la mejora de estas condiciones, se pueda avanzar en la implantación de un enfoque de aprendizaje inclusivo, de un enfoque de aprendizaje cooperativo entre todos los alumnos/as y de una verdadera formación socializadora.

En definitiva, como señalan Luque y Rodríguez (2005), la formación universitaria debería guiarse por patrones de aceptación, comprensión y apoyo al estudiante; en términos de accesibilidad, atención a las diferencias, información y ayuda; facilitación de recursos y adaptación donde se reconozca a cada individuo y sus circunstancias. Educar en la diversidad, dicen Bayot, Rincón y Hernández (2002: 71) supone “pensar en una escuela para todos, en unas posibilidades no excluyentes para nadie y en dar a cada uno el menú más conveniente para que consiga avanzar en su crecimiento lo más posible a partir de lo que es y desde donde se encuentra. Supone resolver progresivamente y en la práctica, dilemas como uniformidad/diversidad y homogeneidad/heterogeneidad”.

2

Intervención psicopedagógica en una enseñanza universitaria inclusiva

La mayoría de los cambios curriculares en las titulaciones universitarias relacionados con la inclusión tienen como propósito incorporar innovaciones que son lentas y que requieren el concurso de muchas voluntades para conocer como impactan en los estudiantes. Así aconteció en el estudio de las americanas Lindman y Tahamont (2006: 295) tras la incorporación de cuatro talleres sobre diversidad que representaron el principio del cambio curricular y cuyo modelo evaluativo participativo significó que todos los agentes *tuvieron que renegociar creencias educativas sobre el significado de pertenencia e inclusión*.

Esta idea inclusiva de participación y deliberación subyace en el concepto de *evaluación democrática deliberativa* de House y Howe (en Stufflebeam, 2001:74-76), que se apoya en los principios de democracia en la participación de los agentes y en el diálogo para conocer los niveles de entrada de los sujetos en el programa, para llegar a mostrar éticamente el valor y mérito de un programa tal como estuvo en la mente de Northedge (2003: 31) proponiendo que se tratara a estudiantes de distintos orígenes sociales y culturales como agentes que debían participar en los problemas curriculares y organizativos de clase de distintas titulaciones para constituir *comunidades de conocimiento*.

La investigación participativa supone un importante cambio y a que implica mejoras en el aprendizaje del alumnado (Ainscow, 2002). De igual modo, destacamos la aportación que ha supuesto el *Índice para la Inclusión* (Vaughan, 2002) compuesto de un proceso de autoevaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva (Sandoval y cols., 2002). Esta opción educativa basada en un modelo inclusivo implica un desarrollo sistémico que exige cambios que involucren la totalidad del sistema educativo (Villar y Alegre, 2008).

En este contexto, la intervención psicopedagógica será el garante de la calidad de las universidades que podrán ser excelentes o no en la medida en que son capaces de lograr que todos sus estudiantes alcancen las competencias previstas en sus títulos (Alegre, 2004). Todos los estudiantes, con independencia del género, edad, etnia, lengua, procedencia, discapacidad o diversidad de capacidades o ritmos de aprendizaje han de

lograr alcanzar el máximo desarrollo personal y profesional. Sin la intervención psicopedagógica que logre la equidad, que facilite puentes, que proporcione variados caminos para lograr objetivos comunes, ninguna universidad podrá alcanzar lugares elevados en ranking competitivos.

La enseñanza universitaria inclusiva

Las universidades españolas están inmersas en procesos de cambio vinculados al proceso de convergencia europea que implica un nuevo modelo educativo con un perfil profesional distinto al tradicional en profesorado y alumnado (Justice et alt., 2006). Este cambio metodológico tiene relación con el *Informe sobre Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad* (MEC, 2006) que refleja el diagnóstico de la situación actual de las metodologías en las universidades. De otra parte, la Ley Orgánica de Universidades (2001) señala que busca “alcanzar una universidad moderna que mejore su calidad, que sirva para generar bienestar y que, en función de unos mayores niveles de excelencia, influya positivamente en todos los ámbitos de la sociedad”. Y en este mismo sentido, la Ley Orgánica 4/2007, que modifica la anterior ley de universidades afirma que “la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno. La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial”.

El Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales indica que “la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural, sino que fija un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto de aprendizaje a lo largo de la vida”.

La enseñanza universitaria ha de ser universal y accesible, en definitiva, inclusiva. La universalidad de la universidad supone la incorporación de la *diversidad* en sus múltiples facetas. Observamos en las aulas universitarias la presencia de personas con discapacidad, procedentes de otras culturas y étnias, diversas por razón de género, edad o condición personal. Atender a la diversidad del alumnado universitario es una capacidad que los docentes universitarios han de desarrollar como indicador de su excelencia profesional y calidad docente (Alegrey Villar, 2009). Ello supone partir de una cultura de la diversidad que comprometa a toda la comunidad universitaria (facultades, centros, profesorado, personal de administración y servicios) e implica aprender a convivir con la incertidumbre que se deriva de la complejidad y la pluralidad.

En este sentido, el nuevo reto para la enseñanza universitaria es que el profesorado entienda la tutoría como espacio para el aprendizaje y para la madurez integral del alumnado en todos sus ámbitos (Álvarez, 2002) y a la vez, desarrolle la capacidad de atender a la diversidad, adquiriendo las competencias necesarias a fin de establecer las

medidas adecuadas para que la igualdad de oportunidades en la universidad española sea una realidad (Alegre y cols., 2006).

La diversidad es punto de partida y punto de llegada, y la educación *en y para la diversidad* está exigiendo un nuevo profesional universitario, un docente capacitado donde adquiere especial importancia su actitud ante la diversidad, su formación, los recursos y apoyos que reciba, las estrategias de organización y el desarrollo docente que adopte. Ello supone una innovación de los procesos de formación para el desarrollo profesional del docente universitario, el cual estará atento a los procesos de aprendizaje, como son:

- Aspectos que afectan a la recepción de la información (seguimiento de explicaciones, toma de apuntes, documentación, bibliografía).
- La elaboración de material (aplicaciones prácticas, consultas en tutoría, realización de trabajos, síntesis de las fuentes, memorización).
- La emisión de la respuesta o expresión del rendimiento (exámenes con toda su gama de modalidades, presentación de trabajos y prácticas, entre otros).
- La práctica del profesorado supone que en sus diseños metodológicos, de respuesta a la diversidad, intereses y motivaciones de todo el alumnado, esté dando respuesta a la inclusión.

Una concepción amplia de la formación universitaria basada en la comunidad incluye construir, a partir de la cultura de cada universidad, una cultura inclusiva. Una universidad inclusiva ve a todos los alumnos y alumnas como *capaces de aprender*; y anima todos los tipos de diversidad. En la medida que aprendamos a ser más inclusivos, es decir, que se encuentren respuestas específicas a las peculiaridades de cada quien, más cerca estaremos del grado de atención a la diversidad en el que la universidad puede ser fructífera e indispensable.

Sin embargo, consideramos que el acceso desde los niveles educativos no universitarios al universitario de algunas personas no sucede con la normalidad que debiera si lo observamos desde el enfoque de la equiparación en derechos, oportunidades, la participación y el desarrollo (Castro, 2009). Por eso entendemos que es un indicador de calidad de la universidad el modo como la misma responde a la diversidad del alumnado. En este mismo sentido indicamos que:

“La convergencia europea, tras la Declaración de Bolonia (aprobada el 19 de junio de 1999, por la Comisión Europea de ministros de educación), nos hará ser todos más sensibles a cambios que beneficiarán a las personas con diferencias, por ejemplo, se tiende a una organización de la actividad docente centrada en las actividades de los estudiantes, una mayor incidencia de la acción tutorial y la convivencia entre formas presenciales y no presenciales. Estos cambios pueden ser muy positivos para la inclusión de alumnos como son las personas con discapacidad. Para ello, es conveniente que el profesor se interese por las experiencias previas de aprendizaje y domine los vehículos de comunicación en el aula. Además de la

formación del profesor, la organización flexible del currículo será un aspecto relevante a considerar para atender adecuadamente a la diversidad del alumnado. Siendo lo más fiel posible a los programas fijados por el centro para la obtención del título, según el sistema de créditos europeos, convendrá posibilitar al estudiante opciones alternativas, flexibilidad y ritmo propio. A esto hay que unir los medios y los recursos adaptados, así como la adaptación de los exámenes”(Alegre, 2004:103).

La universidad inclusiva elimina barreras al aprendizaje y a la participación. Dichas barreras pueden encontrarse en la universidad tanto en la accesibilidad (infraestructuras) como en la organización, en las formas pedagógicas o en su cultura institucional (Ainscow, 2001). Stainback et al. (1999: 22) manifiestan que el término inclusión pone el acento en cómo construir un sistema que incluya y que esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. Los autores entienden que “los cambios que la inclusión demanda hace que educadores, padres y alumnos modifiquen su perspectiva ya que no se trata de integrar alumnos sino crear un sentido de comunidad y apoyo mutuo en una corriente que promueva éxito en todos los miembros”.

El *Index for Inclusion* que se planteó inicialmente por el Centro para los Estudios de la Educación Inclusiva en el Reino Unido en colaboración con la Universidad de Manchester, puede ser un instrumento útil entendido como un conjunto de materiales para colaborar con las instituciones en el proceso de desarrollo educativo inclusivo, teniendo en cuenta los puntos de vista de los profesores, los estudiantes, la familia y otros miembros de la comunidad. Realizado por Booth y Ainscow(2000), se ha mostrado un instrumento útil para ayudar a los centros educativos a desarrollar procesos que mejoran la participación y el aprendizaje de todo el alumnado y que puede servir también para el ámbito universitario con las adaptaciones precisas. El objetivo final es el de construir comunidades colaborativas que fomenten en todos los estudiantes altos niveles de logro. Permite estimular al equipo docente a compartir y construir nuevas iniciativas sobre la base de sus conocimientos previos. También permite a los profesores valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus centros para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes.

El *Index* busca desarrollar un enfoque diferente para identificar y resolver las dificultades que surgen en los centros. No utiliza el concepto de Necesidades Educativas Especiales (concepto ampliamente analizado para el contexto español por Alegrey Sosa, 2006) porque considera que esa etiqueta genera expectativas más bajas, se centra en las dificultades de un grupo de alumnos y puede no reconocer las dificultades que existen en otros alumnos. Este concepto refuerza en los docentes la creencia de que en educación los alumnos así etiquetados son responsabilidad de los especialistas y prefiere emplear el término inclusión y el de barreras al aprendizaje y la participación como sustitutivo de Necesidades Educativas Especiales. La inclusión se definiría como el proceso de identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos.

Cuando las dificultades educativas se atribuyen exclusivamente al déficit del estudiante,

se dejan de considerar *las barreras para el aprendizaje y la participación* y se inhiben los cambios en la Cultura, Políticas y Prácticas, minimizando las dificultades de todos los estudiantes. La propuesta del Índice a juicio de Vaughan (2002) supone:

- Un conjunto de materiales para dirigir centros con un proceso de revisión de la cultura, de la política y de la práctica educativa.
- Un sistema de indicadores y preguntas que permiten a los centros avanzar.
- Un ciclo de actividades que dirigen a los centros a través de distintas etapas de preparación, investigación y revisión.
- Un recurso para apoyar el desarrollo inclusivo de los centros.
- Según este modelo, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos.
- La inclusión implica identificar y minimizar dichas barreras y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos.

Como hemos indicado, el *Índice* incluye un proceso de auto-evaluación de los centros. La investigación-acción que implica este proceso está pautada a través de un conjunto de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a realizar un análisis exhaustivo de su situación presente, y de sus posibilidades futuras cara a una mayor inclusión. Las dimensiones son (Sandoval y cols., 2002:232-235):

- Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas. Sección A.1. Construir comunidad. Sección A.2. Establecer valores inclusivos.
- Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas. Sección B.1. Desarrollar una escuela para todos. Sección B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad.
- Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas. Sección C.1. Orquestrar el aprendizaje. Sección C.2. Movilizar recursos.

La *Dimensión A* está orientada hacia la creación de una comunidad educativa segura, receptora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todos de forma que se transmitan también a los nuevos miembros de la comunidad.

La *Dimensión B* busca asegurar que la inclusión esté en el núcleo del proceso de innovación, impregnando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

La *Dimensión C* pretende que las prácticas de las instituciones educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y fuera de ella motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes.

Dichas prácticas de educación inclusiva de calidad son resaltadas en el estudio de Villa y

Thousand (2003).

En una universidad mexicana se propone un programa de licenciatura sobre intervención educativa con una línea de educación inclusiva basada en competencias que han de adquirir los egresados (Universidad Pedagógica Nacional de México, 2002):

- a) Identificar las necesidades educativas específicas (...) con una actitud crítica de respeto y aceptación a la diversidad.
- b) Asesorar a personas, colectivos e instituciones en la atención a las necesidades educativas específicas.
- c) Diseñar, implementar y evaluar adaptaciones a los currículos escolares.
- d) Diseñar, operar y evaluar proyectos escolares, de educación social y de vinculación interinstitucional.
- e) Crear ambientes de aprendizaje y desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas.
- f) Realizar trabajo en equipo para atender las necesidades educativas específicas de manera integral y con calidad.
- g) Diseñar programas de autogestión y vinculación interinstitucional.
- h) Apoyar el acceso, la atención y la integración al desarrollo social y cultural de las personas con necesidades educativas específicas, mediante el conocimiento y promoción del uso de las tecnologías, que faciliten el acceso a la información, el desplazamiento y la comunicación de las personas con una actitud investigadora y creativa.

La calidad no es exclusiva de un nivel educativo, debe irradiar horizontal y verticalmente al sistema educativo desde los niveles infantiles hasta la universidad y uno de los indicadores de calidad de un centro es cómo responde el mismo a la diversidad del alumnado (Alegre, 2006). Atender a la diversidad es un indicador de calidad de la enseñanza ya que la capacidad de una universidad para dar respuesta satisfactoria a la diversidad, a las diferencias y peculiaridades del alumnado individual y colectivamente considerado, es una medida de excelencia docente obteniendo con ella el alumnado cotas más elevadas de autoconcepto positivo y equilibrio emocional (Cambra y Silvestre, 2003).

De otra parte, las actitudes del profesorado y su experiencia profesional siguen siendo determinantes en este ámbito, como muestran Zambelli y Bonni, (2004). Así, en Israel, Lifshitz, Glaubman e Issawi (2004: 184-187) concluyen que habrá que hacer reconocer al profesorado la vinculación existente entre actitud hacia la inclusión y eficacia profesional, mientras que Alghazo y Nagaar (2004: 98) en países árabes, encontraron que *a más años de experiencia docente se acepta mejor la inclusión*. En un estudio israelí (Avisar et al., 2003: 362) se insiste en que la inclusión afecta a las estructuras, a las políticas locales, a las prácticas y a las actitudes.

Lloyd (2002) informa de una evaluación llevada a cabo con profesores holandeses mediante el estudio de caso con un grupo en un programa de práctica de desarrollo

profesional. A partir de un proceso de investigación en la acción se refleja la satisfacción de los mismos y el beneficio del desarrollo profesional para el desarrollo de una educación inclusiva donde los elementos de autovaloración docente adquieren especial relevancia (Villar,2004).

Una enseñanza universitaria inclusiva ha de contemplar los siguientes elementos:

- a) *El planteamiento de la diversidad frente al etiquetado y la clasificación.* Implica el reconocimiento de las diferencias individuales y lleva al profesor con capacidad para atender a la diversidad de los aprendices a proporcionar respuestas originales para cada persona o grupos. La investigación de Kane et al. (2004: 73) con alumnos que desde la educación secundaria muestran comportamientos difíciles, plantean tipologías de ayuda a su comportamiento cara a su futuro universitario. Una respuesta inclusiva supone reflexión sobre los liderazgos como los que indica Gairín (2000) vinculados a la evaluación de instituciones de educación. Vislie (2003) señala las dificultades existentes para lograr una verdadera inclusión de los estudiantes con necesidades específicas quemuestra que una vez el alumno es etiquetado como diferente o con dificultades, todo lo que ocurra se le suele achacar a su dificultad. El gran desafío para la inclusión es lograr un continuo apoyado en nuevas visiones que vayan por delante de las prácticas tradicionales.
- b) *La idoneidad de favorecer grupos heterogéneos frente a grupos homogéneos.* Supone la coexistencia de la diversidad a la vez que implica un mayor enriquecimiento colectivo. La revisión de las investigaciones sobre actitudes del profesorado hacia la inclusión llevada a cabo por Avramidis y Norwich (2002) revela que es probable que el profesorado muestre resistencia inicial a las políticas innovadoras, pero que sus actitudes son más positivas cuando desarrollan habilidades de respuesta a grupos heterogéneos a modo de competencias profesionales y tienen posibilidades de experimentar el éxito de sus esfuerzos.
- c) *La inclusión frente a la exclusión.* La inclusión tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores (Stainback et al., 1999: 15), destacando los aspectos colaborativos, creativos y comunitarios. Conlleva favorecer procesos educativos de igualdad de género y de colectivos socio-culturales diversos. La negociación con el alumnado sobre los temas a tratar y posibilitar su participación en el qué, cómo y cuándo, aumenta su interés e implicación en el trabajo, haciendo que los aprendizajes sean más significativos. Cuanto más variados sean los materiales curriculares empleados, más canales utilicemos para transmitir la información, más tipos de actividades propongamos y más recursos pongamos a disposición del alumnado, mejor garantizaremos que más alumnos y alumnas tengan acceso y se interesen por los conocimientos planteados.
- d) *Proporcionar respuestas educativas diferenciadas versus respuestas uniformes.* Significa aceptar la diversidad para favorecer la y asumir la diferencia para desarrollar en todo el alumnado capacidades y habilidades partiendo de su situación personal y referencias socio-culturales concretas, admitiendo la disparidad de resultados y

compensando donde sea preciso (Alegre y Villar,2010).

- e) *La tutoría y colaboración frente a la imposición.* La colaboración entre los profesionales permitirá conocer mucho mejor las circunstancias de partida del alumnado y en muchos casos planificar actuaciones conjuntas para mejorar rendimientos y aclarar expectativas (Villar,1999). Se han de favorecer procesos de evaluación continua y formativa basada en los procesos personales de cada aprendiz. Así será más fácil prever medidas de actuación que permitan compensar deficiencias y atender pluralidades. Si realizamos una acción tutorial individualizada, entendida como acompañamiento en el aprendizaje vital podremos sin duda, conocer mejor al alumnado y planificar estrategias que le permitan avanzar. Por otra parte, la colaboración entre los profesionales permitirá conocer mucho mejor las circunstancias de partida del alumnado y en muchos casos planificar actuaciones conjuntas para mejorar rendimientos y aclarar expectativas.
- f) *La búsqueda de la excelencia docente frente al pasotismo acomodaticio del profesional.* La excelencia es una cualidad que aplicada al profesorado significa ser un docente virtuoso que tiene otras capacidades como continua laboriosidad o ética formalidad (Villary Alegre, 2003). Esta excelencia la estructuramos en competencias. Pero, además de esas competencias, destaca lo que Sternberg y Ben-Zeev (2001) llaman *conocimiento tácito*, que es el conocimiento que una persona necesita tener para lograr éxito en un ambiente determinado. No es un conocimiento académico que se enseña de forma explícita, pero es un conocimiento esencial para alcanzar éxito en un puesto de trabajo. Así, mientras la correlación entre cociente intelectual y éxito en el trabajo es pequeña, la cantidad de conocimiento tácito es capaz de predecir el éxito laboral en numerosas tareas. Es un conocimiento que se divide en: la habilidad de organizarse (establecer prioridades y objetivos, manejar el tiempo de forma eficaz, etc.); la habilidad de dirigir a otros (conseguir sacar lo mejor de los empleados y colegas, tener un buen sistema de refuerzos y sanciones, etc.); y la habilidad para dirigir nuestra propia carrera (saber lo que es importante en nuestro área de trabajo, saber cómo convencer a otros del valor de nuestro trabajo, hacer que nuestro trabajo sea visible para otros,etc.).

La evaluación de un programa formativo dirigido a formar expertos en diversidad ha sido realizada por Alegre (2006). La evaluación de la calidad de los programas formativo sera parte de los mecanismos de retroalimentación de los sistemas europeos de educación superior hacia los años ochenta del siglo pasado. Basado en un estudio del *Máster Universitario Educar en la Diversidad* de la Universidad de La Laguna, Alegre presenta cómo los profesores o formadores evaluaron metas, procesos y resultados; valores instructivos universitarios y normas de práctica profesional del Máster. Partiendo de un marco conceptual, un plan de investigación, la identificación de problemas, técnicas analíticas apropiadas y selección de resultados de relevancia fundamental para otros programas profesionales de posgrado; se muestra la valoración de la organización y la docencia del Máster, y se confirma la satisfacción de los formadores con el mismo, por

medio de un cuestionario justificado teórica y empíricamente.

En este Máster para formar expertos en diversidad se dieron cita disciplinas jurídicas, médicas, sociales, educativas y psicológicas, entre otras y tuvieron presencia más de setenta instituciones y asociaciones, así como la voz de los propios afectados, familias y profesionales. Se trató de un Máster de larga duración, donde se recibió formación teórico-práctica en sesiones, seminarios, talleres y visitas presenciales, se llevó acabo un prácticum de especialidad y se realizó una investigación aplicada de fin de Máster.

Los profesores que impartieron docencia en el Máster fueron un total de doscientos cuarenta, los cuales contestaron en su totalidad a cuestionarios y participaron en grupos de discusión que reflejaron como fortaleza el lograr evaluar el programa desde la perspectiva longitudinal de cuatro ediciones. Se utilizó siempre la misma herramienta para la recogida de datos, la cual fue elegida con anterioridad a la selección de la medida de la variable dependiente.

Los hallazgos se deben a las características de formadores sin que se hubieran definido o seleccionado tales preparadores por aquéllas. Se deben considerar, pues, variables dependientes discriminadas por los formadores como indicadores de calidad de un programa, en particular, para la evaluación de la organización de un posgrado. Las variables independientes fueron las mismas en todas las promociones para que la dirección tuviera un conocimiento de uno de los agentes del programa formativo del Máster. Los hallazgos del estudio permiten explicitar un modelo sobre el proceso conceptual (variables relativas a la participación de agentes y beneficiarios) e instrumental (conducción de un proceso evaluativo) de una evaluación de un posgrado. Se obtuvieron resultados destacables como los siguientes:

- Planificación de la docencia de un formador (organización metódica documental de una docencia preactiva).
- Los formadores se distinguen y son distintos por la condición de pertenencia a la universidad o a otra actividad profesional.
- El género de los formadores no tiene peso para marcar alguna diferencia entre los mismos, pero sí lo tiene el ciclo de edad.
- Si los formadores residen o no en Canarias es una variable que evidenció que estos hicieran diferente auto-evaluación de la docencia.
- Cuando un formador tiene experiencia en actividades de desarrollo profesional fuera de la universidad matiza asuntos organizativos, como la atención al profesorado, de distinta manera.
- El estudio de las promociones del Máster ofrece un panorama histórico del mismo.
- La situación curricular de la implicación formativa –número de horas impartidas en el Máster– produce una diferencia entre los formadores en la valoración de la organización.
- Por el contrario, cuando se toma la categoría profesional de los formadores de manera

separada, los profesores universitarios no discriminan y cuando distinguen un elemento del programa es en auto-valoración de la docencia, mientras que otros profesionales evidencian más diferencias entre sí cuando valoran la organización y la docencia del Máster.

- La alta frecuencia de comentarios como puntos fuertes del Máster se resumen en la acotación 404: “*Es este un Máster que tiene una gran calidad y excelencia*” (Alegre, 2006: 327).

En definitiva, podemos afirmar, como indican los principios del EEES, que la enseñanza universitaria ha de poner el acento en el desarrollo de competencias y que para lograrlo, las universidades han de favorecer un desarrollo inclusivo, el cual *se centra, precisamente, en las capacidades de las personas* (Alegre, 2004: 98).

La intervención psicopedagógica como forma de eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación universitaria

Acometer una enseñanza universitaria inclusiva supone abordar procesos de cambio, movilizar, construir consensos, apoyar, transformar estructuras, contar con recursos y establecer alianzas con los involucrados. En ocasiones las principales barreras son invisibles y están en las personas que integran la comunidad universitaria, el profesorado, el personal de administración y servicios y el alumnado. Pero la experiencia ha demostrado que las universidades que fomentan la inclusión, generan, además, excelencia y calidad.

En esta dirección, la intervención psicopedagógica adquiere especial importancia en la medida que se cuenta con agentes formados que intervienen, apoyan, enseñan y median para lograr la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los universitarios.

Las universidades reconocidas por su excelencia consideran la diversidad como un indicador de calidad. El propio presidente del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT, 2003) indica que la respuesta que se proporciona a la diversidad del alumnado es una de las claves del éxito de la enseñanza estadounidense y lo refleja como el método para lograr una comunidad científica prestigiosa. De otra parte, Lammers y Murphy (2002) de la *University of Central Arkansas* o Rust (2002) y Gibbs y Coffrey (2004) en la *Oxford Brooks* y *Oxford University* y *University of Leicester*, respectivamente, en Inglaterra y Van den Hurk (2006) en la *Radboud University Nijmegen* en Holanda muestran las distintas metodologías de enseñanza en las clases universitarias y destacan aquellas que logran los estándares de calidad, esto es, las más vinculadas a los procesos inclusivos.

En este sentido, Alegre (2005) destaca una serie de actividades vinculadas a esta transformación:

- *Liderazgo*. Los docentes adquieren nuevos roles de liderazgo como agentes del cambio de actitudes. Además, los gestores universitarios han de plantearse cómo organizar

centros para estudiantes diversos, tal como Riehl (2000) menciona. Han de considerarse los principios inclusivos en las metas y fines de la institución universitaria y también en los planes de centros o en la necesidad de gestionar recursos, tiempos, coordinación y equipos de trabajo para instaurar una cultura organizativa de inclusión. Crear culturas inclusivas en comunidades profesionales de aprendizaje mediante el liderazgo para la inclusión es un tema abordado por Murillo y cols. (2010).

- *Metodología.* La enseñanza universitaria ha de conocer las creencias personales del profesorado y el personal de administración y servicios (Pohan y Aguilar, 2001) y ha de proporcionar ejemplos de prácticas inclusivas de calidad (Villa y Thousand, 2003) que los miembros de la comunidad universitaria perciban como cercanas, advirtiéndoles a los compañeros de las ventajas de la colaboración y la inclusión.
- *Evaluación.* Los sistemas de calificación de alumnado con discapacidad han de partir de ciertos referentes, como el de Munck y Bursuck (2003) con su Plan de Calificación Personal en el cual se priorizan contenidos y tareas inclusivas.
- *Para profesionales.* La colaboración con otros profesionales y con para-profesionales (monitores de apoyo, familias, alumnos, compañeros, tutores, etc.) tiene especial relevancia en una universidad inclusiva (Giangreco, 2003). Su función de consultores, colaboradores, participantes en la enseñanza y, en definitiva, la co-enseñanza es fundamental.
- *Autoevaluación.* Villar (2004) insiste en los procesos de autoevaluación y aprendizaje autoregulado. En este caso, aplicables al docente, pero también al alumnado y al propio centro universitario en la medida que supone conocer qué barreras situacionales y contextuales dificultan el avance de la inclusión y los indicadores que ofrecen más calidad.
- *Transición a la vida.* La preocupación por la empleabilidad (Villar, 1999) de los estudiantes con necesidades educativas específicas a partir del desarrollo de sus competencias vocacionales nos lleva a plantearnos la preparación generativa entre profesor y estudiante, el aprendizaje de competencia que una universidad y empresa, potenciar los procesos de mentorización, de tutoría entre compañeros o conjugar la presencia de trabajadores inmigrantes o desempleados con discapacidad.

Ejemplos de universidades nacionales y extranjeras que poseen servicios vinculados a la inclusión se presentan en Castro y Alegre (2009), así como propuestas pedagógicas de ayuda a los docentes que tengan en sus aulas variados ámbitos de diversidad de estudiantes.

También merece destacar las reuniones que se vienen celebrando en España sobre *Universidad y Discapacidad* auspiciadas por el Real Patronato sobre Discapacidad, de las que ha surgido la lista de distribución Unidis. Sin embargo, encontramos que son muy pocas las universidades que ofrecen cursos de formación para el profesorado universitario, salvo puntuales excepciones, como los casos de Salamanca o Murcia. Es conocido también el programa *Foteumidis*, Fonoteleuniversidad a distancia para personas

con discapacidad, que desarrolla la *Universidad Nacional de Educación a Distancia* mediante videoconferencia para alumnos con discapacidad.

La diversidad del alumnado universitario es tratada desde su vertiente más formativa por Laborda y Essomba (2000) cuando ofrecen criterios de actuación que debe asumir el profesorado universitario en el momento de impartir docencia sobre estrategias de atención a la diversidad, en concreto, con el colectivo de futuros maestros y maestras de educación infantil y primaria de las facultades de educación españolas.

Los cambios en las universidades tendentes a una organización de la actividad docente centrada en las actividades de los estudiantes, una mayor incidencia de la acción tutorial y la convivencia entre formas presenciales y no presenciales, van a ser muy positivos para la inclusión de alumnos como son las personas con discapacidad. Para ello, es conveniente que el profesor se interese por las experiencias previas de aprendizaje y domine los vehículos de comunicación en el aula.

Además de la formación del profesor, la organización flexible del currículo será un aspecto relevante a considerar para atender adecuadamente a la diversidad del alumnado. Siendo lo más fiel posible a las competencias previstas para la obtención del título, según el sistema de créditos europeos, convendrá posibilitar al estudiante opciones alternativas, flexibilidad y ritmo propio. A esto hay que unir los medios y los recursos adaptados, así como la adaptación de los exámenes.

El profesorado con capacidad para atender la diversidad del alumnado ha de estar atento a los contenidos que puedan incorporarse en las distintas titulaciones de modo que los futuros egresados tengan la mayor formación que contemple la diversidad en sus ámbitos respectivos, tal como sugiere Alegre (1997) para las materias de los distintos campos científicos.

La labor de tutoría en la universidad (Villar, 1999) adquiere en este escenario de atender a la diversidad del alumnado una especial importancia, incluso en aquellos casos que tal tutoría ha de realizarse a distancia (Perulles, 2002), o con las experiencias presentadas en el British Educational Research sobre avances en el *e-learning accessibility*⁴, o a modo de ejemplo, en aquellos profesores que han de enfrentarse a su clase de informática con un estudiante ciego y que de manera creativa construyen el sistema DosVox (Borges, 2000).

Otro elemento fundamental para esta competencia es la capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) puesto que implica una serie de procesos que llevan al descubrimiento de un problema y a la formulación e implementación de una solución innovadora y apropiada al mismo (Urban, 2003).

Fundamental en este proceso es la intervención psicopedagógica, entendida como ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos.

Esta intervención en el ámbito universitario se vincula a la continuidad, parte integrante del proceso educativo. Según las circunstancias, se puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular: educativos, vocacionales, personales (áreas de intervención); pero lo que le proporciona identidad es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada.

El objetivo final será siempre el desarrollo de la autonomía personal como una forma de educar para la vida.

A pesar del énfasis en la prevención y el desarrollo humano, la intervención psicopedagógica pone también acento en la atención a la diversidad en su sentido amplio que completa la orientación para la carrera, para los procesos de enseñanza y aprendizaje y para el desarrollo personal.

El profesional que cuenta en la actualidad con la preparación suficiente para estas acciones es el psicopedagogo que en coordinación con el profesorado universitario, con los compañeros tutores y los agentes mediadores o de liderazgo de las universidades podrá desarrollar su labor vinculado a programas de intervención o consulta colaborativa.

Entendemos que el primer reto para la enseñanza superior es el de asumir que promover la inclusión no implica renunciar a la calidad y a la excelencia en el ámbito universitario sino que, todo lo contrario, es la fórmula más adecuada para promoverlas y garantizarlas.

El segundo reto tiene que ver con la idea de que la inclusión supone un derecho, el derecho a la diferencia y a la vez el derecho a recibir la mejor formación posible en la institución universitaria.

El tercer reto tiene que ver con la práctica real, desde la gestión de las políticas universitarias al aula concreta de una materia específica en la cual se realizan las adaptaciones y ajustes pertinentes para que la enseñanza superior sea realmente para todos, sin merma alguna de su calidad y excelencia.

El cuarto reto tiene que ver con el impulso de las figuras profesionales que suficientemente formadas, como es el caso del psicopedagogo, puedan servir de orientadores, mediadores y formadores de la comunidad universitaria en su camino hacia la inclusión.

⁴ Seale, septiembre, 2003: <http://www.saradunn.net/VLEreport/documents/VLEreport.pdf>.

3

Procesos y medidas para favorecer la transición, inclusión y desarrollo de estudiantes con necesidades educativas específicas en la universidad

El Principio de Igualdad de Oportunidades establece que todas las personas con independencia de su sexo, edad, origen racial, étnico, orientación sexual, creencias religiosas o discapacidad, deben poder disfrutar de los mismos derechos fundamentales de los que disfrutaran sus conciudadanos, de manera que puedan desarrollarse como personas y acceder a todos los recursos sociales, asegurando la igualdad de trato y una vida libre de discriminación (Abad, Álvarez y Castro, 2008).

La Organización de Naciones Unidas y la Unión Europea se han hecho eco de la relevancia de este Principio y lo han incorporado, a través de sus respectivas legislaciones, como norma vinculante para los países miembros. En el caso concreto de la discapacidad se defiende el derecho a la no discriminación y la igualdad de trato en diversas normativas.

Fruto de estas políticas, en las últimas décadas en España se han producido cambios a nivel legislativo, educativo, social y tecnológico, que han impulsado la consecución del principio de igualdad y equiparación de oportunidades, favoreciendo la integración social de las personas con discapacidad, y por ende, el acceso del estudiantado con discapacidad a la educación obligatoria, apoyada en dos principios complementarios: *el de atención a la diversidad y el de inclusión* (Echeita y Verdugo, 2004).

El estudio bibliométrico realizado para analizar el estado de la cuestión acerca de la integración de este colectivo y para conocer experiencias concretas de actuación llevadas a cabo por servicios de apoyo en este ámbito, arrojó resultados poco significativos y alentadores en relación con la enseñanza universitaria. Como señalan algunos autores (López y Polo, 2005; Castellana y Sala, 2005; Castro, Llorca, Álvarez y Álvarez, 2006), aunque las publicaciones, investigaciones y experiencias de integración del alumnado con necesidades educativas específicas en los tramos de educación no universitaria (sobre todo en Primaria y Secundaria Obligatoria) son abundantes, no sucede lo mismo cuando se trata de la etapa de los estudios superiores.

Esta situación, afortunadamente, ha variado en la última década, motivado, entre otros

factores, por los éxitos de las políticas aplicadas en las etapas educativas previas que han producido un “empuje demográfico” de este colectivo, constatado en el incremento de la matriculación de alumnado con discapacidad en la Universidad (Castro, 2009). Desgraciadamente aún estamos lejos de tener una presencia (y una “visibilidad”) de este alumnado, que responda a la representación que, por datos estadísticos, le correspondería en esta etapa educativa. De hecho, tal y como muestran los datos que ofrece el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad (Peralta, 2007):

- Mientras los jóvenes con discapacidad representan un 2% de todos los jóvenes, y estando suficientemente representados en las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (ESO), en el Bachillerato, para alcanzar esa cifra del 2%, habría que multiplicar por 20 los actuales niveles de matriculación.
- Según datos de la EDDDES (Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud, 1999), casi una cuarta parte del alumnado que termina el Bachillerato continúa estudios universitarios; sin embargo, entre los bachilleres con discapacidad, este porcentaje disminuye hasta un 13%.
- Los jóvenes con discapacidad (2% de todos los jóvenes), sólo constituyen de promedio un 0,5% del alumnado universitario. Este dato coincide con los del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), que indican que menos de un 1% de los universitarios son estudiantes con discapacidad (2005).
- Según datos del Ministerio de Educación y del CERMI (obtenidos mediante cuestionarios enviados a las Universidades en los cursos académicos 2004-2005 y 2005-2006, respectivamente) sólo el 4%, aproximadamente, de la población universitaria con discapacidad termina estudios. Esta cifra es cinco veces inferior a la referida al conjunto de la población (20%).

De estos datos podríamos concluir que el alumnado con necesidades educativas específicas se enfrenta a dos grandes “filtros”. Nos referimos al tránsito de la E.S.O. al Bachillerato (marcado fundamentalmente por el carácter no obligatorio del segundo), y de éste a la Universidad.

Si queremos que estos porcentajes se aproximen a los de la población general, y así lograr alcanzar el principio de igualdad y equiparación de oportunidades, es imprescindible mejorar la atención educativa al alumnado con discapacidad en las etapas no-obligatorias de la educación.

Para ello se hace necesaria la implantación de programas de apoyo (materiales y personales), orientación y asesoramiento al alumnado, y procurar aquellas adaptaciones que mejor satisfagan las necesidades educativas, derivadas de su discapacidad y de sus características diferenciales como individuo concreto, de manera que pueda garantizarse su integración (Fulker, Healey, Bradley y Hall, 2004). Es fundamental, además, que estos programas estén presentes a lo largo de la vida académica del alumnado, entendiendo que no sólo deben ser desarrollados en cada etapa educativa, sino también en los períodos de transición y adaptación entre etapas, ya que en estas transiciones el alumnado debe

enfrentarse a cambios frecuentes (de curso, de ciclo, de etapa, etc.) ya nuevas situaciones (diferentes formas de organización curricular, cambios metodológicos, multiplicidad de profesorado y estilos docentes, etc.), que resultan difíciles de asumir, y suelen provocar miedo y ansiedad en el alumnado, que además, en muchas ocasiones no acaba de adaptarse al nuevo entorno.

En el caso concreto del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de su discapacidad, las dificultades a la hora de enfrentarse a estas transiciones se agudizan, puesto que los problemas que tienen estos estudiantes para llevar a cabo su proyecto educativo son, en muchas ocasiones, mayores que las del resto de sus compañeros, ya que no parten desde una situación de igualdad de oportunidades.

Actualmente la educación obligatoria en nuestro país está formada por dos etapas, la Educación Primaria, que abarca seis cursos (de los 6 a los 12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria, que comprende cuatro cursos (de los 12 a los 16 años). A estas etapas se les debe añadir la Educación Infantil, que aunque no es obligatoria, la mayoría de los menores de 3 a 6 años la cursan normalmente, y también las etapas de la educación secundaria post-obligatoria (Bachillerato y/o Formación Profesional), y la Educación Universitaria, pues aún siguen siendo muchos los estudiantes que deciden acceder a la Universidad. Por tanto, a lo largo de la vida académica son cuatro las grandes etapas de transición por las que han de pasar los estudiantes, incluidos los alumnos con necesidades educativas específicas. Ya desde la primera de estas transiciones, que se produce en el paso de la Educación Infantil a la Educación Primaria, se origina un importante cambio, donde la adquisición de la lectura, la escritura y el cálculo se convierten en los objetivos curriculares principales para los dos primeros ciclos, lo que supone un aumento en el nivel de exigencia sobre los estudiantes, que además, deben adaptarse a una nueva metodología, más expositiva que en el nivel anterior, a unos objetivos y contenidos curriculares más sistematizados, y con una distribución de la clase más rígida y estable. Estos cambios resultan difíciles de asumir para muchos niños y niñas, y en el caso de los que presentan discapacidad aún más, ya que, como señala Ruiz (2006), muchos aún no dominan algunos hábitos que en esta etapa se dan por adquiridos, como pueden ser el conocimiento de las normas básicas en clase o el dominio de destrezas fundamentales del aprendizaje. La segunda transición corresponde al paso de la Educación Primaria a la Secundaria. Este paso es uno de los más bruscos de nuestro sistema educativo (Gimeno, 1995; Yus, 1995; Otano, 1999), puesto que se conjugan una serie de factores como los cambios en la cultura escolar, cambios en el currículum (que pasa de ser un currículum integrado a uno por materias, más específico), cambios en los contenidos, en las metodologías, en las dinámicas, etc.

Estos cambios, tal y como lo apunta Gimeno (1996), se deben en gran medida a las diferencias que existen entre la cultura escolar y la cultura de la secundaria, tal y como se expresa en el cuadro 3.1.

CUADRO 3.1. DIFERENCIAS ENTRE LA CULTURA DE LA ESCUELA PRIMARIA Y LA SECUNDARIA	
ESCUELA PRIMARIA	ESCUELA SECUNDARIA
Curriculum más integrado	Curriculum por materias, más especializado y específico
Modelo de organización comunitario	Modelo de organización burocrática
Tareas asignadas y desarrolladas en el centro educativo	Desplazamiento al hogar u otros espacios para la elaboración de las tareas asignadas
Generalmente los estudiantes tienen un solo docente	Aumenta el número de profesores, de acuerdo con las materias del curriculum
Clima de relación más personal, debido a que un maestro tiene menor cantidad de alumnos	Clima de relación centrado en los contenidos que cada profesor imparte; el número de estudiantes que atiende cada profesor puede variar hasta alcanzar cifras de entre 200 y 400
Mayor contacto con los padres	Disminuye el contacto con los padres y se le asigna al profesor tutor o bien al orientador esta tarea
Seguimiento más directo del estudiante	Mayor autocontrol por parte del estudiante
Círculo de amistades ligado al centro	Círculos diferenciados de amigos

Fuente: Gimeno Sacristán (1997), en Ruiz, Castro y León (2010).

El cuadro anterior evidencia, según Ruiz, Castro y León (2010), que si bien es cierto que ambas culturas se regulan desde un mismo sistema educativo, y por ende debe existir un grado de continuidad, lo cierto del caso es que la literatura demuestra que, en términos generales, ambos niveles se estructuran con marcadas diferencias, lo cual expone al estudiante a un proceso de transición con implicaciones importantes, especialmente, porque el estudiante tiene un marco de creencias y temores en relación con este paso, lo cual le hace experimentar regresiones y progresiones en el proceso.

Muchas de estas características la convierten en una etapa de difícil acceso para los alumnos con necesidades educativas específicas, incrementándose dichas dificultades en el tránsito a la secundaria post-obligatoria (tercera transición).

Aunque de entre todas estas transiciones educativas, el paso de los estudios secundarios a los universitarios, que constituiría la cuarta transición, es probablemente la más conflictiva de todas (San Fabián, 1999; Otano, 1999; Rodríguez, 2000; Salmerón, 2001; Corominas, 2001; Fernández y García, 2002; Quinquer, 2004; Eckes y Ochoa, 2005), debido al gran cambio que experimentan los estudiantes por las diferencias con las anteriores etapas (en las culturas pedagógicas, profesionales y organizativas, en exigencias, metodología, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, etc.), y la relevancia de la toma de decisiones que tiene que plantearse el alumnado cuando se enfrenta a este proceso.

Las cifras recogidas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) confirman lo arduo que resulta al alumnado en general, y aún más al alumnado con discapacidad, poder titular en la enseñanza superior (2009). La tabla 3.1 muestra dichos datos.

Es decir, que mientras el 35,5% de la población posee una titulación de grado superior o universitario, este porcentaje se reduce drásticamente entre las personas con discapacidad, de las cuales más de la mitad (62,6%) no han llegado a cursar el Bachillerato.

Datos similares arroja el *Informe de Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad* del Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal (2010). Entre ellas cabe resaltar, por un lado, que el 71,60% de las personas con discapacidad contratadas poseen como máximo el título de Graduado en ESO; por otro lado, que la mayoría (77%) de los demandantes de empleo pertenecientes a este colectivo tienen un nivel máximo de enseñanza obligatoria, mientras que con estudios universitarios apenas suponen el 3,87%, porcentaje muy inferior al del conjunto de desempleados, de los cuales el 7,61% cuenta con estudios universitarios de grado medio o superior.

Ahondando en esta cuarta transición, Guerra y Rueda (2005: 68) indican que “supone un peldaño que hay que subir sin rampa”. Esta percepción la sustentan en cinco hechos o realidades:

TABLA 3.1. NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADOS POR LA POBLACIÓN (% personas de 25 a 44 años)*		
	TOTAL POBLACIÓN (%)	POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD (%)
No sabe leer o escribir	0,9	8,6
Estudios primarios incompletos	2,1	11,5
Estudios primarios o equivalentes	7,7	23,3
Educación secundaria de primera etapa	29,0	19,2
Estudios de bachillerato	15,8	11,6
Enseñanzas profesionales de grado medio o equivalentes	9,1	9,7
Enseñanzas profesionales de grado superior o equivalentes	11,4	5,6
Estudios universitarios o equivalente	24,1	10,5

(*) Datos obtenidos de la Encuesta de Población Activa (EPA). Fuente: INE (2009).

1. Descoordinación entre sistemas educativos preuniversitario y universitario y los agentes que forman parte de ellos. Las competencias de los órganos de coordinación intersistemas son muy limitadas.
2. Estas dificultades afectan también a los agentes encargados de la orientación educativa, vocacional y profesional en los dos sistemas.
3. En el Bachillerato existe mayor preocupación por la superación de las pruebas de acceso a la Universidad, que por desarrollar en el alumnado capacidades y habilidades que le preparen para el tránsito exitoso a la misma.
4. Todavía pervive en el profesorado universitario cierta concepción elitista que identifica selectividad con transición, dando por sentado que el alumnado que ha

superado las pruebas de selectividad está en óptimas condiciones de transitar por la etapa universitaria. De esta concepción se derivan dos ideas equívocas (desde nuestro punto de vista). La primera sería que las dificultades que tendría cierto alumnado para insertarse sin problemas en la Universidad responden y se explican por un sistema de selección no adecuado. La segunda idea, más inmovilista aún, consistiría en pensar que la institución universitaria no tendría por qué realizar ajustes para adaptarse a las características del alumnado, sino que sería éste quien tendría la responsabilidad y el deber de esforzarse por “encajar” en el modelo universitario. Lo contrario es intuitivo como una rebaja en la excelencia universitaria.

5. Por último, los autores citados hacen alusión a cierta mentalidad conservadora en el profesorado universitario (ligado a la realidad comentada anteriormente) de que la enseñanza universitaria tiene unas características específicas ya refrendadas por la tradición centenaria de la institución. La introducción de modificaciones supondría una devaluación de la identidad universitaria. De esta manera existe un abismo entre los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en la Universidad con respecto a la etapa preuniversitaria.

Como señala Ruiz (2006:3), las transiciones “son experiencias subjetivas que afectan a los alumnos, pero también son desconexiones objetivas del sistema y se deben abordar con estrategias de política educativa para una más eficaz conexión entre etapas, con mecanismos de coordinación y con programas específicos”. Para intentar incidir y mejorar esta situación descrita, se deberían adoptar una serie de medidas imprescindibles para facilitar el tránsito a la vida universitaria de los estudiantes teniendo en cuenta el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior:

- a) Mejorar los mecanismos de coordinación y planificación entre la Enseñanza Secundaria y la educación superior.
- b) En la etapa preuniversitaria se debería incentivar no sólo la adquisición de conocimientos sino el desarrollo de otras capacidades y actitudes necesarias para facilitar al alumnado el tránsito a la vida universitaria (con lo que esto comporta tanto de cambios metodológicos como vitales).
- c) Es preciso que la Universidad realice un mayor esfuerzo de adaptación a las modalidades de Bachillerato para favorecer que todo el alumnado parta en igualdad de oportunidades, tras adoptar las oportunas medidas de equilibrio y compensación (como por ejemplo, los “cursos cero”, las autoevaluaciones iniciales, etc.).
- d) Reformar las pruebas de acceso a la Universidad para modificar su actual carácter exclusivamente selectivo y convertirlas en un elemento de evaluación del alumnado mejor preparado para transitar por la Universidad, y en el caso de los otros, detectar las mejoras necesarias para que puedan ingresar con éxito.
- e) El profesorado universitario deberá ajustar y adecuar sus metodologías de enseñanza a las características del alumnado (aspecto éste clave si se quiere asumir adecuadamente en la Universidad el concepto de “atención a la diversidad”).

- f) Las Universidades deberán preocuparse por cuidar el perfil de los profesores y profesoras que imparten docencia en los primeros cursos, teniendo en cuenta la trascendental importancia que tienen como agentes facilitadores del “buen inicio” del alumnado novel en la institución.
- g) Reforzar la función orientadora dentro de todo el conjunto del Sistema Educativo, sobre todo en la Universidad, donde los mecanismos de orientación al alumnado no están tan desarrollados como en el ámbito de la educación no universitaria.

Por otra parte, existe otra transición, que no se circunscribe exclusivamente al ámbito educativo, pero que, sin embargo, las posibilidades de enfrentarse a ella con éxito depende en gran medida de aquél, especialmente si nos centramos en el caso de las personas con discapacidad. Nos estamos refiriendo a la transición al mundo laboral. Si bien es cierto que en los últimos años ha habido un gran avance en cuanto al acceso al mundo laboral de las personas con discapacidad, la situación de este colectivo aún está lejos de alcanzar el objetivo de la igualdad respecto al acceso al empleo y su mantenimiento, en comparación con el resto de la población.

El Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal (2010), en su *Informe de Mercado de Trabajo*, señala que el número de contratos realizados a personas con discapacidad durante el año 2009 ha supuesto un 0,99% del total de contratos efectuados en nuestro país, lo que representa únicamente el 1,23% de los trabajadores contratados.

La tendencia positiva que mostraba el número de contratos a personas con discapacidad en los últimos años se ha visto reducido durante el 2008 y 2009, entre los que se acumula un descenso del 15,78%.

A estos datos sobre contratación debemos añadir los de desempleo, donde el número de demandantes ha subido un 25,87% con respecto al 2008, situando la cifra en un 2,54% sobre el total de demandantes.

Atendiendo al nivel formativo, la mayoría de las personas con discapacidad paradas tienen estudios secundarios como máximo nivel alcanzado (el 77%), mientras que los demandantes de empleo con estudios universitarios apenas suponen el 3,87%, porcentaje inferior al del conjunto de los parados, donde los desempleados con estudios universitarios de grado medio o superior son el 7,61%. Tal y como señala el propio *Informe*, estos datos vienen a demostrar que la carencia en la educación influye negativamente en la inserción de las personas con discapacidad en el mundo laboral.

En cuanto al tiempo de permanencia como demandantes de empleo, las personas con discapacidad tienen mayores dificultades para acceder al mercado laboral que el conjunto de la población, ya que el 48,28% son demandantes de larga duración (permanecen demandando empleo más de un año), mientras que en el resto de la población sólo el 29,55% permanece en esa situación.

La realidad es que las personas con discapacidad se enfrentan a mayores dificultades para encontrar empleo (los datos confirman que la ocupabilidad del colectivo es peor que

en el conjunto de la población), puesto que, además de las limitaciones que les supone la propia discapacidad, deben superar no sólo las tradicionales barreras arquitectónicas, de comunicación, de accesibilidad tecnológica, etc., sino también las barreras psicosociales relacionadas con los prejuicios (Aranda y Pantoja, 2003).

Estas barreras deberán haber sido minimizadas previamente para alcanzar el objetivo del acceso del alumnado con necesidades específicas a los estudios universitarios más acorde con los datos estadísticos de la población, más aún si tenemos en cuenta que, como ocurre en el resto de la población, los estudios universitarios resultan para las personas con discapacidad una buena protección contra el desempleo y la inactividad. No debemos olvidar que la inserción laboral de las personas con discapacidad es básica para el logro de la integración social, por lo que se hace imprescindible responder, con una formación especializada y de carácter inclusivo desde el ámbito universitario, a las demandas de formación para el empleo que los jóvenes con discapacidad requieren actualmente.

De todo lo descrito hasta el momento deriva la especial importancia que adquieren los servicios de orientación y asesoramiento al alumnado en el contexto universitario, que se convierten en herramientas imprescindibles para el alumnado de nuevo ingreso, y que cobran especial relevancia entre el alumnado con discapacidad.

De hecho, es durante estas etapas de transición educativa cuando el alumnado, especialmente el alumnado con necesidades educativas específicas, requiere un mayor apoyo para poder hacer frente a estos procesos de manera exitosa, por lo que se hace necesario plantear, a lo largo de todas estas etapas de transición, las medidas metodológicas, formativas, organizativas y actitudinales apropiadas para que el desarrollo educativo del alumnado se lleve a cabo de manera efectiva y satisfactoria para todos. O dicho de otra manera, en cada etapa educativa se deben ofrecer programas de apoyo (materiales y personales), orientación y asesoramiento del alumnado antes, durante y después del cambio de etapa, especialmente en el caso del alumnado con discapacidad, a los que habrá que procurar aquellas adaptaciones curriculares que mejor satisfagan sus necesidades educativas, teniendo en cuenta su discapacidad y sus características diferenciales como individuo concreto, de manera que pueda garantizarse su integración.

No obstante, a pesar de la necesidad de orientación y apoyo que el alumnado con discapacidad requiere, las medidas adoptadas para atender a este colectivo aún están, por decirlo de alguna manera, “dando sus primeros pasos”. Si bien es cierto que las universidades españolas, a partir de los años 90, han hecho importantes esfuerzos en cuanto a la creación de programas y servicios destinados a la atención y apoyo a la discapacidad (aumentando considerablemente desde el año 2000), su implantación ha sido heterogénea y muy desigual, estando presentes sólo en el 60% de las Universidades públicas⁵ (Campo, Verdugo, Díez y Sancho, 2006), lo que se traduce en que muchas universidades aún no están preparadas para “recibir” a estos alumnos, no sólo en lo que a estructuras físicas o arquitectónicas se refiere, sino también en lo que respecta a su regulación normativa y a los aspectos estrictamente curriculares o de organización

docente (Susinos y Rojas,2004).

Como muy bien nos sugieren Tolrá (2002) y Peralta (2007), es evidente que se han iniciado esfuerzos considerables para dar continuidad a las experiencias de apoyo y asesoramiento que requiere el alumnado con discapacidad, pero todavía se está lejos de la consolidación de los principios de igualdad de oportunidades y no-discriminación de estas personas en el contexto universitario.

El salto cualitativo, imprescindible en el actual momento de desarrollo de los programas de apoyo al estudiantado universitario con discapacidad, pasa por concretar (y generalizar) unos estándares de calidad e indicadores de buenas prácticas en el funcionamiento de los servicios de apoyo a la discapacidad en el contexto universitario.

Para resolver estas situaciones se hace necesario avanzar en el diseño, aprobación y difusión de normativas a través de las cuales se concreten estos estándares de calidad en el funcionamiento de los servicios de apoyo a la discapacidad en el contexto universitario, que regulen y guíen sus objetivos, sus competencias y la toma de decisiones con respecto a los procedimientos de adaptaciones y provisión de ayudas, así como los diferentes agentes que participan en el servicio (y cuáles son sus funciones), de cara a asegurar la calidad del servicio y de la atención prestada, tal y como señalan, entre otros, Alcantud (1997 y 2003), Alcantud, Ávila y Asensi (2000), Alonso y Díez (2008), CERMI (2005), Fernández (2004), Forteza y Ortego (2003), Luque y Rodríguez (2006 y 2008b) y Susinos y Rojas (2003 y 2004). Es evidente que aún queda mucho camino por recorrer, porque, a pesar de los 30 años transcurridos desde la aprobación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), aún hoy nos encontramos con que éste es uno de los principales desafíos que las universidades españolas, y la sociedad en general, deberá acometer en los próximos años.

No cabe duda de que el apoyo a la inclusión de este colectivo para lograr un mayor desarrollo del principio de igualdad de oportunidades en el contexto universitario, pasa por la creación de servicios coordinados que ejerzan una verdadera acción formativa y orientadora.

La intervención orientadora para estas personas debería enfocarse desde una concepción amplia del desarrollo a lo largo de la vida (*career development*), planificando las acciones que mejor se ajusten a las demandas y necesidades de cada momento para estimular y orientar el desarrollo de su carrera profesional y vital (Álvarez, 1995; Santanay Álvarez, 1996).

Esta ayuda orientadora debería planificarse a varios niveles: desde la ayuda más general que se realice en los servicios de apoyo (programas de transición entre etapas y cursos, información académica y profesional, asesoramiento sobre recursos, formación complementaria, ayudas, etc.), a una ayuda más personalizada (la idea de acompañamiento tutelado) que se realice desde los distintos tipos de tutoría universitaria (tutoría de carrera, tutoría de asignatura, tutoría entre iguales). En este sentido, los servicios de apoyo a la integración deberían coordinarse con las distintas Facultades y

Centros donde se desarrollen programas de tutoría, de modo que se pueda hacer un seguimiento y una ayuda planificada para lograr entre todos el objetivo final que se persigue: que el alumno con discapacidad logre un nivel de autonomía que le permita la integración plena en la vida social de referencia.

A pesar de las dificultades encontradas en la revisión bibliográfica, se obtienen algunas referencias de interés (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000; Forteza y Ortego, 2003; Grau, 2003; Susinos y Rojas, 2004; Fernández, 2004; Bausela, 2005; CERMI, 2005; Luque y Rodríguez, 2006; González, Guzmán, Sánchez y González, 2006), donde se recogen líneas de actuación que siguen los servicios de apoyo. De manera general, los objetivos generales que más se contemplan se centran en facilitar los procesos de transición, adaptación y promoción de los estudiantes con necesidades específicas a la enseñanza universitaria. De forma más detallada, queremos hacer referencia a las características de los programas de actuación y a los agentes de la intervención que forman parte de estos servicios de apoyo al alumnado con discapacidad.

Los programas y actuaciones de los servicios de apoyo

Es importante que los servicios de apoyo sean concebidos como un instrumento que permita dar respuestas globales que ayuden al desarrollo integral del alumnado con discapacidad y que, al mismo tiempo, beneficien a toda la comunidad educativa. Por tanto, aunque se podría apostar por la creación de servicios específicos de apoyo al alumnado con discapacidad, consideramos más viable la creación de servicios integrados de Orientación y Ayuda al alumnado universitario, en los que se cuente con un departamento o área de apoyo a la integración. Este departamento se ocuparía de coordinar distintas actuaciones y desarrollar acciones tendentes a favorecer el desarrollo integral del alumnado con necesidades específicas.

Consideramos de interés las recomendaciones que formula el Grupo Temático nº 13 del programa HELIOS II de la Unión Europea (1997), al establecer que los servicios de apoyo deben disponer de estructuras de acogida, de información y de apoyo para facilitar la integración de los estudiantes con discapacidad en todos los momentos y ámbitos de su itinerario académico: el de la transición de la enseñanza secundaria a la superior, el de la propia etapa de los estudios superiores, y el de la fase de incorporación a la vida social y/o profesional. Por tanto, las acciones a desarrollar para los estudiantes con discapacidad no deberían tener un carácter puntual o centrarse en un aspecto específico del desarrollo del alumnado, sino que debería apostarse por un planteamiento de carácter preventivo, procesual y a largo plazo que cubra las distintas fases del desarrollo de la carrera profesional de cada persona.

De forma más detallada, algunas acciones que cabría desarrollar en relación a la adaptación y apoyo del alumnado con discapacidad son las siguientes:

a) Acogida, información y asesoramiento

La llegada a la Universidad de estudiantes con discapacidad exige la activación de

medidas normalizadoras de distinta naturaleza, tanto académicas (programas, documentos y materiales adaptados, cursos cero, recursos bibliográficos, información sobre itinerarios curriculares, etc.), como extracurriculares (programa de bienvenida, asignación de tutores y compañeros tutores, guía informativa de la Universidad, guía de procesos administrativos, curso de estrategias de aprendizaje, etc.). Asimismo, las actuaciones serán tanto directas sobre el propio estudiante, como indirectas a través de profesores, compañeros, PAS, etc. El objetivo es ofrecerle asesoramiento a lo largo de su desarrollo académico a través de la canalización de sus demandas, la planificación de sus estudios, el asesoramiento sobre el proceso de aprendizaje, la implantación de medidas de adaptación de la enseñanza, la orientación vocacional, etc.

Por otro lado, hay que resaltar que la actuación de los servicios universitarios de apoyo al alumnado con discapacidad no debe comenzar en el momento en que estos estudiantes aterrizan en las aulas universitarias, sino que su plan de ayuda debe iniciarse desde la etapa de enseñanza secundaria. En este sentido, deberían establecerse reuniones con los responsables de la Consejería de Educación para crear un convenio de colaboración que permita cimentar puentes de comunicación entre la secundaria y la Universidad. Una vez se identifiquen los estudiantes con necesidades específicas que están en los centros de secundaria, deberían mantenerse encuentros tanto con los inspectores, orientadores, directores y profesorado, como con los propios estudiantes y sus familias, para conocer sus necesidades, hacer un seguimiento y realizar una labor informativa y orientadora de preparación antes de que se incorporen a la institución universitaria.

Dentro de estas medidas que hemos apuntado, destaca por su carácter controvertido el tema de las adaptaciones curriculares. Hay un consenso casi generalizado entre el profesorado respecto a que no hay inconvenientes para realizar adaptaciones de acceso al currículum (incluyen la provisión de tecnologías de ayuda y la eliminación de barreras arquitectónicas y de la comunicación) y adaptaciones curriculares no significativas (relacionadas con la metodología, los agrupamientos, la forma de evaluación, etc.). Sin embargo, no ocurre lo mismo con las adaptaciones curriculares significativas (implican modificaciones en la programación, la eliminación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación), ya que suponen una dificultad importante para los docentes y profesionales, que en algunos casos se cuestionan sobre si deberían realizarse este tipo de adaptaciones. Por eso, hay que contemplar algunas recomendaciones como las que formulan Forteza y Ortego (2003:110) quienes señalan que “en según qué casos, deberían contemplarse otras posibilidades como la sustitución o modificación relativa de esos objetivos, contenidos o criterios de evaluación, o la adición de unos nuevos que tengan en cuenta las características del caso particular”.

b) Intervención, asistencia y provisión de recursos

Este es un apartado básico, puesto que una adecuada integración del alumnado con discapacidad pasa por la prestación de servicios concretos de apoyo y por la búsqueda, facilitación, elaboración o adaptación de recursos, de materiales y de tecnologías, así como de asistentes personales (por ejemplo, intérpretes de lengua de signos). El servicio

de apoyo debería realizar una evaluación de las necesidades del alumnado, recomendar el tipo de ayuda y ofrecerle asesoramiento o entrenamiento en el funcionamiento de las tecnologías de ayuda, en el caso de que lo necesiten. En relación también al alumnado, deben contemplarse en este apartado las ayudas o subvenciones económicas que deben acompañar el proceso de integración en la vida universitaria (gratuidad de matrícula, becas, ayudas al transporte y alojamiento, etc.). Por último, como una medida de actuación indirecta, se debería contar con un sistema de apoyo a la docencia, de tal manera que el profesorado que atiende a estudiantes con necesidades educativas específicas reciba ayuda y apoyo para adaptar su enseñanza a las necesidades específicas del alumnado.

c) Eliminación de barreras arquitectónicas y de la comunicación

Referidas tanto a los edificios y sus instalaciones (accesos a residencias, cafeterías, bibliotecas, laboratorios, aparcamientos, facultades, aulas, pasillos, mobiliario, baños, etc.), como a los elementos relacionados con la comunicación (tablones de anuncio, señalizaciones, teléfonos, etc.), y al aprendizaje (acceso a aulas virtuales, ordenadores, apuntes, esquemas, etc.).

d) Desarrollo y difusión de investigaciones relacionadas con la discapacidad

Es importante que se promocióne y se estimule la investigación con el fin de mejorar la atención y la intervención dirigida a los estudiantes con discapacidad. Debido al contacto continuo de estos servicios con el alumnado, así como con otras instituciones relacionadas con esta temática, los servicios de apoyo se encuentran en una situación privilegiada para la elaboración de proyectos o investigaciones que puedan contribuir al desarrollo científico en este campo, por lo que deberían contar con recursos destinados a ello.

e) Formación en materia de discapacidad

Si queremos lograr una acción global a nivel institucional de apoyo a la integración del alumnado con necesidades específicas, no podemos descuidar el aspecto formativo de los agentes implicados en este proceso. Efectivamente, una tarea importante de estos servicios es la formación del Personal de Administración y Servicios (PAS) y del profesorado en materia de discapacidad y atención educativa a las necesidades educativas especiales. Esta formación debería extenderse también a aquellos otros colectivos que participen en las acciones que se desarrollen en relación al alumnado con discapacidad (estudiantes colaboradores/tutores, becarios, voluntariado, etc.). Además, sería conveniente que el equipo de profesionales miembros del servicio reciba una formación continua que les permita el desarrollo profesional y la mejora de sus actuaciones.

f) Puesta en marcha de campañas de sensibilización y concienciación

Un aspecto también importante tiene que ver con la información y sensibilización, tanto de la comunidad universitaria, como de la sociedad en general. Para ello se deberían emplear todos los medios y vías posibles (trípticos, guías, charlas, cursos, anuncios en medios de comunicación, etc.), de forma que se promuevan actitudes favorables hacia la

discapacidad. Este proceso permitirá mantener informado al personal docente y al PAS de los servicios disponibles y de las actividades para el alumnado con discapacidad.

g) Establecimiento de relaciones y coordinación con otras instituciones universitarias

Los servicios de apoyo de cada universidad deberían estar coordinados con el resto de servicios de apoyo de otras universidades, de manera que puedan desarrollar sistemas de comunicación fluidos que permitan el intercambio de experiencias de buenas prácticas, consultas, asesoramiento e información, préstamo de materiales, recursos e instrumentos, etc., que puedan contribuir a la mejora de la calidad y eficacia de los mismos. Esto puede propiciar, al mismo tiempo, la creación de una red nacional que sirva de punto de encuentro e intercambio para las personas relacionadas con este ámbito. También se deberían establecer relaciones con otras instituciones, asociaciones u organizaciones relacionadas con la discapacidad o con cualquier otra que pudiera contribuir al desarrollo de las actuaciones que los servicios de apoyo desempeñan.

h) Desarrollo de programas de inserción laboral

Referidos al asesoramiento y apoyo al estudiante en su proceso de búsqueda de empleo y tránsito al mundo laboral, así como al establecimiento de convenios con empresas u otros organismos o instituciones que permitan fomentar la contratación de personas con discapacidad. En este apartado es fundamental disponer de toda la información posible sobre las acciones que a nivel europeo se están promoviendo para facilitar el acceso al mercado de trabajo de personas con discapacidad. Una formación complementaria en la que se promueva la adquisición de estrategias y habilidades de empleabilidad constituirá sin duda un tema de interés para ayudar a estas personas a planificar y desarrollar su proyecto profesional y vital.

i) Fomento de la sociación

Es importante que la Universidad favorezca el asociacionismo de los estudiantes y demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria, para que puedan conformarse como grupo y promover la defensa de sus derechos. Ello dará pie al inicio de distintas acciones de tipo cultural, deportivo y formativo que sin duda redundará favorablemente en el proceso de integración social de los estudiantes con discapacidad.

j) Evaluación del servicio y de las acciones desarrolladas

Como señala el CERMI (2005), cada Universidad deberá establecer indicadores de calidad que acrediten con parámetros objetivos y evaluables el grado de calidad de la atención integral a los alumnos con discapacidad de la comunidad universitaria. Esta evaluación deberá llevarse a cabo de forma continua, debiendo planificar tanto el proceso como los instrumentos oportunos a partir de los cuales se puedan elaborar informes con los resultados que se vayan obteniendo.

Responsables y participantes en los servicios

La intervención que se desarrolle en los servicios de apoyo no es de ningún modo

responsabilidad de un solo profesional, sino de un grupo de personas que trabajen de forma coordinada. Por tanto, según el tipo de actuación serán unos u otros profesionales los que se encarguen de coordinarla, dinamizarla y ejecutarla. Por ejemplo, cuando se desarrollen actividades de formación en temas de discapacidad, debería ser un técnico experto el que se encargue de llevarlas a cabo.

Así pues, dado que las acciones que estos servicios desarrollan están dirigidas a toda la comunidad universitaria y que, dependiendo de la acción que ejecuten participan unos u otros agentes, sería importante que todos ellos estuviesen representados en los servicios de apoyo.

Lo que sí está claro es que al menos deberían formar parte del servicio profesionales experimentados en el campo de la discapacidad (psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales o educadores sociales), que además estén contratados por la propia institución, de manera que se pueda atender a las demandas del alumnado de forma continua, haciendo un seguimiento a lo largo del tiempo que duran sus estudios universitarios.

5 Informaciones más recientes (Boletín Digital UNIDIS. N° 10, Octubre 2010) indican que en la actualidad casi todas las universidades disponen de un servicio de atención. A veces este servicio se encuentra imbricado en servicios más generales de acción social o de integración de colectivos con especiales dificultades y a veces se trata de servicios más específicos.

4

La tutoría universitaria y la atención al alumnado con necesidades educativas específicas

El tema de la Orientación y la tutoría universitaria constituye en la actualidad un tema de interés, tanto para la propia institución que se preocupa de ofrecer un servicio de calidad que permita cumplir con los objetivos encomendados a la educación superior en el siglo XXI, como para los usuarios, que reclaman la ayuda necesaria para hacer frente a los distintos tipos de problemas que tienen que ver con su desarrollo personal, social y profesional (Álvarez y Lázaro, 2007). Especialmente en la última década, se han introducido en el contexto de la enseñanza universitaria diversas normativas, servicios y programas, que van más allá de la simple información puntual al alumnado y con los que se pretende fortalecer una educación de calidad que capacite a todas las personas para su integración en la vida social activa.

La aprobación por parte del Ministerio de Educación del Estatuto del Estudiante Universitario⁶ ha venido a poner de manifiesto la importancia que se le concede a la tutoría universitaria, no sólo en cuanto al derecho del alumnado, sino como estrategia de carácter transversal para el logro de los objetivos de la enseñanza. En el Estatuto se señala que el alumnado universitario recibirá ayuda orientadora a lo largo de sus estudios (artículo 19), en relación a los objetivos de la titulación, medios y recursos disponibles, programas, metodologías y criterios de evaluación. De entre los distintos tipos de tutoría que se contemplan (de carrera o titulación, de materia o asignatura, etc.) queremos destacar aquella dirigida específicamente a los estudiantes con discapacidad.

Efectivamente, el Capítulo V (De las Tutorías) dedica el artículo 22 a “las tutorías para estudiantes con discapacidad” y en él se señala:

1. “Los programas de tutoría y las actividades de tutoría deberán adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, procediendo los Departamentos o centros universitarios, bajo la coordinación y supervisión de la unidad competente en cada Universidad, a las adaptaciones metodológicas precisas y, en su caso, al establecimiento de tutorías específicas en función de sus necesidades. Las tutorías se realizarán en lugares accesibles para personas con discapacidad”.
2. “Se promoverá el establecimiento de programas de tutoría permanente para que el estudiante con discapacidad pueda disponer de un profesor tutor a lo largo de sus estudios”.

La complejidad del sistema de formación universitario, consecuencia de la oferta de los nuevos títulos y su estructura curricular (sujetos a una mayor opcionalidad que obliga al alumnado a tomar decisiones de forma continua), la movilidad del alumnado (que requiere información y asesoramiento permanentemente), la importancia del aprendizaje autónomo (para el que se requiere el dominio de determinadas competencias), las dificultades que comportan los procesos de inserción social y profesional del universitario

(muchas veces largos y complicados) o la necesidad de dar una respuesta adecuada a las necesidades de una gran diversidad de estudiantes (al potenciarse cada vez más los principios de igualdad, solidaridad, diversidad, normalidad, etc.); ha llevado a que en todos los centros universitarios se implanten acciones orientadoras.

La idea que late detrás de esta apuesta es que las acciones orientadoras constituyan un aspecto importante para la formación permanente e integral del alumnado.

La tutoría en el modelo del Espacio Europeo de Educación Superior

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el aprendizaje permanente y la labor tutorial de seguimiento del profesorado conformando las piedras angulares en las que se ha de apoyar este nuevo modelo educativo. Ya en la Declaración de Bolonia (1999) se reconocía la importancia del aprendizaje permanente (*lifelong learning*) como uno de los ejes claves del nuevo enfoque de la enseñanza superior y como un importante objetivo a conseguir, instando a las universidades a que articulasen los medios para lograrlo.

La Orientación universitaria constituye, sin duda, uno de estos medios a través del cual se puede estimular la formación continua a lo largo de la vida, mediante la ayuda y apoyo que el profesorado presta al alumnado. Como señala Álvarez (2002), orientar es ampliar el marco de experiencias, intereses, expectativas y oportunidades, permitiendo que el alumnado desarrolle las capacidades apropiadas para el trabajo autónomo, adquiera las habilidades polivalentes que se requieren para hacer frente a la resolución de problemas, reconozca la diversidad de alternativas posibles y pueda valorar distintas fuentes de datos antes de decantarse de forma consciente y autónoma por aquellas que considere más adecuadas y relevantes. La labor orientadora debería servir para integrar diferentes aspectos del proceso formativo y madurativo del alumnado, incidiendo sobre todo en la proyección que tienen los aprendizajes para la vida social y laboral (Rodríguez Espinar, 1990). Se trataría de una orientación que forme para la autonomía, para el análisis crítico de la realidad en la que cada uno vive, para la adaptación a los cambios que se suceden de manera vertiginosa en el conjunto de la sociedad (Álvarez, 2002). Y desde esta perspectiva la función orientadora tiene que concebirse como una parte de la formación para todos los estudiantes. La actuación orientadora, por tanto, debería abordarse desde una doble vertiente:

- *Como una estrategia individualizadora* de la enseñanza, que de respuesta a las necesidades particulares de todo el alumnado.
- *Como una estrategia integradora* de la enseñanza, que ayude a situar los distintos elementos de la enseñanza y del aprendizaje en un todo significativo, con continuidad y proyección desde lo académico hasta lo personal y profesional.

La principal estrategia de orientación universitaria que se maneja actualmente es la tutoría, que se debe concretar en diversas acciones de asesoramiento permanente durante los estudios y a la hora de plantearse la transición al mundo del trabajo, motivando al

estudiante y ayudándole a resolver las dudas, los problemas y a encontrar las soluciones a los mismos (Coriat y Sanz, 2005; Álvarez y Lázaro, 2007).

Las potencialidades de la tutoría universitaria han sido largamente reconocidas en el modelo Europeo de Educaciones, en el que el estudiante aparece como verdadero protagonista, pero que necesita ayuda para aproximarse al saber, para gestionar su proceso de aprendizaje y para alcanzar el dominio de las competencias del ejercicio profesional (Álvarez y Jiménez, 2003; Oliveros, García, Ruiz y Valverde, 2003; Álvarez y González, 2005).

Efectivamente, la tutoría es una estrategia de atención y apoyo al alumnado mediante la cual un profesor/a, preferentemente que imparta clase en los primeros cursos, se convierte en tutor personal para ayudar al alumno a planificar su proyecto académico-profesional y apoyarle en la toma de decisiones relativas a su proceso de aprendizaje (Álvarez y Jiménez, 2003). Desde esta perspectiva cobra significado la definición que da Gallego (1997) de tutoría: “un proceso orientador en el cual el tutor y el alumnado se encuentran en un espacio común para que, de acuerdo con una planificación, el primero ayude al segundo en los aspectos académicos y/o profesionales y juntos puedan establecer un proyecto de trabajo conducente a la posibilidad de que cada estudiante pueda diseñar y desarrollar su propio proyecto profesional”. Se habla de la función de acompañamiento para describir el papel de intermediario que debe ocupar el profesor tutor en el desarrollo de esta función (Coriat y Sanz, 2005). Y por ello se defiende un rol de tutor universitario como educador, preocupado por fomentar el desarrollo integral del alumnado desde el marco de la propia práctica educativa. La tutoría, por tanto, comporta una relación de ayuda, en un clima propicio, centrada no sólo en la resolución de problemas puntuales y concretos, sino extensible a la dinámica que conforma el proceso madurativo del estudiantado en todas sus dimensiones (Álvarez y Jiménez, 2003).

Mediante la tutoría se pretende potenciar las capacidades de cada alumno/ayudarles a superarlas dificultades que van apareciendo a lo largo del proceso educativo. Por ello, en tanto la tutoría se presenta como un espacio en íntima conexión con la enseñanza, no hay un espacio marcado y delimitado para su desarrollo. En la práctica, no obstante, surgen a veces dificultades y a pesar de que el profesorado universitario suele conceptualizar la tutoría como una actividad más del proceso de enseñanza aprendizaje, entendiendo que la función principal es realizar un seguimiento y apoyo al proceso de aprendizaje del alumnado, mientras que las tareas que en realidad llevan a cabo no se corresponden con este planteamiento. Efectivamente, muchas de las tareas tutoriales del profesorado universitario tienen que ver con la evaluación (seguimiento o corrección de trabajos, revisión de exámenes o aclaración de dudas puntuales sobre la evaluación). No se planifican y diseñan actividades para la tutoría, no semotiva al alumnado para que haga uso de este recurso y no se lleva a cabo un planteamiento integrado del proceso madurativo del alumnado.

Para mejorar esta situación abogamos por una tutoría cuyo ámbito de actuación no se restringe puramente a lo formativo, al horario de las 6 horas y al espacio del despacho,

sino que va más allá, haciendo un seguimiento del proceso formativo y estimulando la madurez personal y profesional, con una clara proyección hacia el aprendizaje autónomo, la investigación y el desempeño profesional (García, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2005). En este sentido y como señala Álvarez (2002), se pueden diferenciar dos planos o dos niveles básicos de actuación tutorial, no excluyentes sino complementarios:

- Acciones que realizan todos y cada uno de los profesores de las diversas materias que componen una titulación en aspectos referidos al desarrollo de cada una de las asignaturas (tutoría académica o curricular).
- Acciones que realiza el tutor con un estudiante o un grupo reducido, para orientarles, motivarles, apoyarles, etc. a lo largo de su formación universitaria en aspectos relacionados con su madurez personal, académica, social y profesional (tutoría de carrera, de itinerario o de titulación).

La acción tutorial tiene una clara función formativa, ayudando a prevenir y corregir las dificultades con las que se tienen que enfrentar los estudiantes a lo largo de su formación. El profesor tutor desempeña un papel fundamental mediando en la resolución de dificultades que afectan al proceso formativo del alumnado con necesidades específicas, aportando soluciones para que pueda concluir con éxito sus estudios. En este sentido, la labor tutorial va encaminada a proporcionar un apoyo académico específico para responder de forma efectiva a los problemas que tienen que afrontar estos estudiantes que se matriculan en estudios universitarios (García, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2005). Asimismo, la tutoría tiene una clara función en el trato personalizado de los estudiantes, tanto en la entrada al sistema formativo (adaptación e integración en la vida universitaria) como en la salida del mismo (preparando la transición a la sociedad y al mundo del trabajo).

Desde la tutoría universitaria, de manera coordinada con los servicios de apoyo, se deben realizar acciones de orientación para que los estudiantes tengan información sobre las características y las opciones de formación universitaria, para que conozcan la estructura de planes de estudio e itinerarios formativos, para que resuelvan las dudas y las dificultades de tipo administrativo, para que conozcan las ayudas y los servicios de que disponen a lo largo de su proceso formativo y para que desarrollen las competencias necesarias que les permitan competir en igualdad de oportunidades por la inserción laboral.

La sociedad del conocimiento a la que nos encaminamos está demandando a la educación superior una formación y el desarrollo de competencias de carácter polivalente y más centradas en el aprender a aprender que en los conocimientos basados en los contenidos curriculares (Coriaty Sanz, 2005). Esto significa que los estudiantes deben adquirir los saberes, los procedimientos y las habilidades propias de cada ámbito del conocimiento, una serie de competencias sociales y participativas y otras de carácter personal (como son las de autoformación, solución de problemas, toma de decisiones, creatividad y competencias éticas) que les posibiliten su formación académica y su preparación para las transiciones e integración profesional. Y muchas de estas

competencias, está claro, se podrán y deberán estimular desde el espacio de la tutoría, vinculada a los procesos formativos (Rodríguez,2004).

Se pretende que el paso del estudiante por el sistema universitario le permitadotarse de aquellas competencias que le sirvan para conseguir un empleo e integrarse en la dinámica social activa. Y para ello no es suficiente que el alumno/a adquiera muchos conocimientos y conceptos, sino que también ha de manejar habilidades de vida y competencias genéricas aplicables a la diversidad de situaciones en los que una persona se desarrolla. En este sentido, en el proyecto *Tuning*⁷ se contempla que el profesorado universitario debe ayudar al alumnado a adquirir competencias relacionadas con el conocer (plano del saber académico), el hacer (plano de habilidades y destrezas)y el ser (plano de las actitudes y responsabilidades).

En relación al modelo que ha imperado tradicionalmente en la enseñanza universitaria, basado fundamentalmente en la acumulación de conocimientos, las nuevas tendencias del EEES apuntan a un enfoque constructivista y competencial del aprendizaje, donde el estudiantado tiene un papel muy activo (Coriat y Sanz,2005). Al alumnado ya no se le va a exigir que solamente reproduzca conocimientos, sino que maneje otras competencias que se consideran importantes para formarse y llegar a ser un buen profesional en una determinada área. Al desarrollo de estas competencias también se puede contribuir desde el ámbito de la tutoría como se puso de manifiesto en la evaluación del Plan de Tutorías de la Facultad de Educación de la Universidad de la Laguna (2004-2005), donde las actividades mejor valoradas por el alumnado fueron las que tuvieron que ver con el mejor conocimiento de la Universidad (86,2%), mayor información de la carrera (86,2%), clarificación del futuro profesional (77,7%), seguimiento del proceso formativo (51,8%) y mejora de las estrategias de aprendizaje (48,1%). En relación a ello se considera que la tarea fundamental de la tutoría en la Universidad debe centrarse en la ayuda y orientación del alumno en cinco apartados clave de la enseñanza, como pueden ser los procesos de adaptación, los procesos de aprendizaje, el asesoramiento acerca de las fuentes de información, los procesos de toma de decisiones y las relaciones con el entorno. Desde esta perspectiva, el tutor universitario ha de acometer algunas funciones básicas como:

- *Función informativa.* El tutor debe contribuir a la difusión de la información entre los estudiantes. Ahora bien, esta función presenta una doble vertiente, en la medida que el tutor no se limita a transmitir información sino que, a su vez, actúa como receptor privilegiado de las observaciones, sugerencias o quejas que le comunican los propios estudiantes. En consecuencia, hay que diseñar canales para que el tutor dirija hacia quien corresponda toda esta información que él ha recogido y se actúe en consecuencia.
- *Función asesora y supervisora del trabajo académico.* El tutor también debe supervisar el proceso de adaptación y de aprendizaje de sus estudiantes tutelados. Este conocimiento debe dar paso a una intervención preventiva y formativa que consiste en colaborar en la mejora de los procesos de aprendizaje del estudiante.

- *Función orientadora.* El tutor ha de ayudar al estudiante a planificar su itinerario curricular e informarle de sus posibilidades durante y al acabar los estudios, tanto en el campo de la formación continuada como en el de las salidas profesionales.

Tutoría para estudiantes con necesidades educativas específicas

La importancia de dar respuesta desde la tutoría a las necesidades de todos los estudiantes universitarios, ha llevado a que en los últimos tiempos se vengán desarrollando planes de tutoría para alumnos deportistas de élite, para alumnos de tercer ciclo y postgraduados, para los estudiantes procedentes de otros países, para alumnos de excelencia, etc. En el caso de los estudiantes con discapacidad, la puesta en práctica de programas de tutoría constituye un recurso muy valioso, al contar desde el momento en que inicia los estudios con un profesor tutor que le orienta y le ayuda a resolver diversas cuestiones que tienen que ver con el proceso de formación. Uno de los planos en los que debería desarrollarse esta labor de apoyo al alumnado con discapacidades en el propio desarrollo curricular, a través de la labor de seguimiento y asesoramiento que tiene que hacer todo el profesorado desde la tutoría académica (Zabalza, 2003). Se parte del presupuesto de que la tutoría tiene que estar en íntima conexión con el proceso formativo, puesto que en este espacio de engranaje es donde tiene verdadero sentido (Lázaro, 2002). Podríamos decir que enseñanza y tutoría son las dos caras de la misma moneda: enseñar es ayudar a aprender y para ello se requiere un buen conocimiento del alumnado, sus expectativas, lo que necesita, su motivación, etc.

Desde la conveniencia de compartir puntos de vista concordantes sobre la enseñanza y desde la necesidad de impulsar la colaboración entre los distintos agentes educativos que hagan realidad los principios de una educación inclusiva, el tutor debería animar al conjunto de profesores/as de cada curso a llevar a cabo procesos de reflexión y análisis de su propia práctica educativa. La información que vaya recabando a través del contacto personal con el alumnado con discapacidad, podría enriquecer el debate acerca de lo que se pretende conseguir con la educación y la mejor manera de fomentar el aprendizaje. Estos momentos de trabajo conjunto, son también los idóneos para valorar experiencias que estén desarrollando otros compañeros, para dar a conocer nuevas estrategias de evaluación y de enseñanza, para lograr una mejor coordinación entre materias, etc. En definitiva para hacer entre todos de manera colectiva una enseñanza que dé una verdadera puesta integrada a las necesidades que tienen los estudiantes con discapacidad.

En general, algunas tareas del tutor universitario con estudiantes con discapacidad serían las siguientes:

- Ayudar al estudiante a integrarse en la vida universitaria, informándole de los distintos aspectos de la vida universitaria y de los recursos a su alcance.
- Atender las necesidades de tipo académico: materiales adaptados, problemas de asistencia a clase, documentos y apuntes, apoyo de los compañeros de clase, etc.

- Informar a los demás profesores en las comisiones de curso de las dificultades y necesidades de los estudiantes con discapacidad.
- Facilitar la integración de los estudiantes con discapacidad en la dinámica de las clases, en las tareas de grupo y en las actividades complementarias.
- Proporcionar estrategias para facilitar el estudio y la elaboración de las tareas.
- Motivar al alumnado con discapacidad a lo largo de curso.
- Mediar en la resolución de los problemas que el estudiante con discapacidad pueda tener.

Para trasladar al terreno de la práctica esta visión integrada de la enseñanza, el profesorado en su labor asesora debería:

- Adaptar la enseñanza al nivel de partida del alumnado.
- Ayudar a relacionar los apartados de la materia.
- Permitir la participación del alumno en la toma de decisiones.
- Emplear una metodología activa que facilite el aprendizaje.
- Proponer una evaluación formativa y continua.
- Apoyar y motivar el aprendizaje.
- Despertar la capacidad de iniciativa.
- Promover competencias para el futuro profesional.
- Orientar sobre los itinerarios curriculares y la elección de materias.
- Desarrollar estrategias para el estudio y para rentabilizar el esfuerzo personal.
- Promover la autonomía, independencia y responsabilidad en el proceso de formación.
- Reforzar valores como la constancia, el rigor, el esfuerzo para terminar las tareas, etc.
- Potenciar una imagen positiva de sí mismo en el alumnado.
- Desarrollar la capacidad de relación y de trabajo en equipo.

Además de la tutoría académica que se trabaja dentro de cada asignatura, se vienen desarrollando en el contexto de la educación superior planes de tutoría de carrera, en la que un profesor se responsabiliza de un pequeño grupo de estudiantes (alrededor de 10) orientándoles a lo largo de sus estudios universitarios y desarrollando actividades de información, de apoyo al aprendizaje, de ayuda para planificar el proyecto profesional y de mejora del conocimiento de sí mismo (Álvarez, 2005).

La labor de tutorización académica que realiza el profesorado y la labor de asesoramiento que realiza el tutor de carrera, se completa con otro plano de ayuda al alumnado: la tutoría de iguales. Se trata de la labor de apoyo y asesoramiento que realizan estudiantes experimentados de últimos cursos de la misma titulación a los estudiantes que se incorporan a la enseñanza universitaria (Valverde, 2004). Hay que tener en cuenta que la colaboración activa de los compañeros (tanto de la misma clase,

como de los cursos superiores) es un elemento muy poderoso para favorecer las actuaciones en materia de integración al contexto universitario del alumnado de nuevo ingreso en general, y del alumnado con discapacidad en particular tal y como demuestran algunas investigaciones (Álvarez y González, 2005; Castellana y Sala, 2005; Castellana y Sala, 2005b). Efectivamente, de entre la variedad de recursos técnicos y humanos que utilizan los estudiantes con discapacidad, la figura del compañero adquiere un especial protagonismo como un soporte altamente facilitador de la inclusión.

Para mejorar la atención que se debe prestar a los estudiantes con discapacidad, no cabe duda de que habría que incrementar las prácticas y programas de tutoría universitaria, para ofrecer información y orientación, tanto a los propios estudiantes como a los profesores/as. A través de la tutoría se puede mediar, dialogar, escuchar, criticar, desarrollar la afectividad, la confianza en sí mismo, la convivencia, el equilibrio (tanto en el individuo como en el grupo). Y todos esos elementos que a veces quedan en un plano secundario, deberían fomentarse y potenciarse, para conseguir que faciliten el proceso de aprendizaje y mejore la relación social en el seno del grupo.

Asimismo, es importante que se desarrollen actitudes positivas hacia la discapacidad y hacia la integración en la vida universitaria de estas personas. Las campañas de sensibilización para el logro de este objetivo se podrían canalizar desde los servicios y programas de orientación y tutoría universitaria, para llegar a todas las instancias y personas implicadas en el proceso formativo y madurativo de los alumnos/as con necesidades específicas.

Conseguir que se reconozca y se acepte la diversidad, es avanzar en el logro del derecho para que estos estudiantes puedan contemplar opciones propias de vida en igualdad de condiciones. Por eso y a pesar del importante papel que tiene que desempeñar el profesorado universitario en el desarrollo de la función tutorial, no se puede obviar el compromiso que debe adquirir la institución universitaria, puesto que tiene un peso determinante en las posibilidades de desarrollo de esta función. El compromiso de la institución se debe reflejaren:

- El apoyo para la implantación de los programas tutoriales y el reconocimiento de estas acciones como una necesidad formativa que debe institucionalizarse.
- El manifiesto de lo que se pretende realmente (no bastan las buenas intenciones).
- La disposición de los recursos necesarios.
- El establecimiento de fórmulas para lograr la participación del profesorado (no se puede desarrollar una tarea basada en la imposición de roles).
- La aprobación de los apoyos con los que contará el profesorado.
- La determinación de los tiempos y espacios en los que se desarrollará la labor tutorial.
- La creación de espacios para la discusión, el debate y el intercambio de experiencias.
- La atención a las necesidades formativas del profesorado.

6 Ministerio de Educación. Real Decreto 1791/2010.

7 El Proyecto Tuning fue creado por la Comisión Europea para responder al reto de la Declaración de Bolonia y el Comunicado de Praga. El proyecto se centra en la búsqueda de una mayor calidad de la Universidad Europea. Para ello se establecen puntos de referencia comunes basados en resultados de aprendizaje, movilidad y sistema de transferencia de créditos y competencias generales y específicas de cada disciplina. www.relint.deusto.es

5

Estrategias y recursos tecnológicos para el apoyo al alumnado con necesidades educativas específicas en la universidad

Hoy en día nadie duda de que los avances que se producen con las Tecnologías de la Comunicación y de la Información (TIC) crean unas expectativas novedosas en el desarrollo de la comunicación y en una mejora en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. El impacto que están produciendo en la sociedad y en la cultura abre nuevas concepciones para la enseñanza, tanto en la educación flexible y a distancia como en cualquier otro tipo de educación (enseñanza formal, enseñanza no formal, educación especial), según el planteamiento de Cebrián y Ríos (2000). De ahí, que el contexto educativo, y el universitario en particular, no pueden estar de espaldas a esa realidad, sobre todo, porque las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden llegar a ser imprescindibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnado con necesidades educativas específicas.

Sin duda, las posibilidades de adaptación e integración del alumnado con discapacidad en la enseñanza universitaria pasan inevitablemente por la utilización de recursos y medios tecnológicos. ¿Pero qué pueden aportar realmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la mejora de la situación del alumnado con discapacidades en la Universidad? Para responder a este interrogante debemos partir, tanto de las coordenadas sociales que se viven actualmente, como de las condiciones propias de la institución universitaria. Situándonos en la primera, nos encontramos con las demandas formativas de la Sociedad de la Información y el Conocimiento y con el papel que juegan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desempeño y desarrollo de dichas demandas.

Y desde las coordenadas de la institución universitaria nos encontramos con el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como respuesta a las demandas formativas de la sociedad. Escenario que tiene que ver con la necesidad de cambiar e innovar la enseñanza universitaria; cambios que se centran fundamentalmente en las formas de enseñar y de aprender, en nuevos roles docentes y discentes, definiendo una enseñanza centrada en el alumnado y en su proceso de aprendizaje, más individualizada, flexible, dinámica y orientada por el desarrollo de competencias como la alfabetización

tecnológica e informacional, el trabajo colaborativo, la gestión de información, la elaboración, comunicación y difusión de conocimiento, etc. En definitiva, un aprendizaje individual y social, más constructivo y menos receptivo, y una enseñanza más dinamizadora y orientadora que transmisora.

Uno de los cambios importantes hace referencia al reconocimiento de la diversidad del alumnado, que obliga a buscar nuevas alternativas didácticas en la educación superior y en la práctica docente: “desde el reconocimiento explícito del derecho de todos a la educación y que ésta se desarrolle atendiendo a la igualdad de oportunidades, donde la diversidad sea un valor enriquecedor y positivo para todos” (Muntaner, 2000:1).

En este contexto de cambio de la educación universitaria se considera imprescindible el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, no sólo por sus potencialidades comunicativas e informativas, sino también porque pueden facilitar y apoyar el cambio a las metodologías más flexibles que requieren los nuevos escenarios educativos, y porque se estima que de esta forma se garantiza una formación que facilita la integración, el desarrollo y la participación del alumnado en la sociedad del conocimiento.

Los avances realizados en estos últimos años, en relación a la integración tanto educativa como social y a la normalización del alumnado con discapacidad, han sido importantes en algunas universidades, creándose servicios de apoyo y asesoramiento que demanda este alumnado. Pero también es cierto que no todas las universidades han apostado por estos servicios. Y es en parte por la escasa tradición de este alumnado en las aulas universitarias. Pero este panorama ha ido cambiando en estos últimos años, sobre todo, por el deseo de las personas discapacitadas en formar parte de este mundo universitario. Así son cada vez más los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que acceden a la enseñanza superior. Véase el caso de la Universidad de La Laguna, que según el estudio realizado por Castro (2009), se constata que de los 39 alumnos y alumnas matriculados en el curso 1999-2000, hemos pasado a 159 en el curso 2008-2009, lo que equivale a un 0,75% del total del alumnado matriculado en esta universidad.

En nuestra realidad de la Universidad de La Laguna (mediante sus estatutos) y la Comunidad Autónoma Canaria con el programa Socio-Sanitario de Atención a la Discapacidad de Canarias 2004, han planteado cuestiones que tienen que ver con los derechos del alumnado con discapacidad facilitando las condiciones de estudio y las adaptaciones idóneas para su formación académica y potenciando medidas que llevan a la participación real de los mismos (Castro, 2009).

La accesibilidad a los recursos virtuales: una medida para la inclusión y la igualdad

La atención a la diversidad es un derecho que tienen las personas para poder acceder a la sociedad del conocimiento. Las tendencias actuales tanto para la Pedagogía como para la Psicología, apuntan, por un lado, hacia la necesidad de una adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características evolutivas y educativas del alumnado. Y

por otro, entender la discapacidad como un valor necesario y enriquecedor para el desarrollo integral de la persona. Ambos factores están propiciando nuevas forma de entender y comprender la docencia y la enseñanza, alejándolas de principios de generalización, rigidez metodológica, agrupamientos invariantes, infrautilización de materiales didácticos o la tendencia a la uniformidad.

Ahora bien, ¿y en todo este escenario cómo se contempla la diversidad del alumnado y la igualdad de oportunidades para integrarse y participar activamente en la sociedad del conocimiento?; ¿qué medidas se contemplan para garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación de las personas con discapacidades, no sólo para acceder a los estudios universitarios sino para permanecer y adquirir la formación que les faculte para su integración y participación plena y efectiva en la sociedad?

El marco que establece y regula estas medidas es la propia Ley Orgánica 4/2007 de Universidades que establece modificaciones en la Disposición adicional vigésima cuarta. *De la inclusión de las personas con discapacidad en las Universidades*, y decretados disposiciones adicionales más en esta materia que son Disposición adicional cuarta: *Programas específicos de ayuda* y la Disposición adicional séptima: *Elaboración de planes destinados a personas con necesidades especiales*.

Como señala Martínez (2008), las novedades que introduce esta nueva ley con respecto a las normativas anteriores hacen referencia a medidas como las adaptaciones curriculares o programas específicos de ayuda (disposición adicional al cuarta), la disponibilidad de medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria (apartado 3 de la disposición adicional vigésima cuarta) y la accesibilidad a los servicios y a la información de los espacios virtuales (apartado 4 de la disposición adicional vigésima cuarta).

Si bien todas las medidas son relevantes para la inclusión de las personas con discapacidades en la educación universitaria, son las dos últimas las que hacen referencia a los medios y recursos de apoyo junto con la accesibilidad a los espacios virtuales, y las que ofrecen respuestas al interrogante inicial. En lo que respecta a la accesibilidad a los servicios e información de espacios virtuales es la medida más novedosa que introduce la ley de Universidades en relación a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades del alumnado con discapacidad. La accesibilidad es definida por González y Farnós (2009: 51) como “la posibilidad de acceso, en concreto a que el diseño pueda ‘ser usable’, posibilite el acceso a todos sus potenciales usuarios, sin excluir a aquellos con limitaciones individuales –discapacidades, dominio del idioma, etc.–, o limitaciones derivadas del contexto de acceso –software y hardware empleado para acceder, ancho de banda de la conexión empleada, etc.–. De este modo, un sitio accesible es el que puede ser usado correctamente por personas con discapacidad”. Con esta medida se trata, en definitiva, de evitar la brecha digital, o en palabras de Cabero (2002) la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las nuevas tecnologías, siendo por consiguiente estas personas marginadas de

las posibilidades de formación, de comunicación, impulso económico, etc., que la red permite.

Pero el reto de la accesibilidad a los espacios y a la información virtual como medida para garantizar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidades, no está exclusivamente en disponer de campus virtuales y de una gestión y administración digital sino que está, tal y como destaca Martínez (2008:4), en “la capacidad de los educadores y de las instituciones educativas de introducir, de forma flexible e innovadora, el uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y obviamente de realizarlo con criterios de accesibilidad universal”.

Esta nueva realidad educativa nos va demandando respuestas a todas las cuestiones que van surgiendo de las nuevas exigencias que la sociedad de la información en la que estamos requiere de sus ciudadanos. Y es la educación, y en nuestro caso la Universidad, la que tiene que responder a todos esos interrogantes que van surgiendo también con la aparición y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, convirtiéndose en un elemento que contribuye a que el conocimiento se construya y llegue a todo el alumnado (Amar,2008).

Los recursos tecnológicos en la atención a las necesidades educativas específicas

La utilización de los recursos tecnológicos con el alumnado con necesidades educativas especiales viene justificada entre otras, por las posibilidades que éstos les ofrecen para poder superar dificultades concretas, permiten la relación del alumnado con el entorno, y propician la incorporación de los mismos a la sociedad del conocimiento y a su posterior inserción laboral (Cabero, Fernández y Córdoba, 2007). Una adecuada tecnología puede constituir un factor fundamental si queremos dar respuesta a un alumnado con necesidades educativas específicas, pues puede llegar a ser un puente a la discapacidad (Pascual,1998).

Indudablemente a cualquier alumno o alumna, el dominio y uso de las TIC posibilitará entre otras cosas, la gestión de la información, la elaboración de conocimiento, la comunicación, y en definitiva, el desarrollo de competencias que facilitan su integración en la sociedad del conocimiento. En este sentido, sus formas de integración y uso no tienen por qué diferir de las habituales, que son como medios didácticos y/o como entorno virtual/semi presencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El quid está en la selección y adaptación que se haga de esos medios y/o entornos telemáticos para no convertirlos en un obstáculo sino justamente en lo que debe ser: un apoyo que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con discapacidad (Sevillano, 1998:294).

Son muchos los autores que han analizado las ventajas de la incorporación de las TIC al ámbito educativo (López y López, 1995; Cabero, 1996; Howell y Navarro, 1997; De Pablos y Jiménez, 1998; Milicua, 1998; Jara, 1998; Sevillano, 1998; Pascual, 1998; Cebrián y Ríos, 2000; Harasim, Hiltz, Turoff y Teles, 2000; Fuentes y Marín, 2000). Para Cebrián y Ríos (2000) estas nuevas tecnologías abren nuevas concepciones para la

enseñanza, tanto en la educación flexible y a distancia como en cualquier otro tipo de educación: enseñanza formal, enseñanza no formal, educación especial. Estas tecnologías ayudan a mejorar las competencias comunicativas, posibilitan el tratamiento digital de todos los códigos (icónicos, auditivos, etc.), permiten un fácil tratamiento y construcción del mensaje y son nuevos medios para acercarse y construir el conocimiento sobre todo para los que poseen otros ritmos y estilos de aprendizaje. Pero además permiten la adaptación a casos particulares, facilitan la individualización de la enseñanza, permiten respetar el proceso de aprendizaje de cada uno de nuestros alumnos y alumnas y elevan el grado de autonomía e independencia de los mismos (López y López, 1995).

Para Cabero, Fernández y Córdoba (2007) las ventajas que poseen las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado con necesidades educativas específicas, son dignas de mencionar, ya que además de crear un entorno motivador y dinámico, favorecen la autonomía del estudiante, ayudan a superar la limitación dependiendo del tipo de discapacidad, propician una formación individualizada y facilitan la inserción sociolaboral. Por tanto se podría afirmar que:

- Las Nuevas Tecnologías permiten la formación plural y diversificada según las habilidades diferenciadas de cada persona.
- Las Nuevas Tecnologías facilitan una importante aportación educativa contribuyendo a la adaptación y actualización de los contenidos y actividades a la diversidad de alumnos, también de los discapacitados.
- Se ha visto incrementada la atención a la diversidad utilizando las Nuevas Tecnologías (Internet, videoconferencia, ordenador) y los medios de comunicación para acercar contenidos a la pluralidad de personas a la vez que ellos mismos contribuyen a fomentar actitudes de apertura al poder conocer de forma vicaria otros pueblos, otras culturas, otras creencias.
- Las Nuevas Tecnologías se acreditan como recursos importantes y significativos en el aprendizaje colaborativo, lo cual implica la conformación de equipos de alumnos plurales y diferentes en sus capacidades y habilidades.

Existen en la bibliografía actual muchos catálogos que contienen clasificaciones de las TIC que podríamos utilizar como apoyo al alumnado universitario con discapacidad. Creemos que exponer un listado de las mismas no es nuestro objetivo, pero si lo es, el tener en cuenta que existen tecnologías específicas según sea la discapacidad que se posea, y que la institución universitaria debe impulsar la formación del profesorado en el conocimiento de dichas tecnologías, sus aplicaciones didácticas, así como dotar a sus facultades del hardware y software necesario para formar en las competencias que se les exige a todo el alumnado y en el que se incluye al alumnado con discapacidad.

Pero hemos de señalar que aunque hemos resaltado los aspectos positivos a la hora de trabajar con el alumnado con necesidades educativas específicas, tenemos que puntualizar que la utilización de las TIC va a estar en función del tipo de discapacidad que presente nuestro alumnado. De ahí que (Cabero, Fernández y Córdoba, 2007) no

podamos obviar algunos aspectos tales como: tipo de discapacidad a la que nos referimos, el grado de discapacidad y el diseño del hardware y el software adecuado a la discapacidad concreta.

A continuación vamos a intentar destacarlas TIC que se consideran más necesarias y las más habituales en ese contexto educativo y que han sido presentadas por Toledo y Hervás (2006) y Cabero, Fernández y Córdoba (2007). Así tenemos:

Apoyo al alumnado con *discapacidad visual*

- Máquinas Perkins que son máquinas para escribir el braille.
- Máquinas lectoras Kurzweil, que permiten la traslación a la voz sintética de datos escritos en papel.
- Teclado e impresora braille.
- Lupas y telelupas.
- Audio libros, sistemas de lecturas de textos escritos, nuevas tecnologías asociadas a los Ipod y guantes sensitivos.
- Sintetizadores de voz: *hardware* que nos permite dictar al ordenador.
- Magnificadores de pantalla: *software* que permite aumentar el tamaño de la información que aparece en la pantalla del ordenador.
- Lectores de pantalla y navegadores hablados: es una tecnología para un alumnado con graves problemas visuales y que le permite saber cuál es la ubicación de cada uno de los elementos del escritorio.

Apoyo al alumnado con *discapacidad motórica*

- Dispositivos alternativos al ratón: tales como *trackball*, es como un ratón pero al revés; el *joystick*, es una palanca que simula los movimientos del ratón; interruptores de uno o varios botones; el *treadle* que se activa con el pie; las varillas bucales, que son unos punteros que se sujetan con la boca para poder marcar las teclas deseadas; el licornio que se sujeta a la cabeza y que permite pulsar el teclado.
- Teclados alternativos: son teclados especiales en los que las teclas están dispuestas según las características de los usuarios, para evitar que se pueda activar de forma accidental alguna de ellas; teclados amplios, teclados ergonómicos, teclados para una sola mano, teclados de conceptos. Pueden utilizarse por el alumnado con discapacidad motórica y visual.
- Teclados de pantalla: son teclados virtuales que se ubican en la pantalla del ordenador.
- Sistemas de reconocimiento de voz: dictan texto o dan instrucciones al ordenador.
- Interruptores: necesarios para aquellos alumnos con problemas de movilidad.

Apoyo al alumnado con *discapacidad auditiva*

- Programas para la reeducación del habla.
- Programas informáticos para el reconocimiento del habla.
- Equipos de frecuencia modulada.

La universidad, como institución formal que tiene a su cargo la responsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje (Sevillano, 1998), debe dar respuesta a todos los interrogantes y retos de la cultura en la que está inmersa, así como a las necesidades que las nuevas generaciones demandan. Estos nuevos planteamientos con los que la institución universitaria debe dar respuesta, tienen que partir de la revisión de sus propios proyectos educativos, de sus propios aspectos organizativos, así como de sus líneas pedagógicas y de la formación del profesorado. La universidad no puede quedarse de lado cerrando los ojos ante estas evidencias. Debe actuar de forma consecuente preparando a las nuevas generaciones para relacionarse e interactuar con las TIC, desde una formación que fomente la participación y la reflexión crítica en su uso e interpretación.

Pero no podemos olvidar que los grandes desafíos que las TIC plantean a la educación y a la enseñanza en el contexto universitario lo hacen en tanto que son tecnologías que producen un verdadero impacto en los procesos comunicativos e informativos. A este respecto, Jiménez Ramos (1996) señala una serie de acciones que deberán llevarse a cabo en la enseñanza para adaptarse a las características de la sociedad de la información y de la comunicación. Tales acciones tendrían que ver entre otros con: cambios en las modificaciones de carácter organizativo; nuevas estrategias metodológicas para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más comunicativo; en este nuevo contexto del EEES integrar curricularmente estas tecnologías; apostar por una formación del profesorado a lo largo de toda la vida; y abordar ámbitos de investigación educativa que permitan acceder a esas nuevas estrategias organizativas, metodológicas, de integración curricular y de formación del profesorado con unas perspectivas acordes con los desafíos que actualmente se nos plantean.

Para concluir, consideramos al igual que Cabero y Córdoba (2009), que para lograr la inclusión digital del alumnado con discapacidad es necesario atender a tres aspectos: el primero tiene que ver con facilitar la presencia y acceso a las TIC, segundo comprobar sus características de adaptabilidad y accesibilidad, y tercero, la alfabetización digital.

En definitiva se trata de que se inviertan los esfuerzos necesarios para que estas tecnologías se adapten a las necesidades funcionales de la población con discapacidad, que se diseñen los espacios virtuales respetando y permitiendo la usabilidad y accesibilidad del alumnado con necesidades educativas específicas, y que se forme a este alumnado en el acceso a la información digital caracterizada por la diversidad de códigos y lenguajes. Es precisamente esta última característica multimedia la que se puede potenciar para crear espacios virtuales flexibles que permitan la presentación de la información codificada en distintos sistemas simbólicos que mejor se adapten y respondan a las necesidades del alumnado con distintas discapacidades.

Es necesario valorar las potencialidades que ofrecen los recursos tecnológicos de la

información y la comunicación debido precisamente a la flexibilidad para adaptarse a las necesidades del alumnado con discapacidad. En este sentido, las medidas adoptadas en el marco de la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, pueden desarrollarse sin grandes inconveniencias y obstáculos tecnológicos. Los verdaderos inconvenientes pueden encontrarse en la falta de personal especializado para hacer frente a estas demandas, tanto de técnicos e ingenieros informáticos para crear dichos espacios virtuales que permitan la accesibilidad a la información, como de profesorado con la formación adecuada para crear espacios virtuales y presenciales flexibles y universales, y en la creación de materiales digitales didácticos que respondan a las necesidades del alumnado con discapacidad. Efectivamente, en este nuevo contexto de la enseñanza superior también se ve afectado el profesorado que está asistiendo a un proceso innovador, proceso en el que se pretende que en el aula se comprendan y acepten las diferencias que puedan existir entre el estudiantado, y que cada vez son más frecuentes en todos los lugares del mundo, debido a la gran movilidad del personal, motivado por la universalidad y globalidad del mundo empresarial, económico, industrial, político, etc. (Sevillano,1998). De ahí que se deban desarrollar proyectos concretos de formación del profesorado para el uso pedagógico de las nuevas tecnologías (Area,2007). Proyectos que integren por un lado el conocimiento tecnológico del medio (dominio del *software*, manejo del *hardware*), y por otro, el conocimiento didáctico sobre la utilización del mismo (actividades con los medios, evaluación de los aprendizajes, etc.). Un reto importante es que el profesorado sea capaz de afrontar la problemática de su alumnado, y en especial de su alumnado con discapacidad, dando respuestas a sus necesidades formativas que demanda el entorno social en el que se mueve y en el que las TIC están presentes.

Somos conscientes de la importancia que tiene la formación del profesorado universitario que va a recibir a todo ese nuevo alumnado con necesidades educativas específicas. Estamos de acuerdo con Negre (1998) cuando afirma que es condición imprescindible para que se pueda promocionar a nuestro alumnado con discapacidad de una manera integral y normalizadora, el contar con un grupo de profesionales adecuadamente formados y documentados, y que el alumnado tenga a su alcance los recursos necesarios para que esta integración se produzca.

Pero está claro que los esfuerzos deben dirigirse a vencer dichos obstáculos tanto por razones de acceso e integración de las personas con discapacidades a la sociedad del conocimiento ya que *“de no ser así las personas con diversidad funcional acabarían formando lo que entendemos como un cibergueto”* (Cabero y Córdoba, 2009: 68), como por razones normativas e institucionales recogidas en la propia ley universitaria que decreta la elaboración de planes destinados a personas con necesidades educativas específicas, y este marco, tal y como apunta Martínez (2008), demanda un sistema universitario de calidad basado en la utilización de las nuevas tecnologías como instrumentos para la mejora de la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

El acceso a las TIC se ha convertido en un espacio abierto de comunicación, de

intercambio y cooperación de todos aquellos profesionales, familias y personas con necesidades educativas específicas. Esta accesibilidad debe ir aparejada con un diseño que permita una correcta interacción entre ambos. En palabras de Sánchez Montoya (2002: 66), diseño y accesibilidad deben ser actividades complementarias para evitar nuevas barreras de acceso a las personas que tienen dificultades para leer el contenido de la pantalla, manejar el ratón o el teclado, escuchar las indicaciones sonoras de los altavoces o con un nivel de comprensión reducida.

Creemos que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden contribuir a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en general, y suponen un recurso importante, a veces imprescindible, para el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales, es decir, que pueden convertirse en un elemento clave para poder acceder al currículo. En definitiva pensamos que las nuevas tecnologías pueden proporcionar una mejor y mayor calidad de vida a estos estudiantes, lo que va a facilitar su integración en el mundo universitario y va a contribuir a que dispongan de una mayor autonomía personal, educativa y laboral.

Pero también las TIC van a favorecer que nuestro alumnado pueda comunicarse con los demás, tanto desde la perspectiva de poder superarlas barreras espaciales, por ejemplo, mediante el correo electrónico o los sistemas de videoconferencia por IP, como por la traducción de sus pensamientos e ideas a sistemas simbólicos comprensibles por otras personas, con la ayuda por ejemplo de los sintonizadores de voz.

Todos estos cambios tecnológicos no afectan únicamente al profesorado o al alumnado, sino que llevan consigo un profundo cambio en las administraciones educativas, un cambio en toda la comunidad educativa. Sino se da ese cambio nos podemos encontrar con una serie de dificultades como la falta de apoyo institucional y de planificación, el acceso limitado a las redes de información, la falta de formación de personal y la falta de tiempo ya que el trabajo con las TIC requiere un determinado tiempo para poder aprender el uso de las tecnologías (Harasim, Hiltz, Turoff y Teles, 2000).

Es pues indudable que la introducción de tecnologías lleva implícito un cambio cultural, que debe ser adecuadamente previsto y gestionado, y que dará lugar a un cambio de nuestra concepción de vida. En nuestras manos está el entender y aceptar este cambio, valorar sus resultados y asimilar que la tecnología está a nuestro servicio sin tener que ser esclavos de ella.

Nuestro proceso de comprensión y actuación en el mundo ha estado marcado, entre otros factores, por nuestra experiencia educativa (Sancho, 1994). Las tecnologías utilizadas en la educación escolar, artefactuales, simbólicas y organizativas (Méndez y Álvarez, 1999), modelan el desarrollo de los individuos y sus formas de aprehender el mundo. De ahí que debamos considerar la enorme importancia de introducir estas nuevas tecnologías desde los primeros niveles del sistema educativo. Pero este proceso no se podrá hacer sin el establecimiento de cautelas y condiciones particulares derivadas de la peculiar naturaleza de la educación y de las específicas matizaciones que imponen los nuevos escenarios educativos.

En definitiva, en los momentos actuales nuestras universidades deben plantear sus modelos en el contexto de cambio en el que estamos, sin perder la perspectiva de una flexibilidad hacia todo aquel alumnado con necesidades educativas específicas, comprobando como la tecnología puede contribuir en el apoyo a ese alumnado, contribuyendo en la construcción de un entorno nuevo de aprendizaje para el alumnado en general y para el alumnado con discapacidad en particular (De Benito y Salinas, 2008). De ahí, que todas las alternativas que se formulen deben basarse (Muntaner, 2000: 1) en “el paso de un modelo de intervención compensatoria a introducir prácticas coherentes con la inclusión educativa, que se fundamenta en la implantación de un currículum comprensivo común y en la determinación de apoyos normalizados para alcanzar una real integración de todos los alumnos con discapacidad”.

Realmente de lo que se trata es de analizar y repensar el actual sistema educativo en su totalidad, de atreverse a buscar y poner en práctica otras formas de entender los contextos en los que se enseña y se aprende, el mismo contenido del aprendizaje, el rol desempeñado por todos los implicados en el proceso y de las tecnologías utilizadas (Sancho, 2000).

6

Áreas de intervención psicopedagógica para estudiantes universitarios con necesidades educativas específicas

Los avances que se vienen produciendo en todos los contextos de enseñanza, también en el de la educación superior, han reactivado la importancia de seguir mejorando los procesos de integración y desarrollo de las personas con discapacidad. En esta coyuntura y en el momento actual, la atención a las necesidades de estas personas debería plantearse desde un enfoque inclusivo e igualitario, que respete la individualidad, resaltando especialmente las posibilidades en vez de las limitaciones que poseen (Sala, 2005). Las medidas que se tomen deberían constituir verdaderos cambios en la forma de afrontar la igualdad, evitando que se conviertan en parches o meras ayudas puntuales.

Y esto pasa, en muchos casos, por un cambio mental y actitudinal sobre la discapacidad, que permita al situarnos ante una persona con algún hándicap fijarnos en las capacidades que tiene y no sólo en las que no tiene o tiene menos desarrolladas (Rao, 2004). Cuando se emplea el término “*personas con discapacidad*” hay que entender las condiciones que afectan en diversos grados a las capacidades y funciones sensoriales, intelectuales, motoras y emocionales de la persona. Nos encontramos, por tanto, con personas con necesidades específicas cuyas limitaciones no pueden reducir en ningún caso su dignidad como seres humanos ni su derecho a participar en la vida social y comunitaria. Como decíamos, el acento no puede ponerse en la discapacidad, sino que habría que volcar todos los esfuerzos en el conocimiento de las necesidades, capacidades y potencialidades de la persona.

Si se apuesta realmente como objetivo final por la verdadera inclusión social de estas personas, es preciso confiar en las posibilidades que tienen y estimular al máximo su desarrollo, para que tanto los procesos formativos como laborales los afronten con éxito. En definitiva, lo que se persigue es la inclusión social de las personas con discapacidad y el fomento de una cultura de respeto a la diversidad, a los derechos culturales y sociales de todos los seres humanos.

Promover la inclusión social ha de consistir en dar la oportunidad para que las personas con discapacidad se realicen por sí mismas y puedan participar en las dinámicas que mueven la sociedad. La inclusión es algo más que un término; es una filosofía de vida para derribar las barreras de la diferenciación sistemática a la que se han tenido que

enfrentar las personas con discapacidad. Es una actitud que reconoce el diálogo, la comprensión, el entendimiento, la participación, la confianza, la cooperación, la aceptación de la realidad de las personas discapacitadas. Como dice Alcantud (1997), los principios de normalización (condiciones de igualdad) e integración (respeto, aceptación y apoyo), son referentes fundamentales de una Universidad inclusiva, que participa de la comunidad a la que sirve.

Este proceso de inclusión, que debe tener un carácter permanente y extenderse a lo largo de la vida, tiene que estar apoyado por medidas orientadoras que protejan a las personas con discapacidad en los distintos tramos y etapas de su vida. Y uno de los momentos críticos coincide con el acceso a los estudios universitarios, en el que el alumnado con discapacidad debe contar con la ayuda, asistencia y asesoramiento que asegure que la adaptación se lleva a cabo de forma adecuada, y que la permanencia y la preparación de la salida para la transición laboral también se organice de forma correcta y satisfactoria (De la Puente, 2005).

En este caso, la formación universitaria, como entorno educativo inclusivo, se debe caracterizar por tener activadas todas las medidas y actuaciones que hagan posible que el acceso al curriculum de los estudiantes con discapacidad se realice en condiciones de equidad e igualdad. Así lo destaca la UNESCO (2005) cuando defiende un planteamiento integral para abordar el tema de la diversidad, de modo que aumenten las posibilidades y oportunidades para todos, especialmente para los que tienen más dificultades. Esto ha derivado en que en la mayoría de los países europeos y anglosajones se hayan ido creando servicios y programas institucionales, cuyo objetivo fundamental es el apoyo a los estudiantes con necesidades específicas, en los que se atienden, tanto las necesidades particulares del alumnado, como el asesoramiento al profesorado para desarrollar una enseñanza adaptada y la incorporación al proceso formativo de recursos, medios y tecnologías que permitan una respuesta apropiada a la diversidad.

Para hacer realidad la integración, la normalización, la igualdad de posibilidades y oportunidades, es preciso que la institución universitaria esté atenta a las distintas necesidades y demandas que los estudiantes con discapacidad puedan presentar:

- Las dificultades para desplazarse, ya sea porque no cuentan con recursos familiares, porque estos recursos no son accesibles o no están al alcance de las personas que los necesitan.
- La escasa previsión y planificación educativa para dar respuesta a la diversidad en la enseñanza universitaria.
- La propia actitud negativa hacia ellos mismos y a sus posibilidades.
- Falta de claridad a la hora de hacer elecciones formativas.
- La escasa información para poder elegir una formación que contribuya a su realización personal y profesional.
- La escasa planificación del desarrollo profesional.

- Las escasas competencias en habilidades instrumentales y sociales.
- La falta de programas y servicios para atender a las personas con discapacidad tanto a nivel académico como vocacional.
- La mentalidad y actitud de la sociedad hacia la discapacidad.
- Falta de oportunidades para acceder a un empleo.
- Las dificultades para integrarse y relacionarse.
- La escasa formación de los educadores en el tema de la discapacidad.

El análisis de las necesidades de los estudiantes con discapacidad se ha venido orientando fundamentalmente hacia el estudio de aquellos factores que tienen que ver con los procesos de acceso, matrícula o barreras que dificultan la incorporación de los estudiantes a la Universidad. De esta manera, se ha dejado en un segundo plano otros aspectos de enorme relevancia para el desarrollo de una enseñanza inclusiva, como pueden ser los problemas más directamente relacionados con el proceso educativo, la intervención psicopedagógica o los procesos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta esta idea, en este apartado se pretende sintetizar los distintos elementos que de forma articulada deberían servir para organizar la atención orientadora al alumnado con discapacidad. No se trata de un programa de actuación, sino de un modelo organizativo en el que se establecen diversas consideraciones, directrices generales, principios de actuación y líneas de trabajo para un mejor tratamiento de la diversidad en la enseñanza universitaria. Este modelo organizativo será el punto de referencia para el diseño de actuaciones orientadoras y tutoriales dirigidas al alumnado universitario con discapacidad.

Normativa legal de referencia

En el contexto universitario actual están vigentes algunas normativas legales que regulan el acceso y las medidas de atención al alumnado con necesidades educativas específicas, que es necesario tener en consideración a la hora de poner en práctica acciones para mejorar la situación personal, académica y las posibilidades de inserción social de estas personas.

Es importante que cada Universidad y cada Centro tengan en cuenta esta normativa y le den el desarrollo que corresponde, incorporando a los Estatutos y normativas particulares los puntos que correspondan para un tratamiento adecuado a la diversidad de los estudiantes. Este debe ser un requisito básico para que las acciones de atención a los estudiantes con discapacidad no se contemplen como acciones extraordinarias, puntuales, excepcionales o sujetas a las iniciativas de los gestores que dirigen la institución en cada momento, sino acciones reconocidas e institucionalizadas dentro de un marco general donde se incluya la verdadera igualdad. Entre las normativas a tener en cuenta hay que destacar:

- Real Decreto 69/2000 de 21 de Enero donde se aprueba la reserva de un 3% de las

plazas disponibles para estudiantes cuyo grado de minusvalía sea igual o superior al 33%.

- Ley Orgánica de Universidades (2001).
- Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU, 2003).
- Real Decreto 1414/2006, de 1 de diciembre, por el que se determina la consideración de persona con discapacidad a los efectos de la ley 51/2005, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades.
- En el Real Decreto 1086/2009 de 3 de julio se recogen algunas de las funciones y actuaciones previstas por la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria del Ministerio de Educación para la atención a la diversidad en el contexto de la educación universitaria:
 - La implantación de un sistema de atención integral a los estudiantes y titulados universitarios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior que responda a sus necesidades y demandas en el nuevo contexto educativo y social.
 - La promoción de programas de atención especializada destinados a los futuros estudiantes, estudiantes universitarios y titulados.
 - La coordinación entre las enseñanzas universitarias y las enseñanzas superiores de formación profesional, artística y deportiva.
 - El impulso de un entorno educativo inclusivo de atención a la diversidad y de atención a sus necesidades específicas.
 - El desarrollo de programas de información, formación y orientación adaptados a los diferentes perfiles para facilitar la transición de etapas preuniversitarias al entorno universitario, la elección de estudios universitarios, el proceso de aprendizaje, la mejora del rendimiento académico y la reducción del fracaso educativo y de la tasa de abandono.
 - El desarrollo de programas de información, formación y orientación para los estudiantes en su fase final de estudios y titulados para facilitar la transición al mercado laboral nacional e internacional.
 - La promoción de la interacción con los programas de Acción Tutorial y de los diferentes servicios de atención a los estudiantes y titulados de las Universidades para llevar a cabo las acciones de información, formación y orientación universitaria, tanto en el proceso educativo como en el proceso de incorporación profesional de estudiantes y titulados.
 - El impulso de programas de actuación para la participación de los estudiantes en la vida universitaria tanto a nivel político, asociativo como en actividades académicas, culturales, sociales, de voluntariado o de cualquier otro que aporten valor a su formación integral.

- El impulso de programas de atención específica para titulados universitarios con la finalidad de facilitar procesos de fidelización, la carrera profesional y el acceso a la formación continuada.
- El impulso de la apertura y conexión de la Universidad y la Sociedad mediante los programas de atención integral a los estudiantes y titulados.
- La programación, gestión y evaluación del programa de apoyo a las actividades de las organizaciones estudiantiles, entre las que se encuentra la comunicación, la movilidad y la participación en actividades internacionales.
- El diseño, planificación y dirección de la política de becas y ayudas al estudio dirigidas a estudiantes que cursen enseñanzas universitarias.

El Estatuto del Estudiante (Real Decreto 1791/2010), en el que se recogen una serie de medidas dirigidas específicamente al alumnado con discapacidad:

Capítulo III: Del acceso y la admisión en la Universidad

Artículo 15: Acceso y admisión de estudiantes con discapacidad

1. Los procedimientos de acceso y admisión, dentro de las normas básicas establecidas por el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades, se adaptarán a las necesidades específicas de las personas con discapacidad, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades y la plena integración en la Universidad.
2. Del mismo modo, las Universidades harán accesibles sus espacios y edificios, incluidos los espacios virtuales, y pondrán a disposición del estudiante con discapacidad medios materiales, humanos y técnicos para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena integración en la comunidad universitaria.

Capítulo V: De las tutorías

Artículo 22: Las tutorías para estudiantes con discapacidad

1. Los programas de tutoría y las actividades de tutoría deberán adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, procediendo los Departamentos o centros, bajo la coordinación y supervisión de la unidad competente en cada Universidad, a las adaptaciones metodológicas precisas y, en su caso, al establecimiento de tutorías específicas en función de sus necesidades. Las tutorías se realizarán en lugares accesibles para personas con discapacidad.
2. Se promoverá el establecimiento de programas de tutoría permanente para que el estudiante con discapacidad pueda disponer de un profesor tutor a lo largo de sus estudios.

Principios de intervención

Cuando se habla de atención a la diversidad y medidas compensatorias de la desigualdad, aparece siempre la igualdad de oportunidades como un principio básico que se debe tener en cuenta en cualquier tipo de contexto social. Desde que en 1948 se

aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se han seguido presentando informes, declaraciones y normativas dirigidas expresamente a evitar la discriminación de aquellas personas afectadas por alguna limitación, así como la defensa de la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos con discapacidad.

El Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1983), las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993) o la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998) son algunas de las muestras claras de la preocupación y concienciación a cerca de este tema y de la necesidad de emprender acciones conjuntas encaminadas a la mejora de la realidad a la que se enfrentan estas personas.

También en el campo educativo se trabaja con ahínco por implantar el principio de igualdad y por atender las necesidades de todos los colectivos desfavorecidos. La Universidad tiene que llegar a convertirse en una institución donde se conviva en igualdad, donde se respete la individualidad no discriminatoria que deriva del principio de la diversidad humana, eliminando para ello los obstáculos de todo tipo (administrativo, legislativo, formativo, organizativo, etc.) que impiden la normalización en el desarrollo del alumnado con necesidades educativas específicas.

Este es el prerrequisito fundamental y básico para que los estudiantes con discapacidad puedan convivir en igualdad con el resto de estudiantes universitarios, porque todos son diferentes, pero todos deben tener también la posibilidad de desarrollar sus proyectos de vida. Bajo ningún concepto, la diferencia debería ser motivo de desigualdad, de intolerancia, de negación de los derechos que se promueven desde el principio de equidad social.

La educación de los estudiantes con necesidades específicas será verdaderamente normalizadora e integradora cuando en los centros educativos se implanten las medidas necesarias para acoger al alumnado, se cree una verdadera conciencia inclusiva por parte de toda la comunidad educativa, se cuente con los recursos necesarios y se tomen las decisiones curriculares que hagan posible la adaptación de los procesos y programas a las exigencias y condiciones de todos. En este sentido, la discapacidad no se debe ver como un freno, sino como una condición más, que se debe atender como otras muchas que se dan en la práctica educativa, evitando que dificulte el desarrollo de la persona y su preparación profesional para el acceso a la vida en sociedad. En ningún caso se debe cuestionar la capacidad de cualquier estudiante para cursar la carrera elegida según sus intereses vocacionales. Al contrario, se debe contar con servicios, programas de orientación y tutoría que ofrezcan los apoyos que se precisan, que favorezcan el acceso y la promoción en los estudios.

La accesibilidad y el derecho a una formación profesionalizadora, deben ser principios ineludibles de un sistema educativo que forma parte de una sociedad democrática. Por eso se deben prever los mecanismos de compensación que hagan posible la participación y formación de los estudiantes con discapacidad en la comunidad universitaria.

Luque y Rodríguez (2008) establecen algunos principios básicos que deberían tenerse en cuenta para una educación que atienda al alumnado con discapacidad.

- Aceptar la Educación como medio de desarrollo personal y social, afianzándose siempre en el núcleo de la persona del alumno.
- Generar situaciones de aprendizaje para el desarrollo de capacidades y habilidades.
- Asimilar la discapacidad como hecho o estado, resultado de la interacción individuo-contexto.
- Apremiar la accesibilidad y la adaptación como mecanismos de desarrollo, compensación y ajuste de la persona y alumno con discapacidad.
- Desarrollar una práctica educadora justa, adecuada y en consideración a las características del alumno, dentro de valores de respeto a la diferencia, cooperación y el apoyo mutuo entre las personas.

Objetivos a conseguir

Como objetivo general de la intervención orientadora con el alumnado con necesidades educativas específicas en la enseñanza universitaria habría que plantear el fomento de la igualdad de oportunidades y el desarrollo de una educación inclusiva que haga posible la adquisición de las competencias necesarias para la preparación profesional y la integración en la vida sociolaboral.

En cualquier caso, la educación universitaria tendría que velar porque se logre la aceptación, integración y apoyo a todo el alumnado desde esa visión de contexto inclusivo, incorporando todos aquellos recursos que faciliten el acceso y donde se contemplen las circunstancias particulares y las necesidades de todos los estudiantes. En este sentido compartimos con Luque, Elósegui y Rodríguez (2005) que el objetivo general a conseguir con el alumnado con discapacidad es: “Garantizar la igualdad de oportunidades y la plena integración de los estudiantes universitarios con discapacidad en la vida académica universitaria, además de promover la sensibilización y la concienciación del resto de miembros de la comunidad universitaria”.

Otros objetivos de carácter más específico que deberían plantearse desde la enseñanza universitaria, son los siguientes:

- Que el alumnado desarrolle las competencias y habilidades necesarias para el tránsito a la vida universitaria.
- Que el alumnado conozca los distintos espacios y estructuras para que pueda integrarse en la vida universitaria.
- Que el alumnado alcance un conocimiento adecuado de sus características y cualidades personales.
- Que el alumnado desarrolle estrategias para el aprendizaje y para la mejora del rendimiento académico.

- Que el alumnado disponga de un conocimiento profundo de los estudios elegidos y de la proyección académica y profesional de los mismos.
- Que el alumnado desarrolle habilidades para el tránsito a la vida activa y al mundo del trabajo.
- Que el alumnado desarrolle habilidades para la toma de decisiones acordes con su proyecto profesional y vital.

Metodología y agentes

La puesta en práctica de actividades orientadoras en el contexto de la enseñanza universitaria dirigidas a estudiantes con necesidades educativas específicas debe encuadrarse en un modelo global de intervención. Un planteamiento que Alcantud (1997) denomina *modelo de intervención psicopedagógico interactivo y contextual* en el que, de manera coordinada, deberían actuar distintos profesionales para desarrollar programas que contribuyan al progreso personal, académico y profesional del alumnado:

- El profesorado en general, que en relación a sus materias debe llevar a cabo una importante labor formativa, adaptando la enseñanza a las necesidades específicas del alumnado.
- Los profesores tutores y compañeros tutores, que han de apoyar el desarrollo integral del alumnado, proporcionando información y asesoramiento para que la llegada y el paso por la institución universitaria sea satisfactoria.
- Los Servicios de Orientación universitarios, que pueden desarrollar también una importante labor de apoyo al alumno y su progreso, a través de distintas actividades informativas, formativas y asesoras.
- Los Equipos Directivos, que deben garantizar las condiciones y los recursos para que pueda llevarse a cabo una verdadera educación de calidad, adaptada a las necesidades del alumnado.

Áreas de intervención

La respuesta a la diversidad en el contexto de la enseñanza universitaria tiene que tener en cuenta las distintas áreas de intervención dentro de un proceso amplio que abarca el antes, el durante y el después de los estudios superiores. Decimos antes porque es necesario cuidar los aspectos que engloba la transición desde las etapas previas. Al respecto, deberían concretarse planes conjuntos de atención al alumnado con discapacidad que faciliten el recorrido desde las etapas previas hasta la formación universitaria. Este sería un prerrequisito indispensable para que cuando los estudiantes con necesidades educativas específicas lleguen a la enseñanza universitaria, no aterricen en una realidad desconocida y en algunos casos hasta hostil, sino en un nuevo vagón en el que tan sólo tienen que tomar asiento para continuar el recorrido hasta la siguiente estación.

El desconocimiento, la soledad y la falta de integración académica y social son causas importantes que conducen a muchos al fracaso y el abandono de los estudios. En el caso del alumnado con discapacidad, las posibilidades de que no se produzca una buena integración aumentarán de modo significativo cuando el tránsito se realice a ciegas, cuando no se tengan referencias que ayuden a fijar las bases del nuevo proyecto y cuando haya un salto demasiado significativo entre el antes y el ahora. En este sentido, desde el plano académico, se deberían acentuar las medidas encaminadas a establecer y fortalecer los nexos de conexión entre la enseñanza secundaria y la superior. Y los nexos se deberían establecer en muchos aspectos del proceso formativo: en los contenidos de aprendizaje, en la coordinación vertical entre ambos niveles, en la colaboración entre los centros, en la comunicación entre los profesionales de ambos niveles, etc.

Gimeno (1996) habla de la complejidad de las transiciones curriculares, que viven los estudiantes en procesos de cambio, que se ven afectados por la variabilidad de centros, de nivel, de etapas educativas y de profesores. Una transición en el curriculum es no significativa en función de la distancia entre las dos orillas cuando hay que saltar un desnivel y tiene trascendencia en la medida en que suponga una continuidad o discontinuidad en la experiencia formativa de los estudiantes. La transición curricular deja de ser significativa cuando se rompe la continuidad en el sistema y en la experiencia que vive el estudiante como consecuencia de un cambio de centro, de nivel, de profesor o de estilo formativo.

Superado el momento de la transición, la institución universitaria tendría que potenciar la orientación universitaria, en su sentido más amplio, para llevar a cabo un buen procedimiento de acogida, para orientar a los estudiantes con discapacidad de nuevo ingreso que se incorporan a la titulación, para apoyarles en el encauzamiento de su proceso formativo, para fortalecer su proyecto profesional y vital. Para ello se debe contar con servicios generales de información y apoyo al alumnado y con programas de tutorías para cada Facultad, titulación y asignatura, en la línea de la propuesta de actividades de tutoría que se desarrollan más adelante, adaptadas al alumnado con necesidades educativas específicas. Los planes de tutoría se han mostrado como la estrategia más potente de la orientación universitaria. Como señala Álvarez (2002) la tutoría integra un conjunto organizado y planificado de acciones educativas y orientadoras que se ofrecen al alumnado a lo largo de su proceso formativo; un espacio para el aprendizaje y para la maduración integral del alumnado en todos sus ámbitos. La labor orientadora debería servir para integrar diferentes aspectos del proceso formativo y madurativo del alumnado, incidiendo sobre todo en la proyección que tienen los aprendizajes.

El último tramo de la actuación tiene que ver con la proyección social de la formación y con la preparación de los estudiantes con necesidades educativas específicas para su integración en la vida activa y en el mundo del trabajo. En este sentido, la formación universitaria debería ser profesionalizadora, de modo que los estudiantes con necesidades específicas desarrollen los conocimientos y habilidades necesarias que le permitan su

acceso a la vida social activa.

Por tanto, en este recorrido por la enseñanza universitaria hay distintas áreas de intervención que deben desarrollarse desde los planes de tutoría universitaria:

Área de intervención I: Transición y acceso a los estudios

Los procesos de atención y orientación al estudiante constituyen objetivos importantes dentro del EEES. Concretamente en el reglamento R.D. 1393/2007 del 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y también que los centros universitarios deben atender, entre otros, los procesos de acceso del nuevo alumnado mediante adecuados sistemas de información a desarrollar previos a la matriculación. Se pretende con ello cuidar los procesos de transición entre etapas educativas, con el fin de prevenir dificultades y fracasos. En este caso, la preparación de los estudiantes para que transiten a la enseñanza superior es un objetivo básico en el sistema universitario actual.

Para el desarrollo de esta área se proponen las siguientes actividades:

- Actividad 1: *¿Por qué elegir una carrera universitaria?* (ver p. 96).
- Actividad 2: *¿Cómo es y cómo está estructurada la enseñanza universitaria?* (ver p. 100).
- Actividad 3: *¿Cómo se trabaja en la Universidad?* (ver p. 102).

Área de intervención II: Integración y adaptación a los estudios

En el mismo reglamento antes señalado (R.D. 1393/2007), se recoge también la necesidad de desarrollar en los centros universitarios procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso, para facilitar su incorporación y adaptación a la universidad y la titulación. Los sistemas de apoyo y orientación al alumnado una vez matriculados en los centros universitarios constituyen otro de los factores básicos, para facilitar el inicio de la andadura por los estudios superiores.

En relación a esta área, las actividades propuestas son:

- Actividad 4: *Integración en la vida universitaria* (ver p. 104).
- Actividad 5: *Primeros pasos por la titulación* (ver p.109).

Área de intervención III: Desarrollo de competencias académicas para el aprendizaje

Las acciones de orientación para facilitar el desarrollo del aprendizaje en el alumnado desde el momento que se incorpora a la educación superior constituyen otro de los objetivos importantes que se plantean en el modelo formativo del EEES. Con ello se pretende el desarrollo de capacidades académicas para aprender a aprender y rentabilizar el proceso de estudio, previniendo al mismo tiempo posibles desajustes o fracaso, que en el peor de los casos puede llevar hasta el abandono.

Algunas actividades que se proponen en relación a esta área son:

- Actividad 6: *Claves para el éxito académico: el desarrollo de competencias para el*

estudio (ver p. 116).

- Actividad 7: *La autonomía y el trabajo cooperativo* (ver p. 123).
- Actividad 8: *La evaluación en la Universidad* (ver p.126).

Área de intervención IV: Desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales

La intervención orientadora en este ámbito está dirigida a preparar a los sujetos para la transición de la formación a la inserción laboral. Ello supone partir del conocimiento de las características personales para construir todo su proyecto profesional y vital, desarrollando al mismo tiempo las competencias necesarias para la empleabilidad, de modo que el alumnado afronte el paso de la formación a la ocupación con posibilidades de éxito. Finalmente, para este área se podrían trabajar las siguientes actividades:

- Actividad 9: *Conozco mis características* (ver p. 131).
- Actividad 10: *Mi identidad personal y profesional* (ver p. 138).
- Actividad 11: *Un plan de acción para mi Proyecto Profesional y Vital* (ver p.141).

A través del desarrollo de estas áreas, se intenta dar respuesta a las necesidades que tiene el alumnado en general, y los estudiantes con discapacidad en particular, en cuanto a la adquisición de competencias que preparen para enfrentarse de forma satisfactoria al proceso académico universitario y al futuro desarrollo profesional.

Con ello se pretende también asegurar la continuidad del proceso formativo, que tiene lugar en una secuencia temporal amplia (antes, durante y después), durante la cual el alumnado necesita ayuda y apoyo para resolver situaciones particulares y tomar decisiones sobre su futuro académico-profesional.

Esta perspectiva se justifica en un enfoque preventivo de la Orientación Educativa, que asegure que las distintas transiciones se afrontan de una manera informada y orientada, de modo que se establezcan nexos de unión entre la formación secundaria y la Universidad, así como entre la Universidad y el mundo profesional. Esto obliga a reforzar los lazos de colaboración entre los distintos estamentos, instituciones y agentes implicados en la orientación del estudiante (desde los Servicios de Orientación de la enseñanza secundaria a los Vicerrectorados del Alumnado de los centros universitarios), para potenciar el asesoramiento y la información que facilite un acceso lo más normalizado posible a los nuevos alumnos y alumnas que acceden a la Universidad.

Estamos ante un programa que forma a los/as alumnos/as en general, y a los que tienen necesidades educativas específicas en particular, en la adquisición de una serie de competencias a lo largo de todo su proceso formativo. Son competencias que preparan para la transición a los estudios superiores, que ayudan a la integración del estudiantado en la Universidad, que forman para afrontar con éxito el proceso formativo universitario, y que desarrollan para la inserción sociolaboral.

En relación a la metodología, hay que señalar que las distintas actividades del programa para el alumnado con necesidades educativas específicas se podrán adaptar a las características de cada realidad, de tal manera que se podrán trabajar en pequeño grupo o

de forma individualizada con cada estudiante.

Asimismo, será necesario llevar a cabo las adaptaciones que se consideren oportunas en función del tipo de discapacidad, de modo que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento y participar en las diferentes acciones en igualdad de condiciones que el resto de compañeros. En este sentido deberán utilizarse aquellos recursos y estrategias de adaptación de la enseñanza a las necesidades específicas del alumnado (intérpretes de lenguaje de signos, textos con letra ampliada, programas para ampliación del texto, programas para traducir el texto escrito a voz, etc.).

II

GUÍA DE BUENAS PRÁCTICAS

7

Desarrollo práctico de actividades de orientación al estudiante

En este capítulo se presentan las actividades propuestas para cada una de las áreas delimitadas en el apartado anterior. Están diseñadas desde una perspectiva eminentemente práctica, con la intención de contribuir al proceso continuo (antes, durante y después) de la “orientación al estudiante”. Recordamos las cuatro áreas en las que se agrupan las once actividades propuestas:

Área de intervención I: Transición y acceso a los estudios universitarios. Actividad 1: ¿Por qué elegir una carrera universitaria?

Actividad 2: ¿Cómo es y cómo está estructurada la enseñanza universitaria?

Actividad 3: ¿Cómo se trabaja en la universidad?

Área de intervención II: Integración y adaptación a los estudios universitarios.

Actividad 4: Integración en la vida universitaria.

Actividad 5: Primeros pasos por la titulación.

Área de intervención III: Desarrollo de competencias académicas para el aprendizaje.

Actividad 6: Claves para el éxito académico: el desarrollo de competencias para el estudio.

Actividad 7: La autonomía y el trabajo cooperativo.

Actividad 8: La evaluación en la universidad.

Área de intervención IV: Desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales.

Actividad 9: Conozco mis características.

Actividad 10: Mi identidad personal y profesional.

Actividad 11: Un plan de acción para mi proyecto profesional y vital.

ÁREA I TRANSICIÓN Y ACCESO A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

ÁREA	ACTIVIDAD	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD
I	1	¿POR QUÉ ELEGIR UNA CARRERA UNIVERSITARIA?

Justificación de la actividad

Los momentos de indecisión sobre qué hacer en el futuro tienen que estar respaldados por una orientación que permita a los estudiantes clarificar sus posibilidades y oportunidades. En este caso, se trata de que el alumnado con necesidades educativas específicas, desde las etapas previas a la Universidad, empiecen a valorar la oportunidad de cursar una carrera universitaria. No se trata de encaminarlos a esta opción formativa, sino de hacer que se planteen esta opción y de que valoren las ventajas que le ofrece esta alternativa, frente a otras opciones. Por tanto, con esta actividad se pretende que el alumnado tome conciencia de las posibilidades que le ofrece la enseñanza universitaria.

Objetivos

- Que el alumnado valore la posibilidad de cursar estudios universitarios.
- Que el alumnado valore las ventajas que puede tener para su futuro cursar unos estudios superiores.
- Que el alumnado valore los motivos para estudiar estudios superiores.
- Que el alumnado valore las oportunidades de desarrollo personal y profesional que se derivan de los estudios universitarios.
- Que el alumnado valore los riesgos que entraña la enseñanza universitaria.
- Que el alumnado conozca las ayudas contempladas para facilitar el desarrollo de estudios universitarios.

Responsable de la actividad

- Servicio de Orientación Universitaria.
- Orientadores y profesores⁸ tutores de educación básica.

Temporalización: 4 sesiones de una hora.

Desarrollo de la actividad

- La elección de una opción formativa es un proceso complejo, en el que intervienen multitud de factores y variables que hacen que, si no se trabaja de una forma adecuada, afloren elementos extraños que despersonalizan la toma de decisiones. En el caso de los estudiantes con discapacidad, son también muchos y muy variados los factores que se deben tener en cuenta a la hora de elegir una opción formativa. Por eso es importante que desde las etapas previas se reflexione con los estudiantes sobre las siguientes cuestiones:

- *¿Qué te gustaría ser y hacer en el futuro?*
- *¿Por qué elegir una titulación universitaria como opción formativa de futuro? A qué le das más valor, ¿a tus intereses/vocación o a las salidas profesionales?*

- *¿Qué oportunidades se abren a partir de los estudios universitarios?*

- Para ayudar a clarificar las alternativas y oportunidades que brindan los estudios universitarios se puede elaborar un folleto titulado *“El porqué y para qué de la formación universitaria”*. En dicho folleto se debe sintetizar de forma clara y concisa las razones principales que justifican la importancia de los estudios universitarios. Concretamente, algunos apartados de este folleto podrían ser:

- *¿Qué te ofrece la Universidad?*

- *¿Qué finalidad tiene la formación universitaria?*

- *¿Por qué es conveniente estudiar una carrera universitaria?*

- Un aspecto importante es partir de los motivos que tiene cada uno para estudiar. Una sesión de trabajo con el alumnado se podría centrar en un debate en torno al siguiente interrogante: *¿qué motivos tengo para estudiar?* Se puede fomentar la reflexión del alumnado con algunos documentos donde se aborde este tema, como el que se recoge en el siguiente enlace: http://www.redestudiantilpr.net/articulos/motivos_estudiar.htm
- Estudiar en la Universidad no es sólo una oportunidad para obtener un título, sino que durante el tiempo que dura la titulación el alumnado tiene la oportunidad de participar en diversidad de actividades que contribuirán sin duda a su desarrollo integral. Se puede pedir a los estudiantes que escriban una reflexión personal donde cuenten en qué aspectos puede beneficiarles el estudiar en la Universidad. A partir de las ideas recogidas por el alumno, se puede debatir sobre la importancia que tiene la formación universitaria en el desarrollo personal, social, cultural y profesional.
- Esta parte de reflexión sobre la decisión de decantarse por una titulación universitaria, se deberá completar posteriormente, en el caso de que los estudiantes con necesidades educativas específicas decidan finalmente cursar unos estudios superiores, con información específica de las titulaciones que a cada uno le interese. Para ello, se deberán consultar las webs de cada una de las Universidades o Facultades, donde se encuentra información por menorizada de las titulaciones y de todos aquellos aspectos referidos al acceso a los estudios universitarios.
- Al valorar las posibilidades que ofrece la Universidad de cara al desarrollo futuro de los estudiantes, es necesario también tener en cuenta los riesgos que entraña la formación universitaria, de modo que se puedan prevenir los posibles resultados negativos. Los estudios que se vienen realizando en el contexto de la enseñanza universitaria han permitido identificar los principales factores que están en la base del fracaso y abandono de los estudios. Sería conveniente valorar con el alumnado estos factores, de modo que tomara conciencia de la importancia de prevenir sus efectos.
 - Baja autoeficacia. Baja motivación.
 - Bajas expectativas en relación a los resultados académicos. Dificultades en la transición entre etapas educativas.
 - Escasa relación y colaboración entre el alumnado. Inadecuada toma de decisiones

vocacionales.

- Percepción de la baja utilidad del título. Creencias negativas sobre sí mismo.
- Baja autoestima.
- Mal ambiente universitario.
- Dificultades o limitaciones económicas y financieras. Falta de asesoramiento.
- Escaso carácter aplicado del aprendizaje. Inadaptación académica.
- Inadaptación social.
- Bajo rendimiento académico. Bajo compromiso con la carrera.
- Asimismo, en el intento de prevenir y fortalecer determinadas expectativas hacia los estudios superiores, sería necesario analizar las características que definen el perfil de un estudiante con éxito en los estudios superiores: *una persona persistente y perseverante, que es capaz de demorar las recompensas, de superar obstáculos y dificultades, de mantener claras las metas a largo plazo, de fijar firmemente la dirección de futuro y es constante en el mantenimiento de los planes establecidos.*
- Otras competencias que se consideran relevantes para tener éxito en los estudios superiores son:
 - Saber configurar un plan de trabajo realista. Tener iniciativa.
 - Manejar diferentes fuentes de información. Resumir, sintetizar y estructurar.
 - Plantear y resolver problemas.
 - Extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas. Reflexionar y evaluar su propio trabajo.
 - Plantear metas y comprometerse con ellas. Formular planes de trabajo y estudio.
 - Aplicar estrategias de aprendizaje.
 - Mostrar una actividad de estudio continua. Mostrar motivación para enfrentar tareas. Utilizar habilidades comunicativas y sociales.
- Para facilitar que los estudiantes con necesidades educativas específicas puedan cursar sus estudios en la Universidad, se cuenta con una serie de medidas y ayudas de carácter general para personas con discapacidad. A través de diferentes enlaces existentes en la red, se puede analizar y comentar con el alumnado dichas medidas, de modo que las conozca y pueda beneficiarse de ellas. A modo de ejemplo, se recoge un sitio web dedicado a recursos para estudiantes con discapacidad, donde se pueden consultar distintos tipos de ayuda para estos alumnos y alumnas (<http://noticias.iberestudios.com/estudiar-una-carrera-con-discapacidad/>).
- Se puede buscar en la red, información (documentos, informes, etc.) donde se cuenten las experiencias que han tenido algunos estudiantes con discapacidad que han accedido a estudios universitarios. Se puede valorar con los estudiantes las soluciones y ayudas que han tenido para poder cursar sus estudios.

- Además de las becas de carácter general que otorga el Ministerio, Comunidades Autónomas o Consejerías de Educación, algunas Universidades convocan becas específicas y ayudas para los estudiantes con discapacidad. Se le puede plantear a los estudiantes la tarea de que busquen información sobre las posibles becas que pueda convocar la Universidad en la que quieren matricularse. Posteriormente y a partir de la información recopilada se podrá profundizar en aspectos más específicos de la misma.

ÁREA	ACTIVIDAD	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD
I	2	¿CÓMO ES Y CÓMO ESTÁ ESTRUCTURADA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA?

Justificación de la actividad

La enseñanza universitaria española ha estado sometida en las últimas décadas a un proceso de continuas reformas. La más reciente, la aprobación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que supone la apuesta por un modelo formativo unificado, organizado en torno al sistema de créditos ECTS, centrado en el desarrollo de competencias del alumnado y en los procesos de movilidad. Conocer las características de este nuevo modelo formativo constituye un prerrequisito importante para los estudiantes que en el futuro transiten a esta etapa formativa.

Objetivos

- Que el alumnado conozca las características y estructura del modelo formativo de la educación superior.
- Que el alumnado conozca las conexiones que existen entre los distintos niveles de la formación universitaria.
- Que el alumnado valore la importancia que tienen las competencias para el desarrollo personal y profesional.
- Que el alumnado conozca cuáles son las competencias que más se valoran actualmente en la enseñanza universitaria.

Responsable de la actividad

Orientadores y profesores tutores de educación básica.

Temporalización: 2 sesiones de una hora.

Desarrollo de la actividad

- Hablar de la Universidad actual es hablar de Bolonia y de la creación de un Espacio Común de Educación Superior, con el que se pretende una estructura unificada de títulos con correspondencia entre los distintos países europeos. Como consecuencia de la entrada en vigor de la normativa que avala y respalda este gran proyecto educativo a nivel europeo, todos los países tendrán que adaptar su sistema universitario a las claves definidas por la convergencia europea. Además de conocer que ha supuesto para la Universidad actual el proceso de Bolonia y de valorar las modificaciones que ha traído consigo, es necesario que los estudiantes conozcan la nueva estructura de la formación

universitaria. A través de la lectura de distintos documentos que se pueden encontrar en la red, se les pide a los estudiantes que respondan a los siguientes interrogantes, con el fin de valorar posteriormente los datos recopilados, las dudas y las conclusiones a las que han llegado:

- *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?*
- *¿Qué se pretende con el Espacio Europeo de Educación Superior?*
- *¿Cómo se estructuran las enseñanzas universitarias en este nuevo modelo formativo?*
- *¿Qué cambios significativos se introducen respecto al modelo educativo universitario anterior?*
- Uno de los elementos claves de la enseñanza universitaria actual es sin lugar a dudas el tema de las competencias. Algunos de los interrogantes que se deberán clarificar en esta actividad son los siguientes:
 - *¿Por qué tienen tanta importancia las competencias en la enseñanza universitaria?*
 - *¿Cuáles son las competencias que mayor importancia tienen actualmente en la formación superior?*
 - *¿Qué importancia tienen las competencias para el futuro de cada persona?*

Aprovechando algunos recursos y documentos que aparecen en la red, se analiza con los estudiantes qué son las competencias y por qué son tan importantes en el modelo formativo del EEES. A modo de ejemplo, se recoge el siguiente video: <http://www.eduvlog.org/2007/02/las-competencias-en-la-universidad.html>

- El desarrollo de competencias tiene una gran relevancia para el desarrollo profesional futuro. Se considera que las competencias constituyen uno de los elementos determinantes del desarrollo y éxito profesional. En el momento de la selección profesional de personas con discapacidad, los empresarios suelen contemplar algunos criterios básicos: tener buenos hábitos de trabajo (responsabilidad, actitud positiva, compromiso con la finalización de las tareas, etc.); competencias sociales (relación adecuada con los demás compañeros y superiores, trabajo en grupo, respeto por las normas y los valores; respeto por los demás); competencias de comunicación (saber escuchar, saber expresarse, etc.); capacidad lectora y numérica básica. En general, las personas con discapacidad que tienen éxito profesional se caracterizan por: tener actitud positiva hacia el empleo; actitud positiva hacia sí mismo; tener objetivos profesionales claros y realistas; capacidad de comunicación; capacidad de autonomía e independencia; integración en la comunidad; buenas relaciones sociales. Se pide a los estudiantes que profundicen a través de la búsqueda de información sobre el siguiente aspecto: ¿qué importancia tienen las competencias para el futuro profesional?

ÁREA	ACTIVIDAD	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD
I	3	¿CÓMO SE TRABAJA EN LA UNIVERSIDAD?

Justificación de la actividad

Para los estudiantes que en el futuro accedan a la Universidad, la metodología y manera de trabajar que se sigue en el EEES les resultará novedosa, sobre todo si se compara con las etapas formativas previas donde hay un mayor control del alumno por parte del profesorado, donde prima más la enseñanza que el aprendizaje, donde la dinámica formativa es mucho más academicista y donde la evaluación es un elemento básico que marca los periodos temporales del curso.

Por eso, desde la perspectiva preventiva que hemos adoptado, es importante que el alumnado prepare su acceso a la Universidad y uno de los aspectos que debe conocer claramente es cómo se trabaja en la educación superior.

Objetivos

- Que el alumnado conozca la metodología de trabajo que se sigue en la Universidad.
- Que el alumnado valore en qué consiste el proceso de trabajo autónomo que se lleva a cabo en la enseñanza universitaria.
- Que el alumnado valore algunas propuestas para adaptarse a la metodología de trabajo de la enseñanza universitaria.

Responsable de la actividad

- Servicios de Orientación Universitaria.
- Orientadores y profesores tutores de educación básica.

Temporalización: 1 sesión de una hora.

Desarrollo de la actividad

- La adaptación a la forma de trabajar en la Universidad exige, en algunos casos, desarrollar nuevas estrategias y tener en cuenta diferentes elementos necesarios para incorporarse de forma satisfactoria a la dinámica formativa. Un primer aspecto a tratar con los estudiantes, es valorar las diferencias y similitudes de la formación secundaria respecto a la enseñanza superior. En un segundo momento, se debe explicar cuál es el proceso de aprendizaje en la Universidad.
- Dentro de la metodología, uno de los aspectos clave que define la manera de trabajar en la Universidad actual es la dinámica de trabajo autónomo del alumnado. El EEES establece la necesidad de conceder al alumno/a una mayor autonomía y capacidad de decisión sobre su proceso formativo. Incluso el Sistema Europeo de Créditos (ECTS) establece como unidad de medida en los estudios universitarios el esfuerzo total del/la alumno/a y no sólo el número de horas que debe estar presente en un aula. En el modelo actual se compaginan las clases presenciales con otras actividades en pequeño grupo y trabajo personal donde el alumnado se sienta protagonista en su proceso formativo (el profesor es un guía en el proceso de aprendizaje).

Se pueden emplear recursos visibles en la red para comentar con el alumnado de manera gráfica en qué consiste este método de trabajo. A modo de ejemplo, en el siguiente

enlace se ilustra de forma gráfica el proceso de trabajo del estudiante en el EEES:
<http://dotsub.com/view/41f08de7-68dc-4365-af4c-5733f565b9e1>

- A este proceso de socialización académica de los futuros estudiantes se contribuye también desde las actividades que suelen organizar las Universidades: Jornadas de Puertas Abiertas, Jornadas sobre preinscripción, Jornadas tras la prueba de acceso.

Es fundamental preparar con los estudiantes estas actividades, antes, durante y después de las mismas, animándoles a que acudan para informarse y guiándoles en aquellos aspectos que les pueden resultar de mayor interés.

ÁREA II INTEGRACIÓN Y ADAPTACIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

ÁREA	ACTIVIDAD	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD
II	5	PRIMEROS PASOS POR LA TITULACIÓN

Justificación de la actividad

Además de la información de carácter general que reciben los estudiantes acerca de la Universidad antes de comenzar los estudios, una vez dentro es importante que conozcan una serie de aspectos relacionados con el Centro, donde a partir de ese momento van a pasar una parte considerable de su tiempo. Para ello se debe preparar el recibimiento al alumnado con necesidades educativas específicas, para que desde el primer día que llega a la Universidad se sienta acogido y asesorado y pueda comenzar de manera adecuada su andadura por la formación universitaria.

La inclusión en la vida universitaria se debe potenciar y promover desde distintos planos, no sólo desde el institucional, sino también a nivel de aula y grupo. La acogida en los primeros días de clase y el clima que se cree, constituyen aspectos esenciales en los que se va a fundamentar el trabajo que se realizará a lo largo del curso. Se trata de crear un clima de confianza y de conocimiento mutuo entre los distintos miembros del grupo al que pertenecen los estudiantes con discapacidad, que favorezca el desarrollo de las distintas actividades formativas que se llevarán a cabo. En el caso de los estudiantes con necesidades educativas específicas, se ha venido demostrando que la colaboración de los compañeros constituye uno de los principales recursos y ayudas más eficaces en la educación superior.

Objetivos

- Que el alumnado se sienta acogido de una forma cercana desde el primer día de clase en la Universidad.
- Que el alumnado conozca al tutor del grupo con el que podrá tener una comunicación más estrecha.
- Que el alumnado reciba la información institucional básica sobre la Universidad y el Centro.
- Que el alumnado conozca la ubicación física de las diferentes instalaciones del Centro

en particular y de la Universidad en general.

- Desarrollo práctico de actividades de orientación al estudiante / 105
- Que el alumnado cuente con la información necesaria acerca de los estudios que está cursando.
- Que el alumnado conozca los servicios y programas que se desarrollan en el Centro.
- Que el alumnado se presente y conozca a los distintos miembros del grupo.
- Que el alumnado desarrolle habilidades y competencias para relacionarse con los compañeros.

Responsable de la actividad

- Equipo Decanal.
- Servicios de Orientación Universitaria.
- Profesor tutor.

Temporalización: 3 sesiones de una hora.

Desarrollo de la actividad

- El estudiante que llega por primera vez a la Universidad suele tener la impresión de sentirse perdido. La llegada a la Universidad supone un momento importante para la vida de todo estudiante, puesto que con frecuencia suele ser un período de incertidumbres y de cambios. Encontrarse con un profesor que representa a la institución y que le acoge desde el primer día de clase puede transmitirle seguridad y confianza y ayudarlo a afrontar la adaptación al nuevo Centro. Por eso, desde el primer día de clase se debe establecer el primer encuentro entre el profesor tutor y el alumnado. Para ello, previamente, la Comisión de Tutorías de la Facultad debe organizar el programa y asignar los tutores a los grupos. El profesor tutor, a través de la Secretaría del Centro, debería saber, antes del primer día de clase, si tiene en su grupo algún estudiante con discapacidad, de modo que el día de la presentación pudiese ya realizar una atención más personalizada. Asimismo se deberían atender desde este primer momento las adaptaciones necesarias en función de las características del alumnado (reservar pupitre en la primera fila, aulas accesibles, tamaño de letra, etc.).
- Durante la presentación en el primer día de clase, el profesor tutor informa al alumnado de las características básicas del plan de tutorías, de la dinámica a desarrollar y de la manera que pueden contactar con el tutor (ubicación del despacho, dirección de correo, teléfono). En esta primera reunión hace entrega de un folleto donde se resumen los aspectos básicos del programa de tutorías. Después de aclarar posibles dudas, anima a los estudiantes a que acudan a las Jornadas de Bienvenida y les informa de las próximas sesiones de tutorías.
- El objetivo de las Jornadas de Bienvenida es facilitar la incorporación de los estudiantes a la enseñanza superior, tratando de eliminar las barreras que pudieran

dificultar su adaptación a este nuevo entorno. Y en este sentido, se trata de paliar problemas derivados de la falta de información sobre servicios, trámites administrativos, etc. Asimismo estos encuentros sirven para ofrecer pautas y consejos que pueden resultar útiles para su integración en la vida universitaria. Durante la celebración de las Jornadas de Bienvenida (que tendrán lugar en un espacio accesible para el alumnado con discapacidad), el profesor tutor acompañará al alumnado a las distintas actividades informativas, motivándole para que plantee todas aquellas dudas pendientes de resolver. Se intenta que este tipo de actividades no se vea como algo secundario u opcional, sino como una actividad importante de principio de curso para ayudar al alumnado de nuevo acceso a situarse y a conocer la institución.

- En estas Jornadas deben participar el Decano/a (da una visión general de la Universidad y de la Facultad), el Vicedecano/a de la titulación (informa de las características específicas de la titulación) y los responsables de servicios o instancias del Centro (Biblioteca, Servicios de Orientación, Servicios Asistenciales, Aula de Cultura, Delegación de Estudiantes, etc.). La información debe girar en torno al plan de estudios, créditos, tipos de asignaturas, conexión con otros estudios, salidas profesionales, servicios de apoyo, trámites administrativos, etc. Con esta actividad se intenta ayudar al alumnado a situarse en la Facultad y a conocer las principales instalaciones. En la entrada se pueden colocar paneles informativos con fotos de la Facultad y el nombre de los espacios. Además, en las pantallas informativas se pueden proyectar en los primeros días un video sobre la Facultad. A la entrada se puede entregar a los estudiantes un folleto con planos de la Facultad, donde se señalen los principales espacios.
- Después de las explicaciones, se lleva a cabo una visita por los espacios de la Facultad. Esta visita la pueden realizar en grupos reducidos por titulación con alumnos de últimos cursos que colaboren en las Jornadas como compañeros tutores. Para ello, antes de la visita se planificarán todos los aspectos organizativos (itinerario, temporalización, normas de comportamiento durante la visita, etc.). Es necesaria una buena coordinación para que no coincidan los grupos en los mismos espacios, de manera que no se entorpezca el trabajo que se está realizando en cada estancia.
- La integración en el grupo clase es otro momento fundamental y básico. Las personas que entran por primera vez en un grupo suelen experimentar con frecuencia sensaciones de ansiedad o incertidumbre, por el miedo al rechazo, al ridículo o a la desaprobación de las cosas que cada uno hace. Dichas sensaciones son consecuencia de preguntas que se plantea el propio individuo:
 - *¿Qué efecto les voy a causar?*
 - *¿Me aceptarán?*
 - *¿Tendrán puntos de vista parecidos a los míos?*
 - *¿Me rechazarán por mi discapacidad?, etc.*
- Esto hace que muchas veces algunos estudiantes se encierran en sí mismos y se

muestren distantes y en un segundo plano. Por el contrario, los estudiantes que se encuentran integrados en el grupo, participan más y tienen un papel más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es importante empezar desde el inicio a fortalecer las relaciones dentro del grupo. En este sentido, el profesor tutor debe destacar la importancia que tiene el conocerse, el respetar las diferencias y el aumentar la confianza en sí mismo, en los demás y en el grupo. El profesor tutor pide que cada uno escriba en un folio el nombre por el que quiere que lo identifiquen en clase. El tutor escribe en la pizarra las siguientes cuestiones, para que cada uno vaya contestando de forma individual.

- *Me llamo...*

- *Me matriculé en estos estudios por...*

- *Lo que quiero conseguir es...*

- El profesor tutor propone la actividad “Mi carta de presentación”. Después de distribuirse por parejas, cada miembro del grupo debe escribir en un folio el nombre del compañero/a y decir una característica o lo más representativo de cada uno/a en cuanto a gustos, aficiones, intereses, etc. A continuación se coloca todo el grupo clase en círculo. Un voluntario comienza siguiendo la dirección de las agujas del reloj, nombrando a su compañero/a y su característica y el otro hace lo mismo que el anterior (Ej.: su nombre es Sara y le gustan las actividades deportivas, se llama Juan y está muy implicado en la lucha por la conservación del medio ambiente...). Al final se pueden comentar aquellas características del alumnado que resulten más interesantes (coincidencias, intereses, aficiones, etc.). En cualquier caso se trata de aceptar a todos los miembros del grupo y de que los estudiantes con discapacidad no sientan ninguna diferencia de trato. Esto ayudará a que se sientan reconocidos en el grupo y respetados como cualquier alumno/a.
- Para fomentar las relaciones de amistad y conocimiento mutuo que haga posible el trabajo conjunto entre el alumnado, el tutor propondrá distintas actividades de dinámica grupal, a través de las cuales se potencie el desarrollo de habilidades y competencias sociales que faciliten la integración en el grupo. Una actividad interesante que proponen Brunety Negro (1987:67) para que los/as alumnos/as se abran a los demás y se conozcan es el “Paraguas”. El paraguas simboliza la resistencia, el temor a relacionarnos con los demás, la tensión con la que afrontamos la relación con otras personas, la vergüenza o la timidez para conectar con los otros. Con esta actividad se intenta que poco a poco se cierre el paraguas, que ceda la tensión y que como la lluvia, los demás lleguen a nosotros y nos calen.
- Para fomentar la cohesión dentro del grupo y mejorar las habilidades de trabajo conjunto se puede emplear alguna técnica de dinámica grupal. Kirsteny Muller-Schwarz (1976:38) presentan el “Juego de mudos”, para analizar la actitud de cooperación de grupos que trabajan en la solución de un problema. Esta actividad de dinámica grupal puede servir para ver la importancia de trabajar unidos y de participar

todos en la resolución de problemas. Por eso, después de que cada grupo haya resuelto el problema, se debe reflexionar sobre la importancia que tiene las habilidades de trabajo en grupo.

- Con el fin de desarrollar habilidades para lograr el consenso cuando es necesario tomar una decisión o de resolver un problema y se dispone de varias alternativas posibles, se puede utilizar la “*Técnica de las dos columnas*” (Fabra, 1992: 86). Sirve para evaluar alternativas y fomentar el consenso entre los participantes, evitando el excesivo protagonismo de unos y la falta de participación de otros. Ante una situación que se plantea (Ej. *Obligación de ir a clase*) el profesor tutor va anotando las opiniones a favor y en contra. Se anotan en la pizarra en dos columnas las opiniones favorables y las consecuencias negativas. Finalmente pide al grupo que examine y valore lo que se ha escrito en cada una de las columnas y que sugieran qué soluciones más conveniente. Se trata de realizar un análisis fundamentalmente cualitativo, más que cuantitativo en tanto se busca encontrar la opinión con la que más se está de acuerdo.

ÁREA	ACTIVIDAD	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD
II	5	PRIMEROS PASOS POR LA TITULACIÓN

Justificación de la actividad

Iniciar estudios universitarios supone también adaptarse a los cambios académicos que conlleva la formación universitaria (nuevas instalaciones, nuevos compañeros, nuevas exigencias, nueva metodología, nuevas formas de evaluación, etc.). Ayudar a los estudiantes a situarse ante todos estos factores es una exigencia para lograr la adaptación y el éxito académico. Por eso es importante asesorar a los estudiantes con necesidades educativas específicas para que tomen conciencia de lo que supone ser estudiante universitario, los retos, los esfuerzos y los compromisos que deben asumir para superar esta etapa de educación superior. Porque en juego está, no sólo aprovecharla oportunidad de estudiar una titulación universitaria, si no todo lo que ello implica en el desarrollo personal y profesional futuro.

Objetivos

- Que el alumnado analice cómo está afrontando el periodo inicial de sus estudios universitarios.
- Que el alumnado clarifique todos los aspectos del nuevo modelo formativo de la educación superior.
- Que el alumnado tome conciencia de lo que supone estudiar en la Universidad.
- Que el alumnado valore las habilidades y capacidades que deberá desarrollar para adaptarse y tener éxito en la Universidad.
- Que el alumnado valore su satisfacción con la elección de los estudios que está cursando.
- Que el alumnado valore si sus expectativas formativas se corresponden con la realidad

que ha encontrado en la carrera.

Responsable de la actividad

Profesor tutor.

Temporalización: 3 sesiones de una hora.

Desarrollo de la actividad

- Puesto que nos situamos en una etapa inicial del proceso formativo en la enseñanza universitaria, se puede comenzar con la actividad “*Cambios que estoy viviendo*”. Para ello se le pide a los estudiantes que completen la *ficha I* (principales cambios que están viviendo en estos primeros momentos de su vida académica en la Universidad). Se hace una puesta en común y se profundiza en la valoración que hace cada uno.
- Uno de los apartados básicos de la actividad anterior tiene que ver con las diferencias que los estudiantes encuentran respecto a etapas previas. En este sentido, es importante valorar la trayectoria vital que cada uno ha recorrido en su rol de estudiante. El bagaje formativo que traen los estudiantes es un valor que se debe analizar, ya sea para potenciarlo o para contrastarlo con la nueva realidad académica de la enseñanza universitaria. Con el fin de profundizar en estos aspectos, al final de la actividad, se presenta en la *ficha II* una rejilla sobre “*Trayectoria académica y compromiso actual*”, en la que el estudiante con necesidades educativas específicas anota sus impresiones, antes de valorarlas con el profesor tutor y/o con el grupo.
- El intercambio de puntos de vista entre los estudiantes sobre el proceso que están viviendo en los primeros momentos de su vida universitaria como estudiantes, dará pie al tutor para aclarar cuestiones relativas a cómo lograr una buena adaptación a la metodología de trabajo en la Universidad. Hay que tener presente que el fin que se persigue con esta actividad no es sólo que el estudiante tome conciencia de los cambios que está viviendo, sino de cómo debería afrontarlos de manera exitosa. Algunos tópicos sobre los que convendría detenerse y valorarse son: *responsabilidad, perseverancia, persistencia, organización, planificación, compromiso, constancia, dedicación, etc.*
- Uno de los aspectos importantes en estos primeros momentos de la formación universitaria es situar al alumnado en el contexto, en las características de la formación elegida y en las perspectivas futuras que se abren de cara a los próximos años en la enseñanza universitaria.

Aunque ya han recibido información sobre el modelo educativo del EEES, una vez dentro es necesario clarificar las dudas que hayan podido surgir. Para ello se les pide a los estudiantes que busquen información sobre las características del modelo educativo del EEES y de la metodología ECTS. Esto permitirá posteriormente al profesor tutor clarificar todas las dudas que tengan los estudiantes sobre la formación universitaria que han empezado acursar.

- Realizada la contextualización general de la formación universitaria (modelo educativo

del EEES), se debe situar al alumnado en el marco de la titulación y del curso que está iniciando. Para ello, se debe comenzar analizando los objetivos establecidos en relación al perfil profesional del título. El profesor tutor extrae de la memoria de cada titulación el apartado correspondiente al perfil y los objetivos de la titulación y se lo entrega a los estudiantes para que lo analicen y lo valoren en pequeño grupo. Después de valorar el perfil y los objetivos, el tutor explica la estructura organizativa y curricular de la titulación. Seguidamente, los compañeros tutores hacen una breve exposición de las asignaturas que componen el primer curso, resaltando de manera clara los objetivos (extraídos de la guía docente), el sentido que tiene en relación al perfil y algunos datos de interés obtenidos de su experiencia como estudiantes veteranos.

- Finalmente y en coordinación con el Vicedecano/a de la titulación, se puede organizar un curso o seminario de nivelación para aquellos estudiantes que no hayan trabajado durante sus estudios preuniversitarios determinados contenidos necesarios para emprender nuevos aprendizajes en la carrera o bien para los que quieren afianzar determinados aprendizajes o conceptos.
- En estos primeros momentos de estancia en la Universidad, es importante que el alumnado tome conciencia de su rol de estudiante. Para abordar esta cuestión, el profesor tutor señala que no todos los que llegan a la Universidad lo hacen con la misma predisposición y en las mismas condiciones. El profesor tutor anota en la pizarra la siguiente frase y les pide a los estudiantes que la comenten: *“Algunos estudiantes pasan por la Universidad; para otros, la Universidad pasa por ellos”*. A medida que van comentando, se les pide que valoren su situación en relación a estos dos polos: *¿en qué situación se colocaría cada uno?* Se pretende con ello que el alumnado con necesidades educativas específicas se dé cuenta de que estudiar en la Universidad es un reto y de que es necesario un compromiso personal serio para obtener resultados positivos.
- Seguidamente, el tutor propone que durante 15 minutos los estudiantes se reúnan en pequeño grupo para realizar la actividad de la ficha III: *“Qué supone ser estudiante universitario”*. Posteriormente se realizará un debate en torno a las preguntas recogidas en la actividad. El debate es una técnica de dinámica grupal en la que un grupo no muy amplio trata un tema en discusión con la ayuda activa de un dinamizador.
- En su condición de estudiantes, se les pide que reflexionen por escrito, buscando para ello datos que les puedan ayudar en su valoración, sobre pautas y maneras de proceder que ayuden a tener éxito en la enseñanza superior. Asimismo, se les pide que identifiquen cosas que como estudiantes universitarios deberían evitar. Después de presentar las reflexiones, se procede a su valoración. La pregunta que guía la posterior reflexiónes: *¿cómo te ves en relación a los aspectos positivos y negativos identificados?*
- Para concluir, se pueden completar en la pizarra las siguientes frases:

- *Lo mejor de estar en la Universidad es...*
- *Lo más complicado de estar en la Universidad es...*
- *Un buen universitario es...*
- *Para que todo vaya bien en la Universidad necesitaría...*

- A pesar de que cada uno de los estudiantes se ha basado en sus propios criterios para elegir sus estudios, eso no garantiza que siempre la elección sea acertada. Muchas personas consideran que la elección de carrera es una decisión irrevocable y no es así, porque puede ocurrir que durante el transcurso de la misma se tome conciencia de lo que significa esa formación que puede o no estar de acuerdo con los intereses y posibilidades de cada uno. Siempre se está a tiempo de cambiar de carrera cuando se percibe que no resulta ser lo que se creía. A pesar de que la elección ya está hecha, analizar y valorar la razones de la opción que ha escogido es un ejercicio necesario que puede, aunque parezca mentira, hacerles avanzar (se ha comprobado que aquellos estudiantes que a pesar de las dificultades siguen aferrados a una elección, en muchos casos terminan frustrados y con escasas fuerzas para retomar un nuevo recorrido).

Para valorar estas cuestiones, el tutor plantea las siguientes cuestiones:

- *¿Cómo valoras en este momento la elección de los estudios que están cursando?*
- *¿Cuál es el nivel de satisfacción con la decisión tomada?*
- *¿Qué puntos fuertes y débiles encuentras en relación a los estudios que cursas?*

Durante 15 minutos los estudiantes, de forma individual, reflexionan y anotan en un folio las ideas que serán comentadas posteriormente. En esta actividad, los compañeros tutores pueden aportar sus experiencias como estudiantes, ayudando al alumnado novel a clarificar sus puntos de vista.

Recursos

- Ficha I. *¿Cómo estás afrontando los cambios que estás viviendo?*
- Ficha II. *Trayectoria académica y compromiso actual.*
- Ficha III. *¿Qué supone ser estudiante universitario?*

FICHA I: ¿CÓMO ESTÁS AFRONTANDO LOS CAMBIOS QUE ESTÁS VIVIENDO?					
	HAY CAMBIO		DEFINE EL CAMBIO	VALORACIÓN	
	Sí	No		POSITIVA	NEGATIVA
Asistencia a clase					
Dinámica de las clases					
Relación con los profesores					
Horarios					
Tareas					
Tipos de actividades					
Relación con los compañeros					
Autonomía					
Ayudas					
Recursos y apoyos disponibles					
Evaluación					

FICHA II: TRAYECTORIA ACADÉMICA Y COMPROMISO ACTUAL	
EXPERIENCIA FORMATIVA:	
Interés de la formación recibida en las asignaturas	
Nivel de exigencia en las materias	
Experiencias que tuve con la evaluación	
Asignaturas donde obtuve mayor éxito	
Asignaturas donde tuve más dificultades	
CLIMA RELACIONAL:	
Relación con los profesores	
Relación con los compañeros	
Clima del aula	
Adaptaciones a mis necesidades	
Motivación que ofrece el profesorado	
ORIENTACIÓN Y AYUDA RECIBIDA:	
Existencia de programas de tutorías	
Reuniones con el orientador/tutor	
Asesoramiento a los padres	
Orientación para ayudarme a tomar decisiones	
Charlas y conferencias de expertos	
Información sobre los estudios universitarios	
ACTITUD PERSONAL:	
Confianza en mí mismo	
Autoestima	
Metas claras	

FICHA III: ¿QUÉ SUPONE SER ESTUDIANTE UNIVERSITARIO?
Con esta actividad se pretende valorar y debatir con el grupo de estudiantes lo que implica para ellos la vida universitaria. Hasta ahora habían permanecido en otro nivel educativo donde estaban más controlados y arropados, tanto por el profesorado, la familia y el resto de compañeros. El tránsito a la Universidad supone un cambio importante y es preciso que tomen conciencia de dicho cambio y de las nuevas condiciones en las que se desarrolla ahora su proceso formativo. Con el fin de propiciar esta toma de conciencia, se podría proponer un debate en grupo, ahondando en los siguientes aspectos básicos: 1. <i>¿Se consideran privilegiados por ser estudiantes universitarios?</i> 2. <i>¿A qué vienen a la Universidad?</i> 3. <i>¿Qué visión inicial tienen de la Universidad? Aspectos positivos y negativos que han observado.</i> 4. <i>¿Qué diferencias han observado respecto a anteriores etapas educativas?</i> 5. <i>¿Los conocimientos y el bagaje cultural previo son suficientes?</i> 6. <i>¿Qué problemas han detectado?</i> 7. <i>¿Qué tipo de ayuda es la que necesitan para resolver los problemas?</i> 8. <i>¿Qué expectativas de futuro académico y profesional tienen?</i>

ÁREA III DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS PARA EL APRENDIZAJE

ÁREA	ACTIVIDAD	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD
III	6	CLAVES PARA EL ÉXITO ACADÉMICO: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA EL ESTUDIO

Justificación de la actividad

Sin lugar a dudas, el proceso formativo en la educación superior es sustancialmente diferente al de etapas educativas previas. Este cambio, supone en muchos casos el fracaso académico y el posterior abandono de los estudios. En esta realidad, influyen multitud de variables, pero una que cobra una especial relevancia es la falta de estrategias que los estudiantes tienen para afrontar sus tareas. Y es que, desde la educación básica se debe insistir en el desarrollo de competencias para el aprendizaje. No obstante, la realidad es que los docentes de la institución universitaria se encuentran con un alumnado carente de estas técnicas. De este modo, es necesario que los estudiantes adquieran competencias que les faciliten un mejor afrontamiento en este nuevo marco formativo y mejorar así su proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

Objetivos

- Que el alumnado identifique las principales características del proceso formativo universitario.
- Que el alumnado valore cuáles son sus potencialidades y debilidades ante el estudio.
- Que el alumnado adquiera competencias para mejorar su rendimiento académico.

- Que el alumnado conozca distintas herramientas de estudio.
- Que el alumnado adquiera herramientas que le permitan afrontar con mayor éxito su estudio.

Responsable de la actividad

Compañero tutor.

Temporalización: 3 sesiones de una hora.

Desarrollo de la actividad

- Como bien es sabido, la entrada a la Universidad supone a los estudiantes un cambio en la manera de entender su formación, en tanto que existe un salto sustancial en cuanto a la metodología utilizada (evaluación, exigencias, ayudas y apoyos recibidos, etc.). Para ello, el tutor solicita a los alumnos que anoten cuáles han sido las principales diferencias y similitudes que han detectado. Una vez llevada a cabo esta tarea, se procede a realizar un vaciado en la pizarra, donde se valorará entre todos la relevancia que el cambio metodológico ha supuesto para su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Cuando los estudiantes han pasado los primeros meses en la Universidad, sería conveniente que hicieran una exploración de las potencialidades y habilidades académicas que creen tener. Para ello, los alumnos tendrán que responder de manera general a la siguiente pregunta:
 - *¿Cuáles son las fortalezas más importantes que detectas de cara a tu proceso formativo?*
 - *¿Y tus debilidades?*

Algunos elementos que se podrían tener en cuenta son: toma de apuntes, trabajo en equipo, trabajo autónomo, constancia en el estudio, acudir a clase, organizar apuntes, etc.

- A continuación, se propone que por parejas lean durante 10 minutos los “*Elementos para un buen rendimiento académico*” (ficha 1). Una vez realizada esta tarea, se pasará a llevar a cabo un debate en grupo, en el que se valoren los aspectos que consideran más importantes en relación a su proceso de estudio.
- Para continuar con la actividad, el compañero tutor puede explicar la importancia que tiene para los estudiantes universitarios el poseer una serie de estrategias y técnicas de estudio para garantizar su éxito académico. Muchos alumnos se encuentran con serias dificultades en su proceso de enseñanza-aprendizaje por la falta de herramientas que les ayuden en su desarrollo formativo. Las estrategias que desarrollaremos en esta actividad son: *la lectura, el subrayado y la síntesis*.
- En un primer momento, nos centraremos en el trabajo de la lectura. Muchos estudiantes, tienen un normal desarrollo de su capacidad lectora, no obstante, presentan una mayor dificultad en cuanto a la comprensión del contenido. Para mejorar esta situación, existe un método denominado SQ3R (*Survey, Question, Read,*

Recite, Review) con el que se facilita la lectura y comprensión de un texto:

- Examinar (*survey*): con una primera lectura se pretende obtener una visión general del texto; se trata de realizar una valoración global que nos permita alcanzar una idea de la temática principal de la lectura.
 - Preguntar (*question*): se trata de hacerse preguntas acerca de lo leído con la finalidad de asegurarnos que lo hemos comprendido.
 - Leer (*read*): se trata de hacer una lectura concienzuda, detenernos en aquellos conceptos, términos, etc., que no conocemos, prestando especial atención a los esquemas, gráficos, pies de página, etc., que pueda contener la lectura.
 - Repetir (*recite*): volver a realizar una lectura que nos permita quedarnos con las ideas, conceptos, términos, etc., más importantes del texto.
 - Repasar (*review*): confirmar y corroborar que hemos entendido y asimilado el material que nos interesa aprender. Para ello nos fijamos en las ideas principales, comprobando que comprendemos su significado, lo entendemos, e incluso somos capaces de tener una visión crítica ante este.
- Para llevar a cabo este método, el compañero tutor deberá elegir una lectura en la que se identifiquen claramente las ideas principales y secundarias, en la que se resalten los epígrafes, y en la que, en la medida de lo posible, existan gráficos, tablas, cuadros, etc., con la finalidad de que los estudiantes apliquen el SQ3R.
 - Una vez se haya realizado la lectura, se pasará a realizar una puesta en común, donde se anotará en la pizarra las ideas, conceptos y términos principales del texto, que servirá como un guión para comprobar que todos los alumnos han comprendido adecuadamente la lectura.
 - Tras la realización de una lectura, debemos quedarnos con una idea generalizada, que nos permita recordar cuáles son los elementos clave que se han pretendido transmitir. Para ello, una de las técnicas que nos permite realizar este recordatorio, es el subrayado, a través del cual destacamos los aspectos que consideramos más relevantes de la lectura que estamos realizando. El subrayado se debe entender como una herramienta más que forma parte del estudio; es el primer paso hacia el esquema y el resumen, dado que nos ayuda a organizar y comprender lo que estamos leyendo. El compañero tutor, puede dar una serie de orientaciones a los estudiantes relacionadas con el uso del subrayado:
 - *En la primera lectura que hagas de un texto busca las ideas principales sin llevar a cabo subrayados.*
 - *Vuelve a hacer una lectura y fíjate en la estructura señalando en los márgenes las ideas principales.*
 - *Nuevamente, lee con más detalle cada párrafo y subraya las palabras o ideas clave.*
 - *Finalmente, relea el texto fijándote en los subrayados, y analiza si tiene*

coherencia.

- Ahora que los estudiantes conocen cómo se debe llevar a cabo la técnica del subrayado, pasaremos a explicarles las distintas formas que existen de hacerlo. Para ello, en la *ficha III* de los materiales de la actividad existe un listado de tipos de subrayado, que será administrado a los alumnos con la finalidad de comentarlos entre todos, intentando dar respuesta a preguntas del siguiente tipo:
 - *¿Llevas a cabo algún tipo de subrayado cuando lees un texto?*
 - *¿Qué tipo de subrayado utilizas?*
 - *De los distintos tipos de subrayado existente, ¿cuál usarías? ¿por qué?*
 - *¿Para qué crees que te puede servir el subrayado?*
- Seguidamente, y ahora que los estudiantes tienen un conocimiento acerca de cómo llevar a cabo una lectura comprensiva y un subrayado en el que se destaquen las ideas principales, pasaremos a explicar distintas técnicas de síntesis, que servirán como un medio para facilitar la posterior memorización del contenido.
- Hay diversas técnicas que facilitan la síntesis de contenido de cualquier texto. Entre ellas están: *resumen, sistema de llaves, sistema de estructura secuencial, mapas conceptuales* (ejemplos en la *ficha II*).
- Para poner en práctica estas estrategias, se puede solicitar a los estudiantes que elijan una de estas herramientas y que elaboren una síntesis de contenido del texto que hemos ido trabajando a lo largo de la actividad.
- A continuación, cada alumno expone a sus compañeros el resumen de contenidos que ha elaborado, explicando por qué ha utilizado esa técnica, cómo la ha utilizado, qué ventajas e inconvenientes tiene su uso, cómo mejoraría la herramienta, etc.

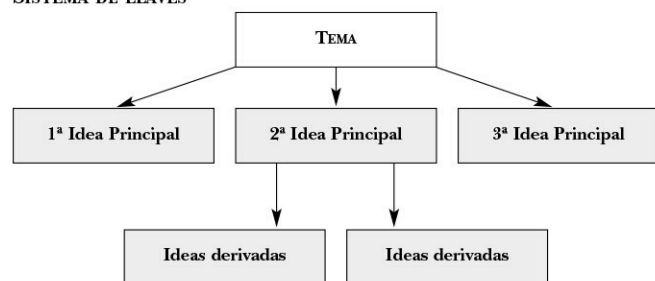
Recursos

- *Ficha I. Elementos para un buen rendimiento académico.*
- *Ficha II. Técnicas de síntesis.*
- *Ficha III. Tipos de subrayado.*

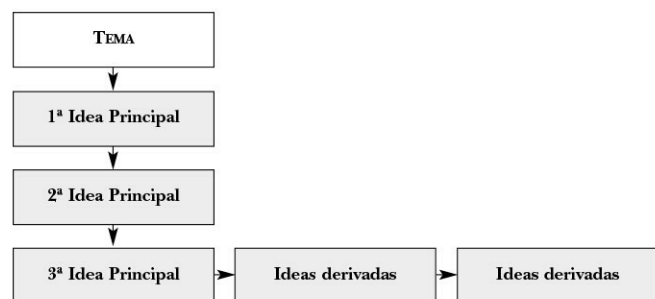
FICHA I: ELEMENTOS PARA UN BUEN RENDIMIENTO ACADÉMICO	
ACTITUD HACIA EL ESTUDIO	Actitud responsable hacia el rol de estudiante. Compromiso con las metas que pretendo lograr. Valoración de mis potencialidades y posibilidades.
APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES	Actitud activa hacia el aprendizaje. Preparación de las clases. Llevar al día los contenidos.
ACTITUD EN CLASE	Participante activo. Resolución de dudas. Toma de notas y apuntes.
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Realizar esquemas o resúmenes del contenido dado. Intentar relacionar los distintos contenidos aprendidos.
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE ESTUDIO	Estudiar en un lugar físicamente adecuado (sin ruidos, buena iluminación, etc.). Dedicar un tiempo al estudio diario. Realizar una planificación de estudio a corto, medio y largo plazo.
ARMONIZACIÓN ENTRE EL TIEMPO DE OCIO Y DE ESTUDIO	Descansos de tiempo necesario. Concentración en las tareas de estudio en el tiempo establecido.

FICHA II: TÉCNICAS DE SÍNTESIS

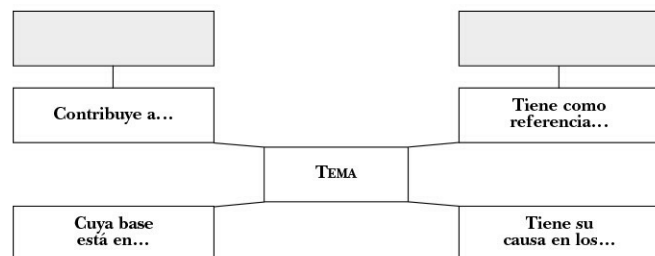
SISTEMA DE LLAVES



SISTEMA DE ESTRUCTURA SECUENCIAL



MAPA CONCEPTUAL



ÁREA	ACTIVIDAD	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD
III	7	LA AUTONOMÍA Y EL TRABAJO COOPERATIVO

Justificación de la actividad

Desde la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha insistido en la necesidad de desarrollar competencias tanto para el aprendizaje autónomo como para el trabajo colaborativo y cooperativo. Y es que, el desarrollo de estas competencias garantiza que los estudiantes estén preparados para la formación universitaria que se exige en la actualidad y para su posterior desarrollo profesional. De este modo, es necesario dedicar una sesión al trabajo autónomo y al trabajo en grupo, para conocer la importancia que tiene la consecución de objetivos comunes, de contribuir de forma individual en beneficio del grupo, etc.

Objetivos

- Que el alumnado conozca el significado del aprendizaje autónomo.
- Que el alumnado analice si tiene desarrollada esta competencia.

- Que el alumnado valore la importancia del trabajo en grupo.
- Que el alumnado conozca las características del trabajo en grupo.
- Que el alumnado adquiera las herramientas para trabajar cooperativamente.
- Que el alumnado analice las ventajas e inconvenientes del trabajo en grupo.

Responsable de la actividad

Compañero tutor.

Temporalización: 2 sesiones de una hora.

Desarrollo de la actividad

- Para dar comienzo con esta actividad, el tutor explicará lo que significa el aprendizaje autónomo. Para ello, puede hacer uso de las siguientes referencias bibliográficas, en las que podrá encontrar diversas competencias relacionadas con el aprendizaje en la Universidad: Villa, A. y Poblete, M. (2008) y Rué, J. (2009).
- Una vez que los estudiantes conocen el significado y las principales características del aprendizaje autónomo, el tutor repartirá a cada uno el material facilitado en la *ficha 1* de esta actividad, en el que se recogen las competencias que debe tener un alumno para que su aprendizaje sea autónomo, con la finalidad de que los discentes valoren si las tienen desarrolladas.
- Seguidamente y por parejas, se hará un listado donde anoten los cinco aspectos relacionados con el aprendizaje autónomo que tengan más desarrollados (10 minutos aproximadamente). Posteriormente, se pasará a realizar una puesta en común en la que se irá anotando en la pizarra las competencias que tienen los estudiantes con respecto a este tipo de aprendizaje.
- Ahora que los estudiantes han contemplado la importancia que tiene el aprendizaje autónomo para su proceso formativo, pasaremos a valorar la relevancia que tiene el trabajo en grupo y cooperativo, tanto para su éxito académico como para su futuro profesional. El Espacio Europeo de Educación Superior insiste en la necesidad de desarrollar competencias para el trabajo cooperativo. De este modo, los alumnos tienen que aprender a trabajar en grupo, con la finalidad de que adquieran las habilidades necesarias para cooperar en distintos ámbitos de su vida.
- En este sentido, el tutor solicita a los alumnos que hagan una búsqueda relacionada con la importancia que tiene el trabajo en equipo en donde anoten aquellos aspectos que les resulten de mayor importancia. Además, deberán escribir las características que tiene este tipo de trabajo, las técnicas que existen para trabajar de este modo y qué ventajas y desventajas tiene. Finalmente, y para completar esta tarea, tendrán que valorar si tienen desarrolladas las competencias que se solicitan para trabajar en grupo y cooperativamente.
- Una vez los estudiantes hayan realizado la búsqueda y anotado las ideas solicitadas con respecto al texto encontrado, se llevará a cabo un vaciado general en la pizarra, en

donde tendremos que ir anotando las características del trabajo en grupo, las técnicas que se pueden usar para trabajar de esta forma, las ventajas y desventajas que tiene, y finalmente qué competencias se requieren. En esta puesta en común, se debe hacer ver a los estudiantes la importancia que tiene este tipo de trabajo, que muchas veces creemos que no es necesario por las dificultades que supone su puesta en marcha.

- Para finalizar con la actividad, y con el objetivo de poner en práctica este tipo de trabajo cooperativo, solicitamos a las personas que se unan en grupos de dos o tres personas, a las que se les facilitará una serie de problemas a resolver de forma colaborativa.

Recursos

- Ficha I. *Competencias de un alumno autónomo.*

FICHA I: COMPETENCIAS DE UN ALUMNO AUTÓNOMO
Capacidad de iniciativa y de gestión
Saber configurar un plan de trabajo realista
Manejarse con fuentes de información (y saber contrastarlas)
Comprender informaciones y textos
Plantear y resolver problemas
Voluntad por conocer cosas nuevas y profundizar en ellas
Transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas
Reflexionar y evaluar sobre su propio trabajo

ÁREA	ACTIVIDAD	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD
III	8	LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Justificación de la actividad

Laprimera evaluación universitaria es para todos los estudiantes un momento lleno de dudas e incertidumbres. Por ello, se debe preparar a los alumnos para que afronten satisfactoriamente este proceso, con la finalidad de que conozcan su características específicas, los distintos tipos de evaluación existentes, cómo deben preparar los exámenes, etc. Al mismo tiempo, deben aprender a realizar una evaluación en la que se reflexione acerca de la experiencia vivida, de tal modo que puedan mejorar aquellos aspectos que se consideren oportunos, y que puedan servir como punto de partida para mejorar los resultados que han obtenido en futuros procesos de evaluación.

Objetivos

- Que el alumnado conozca los distintos modelos de evaluación que se llevan a cabo en la enseñanza universitaria.
- Que el alumnado aprenda a afrontar el proceso de evaluación.
- Que el alumnado valore de forma crítica los resultados obtenidos en la evaluación.

- Que el alumnado valore en qué medida le han servido las estrategias de estudio utilizadas para mejorar sus resultados en la evaluación.

Responsable de la actividad

- Compañero tutor.

Temporalización: 2 sesiones de una hora.

Desarrollo de la actividad

- Para dar comienzo con la actividad, se debe plantear a los estudiantes si conocen el sistema de evaluación que se utiliza en la universidad, con la finalidad de aclarar posibles dudas existentes. El tutor aclara las distintas pruebas de evaluación existentes y que se suelen emplear en la enseñanza universitaria, usando para ello los ejemplos que crea oportunos.
- Una vez los alumnos conocen la tipología de pruebas evaluativas existentes en la universidad, se pasa a hacer una reflexión en la que se planteen una serie de preguntas relacionadas con el proceso de preparación y afrontamiento:
 - *¿Qué tipo de material utilizas para preparar los exámenes?*
 - *¿Cuánto tiempo dedicas a la preparación de los exámenes?*
 - *¿Empleas alguna técnica para preparar los exámenes?*
 - *¿Resuelves todas las dudas que tienes antes de comenzar a preparar tus exámenes?*
- En muchas ocasiones, los estudiantes se sienten con altos niveles de ansiedad ante el afrontamiento de los exámenes, lo que les hace desembocar en el fracaso ante los exámenes universitarios. En este sentido, el tutor puede ofrecer una serie de pautas y recomendaciones que faciliten la preparación de los exámenes, tales como:
 - *Estudiar con un tiempo de antelación adecuado.*
 - *Elegir una buena ubicación física, libre de ruidos y con buena iluminación. Realizar descansos.*
 - *Descansar lo necesario en el día previo al examen.*
- Seguidamente, se les solicita a los alumnos que cumplimenten la encuesta que está recogida en la ficha I de la presente actividad, en la que existen una serie de tareas relacionadas con el afrontamiento de los exámenes. Acto seguido, y una vez que los estudiantes hayan rellenado el cuestionario, se llevará a cabo una valoración general en el que se hagan comentarios relacionados con los aspectos que les hayan parecido más relevantes de su situación personal.
- Ahora que los estudiantes tienen conocimientos acerca de cómo deben afrontar el periodo de evaluación universitaria, pasaremos a dar estrategias y recursos para que los alumnos puedan evaluar su propia actuación en el periodo de exámenes con la finalidad de que obtengan resultados más positivos en futuras evaluaciones. Para ello, comenzaremos explicando que todos los discentes cometen “errores” ante el afrontamiento de los exámenes, en los que los nervios, el estrés, etc., juegan un

importante papel para lograr el éxito en éstos. En este sentido, a través de una lluvia de ideas, iremos anotando en la pizarra los errores que creen haber cometido los estudiantes a lo largo del periodo de evaluaciones.

- A continuación, pasamos a realizar un debate acerca del contenido que hemos recogido en la pizarra. Del mismo modo, se invita a los estudiantes a que compartan con sus compañeros algún ejemplo específico en el que se haya puesto en juego alguna debilidad ante el afrontamiento de los exámenes.
- Finalmente, y una vez conocidos algunos errores frecuentes que suelen tener los estudiantes ante los exámenes, se les solicita que contesten individualmente al cuestionario recogido en la ficha II, con el que se pretende llevar a cabo una valoración de los resultados que han obtenido en la evaluación, así como realizar un balance que les permita tener una visión global del transcurso del año académico. Por parejas, se comentan las preguntas de los cuestionarios, para seguidamente hacer una puesta en común de los resultados que han obtenido el resto de compañeros.

Recursos

- Ficha I. *Encuesta de afrontamiento de los exámenes.*
- Ficha II. *Cuestionario sobre la evaluación académica.*

ÁREA IV DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES, SOCIALES Y PROFESIONALES

FICHA I: ENCUESTA DE AFRONTAMIENTO DE LOS EXÁMENES				
VARIABLES	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
ANTES DE UNA EVALUACIÓN...				
Tengo disponible todo el material necesario				
Tengo clara la modalidad de examen que tendré que hacer				
Tengo claro lo que voy a estudiar				
Selecciono el material que voy a utilizar				
Organizo el tiempo y lo distribuyo según las tareas				
Descanso antes del examen				
Aclaro todas las dudas				
Utilizo un método que me permita integrar lo estudiado				
Hago preguntas acerca de lo estudiado				
Expreso en voz alta lo estudiado				
DURANTE LA EVALUACIÓN...				
Intento estar tranquilo				
Pongo atención a las indicaciones del profesor				
Distribuyo el tiempo del ejercicio en función de la complejidad de las preguntas				
Leo detenidamente las preguntas antes de contestar				
Consulto las dudas al profesor				
Contesto primero todas las preguntas que recuerdo bien				
Cuido los aspectos formales				
DESPUÉS DE LA EVALUACIÓN...				
Contrasto y reviso las respuesta dadas				
Comento con el profesor en tutoría aquellas cuestiones que me ofrezcan dudas				
Guardo todas las anotaciones y observaciones para otras evaluaciones				

FICHA II: CUESTIONARIO SOBRE LA EVALUACIÓN ACADÉMICA
¿CUÁNTAS ASIGNATURAS TENÍAS EL PRIMER CUATRIMESTRE?

¿A CUÁNTAS DE ELLAS TE PRESENTASTE?

¿CUÁNTAS DE ELLAS SUPERASTE?

¿QUÉ TIPO DE EVALUACIÓN TUVISTE?
☐ Exámenes de desarrollo
☐ Exámenes de respuesta corta
☐ Exámenes tipo test
☐ Otros (Especificar): _____
¿EN QUÉ TIPOS DE EVALUACIÓN TE FUE BIEN?
☐ Exámenes de desarrollo
☐ Exámenes de respuesta corta
☐ Exámenes tipo test
☐ Otros (Especificar): _____
¿POR QUÉ CREES QUE TE FUE BIEN?

¿EN QUÉ TIPOS DE EVALUACIÓN TE FUE MAL?
☐ Exámenes de desarrollo
☐ Exámenes de respuesta corta
☐ Exámenes tipo test
☐ Otros (Especificar): _____
¿POR QUÉ CREES QUE TE FUE MAL?

ÁREA	ACTIVIDAD	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD
IV	9	CONOZCO MIS CARACTERÍSTICAS

Justificación de la actividad

Las metas académicas y profesionales que una persona establece, están directamente ligadas a las cualidades, competencias, potencialidades y debilidades que se tienen. En muchas ocasiones, los estudiantes se proponen metas inalcanzables, pues no existe una clara correspondencia entre las aspiraciones y las posibilidades personales con las que se cuenta. Es realmente necesario este tipo de exploraciones, pues serán la base para la construcción de un proyecto profesional y vital ajustado a las características propias y del entorno. Por tanto, lo que se pretende a través de esta actividad es que el alumno haga el esfuerzo de analizarse introspectivamente, que se autoevalúe y que conozca cuáles son sus principales características.

Objetivos

- Que el alumnado adquiriera herramientas para la exploración de sí mismo.

- Que el alumnado tenga un conocimiento ajustado de sí mismo.
- Que el alumnado analice sus competencias y habilidades personales.
- Que el alumnado conozca el grado de conocimiento que tiene acerca de sus competencias y habilidades.
- Que el alumnado identifique cuáles son sus puntos fuertes y débiles.
- Que el alumnado valore la importancia que tiene el conocimiento de sus fortalezas y debilidades para su trayectoria académica y profesional.

Responsable de la actividad

Profesor tutor.

Temporalización: 3 sesiones de una hora.

Desarrollo de la actividad

- En un primer momento, el tutor explica la importancia que tiene la exploración de sí mismo para la construcción de la identidad personal. Identificar cuáles son las competencias y habilidades que tienen los alumnos no sólo ayudará al desarrollo del propio “yo”, si no que además facilitará el conocimiento de sus fortalezas y debilidades. A continuación, el tutor propone la visión de un vídeo a los estudiantes, en el que se vea claramente el esfuerzo que hace, pese a sus dificultades, una persona para alcanzar sus metas académicas y profesionales. Para ello, será necesario contar con un aula con medios audiovisuales disponibles.
- Aprovechando el visionado del vídeo, se les solicita a los alumnos que vayan anotando en una hoja aquellas competencias y habilidades que han observado en las personas del cortometraje. En este sentido, y una vez ha finalizado éste, se pasa a realizar un vaciado en común, en el que el tutor debe guiar a los alumnos para que vayan diciendo aquellos aspectos que más le han llamado la atención del vídeo y por qué. Sería conveniente que el responsable del desarrollo de la actividad resalte la importancia que tienen las competencias y habilidades de la personas del vídeo propuesto, con la finalidad de valorar la importancia que tiene el conocimiento de sí mismo para lograr nuestros objetivos académicos y profesionales.
- Ahora que los alumnos han sido capaces de identificar las competencias y cualidades de una persona, se trata de que los propios estudiantes profundicen un poco más en relación a estos elementos. Para ello, se llevará a cabo la actividad “*Historia de vida*”, donde cada alumno tiene que hacer un esfuerzo mental que les haga volver a su pasado, destacando aquellos acontecimientos, experiencias, vivencias, etc. que han ido dando forma a su identidad personal. Con esta actividad, lo que se pretende es ayudar a los estudiantes a detectar sus competencias, cualidades, motivaciones, intereses, etc. y por tanto, realizar una exploración de sí mismo ajustada a sus propias condiciones y características. Para ello, en una línea temporal (que irá desde la niñez hasta la actualidad), los estudiantes deberán ir anotando los acontecimientos, experiencias, hobbies, etc. más representativos, las cualidades, competencias, intereses,

motivaciones, etc. que han tenido en cada uno de los momentos. Para ayudar en esta tarea, los alumnos podrán apoyarse en el listado de rasgos personales que se facilita en la *ficha II* de esta actividad.

- Seguidamente, cada estudiante expondrá al resto de sus compañeros los aspectos que ha resaltado en su línea temporal, destacando, sobre todo, cuáles son sus competencias y habilidades. Al mismo tiempo, se hará un vaciado de cada una de las conclusiones de los alumnos en un mural que será colgado en el aula, y que llevará como nombre *“Nuestras competencias y habilidades”*. Muchas veces, los estudiantes no tienen un conocimiento de sí mismo lo suficientemente ajustado, debido, principalmente, a una percepción del autoconcepto y autoconocimiento erróneo. En este sentido, el tutor tendrá que invitar a los compañeros a sacar a la luz cuáles son las competencias y habilidades que cada uno de los estudiantes tiene, y que no han sido expuestas por los motivos citados. Así, fortaleceremos la autoestima del alumno y se facilitará una percepción más real de sí mismo.
- Sin lugar a dudas, muchas de las competencias y habilidades que expondrán los alumnos estarán íntimamente relacionadas con su propio desarrollo vital. No obstante, relegarán a un segundo plano aquellas que estén vinculadas a su desarrollo académico. Por este motivo, el tutor deberá proponer a los estudiantes que hagan una autoevaluación a través de la *ficha I* que proponemos en los materiales de esta actividad. Una vez que los alumnos hayan cumplimentado de forma individual este instrumento, se pasará a realizar una puesta en común, en la que volveremos a anotar las conclusiones en el tablón de *“Nuestras competencias y habilidades”*. De este modo, el discente tendrá una visión mucho más real y completa acerca de las competencias y habilidades que tiene desarrolladas.
- Ahora que los alumnos tienen un conocimiento lo más completo posible acerca de sus competencias y habilidades, pasaremos a identificar cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Tener un conocimiento de las fortalezas y debilidades puede ayudar a los estudiantes a detectar posibles obstáculos que podrán impedir el correcto desarrollo formativo universitario.
- Para introducir el tema, se pasará a visionar un cortometraje en el que se muestre claramente alguna situación en la que existan verdaderas dificultades y que, pese a ello, las personas implicadas pueden salir adelante gracias a sus fortalezas.
- En relación a lo que se muestra en el vídeo, los alumnos irán anotando todos aquellos aspectos que más les han llamado la atención, intentando detectar la importancia de conocer cuáles son las limitaciones y las potencialidades para salir adelante dada una situación. Una vez finalizado el vídeo, se pasará a realizar una valoración conjunta de lo que se ha visto. El profesor tutor podrá resaltar la importancia del mensaje que se pretende transmitir con esta actividad, y que no es otro que, a pesar de conocer las debilidades y fortalezas, se puede construir el camino que uno quiere, siempre y cuando esté adaptado a las propias características y condiciones del sujeto.

- El intercambio de las impresiones que ha podido suscitar el cortometraje entre los estudiantes, puede servir como un punto de inicio para un debate relacionado con fortalezas y debilidades. En este sentido, sería conveniente que el profesor utilizara este medio para solicitar a los alumnos que compartan alguna experiencia personal al respecto. Conocer las fortalezas y debilidades de otras personas puede servir como un punto de partida para el conocimiento de las potencialidades y amenazas de uno mismo.
- Seguidamente, y con la ayuda del tutor, se debe realizar una reflexión y un análisis acerca de la temática que aquí nos ocupa, con la finalidad de que los estudiantes identifiquen los posibles obstáculos que puedan impedir la adecuada realización de su formación universitaria. Para ello, el profesor puede guiar a los alumnos realizando preguntas del siguiente tipo:
 - *¿Sabes cuáles son tus principales fortalezas ante los estudios? ¿Y tus debilidades?*
 - *¿Crees que podrás encontrarte con algún obstáculo a lo largo de tu proceso formativo? ¿Cuál/cuáles?*
 - *Dentro de la formación universitaria, ¿dónde crees que podrás destacar?*
 - *¿Crees que podrías adquirir nuevas habilidades y competencias que te servirán para convertirlas en fortalezas?*
- Ahora que hemos hecho un sondeo general acerca de las fortalezas y debilidades del alumnado, pasaremos a realizar un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades) en el que los estudiantes volcarán en un documento las características principales que le definen al respecto. Para ello, se facilitará el material recogido en la ficha III, donde irán anotando sus potencialidades y debilidades, para a continuación, realizar una puesta en común de lo que cada uno ha reflejado. Esta puesta en común no sólo facilita la interacción con el resto de compañeros, sino que además ayuda a tener una visión más ajustada sobre sí mismo a través de las valoraciones del resto de estudiantes.
- Para finalizar, y en relación a la puesta en común, sería conveniente que el tutor tuviera la habilidad para traducir las debilidades de cada uno de los estudiantes en potencialidades, con la finalidad de que cada uno de los alumnos se quedara con una visión positiva de sí mismo.

Recursos

- Ficha I. *Competencias y habilidades del alumnado.*
- Ficha II. *Mis rasgos personales.*
- Ficha III. *Análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades).*

FICHA I: COMPETENCIAS Y HABILIDADES DEL ALUMNADO			
	NIVEL DE DOMINIO		
	BAJO	MEDIO	ALTO
COMPETENCIAS INSTRUMENTALES			
Capacidad de análisis y síntesis			
Conocimientos generales básicos			
Conocimientos básicos de la profesión			
Resolución de problemas			
Toma de decisiones			
Capacidad de organizar y planificar			
Comunicación oral y escrita en la propia lengua			
Conocimiento de una segunda lengua			
Habilidades básicas de manejo del ordenador			
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)			
COMPETENCIAS INTERPERSONALES			
Capacidad crítica y autocrítica			
Trabajo en equipo			
Habilidades interpersonales			
Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar			
Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas			
Aprecio de la diversidad y multiculturalidad			
Habilidad de trabajar en un contexto internacional			
Compromiso ético			
COMPETENCIAS SISTÉMICAS			
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica			
Habilidades de investigación			
Capacidad de aprender			
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones			
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)			
Liderazgo			
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países			
Habilidad para trabajar de forma autónoma			
Diseño y gestión de proyectos			
Iniciativa y espíritu emprendedor			
Preocupación por la realidad			
Motivación de logro			

FICHA II: MIS RASGOS PERSONALES			
Constante	Seguro	Responsable	Sociable
Trabajador	Nervioso	Creativo	Ordenado
Colaborador	Dominante	Exigente	Tímido
Realista	Con iniciativa	Activo	Confiado
Reflexivo	Indivisualista	Crítico	Emprendedor
Introvertido	Puntual	Pasivo	Sistemático
Dependiente	Organizado	Impulsivo	Altruista

Fuente: Competencias extraídas del Proyecto Tuning.

FICHA III: ANÁLISIS DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades)	
DEBILIDADES	
AMENAZAS	
FORTALEZAS	
OPORTUNIDADES	

ÁREA	ACTIVIDAD	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD
IV	10	MI IDENTIDAD PERSONAL Y PROFESIONAL

Justificación de la actividad

Es fundamental que los estudiantes clarifiquen cuáles son sus objetivos y metas académicas y profesionales con la finalidad de tener un óptimo desarrollo vital. Del mismo modo, es necesario que estas metas se encuentren lo más ajustadas posible a las capacidades y habilidades de los sujetos, siendo estos conscientes del esfuerzo que se debe realizar para alcanzar los objetivos que se proponen. Por otra parte, hay que reconocer que la influencia que ejercen las experiencias vividas y el entorno sobre el desarrollo de nuestro ciclo vitales de suma importancia, pues sentarán los pilares fundamentales que conformarán la construcción de nuestra identidad personal. Por ello, con la presente actividad, se pretende que los alumnos reflexionen acerca de su verdadera identidad personal, y cómo esta influye en su forma de afrontar la realidad.

Objetivos

- Que el alumnado identifique sus metas y objetivos vitales.
- Que el alumnado valore los obstáculos que podría encontrarse en el proceso de consecución de sus metas y expectativas.
- Que el alumnado analice las posibles alternativas para solucionar los obstáculos.
- Que el alumnado analice la importancia que tiene la identidad personal para su desarrollo académico y profesional.

Responsable de la actividad

Profesor tutor.

Temporalización: 2 sesiones de una hora.

Desarrollo de la actividad

- Como elemento introductorio, el tutor comenzará la actividad con una pregunta con la finalidad de invitar a los estudiantes a participar en la sesión: ¿conoces alguna persona que haya logrado los sueños académicos y profesionales que perseguía? Ahora que ya hemos creado expectativas positivas en los alumnos, se pasará a solicitar si conocen algún ejemplo que puedan compartir con el resto de compañeros. Mientras se van exponiendo las experiencias, se pueden realizar preguntas del siguiente tipo:
 - *¿Qué obstáculos crees que se ha podido encontrar esta persona?*
 - *¿Estos obstáculos han podido modificar las metas y expectativas que tenían?*
 - *¿Crees que habrán afrontado con éxito las dificultades y obstáculos con los que se han encontrado?*
- Seguidamente, pasaremos a realizar una reflexión en la que los estudiantes hagan el esfuerzo de pensar en sus propias expectativas y metas, tanto académicas como laborales. En este sentido, los alumnos deben pensar qué posibles dificultades y obstáculos se pueden encontrar para alcanzar sus logros, para finalmente proponer posibles alternativas de solución que les permitan poder llegar a los objetivos que quieren alcanzar.
- Para ello, en la *ficha I* se adjunta un documento con un esquema que deberá ser cumplimentado por el alumnado. Una vez haya sido completado, se llevará a cabo una puesta en común, en la que cada uno de los alumnos explique al resto de sus compañeros cuáles son sus objetivos, así como los obstáculos que prevén podrán tener en su trayectoria vital, y aquellas posibles soluciones que podrán facilitar el desarrollar de sus metas.
- A continuación, y con la finalidad de que los estudiantes analicen y valoren cuál es su propia identidad personal, el tutor mostrará un vídeo en el que se recojan historias en las que las personas hayan tenido que superar multitud de obstáculos (por ejemplo: “El circo de las mariposas” disponible en Internet) y que, pese a ello, han sido capaces de superarlos y lograr sus metas. A través de este tipo de vídeo, lo que se pretende es mostrar a los estudiantes que, a pesar de las dificultades que se pueden tener en

Una vez se haya visionado el vídeo propuesto se llevará a cabo una reflexión en la que los alumnos se sensibilicen ante el contenido mostrado. En este sentido, el profesor tutor puede elaborar una serie de preguntas relacionadas con el vídeo con el fin de compartirlas y comentarlas entre todos los estudiantes. Asimismo, y con la finalidad de conectar con las experiencias personales de cada uno de los alumnos, se solicitará si pueden citar algún momento de sus vidas en el que hayan tenido que sortear diversas dificultades y obstáculos para lograr sus metas.

- ## Recursos

- | FICHA I: MIS METAS Y EXPECTATIVAS | |
|---|---|
| MIS METAS Y EXPECTATIVAS | OBSTÁCULOS PREVISTOS |
| <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| SOLUCIONES POSIBLES | |
| <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | |

Justificación de la actividad

Con esta actividad se pretende que los estudiantes sean capaces de plasmar un plan de acción que guíe los pasos que deben seguir para definir su Proyecto profesional y vital. Se trata por tanto de que identifiquen sus debilidades y fortalezas, los objetivos a alcanzar, las competencias, habilidades y conocimientos requeridos, etc., con la finalidad de ir dando respuesta a este plan de acción.

Objetivos

- Que el alumnado valore la viabilidad de sus competencias, conocimientos y habilidades en relación a su Proyecto profesional y vital.
- Que el alumnado elabore un plan de acción para el desarrollo de su Proyecto profesional y vital.

Responsable de la actividad

Compañero tutor.

Temporalización: 1 sesión de una hora.

Desarrollo de la actividad

- Para dar comienzo a la actividad, el tutor resalta la importancia que tiene plasmar en un plan de acción el Proyecto profesional y vital de cada uno. Para ello, unificando las tareas que se han trabajado en relación a las metas profesionales, se llevará a cabo una actividad en la que se solicita a los estudiantes que describan cómo les gustaría que fuera su futuro profesional. En esta redacción que solicitamos, tenemos que pedirles que contemplen las competencias y habilidades que son necesarias para desempeñar el puesto de trabajo deseado, los conocimientos que hacen falta, los posibles obstáculos y dificultades, las ventajas e inconvenientes, etc.
- Seguidamente, pasaremos a analizar y valorar los objetivos y competencias de cada uno de los estudiantes en relación al proyecto profesional que quieren forjarse. Para ello, haciendo uso del material recogido en las *fichas I y II*, en las que se encuentra un cuadro resumen del proyecto y una evaluación acerca de las principales habilidades, competencias y conocimientos que se tienen, por parejas, se comentarán los datos que han indicado en cada uno de estos documentos, reflexionando acerca de la viabilidad que tiene el Proyecto profesional y vital deseado.
- Finalmente, solicitamos a los alumnos que construyan su plan de acción teniendo en cuenta la redacción realizada y la valoración llevada a cabo en los anexos citados. Con esta tarea, los alumnos serán capaces de realizar el esfuerzo de confluir en un único documento todo su plan de acción profesional, en el que plasmarán los objetivos, fortalezas y debilidades, competencias, conocimientos y habilidades necesarias, itinerarios formativos, posibles obstáculos, etc. Acto seguido, se pasa a realizar una puesta en común, en el que cada uno de los estudiantes explique su relato al resto de compañeros, valorando entre todos la viabilidad y posibilidad de la puesta en práctica de éste.

Recursos

- Ficha I. *Mi proyecto.*
- Ficha II. *Habilidades, competencias y conocimientos.*

FICHA I: MI PROYECTO		
Mi proyecto: _____ _____		
OBJETIVOS	ACTIVIDAD A DESEMPEÑAR	ITINERARIO FORMATIVO (PASOS A SEGUIR)
A corto plazo:	Tareas a realizar, nivel de responsabilidad, ventajas, inconvenientes, etc.	
A largo plazo:		

FICHA II: HABILIDADES, COMPETENCIAS Y CONOCIMIENTOS				
	NIVEL DE LA COMPETENCIA			
	1	2	3	4
HABILIDADES (LAS TRES MÁS IMPORTANTES QUE HAS VISTO QUE TIENES A LO LARGO DE ESTE PROYECTO)				

COMPETENCIAS (LAS TRES MÁS IMPORTANTES QUE HAS VISTO QUE TIENES A LO LARGO DE ESTE PROYECTO)				

CONOCIMIENTOS (LOS TRES QUE TU CREAS MÁS IMPORTANTES PARA TU DESEMPEÑO PROFESIONAL)				

⁸ Se opta, especialmente en este capítulo, por el uso genérico del masculino con objeto de facilitar la lectura y sin ánimo alguno de exclusión.

8

Guía de *buenas prácticas* para una orientación inclusiva

El fomento en los centros universitarios de un enfoque de enseñanza inclusiva, que tenga en cuenta la diversidad y las necesidades de todos los estudiantes, tiene que venir acompañado de la aplicación de medidas, estrategias y recursos que hagan posible la igualdad de oportunidades entre todo el alumnado.

A través de la atención personalizada se pretende que todos los estudiantes, con independencia de su condición, salgan de la institución universitaria con las mismas posibilidades que sus iguales. Y de acuerdo con esta perspectiva, deben ser los propios centros formativos de educación superior los que asuman la responsabilidad de ayudar a todo el alumnado a lograr sus metas y avanzar en sus proyectos de vida. Para ello, es indudable que se deben poner en marcha iniciativas y acciones a través de las cuales se ayude a sortear los obstáculos y superar las dificultades que cada uno debe afrontar a lo largo del desarrollo de su carrera, desde el mismo momento que se incorporan a la enseñanza hasta la transición a la vida sociolaboral activa.

Además de aquellas barreras de tipo material y de infraestructura que impide no interfieren en el proceso de integración y desarrollo de una enseñanza inclusiva, hay que situar otras barreras referidas a aspectos didácticos, actitudinales y relacionales, que también ejercen un poder determinante y condicionan las posibilidades reales de muchos estudiantes con algún tipo de discapacidad que acceden a los centros universitarios. Y ahí se tiene que situar precisamente una de las diferencias claras que hace que el acceso y la formación para muchos de estos estudiantes sea especialmente complicada, lo cual se refleja en los bajos porcentajes que arroja la integración en el contexto de la Universidad.

Por tanto, a las barreras materiales y de infraestructura, hay que sumar las barreras que están referidas al acceso al currículum y a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tienen en muchos casos la misma o mayor incidencia que las primeras, puesto que hacen difícil la participación de estas personas en los procesos formativos.

Estaríamos hablando de estudiantes que debido a sus características tienen dificultad para seguir los programas de las asignaturas, para asistir a clase, para asistir a tutorías, para hacer las actividades prácticas, para entender las explicaciones del profesorado, para

participar en actividades de grupo, para seguir el ritmo de los programas, para enfrentarse a las pruebas de evaluación, etc. Las dificultades para seguir el ritmo normal del proceso formativo en cada titulación y en cada materia, determina finalmente el logro de los objetivos académicos. Los estudiantes que no pueden seguir las clases, ni participar en las actividades formativas indudablemente al final no podrán cumplir con el objetivo de responder a las exigencias de la evaluación y, consiguientemente, no podrán titular en la carrera que han elegido.

Por tanto, en las posibilidades de desarrollo personal, académico y social del alumnado con necesidades educativas específicas tienen una especial responsabilidad la propia institución universitaria y el profesorado universitario. Con respecto a la institución, deberían evitarse las barreras físicas y arquitectónicas, sobre todo para las personas con dificultades motoras, que impiden el acceso a la enseñanza y dificultan la participación de estos estudiantes en las actividades formativas. Un recorrido por algunas instituciones de educación superior, pone de manifiesto lo poco accesibles y adaptadas que están las instalaciones a las necesidades y posibilidades reales de estas personas.

En cuanto al profesorado, hay que decir que es el principal agente en los procesos de enseñanza aprendizaje, por lo que su concurso en la aplicación de medidas para la integración resulta determinante. La disposición a cambiar y a introducir medidas de atención a la diversidad, la actitud favorable a la integración y el compromiso con una educación inclusiva adaptada a las necesidades de todos, permite que los estudiantes con necesidades educativas específicas cuenten con un contexto de condiciones favorables para su desarrollo integral y para el logro de sus metas.

El problema, muchas veces, no es que los docentes carezcan de esta actitud o que no sean sensibles a los problemas que tiene este alumnado, sino que no cuentan con la formación, ni los recursos necesarios para poner en práctica una enseñanza inclusiva.

En este contexto general de los problemas y barreras que dificultan el acceso del alumnado con necesidades educativas específicas a la enseñanza universitaria es donde queremos situar la Guía de buenas prácticas para una orientación inclusiva. Con ella pretendemos ofrecer pautas y orientaciones que sirvan de referencia, tanto a la institución y a los centros universitarios, como a los docentes, para que puedan mejorar los aspectos de infraestructura, organizativos y metodológicos, y contribuir de este modo a una mejor atención a la diversidad de los estudiantes. Es una guía con sugerencias para reducir las desigualdades entre el alumnado, contribuir a una mayor equidad y a una enseñanza más contextualizada y rica en experiencias que dé respuesta a las necesidades de todos los estudiantes.

Para el profesorado, esta *Guía de buenas prácticas de enseñanza inclusiva* va encaminada a facilitar la labor docente y orientadora con estudiantes afectados por algún tipo de dificultad (motora, visual, auditiva o psíquica). La guía recoge un conjunto de principios, de estrategias, de recursos, de recomendaciones para que cada docente, en su contexto particular, pueda ofrecer la mejor enseñanza posible a estos estudiantes y que además, éstos puedan desarrollar todas sus capacidades de aprendizaje.

La guía no debería entenderse sólo como un catálogo de recursos, sino como recomendaciones prácticas y posibilidades que deben ser integradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que cada profesor y profesora ha de contextualizar en su materia, de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes, para hacer más efectivo, más significativo y más enriquecedor el proceso formativo de éstos.

Objetivos

Con esta *Guía de buenas prácticas* se pretende:

1. Que el centro mejore las condiciones de accesibilidad para facilitar los procesos formativos del alumnado. Que el centro tome conciencia de la necesidad de mejorar las infraestructuras con el fin de facilitar la integración del alumnado con necesidades educativas específicas.
2. Que el centro disponga de recursos para desarrollar una enseñanza adaptada a las necesidades del alumnado.
3. Que el profesorado asuma una actitud positiva hacia el desarrollo personal y el proceso de aprendizaje del alumnado con necesidades educativas específicas.
4. Que el profesorado evite los prejuicios que dificultan la atención y la relación con los estudiantes con necesidades educativas específicas.
5. Que el profesorado estimule el desarrollo de las capacidades y competencias del alumnado con necesidades educativas específicas.
6. Que el profesorado conozca distintas posibilidades para contribuir al desarrollo de los estudiantes con necesidades educativas específicas.
7. Que el profesorado conozca diferentes recursos para normalizar la comunicación y relación con los estudiantes con necesidades educativas específicas.
8. Que el profesorado utilice estrategias para que la práctica educativa se adapte a las necesidades de los estudiantes con necesidades específicas.
9. Que el profesorado disponga de pautas para la incorporación de recursos y apoyos educativos para una mejor atención a la diversidad.

Los retos de una universidad inclusiva

Sin duda, dar una adecuada respuesta a la diversidad es uno de los retos que hoy en día tiene planteado el sistema educativo universitario. La Educación, como proceso social, debe potenciar los valores de tolerancia, igualdad y respeto a las diferencias. Por ello, la enseñanza superior debería encaminarse al logro de aquellos objetivos que tienen que ver con el desarrollo integral de todas las personas que acceden a la formación universitaria, posibilitando la adquisición de conocimientos, habilidades, competencias, valores, etc., que les permitan desarrollarse íntegramente como miembros activos de la sociedad de la que forman parte.

Para avanzar en el logro de estos objetivos se vienen poniendo en marcha desde hace

tiempo diferentes iniciativas y están implantándose en la mayoría de Universidades servicios y programas para atender a los estudiantes con necesidades educativas específicas. Pero esto no es suficiente; es necesario seguir avanzando cada día en esta línea, para que la atención a la diversidad sea una realidad que se consolide en cada uno de los centros universitarios. Para ello sería necesario tener en consideración algunas premisas básicas como las que señala el Servicio de Apoyo al Estudiante de la Universidad de Alicante:

1. Máxima normalización en el trato.
2. Respeto a la persona y conciencia de sus limitaciones.
3. Asumir que los procesos de integración requieren adaptaciones en diversos planos del proceso formativo y relacional.

El reconocimiento de la diversidad debería ser uno de los aspectos importantes de las políticas y medidas estratégicas que cada centro universitario ponga en marcha. Dichas políticas deberían venir acompañadas de actuaciones para evitar que las desigualdades y desventajas de las personas y grupos afectados por algún hándicap impidan su integración académica, social y laboral. Esto implica, no sólo una concienciación, si no la puesta en marcha de apoyos, cambios organizativos e infraestructurales a pequeña y gran escala, que la institución debería afrontar para romper las barreras y crear las condiciones de accesibilidad necesarias que permitan el desarrollo de todos los estudiantes.

Otro reto importante que tiene contraída la institución universitaria es la creación de programas formativos adaptados a la diversidad de los estudiantes. Los procesos educativos concebidos desde la igualdad y la atención a las diferencias, deben permitir la equiparación de las oportunidades y el desarrollo de las competencias que todos deben manejar. En este sentido se aboga por un currículum funcional, contextualizado, flexible y adaptado a las necesidades y posibilidades de todos los estudiantes, con niveles de exigencia en función de las posibilidades de cada uno y con recursos de apoyo para compensar las diferencias. Atender a la diversidad requiere que se tengan en cuenta orientaciones para la mejora de la práctica en todos los escenarios en los que tiene lugar el hecho formativo (aulas, seminarios, laboratorios, bibliotecas, despachos, etcétera).

En definitiva, la Universidad tiene ante sí importantes retos que cumplir para elevar el nivel de calidad y las prestaciones, de modo que pueda hablarse de un verdadero modelo de educación inclusiva.

Entre otras medidas queremos destacar las siguientes:

- *Aprobar normativas y reglamentos* que establezcan y refuercen los principios de normalización e inclusión.
- *Mejorar las condiciones de accesibilidad* que haga real la posibilidad de participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma efectiva por parte de los estudiantes con necesidades educativas específicas. La accesibilidad física implica no sólo que los estudiantes puedan acceder a los espacios de forma más independiente, sino también a todos los servicios y apoyos tecnológicos necesarios para un adecuado

aprovechamiento de la enseñanza.

- *Mejorar las instalaciones* donde tiene lugar la vida universitaria (aulas, ascensores, baños, biblioteca, laboratorios, cafetería, etc.) para hacer posible la convivencia y la integración social de los estudiantes con discapacidad.
- *Potenciar la creación de planes de tutoría* para que profesores tutores y alumnos tutores (programa de tutoría entre iguales) pongan en práctica actividades de información, ayuda al estudio, estrategias de aprendizaje, desarrollo de competencias y atención a las necesidades de los estudiantes desde el momento que llegan a los centros universitarios.
- *Mejorar los procesos de formación inicial y permanente del profesorado universitario* para que asuman un compromiso activo y tengan una actitud favorable hacia la integración y la igualdad ante la enseñanza.
- *Asesorar al profesorado* sobre la utilización de recursos tecnológicos que favorezcan el proceso de aprendizaje y la evaluación de los estudiantes con necesidades específicas.
- *Crear espacios* para la coordinación, la valoración, la adaptación curricular, etc., entre el profesorado que se encarga de la formación de los estudiantes con necesidades educativas específicas.
- *Implantar medidas organizativas* para que los asuntos burocráticos no se conviertan en un lastre muchas veces demasiado pesado al que se enfrentan los estudiantes universitarios con algún tipo de hándicap.
- *Contar con servicios de mediación* encargados de atender a las personas con necesidades educativas específicas que faciliten la gestión de los trámites administrativos, censo de estudiantes, ayudas para la formación.
- *Disponer de personal especialista* que apoye un proceso formativo centrado en la atención a la diversidad (especialistas en lenguaje de signos, especialista en sistema Braille, etc.).
- *Incentivar la investigación en el campo de la inclusividad* con el objetivo de tener una visión más amplia y profunda de este ámbito, las variables que inciden en el desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas y en las medidas orientadoras más apropiadas para la inclusión y la igualdad.

Indicadores de calidad para una universidad inclusiva

En este apartado se ofrece una serie de indicadores de calidad que van dirigidos a una práctica educativa más inclusiva. El listado de indicadores está organizado en cuatro grandes categorías que tienen que ver con los procesos de integración y las barreras que dificultan el desarrollo de una enseñanza inclusiva en los centros de educación superior. *Las barreras físicas y arquitectónicas, las barreras en la comunicación, la falta de recursos humanos y materiales, y la metodología docente*, son factores que se han tenido en cuenta puesto que condicionan el paso de este colectivo de estudiantes por la

Universidad.

Barreras físicas y arquitectónicas

- Los centros institucionales permiten a todos los alumnos desenvolverse de forma autónoma e independiente.
- Las instalaciones están adaptadas a las diferentes necesidades que presentan los alumnos.
- Las adaptaciones de accesibilidad (entradas, salidas, salidas de emergencia, desplazamientos en el centro, etc.) están en consonancia con las exigencias de la normativa vigente.
- Los servicios institucionales como biblioteca, comedor, cafeterías... están adaptados a las características de todo el alumnado.
- Los aparcamientos tienen reservados espacios para personas con dificultades motoras.
- Existen rampas y plataformas para facilitar el acceso a los edificios.
- Existen pasamanos como guía en los edificios.
- Para la movilidad vertical hay rampas y ascensores en todos los centros.
- Los baños están adaptados a las características del alumnado con discapacidad.
- La anchura de las puertas facilita el acceso a personas con movilidad reducida.
- Existen transportes públicos adaptados a las necesidades de estudiantes con cualquier tipo de hándicaps, así como paradas cercanas a los centros de estudio.

Comunicación

- Existen comunicadores específicos para facilitar la información y la movilidad en los distintos centros de enseñanza.
- Se cuenta con los iconos visuales y auditivos necesarios para identificar los elementos principales de cada uno de los centros.
- Existen señales lumínicas que facilitan información a los alumnos con discapacidad.
- Se realizan las adaptaciones necesarias para los documentos y materiales institucionales.
- El portal web institucional está adaptado a la casuística particular de todos sus alumnos.

Recursos humanos y materiales

- Existen los recursos humanos (intérpretes de signos) y materiales (*software* y *hardware*) necesarios para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, tanto para la vida normalizada en los centros, como para el acceso al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se cuenta con servicios, recursos y apoyo suficiente para atender a la diversidad.
- Se cuenta con servicios de supervisión que aboguen por una accesibilidad y una

actuación docente que atienda a la diversidad.

- Se adaptan los recursos existentes en la biblioteca, a través de la traducción de libros al sistema Braille, audiolibros, etc.
- Se cuenta con los medios necesarios, como ordenadores adaptados, mobiliario accesible, etc., para los estudiantes con necesidades educativas específicas.
- Existen convenios entre la Universidad y otras asociaciones que facilitan recursos humanos y materiales para que estos alumnos se sientan más integrados en el centro.

Metodología docente

- Los profesores tienen una actitud equitativa con todos los alumnos.
- Los docentes tienen objetivos comunes y consensúan su actuación al atender a los alumnos con algún tipo de dificultad.
- Se realizan adaptaciones curriculares con el fin de que todos los alumnos puedan acceder al contenido curricular.
- Se plantean objetivos, actividades y acciones teniendo en cuenta las capacidades de sus alumnos.
- Existe una comunicación positiva hacia el estudiantado que presenta algún tipo de hándicap.
- Existe reciclaje por parte del profesor, en cuanto a formación, información y sensibilización hacia la inclusividad y la integración.
- Se llevan a cabo medidas de apoyo específicas para alumnos con necesidades educativas específicas.
- Los docentes conocen los recursos humanos y materiales de apoyo con los que pueden contar para atender a los alumnos que presentan algún tipo de hándicap.
- Se realizan acciones tutoriales adaptadas a los distintos ritmos de aprendizaje de cada una de las personas.
- A la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se parte de las capacidades y los puntos fuertes de los alumnos.
- Se contemplan distintas metodologías de evaluación para facilitar la superación de las materias por parte del alumnado con necesidades educativas específicas.
- Se fomentan metodologías participativas y colaborativas entre los alumnos.
- La propia Universidad cuenta con un plan de trabajo centrado en acciones para la sensibilización e información hacia la inclusividad.
- Existe formación específica para alcanzar una enseñanza de mayor calidad y enfocada a la atención a la diversidad.
- Se establecen políticas de discriminación positiva para la matrícula.
- Se reserva un cupo de los puestos de empleo para personas que presentan algún tipo

de hándicap.

- Se fomentan actividades relacionadas con la investigación y mejora de la calidad de vida de personas con necesidades educativas específicas.
- Existen jornadas y/o programas de acogida para los alumnos que presentan algún tipo de hándicap.

Evaluación de la inclusividad en la universidad

Con el fin de valorar desde un punto de vista práctico en qué medida los centros universitarios desarrollan una educación inclusiva, se ha diseñado un instrumento de autoaplicación (*Cuestionario para la evaluación de la inclusividad*) que permitirá conocer, tanto los niveles de accesibilidad de la institución, como de la propia práctica educativa que llevan a cabo los docentes. El objetivo, por tanto, es disponer de un recurso para la evaluación formativa, que permita conocer cuáles son los elementos que hay que mejorar, para que, en función de las lagunas detectadas, se puedan introducir aquellas orientaciones prácticas recogidas en esta guía en función de los distintos tipos de dificultad, que permitan una mejora significativa en los procesos de inclusión y desarrollo integral del alumnado.

Este instrumento est  destinado al profesorado universitario que tiene la responsabilidad de guiar el proceso de aprendizaje del alumnado con necesidades educativas específicas. Para cumplimentar el cuestionario, el profesorado, de forma individual, debe contestar a todos y cada uno de los ítems que se proponen en el cuestionario, marcando con un aspa aquellas respuestas que consideren que reflejan la realidad particular en la que llevan a cabo la enseñanza.

Después de rellenar el cuestionario, *se debe calcular el índice de inclusividad*. Haciendo uso de las tablas que a continuación se presentan, se deberá ir anotando la puntuación obtenida en cada uno de los apartados del cuestionario. Para ello, se cuenta el número de respuestas afirmativas y negativas y se coloca dicha puntuación en la tabla 8.1.

TABLA 8.1. EVALUACIÓN DE LA INCLUSIVIDAD		
	PUNTUACIÓN OBTENIDA	
	Si	No
Barreras físicas y arquitectónicas		
Barreras en la comunicación		
Recursos humanos y materiales		
Metodología docente		
Suma total		

Conociendo la puntuación obtenida en cada una de las variables evaluadas, se puede saber el nivel de inclusividad. Teniendo en cuenta el valor que se ha obtenido con las respuestas afirmativas de cada una de las variables, se comprueba el grado de

inclusividad en la tabla 8.2.

TABLA 8.2. FACTORES DE EVALUACIÓN DE LA INCLUSIVIDAD		
BARRERAS FÍSICAS Y ARQUITECTÓNICAS		
1 – 3	4 – 6	7 – 10
Poco inclusivo	Bastante inclusivo	Muy inclusivo
BARRERAS EN LA COMUNICACIÓN		
1	2 – 3	4
Poco inclusivo	Bastante inclusivo	Muy inclusivo

TABLA 8.2. FACTORES DE EVALUACIÓN DE LA INCLUSIVIDAD (cont.)		
RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES		
1	2 – 3	4
Poco inclusivo	Bastante inclusivo	Muy inclusivo
METODOLOGÍA DOCENTE		
1 – 4	5 – 9	10 – 13
Poco inclusivo	Bastante inclusivo	Muy inclusivo
PUNTUACIÓN GENERAL		
1 – 10	11 – 22	23 – 31
Poco inclusivo	Bastante inclusivo	Muy inclusivo

Después de conocer el grado de inclusividad, se pueden mejorar aquellos aspectos que se consideren más deficitarios a través de las orientaciones que se proponen en esta guía y que dan respuesta a las diferentes realidades que pueden encontrarse en los centros universitarios.

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA INCLUSIVIDAD		
BARRERAS FÍSICAS Y ARQUITECTÓNICAS		
	Sí	No
Los servicios de transporte público están adaptados a la casuística particular del alumnado con necesidades educativas específicas (paradas cercanas al centro, autobuses, taxis y tranvías adaptados, etc.).		
El centro cuenta con una accesibilidad correctamente adaptada (puertas anchas, rampas adaptadas, plataformas electrónicas, acceras adaptadas, etc.).		

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA INCLUSIVIDAD (cont.)		
BARRERAS FÍSICAS Y ARQUITECTÓNICAS		
	Sí	No
Para el desplazamiento por el centro se cuenta con las adaptaciones necesarias para cualquier alumno que presente algún tipo de hándicap (espacios anchos, barreras laterales, señales luminosas y en relieve, etc.).		
Existen rampas, escaleras y ascensores debidamente adaptados para facilitar la movilidad vertical dentro de los centros.		
Las aulas están adaptadas a las características específicas de todo el alumnado (mobiliario adaptado, espacios amplios para la movilidad, recursos y medios específicos (software ampliador de texto, etc.).		
Las bibliotecas están adaptadas a las características específicas de todo el alumnado (mobiliario adaptado, servicios y recursos específicos (audiolibros, libros en Braille), ascensores y rampas para la movilidad interna, etc.).		
Las secretarías y porterías de los diferentes centros están adaptadas a las características específicas de todo el alumnado (ventanillas adaptadas, puertas anchas, etc.).		
Los aseos están adaptados a las características específicas de todo el alumnado (puertas anchas, barras laterales, etc.).		
Las salas de conferencia, cafeterías,... están adaptadas a las características específicas de todo el alumnado.		
Los aparcamientos tienen reservados espacios específicos para alumnos con discapacidad.		

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA INCLUSIVIDAD (cont.)		
BARRERAS EN LA COMUNICACIÓN		
	Sí	No
La institución universitaria cuenta con sistemas alternativos de comunicación para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado (intérprete de lengua de signos, sistema Braille, etc.).		
Las aulas, bibliotecas, pasillos,... de los diferentes centros de la institución universitaria cuentan con iconos visuales, auditivos y en relieve para identificar los elementos principales (baño, aulas, porterías, reprografía, etc.).		
Los documentos y materiales institucionales están adaptados a las características del alumnado con necesidades educativas específicas (hojas de matrícula en sistema Braille, guías institucionales y programas en formato sonoro, etc.).		
La web institucional cuenta con el protocolo de accesibilidad universal (zoom de contenido, formato sonoro, etc.).		
RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES		
Existen recursos humanos adecuados para dar respuesta a las necesidades de los alumnos con necesidades educativas específicas (intérpretes de lengua de signos, auxiliares de movilidad, etc.).		
Existen recursos materiales adecuados para dar respuesta a las necesidades específicas de los alumnos (<i>software</i> informático para ampliación de textos, ordenadores adaptados, máquinas perkins para la elaboración de texto en Braille, audiolibros, etc.).		
La institución universitaria cuenta con servicios y apoyos específicos para atender a los estudiantes con discapacidad (servicios de orientación, programas de tutorización, becas de ayudas al estudio, etc.).		
La Universidad cuenta con el apoyo de otras instituciones y asociaciones que prestan su ayuda para normalizar la vida de las personas con algún tipo de hándicap en esta etapa educativa.		

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA INCLUSIVIDAD (cont.)		
METODOLOGÍA DOCENTE		
	Si	No
Mi actitud hacia todo el alumnado es positiva, de equidad e igualdad de oportunidades.		
Me suelo centrar más en las potencialidades del alumnado que en sus propias debilidades.		
Tengo objetivos comunes y consensuados con mis compañeros de profesión, con el fin de dar una respuesta educativa más acorde a todo el alumnado.		
Realizo adaptaciones curriculares que permitan a los alumnos con algún tipo de hándicap poder acceder al contenido.		
Cuando planteo objetivos, actividades y acciones tengo en cuenta las limitaciones de mis alumnos.		
Cuento con distintos métodos de evaluación para adaptarme a las particularidades del alumnado con necesidades educativas específicas.		
Me preocupa por una formación continua que me facilite información y sensibilización hacia la inclusividad.		
La institución universitaria cuenta con un plan de formación que nos capacita para atender adecuadamente a los alumnos con necesidades educativas específicas.		
Conozco los recursos humanos y materiales que me puede ofrecer la institución universitaria.		
Llevo a cabo tutorías adaptadas para los alumnos con necesidades educativas específicas.		
La Universidad cuenta con programas de tutoría específicos para alumnados con necesidades educativas específicas (acogida a los centros institucionales, técnicas de estudio, inserción sociolaboral, etc.).		
La Universidad cuenta con políticas de discriminación positivas encaminadas a mejorar la calidad de vida de las personas con algún tipo de hándicap (matrícula gratuita, becas exclusivas para este colectivo, empleados universitarios con discapacidad, etc.).		
La Universidad impulsa investigaciones centradas en la mejora de la calidad de vida de las personas con necesidades educativas específicas.		

Orientaciones para la institución universitaria

Como se vio en el apartado anterior, muchas de las dificultades de acceso a la enseñanza universitaria, son responsabilidad de la propia institución. Por tanto, habrá que ofrecer orientaciones dirigidas al propio centro para una mejor atención a la diversidad.

La eliminación de las barreras físicas y arquitectónicas, dotar de medios y recursos humanos y materiales, fomentar programas de atención específica para estos alumnos, etc., deberán ser elementos fundamentales de cualquier institución de educación superior.

Orientaciones

Para la accesibilidad exterior

- Los centros deberán contar con transporte público cercano al acceso de los edificios institucionales que estarán adaptados de forma específica para los alumnos que presentan algún hándicap. Deberán contar con señales luminosas, sistemas alternativos de comunicación como es el braille y el alto relieve o identificadores acústicos.
- Para la accesibilidad de las calles próximas deberán contar con pasos de cebra

adaptados, aceras con rampas, así como señalizaciones gráficas, acústicas y sistemas braille de los elementos más significativos de la vía.

Para el acceso a los edificios

- Respetar el acceso a los centros institucionales, a través de la creación de rampas poco pronunciadas, así como cuidar que en aquellos tramos donde existan escaleras, también se dote de un acceso alternativo como son las rampas mencionadas.
- Proporcionar espacios amplios que faciliten las maniobras dentro del centro por parte del alumnado con dificultades físicas.
- Se deben adaptar todos los entornos de los que las personas con algún tipo de dificultad física hacen uso, como son las ventanillas de administración, los espacios reservados en las aulas, los baños, el acceso a los despachos de los profesores, las bibliotecas, cafeterías, servicios deportivos, etc.
- Con respecto a los aseos deberán estar correctamente señalados y tener ayudas técnicas como barras de apoyo laterales, asientos abatibles adaptados, señalización gráfica, acústica y en braille.
- Además, se debe indicar claramente, a través de distintos sistemas de comunicación, como son el braille, señales acústicas y gráficas, las indicaciones relevantes para la movilidad por el centro.

Para la movilidad interior

En este apartado, debemos diferenciar dos aspectos fundamentales para la movilidad interior de las personas con algún tipo de dificultad. Por un lado, la movilidad vertical, y por otro, la movilidad horizontal.

- *Movilidad vertical:* hace referencia al desplazamiento vertical en el interior de los edificios, que en muchas de las ocasiones no cuenta con las adaptaciones pertinentes para facilitar que el alumnado se pueda mover correctamente. Se debería:
 - Proveer de ascensores con acceso a todos los niveles del centro, que sean lo suficientemente anchos para permitir el correcto desplazamiento de los alumnos.
 - Facilitar rampas adecuadas para las personas que presentan algún tipo de hándicap físico.
 - Con respecto a las escaleras, deberán tener las medidas estándar, contando con pasamanos a ambos lados facilitando la movilidad de las personas con visión reducida.
- *Movilidad horizontal:* es el desplazamiento en un mismo nivel, y deberá contar con vestíbulos y pasillos con una buena iluminación, con dimensiones lo suficientemente anchas para realizar maniobras, tener pavimentos no deslizantes y correctamente contrastados con el color de las paredes. Evitar los obstáculos en la zona de paso. Asimismo, sería conveniente instalar pasamanos a lo largo de los pasillos, así como señales luminosas, gráficas y de braille para aquellas personas que lo requieran.

Para las zonas de actividad docente y no docente

- Dotar de aulas con unas buenas condiciones lumínicas y acústicas.
- Reservar espacios y mobiliarios adaptados para personas que presentan algún tipo de dificultad.
- En relación a los salones de acto, de conferencia, paraninfo, etc., deberán contar con espacios y mobiliarios adecuados para personas con necesidades específicas. Asimismo, deberán tener señales braille, acústicas y gráficas para las personas que así lo requieran.
- Las bibliotecas deberán tener una correcta adecuación en todas sus instalaciones, tanto para el desplazamiento dentro de ésta, como para el acceso a la información. Por tanto, se deberá contar con el hardware específico necesario (libros en braille, audiolibros, ordenadores adaptados, etc.), la señalización acústica, gráfica y braille necesaria, etc.
- Las salas de informática deben contar con las adaptaciones informáticas (en cuanto a hardware y software) necesarias para que las personas puedan hacer uso de este tipo de recursos sin ningún problema.
- Las cafeterías y comedores, deberán adaptar sus espacios para que los estudiantes con alguna dificultad física puedan hacer uso de este servicio de forma adecuada. Por tanto, el acceso a estos entornos, la movilidad o los lugares donde ubicarse, deberán ser una realidad a tener en cuenta en estos espacios.
- Sería conveniente tener actividades deportivas adaptadas a las personas con necesidades educativas específicas, con el fin de facilitar una mayor integración dentro de la vida universitaria.

Para la señalización general de los centros

- Deberán contar con información gráfica (con un tamaño de caracteres adecuado y correctamente contrastado), acústica (a través de sensores de movimiento que permitan a la persona conocer en todo momento su situación física) y táctil (Braille).

Para la docencia

- La institución deberá contar con los recursos adecuados para que los docentes puedan adaptar adecuadamente la metodología didáctica. Para ello, es necesario contar con ayudas técnicas como: auxiliares de desplazamiento, intérpretes de lengua de signos, software para la adaptación de materiales (como sintetizadores de voz o ampliadores de textos), traducción de material al sistema braille y audiolibros, etc.
- Proporcionar programas para la atención específica de estos alumnos como son adaptaciones psicopedagógicas, orientación escolar, personal y profesional, inserción laboral y empleabilidad, en los que se fomente la integración de este alumnado, el conocimiento de la institución, los recursos con los que cuenta, la incorporación al mercado laboral, etc.

- Contar con programas de formación y sensibilización.

Para el acceso a la información

- Los portales web institucionales deberán contar con los estándares de accesibilidad de los protocolos W3C.
- Los documentos administrativos deberán estar adaptados a las características de los alumnos que los solicitan.

Orientaciones para el profesorado

Al igual que en la sección anterior, aquí nos centraremos en dar orientaciones para que el profesorado pueda atender de forma adecuada al alumnado con necesidades educativas específicas. En este caso, partimos de unas directrices generales que se deberían tener en cuenta para todo alumnado con discapacidad, para posteriormente ofrecer pautas específicas para cada uno de los cuatro grandes tipos de dificultades (visual, auditiva, motriz y psíquica).

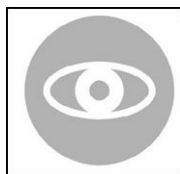
Orientaciones

- Sensibilizarse ante la casuística que presenta la integración en las aulas universitarias de alumnos con necesidades educativas específicas.
- Formarse en estrategias didácticas específicas para alumnos que presentan algún tipo de hándicap (visual, auditivo, motor, psíquico).
- Facilitar el desarrollo de adaptaciones de acceso al currículum, con el fin de adecuar la metodología utilizada a las características de la totalidad del alumnado.
- Escuchar las necesidades y demandas que el estudiantado con necesidades educativas específicas tiene, pues suelen ser estas las principales modificaciones que debemos realizar como docentes.
- Hacer modificaciones curriculares que conciernan a cambios en la metodología, las actividades y la evaluación. Sin embargo, los contenidos y los objetivos, deberán ser los mismos que para el resto de compañeros, garantizando el desarrollo de la profesionalización de la titulación que cursan.
- Realizar adaptaciones de materiales, con el fin de que todos los discentes puedan acceder a las modificaciones curriculares realizadas.
- Las decisiones conjuntas, entre profesor y alumno con necesidades educativas específicas, facilitan el entendimiento y reconocimiento por parte del profesional docente, haciendo que los estudiantes con algún tipo de hándicap se sientan partícipes de su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Centrarnos en el potencial de las capacidades y no en las limitaciones que tiene el alumno con discapacidad.
- Hacer uso de las ayudas técnicas necesarias para poder atender con eficacia a los alumnos con necesidades educativas específicas. Las tutorías online, software

informático, intérpretes de lenguaje de signos, etc., son algunos ejemplos de apoyos didácticos que mejorarán la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de estas personas.

- Facilitar, al principio de curso, un espacio donde los alumnos con dificultades puedan expresar sus necesidades y demandas de apoyo con el fin de que, tanto sus compañeros como el profesorado, puedan apoyarlos en la medida de lo posible a lo largo de su proceso académico.
- Hacer uso de espacios donde se compartan experiencias para la atención a este alumnado (foros online, jornadas de discapacidad y Universidad).
- Si no entendemos el mensaje cuando nos comunicamos con este tipo de alumnado, no dudar en indicarle que repita lo que ha dicho. Esto muestra interés hacia la persona y hacia lo que quiere expresar.
- Ofrecer ayuda siempre que se pueda, no esperara que el alumno con necesidades específicas lo haga.

Personas con PÉRDIDA VISUAL



Definición

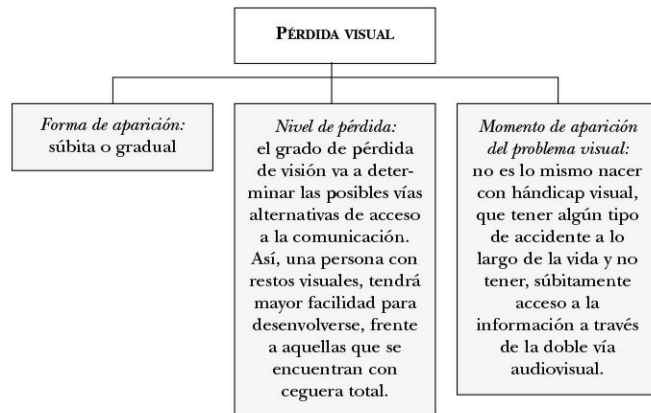
Es una deficiencia visual caracterizada porque los sujetos que la padecen, tienen total o parcialmente afectado el sistema visual. Ante este tipo de dificultad, nos encontramos con una alta heterogeneidad, puesto que desde la ONCE (Organización Nacional de Ciegos de España), se considera que son aquellas personas que, con la mejor corrección posible, tienen menos de 1/10 (en la Escala de Wecker) de visión en los dos ojos, siempre y cuando, este hándicap visual sea permanente (BOE, de 25 de Noviembre de 1992, artículo 8º).

TABLA 8.3. PÉRDIDA VISUAL		
CATEGORÍA	LÍMITE INTERIOR	LÍMITE SUPERIOR
<i>Ciego total</i>	0	0,5
<i>Ciego parcial</i>	1/50	2/50
<i>Ambliope profundo</i>	3/50	4/50
<i>Ambliope</i>	1/10	4/10

Fuente: Herren y Guillemet (1982).

Estas personas, conocerán el mundo que los rodea a través de otro tipo de sistemas alternativos de acceso a la información. El tacto, el oído, el olfato y el sistema propioceptivo (gusto) serán las herramientas de uso necesario para poder obtener información al respecto.

Asimismo, es de resaltar, que la forma de aparición, el nivel de pérdida y el momento de aparición de la pérdida visual, va a determinar, tanto el nivel de acceso a la información que va a tener la persona, como los medios alternativos que tendrá que utilizar para poder acceder a los contenidos del mundo que lo rodea.



Fuente: Adaptado de Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (2002).

Orientaciones

Para la comunicación y el acceso a la información

- En cualquier momento de relación hay que estar siempre en el campo visual de la persona con este tipo de dificultad.
- Que la persona conozca la situación física de los principales elementos (servicios, aulas, baños, etc.) que constituyen la institución universitaria, será un factor de vital importancia en los primeros momentos, con el fin último de que el alumno pueda desenvolverse con la máxima autonomía que sus características le posibiliten.
- Si nos desplazamos con estos alumnos, es recomendable hacerlo un poco por delante de ellos, con el fin de que puedan identificar desniveles en el terreno, cambios de sentido, obstáculos a lo largo del camino, etc.
- Identificarse al hablar con una persona con pérdida visual. Además, utilizar un tono normal, fijando la mirada a su cara, con el fin de facilitar la vía de comunicación, así como averiguar lo que quiere o desea.
- Evitar el lenguaje no verbal como principal fuente de comunicación.
- Intentar evitar palabras como “aquí”, “allí”, “esto”, etc., pues son situaciones físicas que no podrán conocer debido a su condición, de ahí que sea mejor hacer uso de “allado de...”, “enfrente de...”, etc.
- En el caso de que precise de ayuda para desenvolverse motrizmente, ofrécersela a través del tacto, colocando su mano en tu hombro, o brindándole tu brazo para que se agarre y pueda guiarse a través de tus pasos. Asimismo y según el Real Decreto 3250/1983, de 7 de Diciembre, por el que se regula el uso de perros guías de personas con discapacidad visual, se tendrá la obligación de que en cualquier centro institucional universitario, estas personas puedan desenvolverse motrizmente a través de este

medio.

- Nunca dejar sola a la persona, sin previamente advertirle de tal situación.

Para la organización del aula

- Ubicación física en el aula lo más próxima al docente con el fin de facilitarle la visión. En las primeras filas o alejados de lugares de donde emanen gran cantidad de luz, son los lugares ideales para que estas personas se sitúen dentro de la clase.
- La organización del aula debe ser con pasillos lo suficientemente grandes para que este alumnado pueda desplazarse sin dificultad; asimismo, se debe procurar mantener la ubicación física del mobiliario en el mismo lugar.

Para la metodología didáctica

- Adaptación de los materiales, tales como apuntes o transparencias usadas en las explicaciones. Para ello se deberá hacer uso de una letra lo más legible posible, a ser posible mecanografiada, intentado evitar los estilismos, y posibilitando una caligrafía en mayúsculas y con una ampliación del tamaño que se adecúe a las características del estudiantado con pérdida visual presente en nuestras aulas.
- Con respecto al material fotocopiado, debe tener buena calidad de impresión, cuidando el contraste y la limpieza.
- Permitir el uso de ayudas técnicas, como puede ser el sistema Braille, la grabación de clases que permita posteriormente su reproducción o facilitar los apuntes en formato digital (audiolibros).
- No se debe olvidar que cuando se use como apoyo las transparencias, el retroproyector o las anotaciones en la pizarra, hay que verbalizar el contenido de estos, pues los alumnos con pérdida visual acceden con dificultad a su contenido. Asimismo, sería conveniente, ofrecer al alumnado con hándicaps visuales los materiales fotocopiados, facilitando así que puedan seguir la explicación del profesor.
- Sería conveniente tener el material didáctico de cada una de las asignaturas con tiempo suficiente, para realizar una adaptación al sistema Braille o formatos sonoro.
- A la hora de la realización de prácticas en el aula, elaboración de informes, tareas, etc. que sean solicitadas para el alumnado, sería conveniente ampliar el margen de tiempo para las personas que tienen dificultad visual, pues la escritura en los sistemas alternativos de comunicación como es el Braille, requieren de más tiempo del que usan sus mismos compañeros.
- Es conveniente reservar espacios temporales para la integración de estos alumnos con el resto de iguales. Al inicio de curso, a través de dinámicas de grupos, todos podremos conocer la casuística particular no sólo del estudiante con necesidades educativas específicas, sino la de todos los que estamos inmersos en el aula. Del mismo modo, y para fomentar y mantener la inclusión de estos alumnos, se debe crear entornos de

trabajo colaborativos y cooperativos.

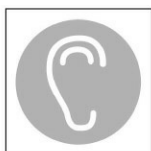
- Si hacemos uso de imágenes o vídeos, sería conveniente ceder al estudiante ciego un guión escrito en Braille o con la ampliación de textos lo suficientemente grande como para que puedan acceder al contenido.
- Posibilitar el uso de medios como son el ordenador portátil, grabadoras, etc., con el fin de que puedan acceder sin ningún tipo de problema al currículum.
- El docente debe preguntar en todo momento al alumnado con pérdida visual si las adaptaciones que está realizando se adecúan correctamente a las necesidades que presenta.

Para los exámenes

- Informar al alumno previamente de las características de la prueba, los criterios de evaluación, tiempo disponible para realizarla, etc.
- Consensuar entre evaluador-evaluado cuál es la mejor forma que se adapta a las necesidades particulares del alumno: adaptar la prueba ampliando la caligrafía, transcribiendo al texto a Braille, realizando el examen de forma oral (en el caso de elegir esta opción, es recomendable grabarlo para su posterior revisión y calificación), etc.
- Evitar, en la medida de lo posible, contenidos cargados de muchos componentes visuales (gráficos, tablas, imágenes, etc.). Si es indispensable el uso de estos contenidos, se deberá traducir a los medios necesarios (táctil/auditivo) a fin de que puedan contar con la misma información que el resto de sus compañeros.
- Facilitar tiempo adicional a estos estudiantes con el fin de que puedan culminar con éxito los exámenes.
- Dar la posibilidad de que el examen esté traducido al sistema Braille. Asimismo, se puede ofrecer que éste sea resuelto con un ordenador o con una máquina Perkins (en el caso de utilizar estos recursos, debemos garantizar la existencia de un lugar adecuado para que no moleste a los otros alumnos).

Para las tutorías

- Informar del horario de tutorías y presentarse con una buena disposición para llevar a cabo las orientaciones necesarias para el correcto desarrollo de la materia.
- Ofrecer las tutorías online a estos alumnos, pues posibilita fluidez comunicativa entre tutor y estudiante.
- Hacer ver la importancia que tienen las tutorías para el proceso académico de los alumnos, como un medio de resolución de dudas, plantear necesidades, realizar un seguimiento individualizado, etc.



Definición

Este tipo de dificultad hace referencia a un trastorno auditivo profundo que impide, de forma parcial o total, la comunicación a través del lenguaje hablado. Existen tres tipos de sordera que se clasifican atendiendo a la localización de la lesión de esta en el oído:

- *Sordera de transmisión*: situada en el oído externo, dificultando así la transmisión de ondas al oído interno. No suelen estar asociadas a dificultades auditivas graves.
- *Sordera de percepción*: situada en el oído interno, dificultado así la transmisión de la información al cerebro. Afecta a la calidad de la audición y tiene un carácter más grave.
- *Sordera mixta*: es la combinación de las anteriores.

Cuando la persona sorda se somete a una audiometría (examen del oído), no sólo se detecta en qué zona está situada la lesión encontrada, sino que además, se conoce el nivel de pérdida (en decibelios) que tiene, pudiéndose así, averiguar las posibles dificultades auditivas que tendrá.

TABLA 8.4. PÉRDIDA AUDITIVA		
CATEGORÍA	PÉRDIDA EN DECIBELIOS	DIFICULTAD PARA ESCUCHAR
<i>Leve</i>	20 a 40 dB	Habla suave (40dB)
<i>Moderada</i>	40 a 70 dB	Conversación normal (50dB)
<i>Severa</i>	70 a 90 dB	Tráfico (80dB)
<i>Profunda</i>	+ de 90 dB	Música a una alta emisión (sobre todo tonos graves)
<i>Total</i>	No existe respuesta	Cualquier elemento productor de sonido que sobrepase los 100dB

Tal y como se muestra en la tabla, las personas, dependiendo del nivel de pérdida auditiva, tendrán una mayor o menor capacidad para escuchar los estímulos que el mundo que le rodea le transmite, requiriendo de adaptaciones individuales diferentes dependiendo del caso.

Orientaciones

Para la comunicación y el acceso a la información

- Para acceder a cualquier tipo de comunicación, previamente debemos avisar a través de algún gesto visual o táctil, pero nunca siendo un elemento perturbador que asuste al alumno.
- Se debe facilitar una postura cara a cara, que posibilite la lectura labial, así como nuestros gestos corporales que darán una señal de cuáles son nuestras intenciones y actitudes con la conversación iniciada.

- Cuando observemos que la persona con pérdida auditiva hace uso de la lectura labial, debemos procurar tener una conversación en lugares con bastante iluminación, así como hablar de forma clara y concisa, permitiendo de este modo que puedan comprender nuestro mensaje. Asimismo, hay que vocalizar claramente, a una velocidad media y con un tono de voz normal, puesto que, aunque se domine la lectura labial, puede que el mensaje no llegue claramente por no poder comprenderlo en su totalidad.
- Si podemos, el uso de apoyos visuales da mucha facilidad a la comprensión del mensaje.
- No se puede abusar de oraciones subordinadas, todo lo contrario, debemos utilizar oraciones cortas y bien estructuradas que especifiquen de forma clara el contenido del mensaje.
- Escuchar a las personas con pérdida auditiva es de vital importancia, pues de este modo apreciamos el esfuerzo que realizan, fortaleciendo así su autoestima y crecimiento personal.
- Si a la vez que hablamos nos estamos desplazando, debemos tener girada la cabeza para que pueda realizar la lectura labial.
- Que el alumno conozca lo que ocurre a su alrededor es de vital importancia. Que suene un teléfono, el timbre, etc., son aspectos que deberán ser informados al estudiantado, con el fin de que conozcan por qué se va a interrumpir la comunicación.
- Cuando la persona está ayudada por un intérprete de signos, siempre deberemos comunicarnos con el alumno que presenta la dificultad auditiva no con el intérprete.
- En una reunión de varias personas oyentes, es difícil que los individuos con déficits auditivos puedan seguir el argumento de la conversación, de ahí la importancia de hacer uso de frases claras y directas, para facilitar el entendimiento por parte de la persona sorda o hipoacúsica.
- En el caso de que la persona con dificultad auditiva no domine la lectura labial ni la lengua de signos, se hará uso de la escritura como medio de comunicación.

Para la organización del aula

- El estudiante debe colocarse lo más próximo posible al docente.
- Debe situarse en lugares con buena iluminación para facilitar la lectura labial. Recuerde no colocar objetos en la cara como bolígrafos, manos, etc., pues son una barrera que impide que el mensaje llegue con claridad.
- Procurar no moverse por el espacio y dar lo menos posible la espalda al estudiantado.
- Siempre que se cuente con ello, hacer uso de un intérprete de signos que pueda apoyar al alumno a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto en el aula, como en las tutorías, este recurso se convierte en un elemento de vital importancia para poder dar una comunicación lo más completa y ajustada posible a las necesidades de

es- te alumnado.

- Si es posible, organizar la clase en forma de “U”, con el fin de que los alumnos con este tipo de necesidad educativa específica puedan acceder a la lectura labial de todas las personas del aula (compañeros y docentes).
- Contar con la ayuda de los compañeros es fundamental, puesto que son un apoyo muy importante para estos alumnos. Podrán copiar los apuntes con papel de autocalco, facilitando así la tarea al estudiante con pérdida auditiva, además, son una fuente de información, tanto de aspectos de contenido, como de otros elementos que conciernen al desarrollo de las asignaturas, como son fechas de exámenes, entregas de trabajos, etc.

Para la metodología didáctica

- Aunque presentan una buena comprensión lectora, los textos con un lenguaje muy elaborado, pueden no ser entendidos por estos alumnos.
- Siempre y cuando el alumno haya sido entrenado, es muy recomendable que exista un intérprete de lengua de signos como apoyo a la docencia. En el caso de hacer uso de este recurso, hay que saber que el intérprete de signos, única y exclusivamente interpreta la comunicación tal y como es recibida, nunca la amplía ni interpreta.
- Facilitar previamente, tanto al alumnado como al intérprete de signos (si lo hubiera), los materiales de la asignatura (programas de la asignatura, apuntes de clase, transparencias usadas, presentaciones digitales, diapositivas, etc.). De este modo, conseguimos que el estudiante, más que concentrarse en copiar apuntes, se centre en atender nuestro discurso. Por su parte, el intérprete de signos, podrá familiarizarse con los conceptos y la temática en general que deberá traducir a la persona con hándicap. Asimismo, en el caso de hacer uso del intérprete de signos, debemos evitar prolongadas sesiones didácticas, con el fin de que este pueda realizar sus descansos (evitar sesiones de más de 50 minutos sin descanso).
- Siempre que se haga uso de una transparencia o explicaciones en la pizarra, es conveniente que seguidamente expliquemos cara al estudiante con necesidades educativas específicas, la interpretación que hacemos de lo expuesto.
- Potenciar el uso de recursos de apoyo a las explicaciones, como pueden ser presentaciones digitales subtítuladas, películas subtítuladas, etc. Para aquellos casos en los que no se disponga de subtítulos, se cederá al alumnado un guión que le permita seguir la clase sin ningún tipo de problema. Además, es recomendable que en el caso de existir un intérprete de signos, este se ubique físicamente al lado de las proyecciones, interpretando tanto lo que en el contenido del material se desarrolla como lo que el propio docente explica.
- Evitar, en la medida de lo posible, largos periodos de exposición oral.
- Facilitar entornos de aprendizaje grupales con principios de actuación colaborativos y cooperativos entre iguales, con el fin de promover la inclusión social. En el caso de la

realización de prácticas, contemplar las adaptaciones necesarias para que estos alumnos puedan realizarla. También, en el caso de trabajos grupales, foros de debate en el aula, etc., tener en cuenta que hay que respetar claramente los turnos de palabra, para que el intérprete de signos pueda traducir sin dificultad alguna a la persona con discapacidad auditiva.

- Situar en un panel informativo, aquellos datos de interés que los alumnos necesiten para culminar con éxito la asignatura (fecha de exámenes, entrega de trabajos, cambios de horarios, etc.).
- Posibilitar el uso de medios como son el ordenador portátil, grabadoras, etc., con el fin de que puedan acceder sin ningún tipo de problema al currículum.
- El docente debe preguntar en todo momento al alumnado con pérdida visual si las adaptaciones que está realizando se adecúan correctamente a las necesidades que presenta.

Para los exámenes

- Las instrucciones del examen deben ser explicadas por una doble vía; por un lado, de forma escrita, y por otro, de forma verbal y directamente con el alumnado que presenta este tipo de dificultad.
- A la hora de corregir, debemos centrarnos más en el contenido que en el estilo de redacción, pues estos alumnos tienden a cometer errores gramaticales.
- Es recomendable no hacerlos de forma oral, pero en el caso de hacerlos, sería conveniente hacer uso de un intérprete de lenguaje de signos y realizar una grabación de este. Si lo hacemos de forma escrita, se aconseja que se haga con una redacción directa, con preguntas en términos sencillos.
- Dar la posibilidad del uso del diccionario para comprender los enunciados que contiene la prueba solicitada.
- Tener en cuenta que a algunas personas con pérdida auditiva se les ha practicado un implante coclear, no debemos confundirlo con un reproductor de audición.
- Si existieran dudas en el tipo de prueba usada, deberemos utilizar un lenguaje lo más claro posible para resolverla, incluso, volviendo a reescribir el enunciado de las preguntas solicitadas.
- Facilitar tiempo extra para la realización del examen, adaptándolo a las necesidades detectadas en las características específicas de nuestro alumnado.

Para las tutorías

- Informar del horario de tutorías y presentarse con una buena disposición para llevar a cabo las orientaciones necesarias en el correcto desarrollo de la materia.
- Ofrecer las tutorías online a estos alumnos, pues posibilita fluidez comunicativa entre tutor-estudiante.

- Hacer ver la importancia que tienen las tutorías para el proceso académico de los alumnos, como un medio de resolución de dudas, plantear necesidades, realizar un seguimiento individualizado, etc.
- Sería conveniente hacer uso de un intérprete de signos en las tutorías. Además, la preocupación que tienen estos alumnos por la confidencialidad hace que haya que explicar con precisión y claridad la necesidad de este medio humano para desarrollar adecuadamente la labor de tutoría. Asimismo, debemos entender que el intérprete de signos, única y exclusivamente traduce lo que la persona dice, por tanto, no podemos ofrecerle información a este recurso de forma exclusiva, sin que previamente lo hayamos hecho a la persona con dificultad auditiva.
- Al igual que en el aula, el espacio de tutorías, deberá contar con la suficiente iluminación para que el estudiante pueda realizar la lectura labial sin ningún tipo de dificultad.
- Tener en cuenta, que para la tutorización de este alumnado, necesitaremos más tiempo, así como más medios y recursos que le permitan acceder al contenido de las clases de la forma más adecuada posible.
- Es recomendable, que a la finalización de la tutoría, se compruebe que los mensajes han llegado correctamente al alumno.

Personas con PÉRDIDA MOTRIZ



Definición

Se refiere al conjunto de dificultades que limitan el desplazamiento físico o la movilidad en general. Dentro del conjunto de personas con hándicaps motrices, podemos encontrarnos con aquellas que tengan serias dificultades para la movilidad, que deberán hacer uso de ayudas técnicas para su desplazamiento, como puede ser el uso de la silla de ruedas, andadores, muletas, etc. Por el contrario, están aquellos alumnos que no tendrán ningún tipo de dificultad para desplazarse, pero sí que pueden tener problemas a la hora del normal desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, como son aquellas personas con movilidad reducida en una de sus extremidades (brazos o piernas). Algunos ejemplos que están en relación a la dificultad motriz son:

- *Parálisis cerebral*: lesión neurológica que puede alterar diferentes partes del cuerpo, incidiendo en el desplazamiento, el habla, el tono muscular, el nivel de atención, etc.
- *Espina bífida*: alteración congénita en las vértebras de la columna vertebral. Aunque no incide directamente en la capacidad cognitiva de la persona, sí que limitará, en mayor o menor medida, el nivel de motricidad de esta.

- *Distrofia muscular*: proceso degenerativo de las fibras musculares que afectan al sistema motriz de la persona.
- *Discapacidades debidas a accidentes*: como más comunes nos encontramos con las lesiones medulares, que dependiendo del grado, afectarán en la motricidad del sujeto.

Orientaciones

Para la comunicación y el acceso a la información

- Hablar con normalidad, haciendo que sea participe de la comunicación y que se sienta integrado en esta.
- En el caso de ir acompañando a personas con dificultad motora, es recomendable ajustar nuestro paso al de ellos, incluso prestando nuestra ayuda en el caso de que tengan que transportar algún objeto.
- En algunos casos, nos podemos encontrar con personas que debido a su dificultad motriz, se comunican más lentamente de lo normal o hacen uso de sistemas alternativos de comunicación, por ello, debemos ser pacientes y esperar a que expresen su mensaje.
- Siempre hablar directamente con la persona que tiene la dificultad, no a su acompañante.
- Cuando se habla con estos alumnos, hay que colocarse de modo que estemos en su campo visual. Para ello debemos situarnos en frente de ellos, evitando que tengan que volver la cabeza o realizar movimientos para ver quién le habla.
- En el caso de facilitarles ayuda para el desplazamiento, es conveniente:
 - Avisar de la maniobra que se va a realizar, evitando en la medida de lo posible, movimientos bruscos.
 - En los escalones, debemos inclinar la silla hacia atrás, y cuando se terminen los peldaños, volver a colocarla perpendicularmente al alumno.
 - En el caso de que se haga uso de ayudas al movimiento, como pueden ser muletas o bastones, se puede ofrecer que se apoyen a nosotros.
 - Si mientras nos desplazamos, a la vez hablamos, debemos empujar la silla desde un lado.

Para la organización del aula

- Se debe reservar un espacio que se adecúe a las características personales de este alumnado. Este debe posibilitar una correcta visibilidad, estar adaptado a la accesibilidad que necesita el alumno y a la vez estar lo más próximo posible a las puertas de salida.
- Los espacios de desplazamiento del aula deben ser amplios, con el fin de facilitar la movilidad en sillas de ruedas, muletas, etc.
- El mobiliario debe estar adaptado para que aquellos estudiantes que hagan uso de sillas

de ruedas, puedan incorporarse sin ningún tipo de problema al aula.

Para la metodología didáctica

- Para aquellos alumnos que lo necesiten, sería conveniente suministrar el material didáctico con antelación, ya que algunos alumnos presentan dificultades para acceder a este.
- Facilitar entornos colaborativos que impulsen la cooperación entre los compañeros, impulsando así la realización conjunta de copia de apuntes, trabajos, prácticas, etc.
- Algunos alumnos presentan problemas de ritmo a la hora de expresarse, por tanto, habrá que cederles el tiempo necesario para que consigan comunicarse sin problemas. Asimismo, se debe permitir el uso de ayudas técnicas para la comunicación, siempre y cuando, veamos que el alumnado lo necesite.
- Cuando estos estudiantes solicitan algún tipo de información al docente, sería conveniente responder con frases cortas que no supongan un gran esfuerzo para el alumno.
- Posibilitar el uso de medios como el ordenador portátil, grabadoras, etc., con el fin de que puedan acceder sin ningún tipo de problema al currículum.
- El docente debe preguntar en todo momento al alumnado con dificultad motriz si las adaptaciones que está realizando se adecúan correctamente a las necesidades que presenta.

Para los exámenes

- Procurar no bajar el nivel de exigencia solicitado para la asignatura.
- Proporcionar todos los medios técnicos necesarios para que el alumno realice el examen con éxito.
- Dar la posibilidad de que el tiempo de examen pueda ser aumentado en función de sus necesidades.

Para las tutorías

- Informar del horario de tutorías y presentarse con una buena disposición para llevar a cabo las orientaciones necesarias para el correcto desarrollo de la materia.
- Ofrecer las tutorías *online* a estos alumnos, pues posibilita fluidez comunicativa entre tutor-estudiante.
- Hacer ver la importancia que tienen las tutorías para el proceso académico de los alumnos, como un medio de resolución de dudas, plantear necesidades, realizar un seguimiento individualizado, etc.
- Proporcionar espacios alternativos de tutorización en los que la accesibilidad sea fácil para estos alumnos.



Definición

La dificultad psíquica se presenta a lo largo del desarrollo de la persona a través de distintas limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en las conductas adaptativas de ésta. Muchos son los tipos de enfermedad mental existentes, presentándose una amplia gama de problemáticas que exigen distintas respuestas educativas. Trastornos del humor, ansiedad, esquizofrenia, etc., entre otros muchos, son algunos ejemplos de alteraciones psíquicas que en las aulas de educación superior nos podemos encontrar. Por su parte, podríamos categorizar a estas personas en cuatro grandes tipos (leve, moderado, severo y profundo) atendiendo a las características descritas en la siguiente tabla.

TABLA 8.5. DIFICULTAD PSÍQUICA	
CATEGORÍA	CARACTERÍSTICAS
<i>Leve</i>	Personas capaces de mantener una conversación sencilla. Presentan autonomía para el cuidado personal. Suelen presentar dificultades para el aprendizaje.
<i>Moderada</i>	Lentitud en el aprendizaje del lenguaje y el uso del mismo. El cuidado personal está levemente alterado.
<i>Severa</i>	Desarrollo psicomotor muy limitado. Se le hace difícil la articulación. Estas personas pueden llegar a reconocer algún tipo de símbolo. No es capaz de generalizar los conocimientos que aprende. Suele tener algún tipo de patología asociada.
<i>Profunda</i>	Movilidad restringida. Requiere supervisión y apoyo continuo. Suele tener algún tipo de patología asociada.

Orientaciones

Para la comunicación y el acceso a la información

- Cuidar la actitud y las expectativas cuando nos comunicamos con personas con hándicaps psíquicos.
- Hablar con frases cortas y directas, esperando con atención la respuesta por parte del alumno.
- Facilitar entornos donde existan relaciones entre iguales, son personas que también requieren de espacios para la relación y comunicación de sentimientos.
- En el caso de emergencia o alguna situación irregular, tener previsto servicios y apoyos donde acudir (teléfono de emergencias, por ejemplo).

Para la organización del aula

- Respetar los ritmos de aprendizaje de este colectivo de estudiantes.
- Ofrecer los materiales del aula con antelación, de una forma bien estructurada y clara.

- Facilitar entornos de trabajo colaborativo y cooperativo.
- Sistemáticamente, ir informando a este colectivo de alumnos de las distintas tareas que hay que realizar.
- Es recomendable disponer de un tablón de anuncios donde se indique aquella información más relevante para poder superar con éxito las distintas materias.
- Nunca perder de vista los objetivos y contenidos nucleares de la asignatura, con el fin de, para aquellos casos donde haya que realizar las adaptaciones curriculares pertinentes, tener en cuenta estos como referencia básica a adquirir por parte del alumnado.
- Posibilitar el uso de medios como son el ordenador portátil, grabadoras,... con el fin de que puedan acceder sin ningún tipo de problema al currículum.
- El docente debe preguntar en todo momento al alumnado con necesidades educativas específicas mentales si las adaptaciones que está realizando se adecúan correctamente a las necesidades que presenta.

Para los exámenes

- Flexibilizar los momentos de evaluación.
- Ampliar el tiempo de los exámenes si fuera necesario.
- Realizar las adaptaciones que creamos necesarias dependiendo de las características específicas del alumnado.

Para las tutorías

- Informar del horario de tutorías y presentarse con una buena disposición para llevar a cabo las orientaciones necesarias para el correcto desarrollo de la materia.
- Ofrecer las tutorías online a estos alumnos, pues posibilita fluidez comunicativa entre tutor y estudiante.
- Hacer ver la importancia que tienen las tutorías para el proceso académico de los alumnos, como un medio de resolución de dudas, plantear necesidades, realizar un seguimiento individualizado, etc.
- Prever la necesidad de más tiempo para atender a estos alumnos.

Bibliografía

- ABAD, M., ÁLVAREZ, P. y CASTRO, J. (2008): Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educación y Diversidad: Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 129-150.
- AGUILAR, L. (2000): *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad*. Argentina: Espacio Editorial.
- AINSCOW, M. (2011): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (3º ed.). Madrid: Narcea.
- (2002): Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327,69-82.
- ALCANTUD, F. (1995): Estudiantes con discapacidad integrados en los estudios universitarios. Notas para su integración. En F. Rivas, *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional*, Madrid, Síntesis,455-470.
- (Ed.) (1997): *Universidad y diversidad*. Server de Publicacions de la Universitat de València Estudi General. València. Alcantud, F. (2003): El modelo de actuación desarrollado en la Universidad de Valencia para la acomodación de estudiantes con discapacidad. En Casado, R. y Cifuentes, A. (Coords.): *El acceso al empleo y a la Universidad de las personas con discapacidad. Barreras y alternativas*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- ALCANTUD, F., ÁVILA, V. y ASEÑSI, M. (2000): La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Valencia: Servei de Publicacions de la Universidad de Valencia.
- ALEGRE, O. M. (1997): Orientaciones educativas en el sector de la discapacidad en las titulaciones universitarias, en AA.VV. (1997): *Discapacidad y Trabajo*. Proyecto Casiopea, Unión Europea y Gobierno de Canarias, 105-120.
- ALEGRE, O.M. (2004): Atienda a la diversidad del alumnado universitario. En L. M. Villar Angulo (Coord.). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson-McGrawHill.
- (2005): Principios de Atención a la Diversidad en Educación. En Villar, L.M.; De Vicente, P.S. y Alegre, O.M.. *Conocimientos, Capacidades y Destrezas Estudiantiles*. Madrid: Pirámide-Anaya.
 - (2006): Evaluación del programa de postgrado “Educar en la Diversidad” por los profesores. *Revista de Educación*, 340, 299-340.
- ALEGRE, O. M. y SOSA, J. J. (2006): La incorporación y tratamiento normativo del concepto de “necesidades educativas especiales” en España: algunas contradicciones, incoherencia y confusiones. *Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*. Currículum, 19, 91-115.
- ALEGRE, O. M., JIMÉNEZ, B., CAPOTE, C., CÓMEZ, A. y GONZÁLEZ, R. (2006): Atención a la diversidad en la universidad: un estudio de la Universidad de La Laguna. En Alegre (Dir). *Inclusión y Diversidad, Innovaciones y Experiencias*. Málaga: Aljibe.
- ALEGRE, O. M. y VILLAR, L. M. (2009): Evaluation of a 10-year special education master’s degree program: the case of La Laguna University. *International Journal of Special Education*, 24 (2), 116-129.
- (2010): Training of Teachers in Virtual Scenario: An Excellence Model for Quality Assurance in Formative Programmes. En S. Mukerji y P. Tripathi. *Cases on Technological Adaptability and Transnational Learning: Issues and Challenges*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- ALGHAZO, E. y NAGAAR, E. (2004): General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance on the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31 (2), 94-99.
- ALONSO, A. y Díez, E. (2008): Universidad y Discapacidad: indicadores de buenas prácticas. Siglo Cero. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39 2(2),82-98.
- ÁLVAREZ, M. (1995): *Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS.
- ÁLVAREZ, P. (2002): *La función tutorial en la Universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- (2005): La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa

- Vélero. *Revista Contextos Educativos (Revista de Educación)*, 8, 281-293.
- ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. (2003): *Tutoría Universitaria*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- ÁLVAREZ, P. y GONZÁLEZ, M. (2005): La tutoría de iguales y la orientación universitaria; una experiencia de formación académica y profesional. *Revista Educar*, 36, 107-128.
- ÁLVAREZ, V. y LÁZARO, A. (2007): Calidad de las Universidades y orientación universitaria. Málaga: Aljibe.
- AMAR, V. M. (2008): *Tecnologías de la Información y la Comunicación, Sociedad y Educación. Sociedad, e-herramientas, profesorado y alumnado*. Madrid: Tébar.
- ARANDA, T. J. y PANTOJA, A. (2003): Transición al mundo laboral de alumnos universitarios con discapacidades físicas y sensoriales. *Revista de Educación Especial*, 33, 39-56.
- AREA, M. (2007): *Las tecnologías digitales y la innovación pedagógica en la educación escolar. Aulas de verano: introducción temprana a las TIC: estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia, 45-74.
- AVARAMIDIS, E. y NORWICH, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- AVISSAR, G., REITER, S., y LEYSER, Y. (2003): Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3), 355-369.
- BAUSELA, E. (2005): Servicios de atención a diversidad en educación superior. *Quinesia: Revista de educación especial*, 35, 17-36.
- BAYOT, A.; RINCÓN, B. y HERNÁNDEZ, F. (2002): Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *RELIEVE*, 8 (1), 66-87.
- BOLETÍN DIGITAL UNIDIS. Nº 10, Octubre 2010. "Comienzo del curso en la Universidad: Un mundo abierto de posibilidades y adaptaciones para las personas con diversidad funcional". Entrevista a Víctor Rodríguez, director de UNIDIS (Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad de la UNED).
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000): *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on inclusive education.
- BORGES, A. (2000): Sistema DosVox. Da a la persona ciega la posibilidad de utilizar computadora como si no fuera ciega. Universidad Federal de Río de Janeiro.
- BRUNET, J. y NEGRO, J. (1987): *Tutoría con adolescentes*. Madrid: Pío X.
- CABERO, J. (1996): Corren nuevos tiempos para seguir pensando en viejos proyectos. El papel de las nuevas tecnologías en el cambio y la innovación educativa: sus posibilidades y limitaciones. En VARIOS, *Recursos Tecnológicos para los procesos de Enseñanza y Aprendizaje*. Málaga: Ice-Universidad de Málaga, 133-145.
- (2002): *Las TIC en la Universidad*. Sevilla: MAD.
- CABERO, J., FERNÁNDEZ, J. M. y CÓRDOBA, M. (2007): *Las TIC como elementos en la atención a la diversidad. La atención a la diversidad a través de las TIC*. En J. CABERO, M. CÓRDOBA y FERNÁNDEZ (Coords.): *Las TIC para la igualdad*. Sevilla: Eduforma, Ed. MAD, 15-35.
- CABERO, J. y CÓRDOBA, M. (2009): Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, 2 (1), 61-77.
- CABRERA, L., BETHENCOURT, J. T., ÁLVAREZ, P. y GONZÁLEZ, M. (2006): El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (2), 171-203.
- CAMBRA, C. y SILVESTRE, N. (2003): Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), 197-208.
- CAMPO, M., VERDUGO, M., DIEZ, E. y SANCHO, I. (2006): Mirando al futuro: comparación crítica de la situación de los servicios españoles de atención a los universitarios con discapacidad. En *Adaptar la Igualdad, Normalizar la Diversidad: II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad*. XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad. (367-377). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Vicerrectorado de Estudiantes.
- CASTELLANA, M. y SALA, I. (2005): La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85, 57-84.
- CASTELLANA, M. y SALA BARS, I. (2005b): Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. Estudio sobre la atención a la diversidad dentro de las aulas universitarias. *Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de Universidad y discapacidad*. Salamanca, 2005.
- CASTRO DE PAZ, J. F., LLORCA LINARES, M., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J., ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. y ÁLVAREZ DURÁN, D. (2006): *Guías didácticas para la atención al alumnado con discapacidad de la Universidad de La Laguna*. Servicio de publicaciones: Universidad de La Laguna.

- CASTRO, J. F. (2009): La atención a la diversidad en los estudios superiores: la situación de la Universidad de La Laguna. En CASTRO y ALEGRE (Coords.). *Alumnado con discapacidad en la Universidad. Guías para el profesorado*. Tenerife: Turquesa.
- CASTRO, J. y ALEGRE, O. (2009) (Coords.): *Alumnado con discapacidad en la Universidad. Guías para el profesorado*. Tenerife: Turquesa.
- CEBRIÁN, M. y RÍOS, J. M. (2000): *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*. Madrid: Pirámide.
- CERMI (2003): *Nueva legislación sobre discapacidad en España*. Madrid: Cermi.
- (2005): "Propuestas del CERMI estatal sobre discapacidad para su incorporación a la reforma de la LOU en curso". En Seminario "Universidad y Discapacidad: Cuestiones Actuales". CRUE-CERMI.
 - (2006): *Guía de recursos para alumnos con discapacidad*. MEC: intersocial.
- CORIAT, M. y SANZ, R. (2005): *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- COROMINAS, E. (2001): La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad. *Revista de Investigación Educativa*. 19 (1), 127-151.
- DE BENITO, B. y SALINAS, J. (2008): Los entornos tecnológicos en la universidad. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 32, 83-101.
- DE LA PUENTE, R. (2005): Universidad y Discapacidad: diagnóstico de situación. En J. MIRÓN, M. VERDUGO, N. ENJUTO, M. CAMPO, J. GONZÁLEZ-BADÍA, M. GONZÁLEZ Y M. ALONSO. *I Congreso Nacional sobre Discapacidad y Universidad*. Salamanca: LOPE (17-23).
- DE PABLOS, J. (1998): Nuevas formas de trabajo en las aulas universitarias con el soporte de la Tecnologías de la Información y la Comunicación. En E. del Moral y R. RODRÍGUEZ, *Experiencias docentes y TIC*. Oviedo: Octaedro, 43-58.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999): Recurso electrónico: eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf (consultado el 2/01/2012).
- ECHETA, G. y VERDUGO, G. (2004): *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Perspectiva*. Salamanca: INICO.
- ECKES, S. y OCHOA, T. (2005): Students with disabilities: transition from high school to higher education. *American Secondary Education*, 33 (3), pp. 1-16.
- FABRA, M. LL. (1992): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- FELIZ, T. y RICOY, M. (2004): *Aproximación a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en la Universidad*. REOP, 15 (1), 155-168.
- FERNÁNDEZ, J. M. (2004): Necesidades educativas especiales en el contexto universitario español. *Revista de la Educación Superior (ANUIES)*, vol. XXXIII (3), 131, 149-162.
- FERNÁNDEZ, J. M. y GARCÍA, C. (2002): Transición de estudiantes con necesidades educativas de la educación secundaria a la Universidad. En MARCHENA, R. y MARTÍN, J. D. (Coords.): *De la integración a una educación para todos: la atención a la diversidad desde la Educación primaria a la Universidad*. Madrid: CEPE.
- FORTEZA, D. y ORTEGO, J. (2003): Los servicios y programas de apoyo universitarios para personas con discapacidad. Estándares de calidad, acción y evaluación. *Revista de Educación Especial*, 33, 9-26.
- FUENTES, J. A. y MARÍN, J. A. (2000): La formación en línea a través de bibliotecas y aulas virtuales: tipificación y análisis ético de los contenidos. En R. PÉREZ (Coord.): *Redes, multimedia y diseños virtuales*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo, 690-700.
- FULKER, M., HEALEY, M., BRADLEY, A y HALL, T. (2004): Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29 (3), 303-318.
- GAIRÍN, J. (2000): La evaluación de instituciones de educación no formal. En JIMÉNEZ, B. (Ed). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- GALLEGO, S. (1997): Las funciones del tutor universitario. VIII Jornadas Nacionales de la AEOEP. *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica integradas en el curriculum*, Valencia, 289-292.
- GARCÍA, N., ASENSIO, I., CARBALLO, R., GARCÍA, M. y GUARDIA, S. (2005): La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación* 337, 189-210.
- GIANGRECO, M. F. (2003): Working with Paraprofessionals. *Educational Leadership*, 61 (2), 50-53.
- GIBBS, G., y COFFREY, M. (2004): The impact of Training of University Teachers on their Teaching Skills, their

- approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5: 87.
- GIMENO, J. (1995): La transición de la Primaria a la Secundaria. Un rito de paso con poder selectivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 14-20.
- (1996): *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, A-P y FARNÓS, J. (2009): Usabilidad y accesibilidad para un e-learning inclusivo. *Revista Educación Inclusiva*, 2 (1), 49-60.
- GONZÁLEZ, M., GUZMÁN, R., SÁNCHEZ, J. y GONZÁLEZ, D. (2006): Estudiantes discapacitados en la universidad: percepciones sobre las respuestas a sus necesidades educativas. *Revista Currículum*, 19, 169-188.
- GRAU, C. (2003): La Universidad ante el reto de la atención a la Diversidad. Ponencia impartida en el curso de verano de la Universidad de Burgos “*La educación inclusiva: una escuela para todos*”.
- GRUPO TEMÁTICO Nº 13 DEL PROGRAMA HELIOS II DE LA UNIÓN EUROPEA (1997): *Enseñanza superior y estudiantes disminuidos. Hacia una política europea de integración*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- GUERRA, C. y RUEDA, E. M. (Coords.) (2005): *Estudio longitudinal de los jóvenes en el tránsito de la Enseñanza Secundaria a la Universidad: orientación, expectativas y toma de decisiones*. Memoria del Proyecto (EA2005-0266) financiado por el Programa de Estudios y Análisis. Ministerio de Educación y Ciencia.
- HARASIM, L., HILTZ, S., TUROFF, M. y TELES, L. (2000): *Redes de aprendizaje. Guías para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- HERREN, H. y GUILLEMET, S. (1982): *Estudio sobre la educación de los niños y adolescentes ciegos, amblíopes y sordociegos*. Barcelona: Médico y Técnica.
- HOWELL, R. y NAVARRO, J.I. (1997): Ayudas tecnológicas en las aulas de integración de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación*, 213, 313-324.
- INE (2009): Panorámica de la discapacidad en España: encuesta de discapacidad. *Cifras INE: Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*, 1-12.
- JARA, P. (1998): Las tecnologías y las necesidades educativas especiales. En C. SAN JOSÉ, *Tecnologías de la información en la educación*. Madrid: Anaya Multimedia, 285-308.
- JIMÉNEZ RAMOS, J. A. (1996): Los desafíos de la Nuevas Tecnologías y las Tecnologías avanzadas para la educación y la enseñanza. En J. CABERO, M. CERDEIRAYG. GÓMEZ (coord.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla-C.M.I.D.E., 259-266.
- JUSTICE, C., RICE, J., WARRY, W., INGLIS, S., MILLAR, S. y SAMMON, S. (2006): Inquiry in Higher Education: Reflections and Directions on Course Design and Teaching Methods. *Innovative Higher Education*, 31 (4), 201-214.
- KANE, R., SANDRETTO, S. y HEATH, CH. (2004): An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47, 283-310.
- KIRSTEN, R. y MULLER-SCHWARZ (1976): *Entrenamiento de grupos*. Bilbao: Mensajero.
- LABORDA, C. y ESSOMBA, M.A. (2000): Aprendizaje activo sobre “atención a la diversidad” en los estudios de Magisterio: una propuesta de programa. Comunicación presentada en Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona.
- LAMMERS, W. y MURPHY, J. (2002): A Profile of Teaching Techniques Used in the University Classroom: A Descriptive Profile of a US Public University. *Active Learning in Higher Education*, 3 (1), 54-67.
- LÁZARO, A. (2002): La acción tutorial de la función docente universitaria. En V. ÁLVAREZ ROJO y A. LÁZARO (Coords.), *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe, 249-281.
- LINDMAN, J. M. y TAHAMONT, M. (2006): Transforming Selves, Transforming Courses: Faculty and Staff Development and the Construction of Interdisciplinary Diversity Courses. *Innovative Higher Education*, 30 (4), 289-304.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE de 24 de diciembre de 2001.
- LEY 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU). BOE núm. 289 de 3 de diciembre de 2003.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades. BOE de 13 de abril de 2007.
- LEY ORGÁNICA 6/201, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE de 24 de diciem- bre de 2001.
- LIFSHTIZ, H., GLAUBMAN, R. y ISSAWI, R. (2004): Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian

- regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (2), 171-190.
- LLOYD, C. (2002): Developing and changing practice in special educational needs through critically reflective action research: a cas estudio. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 109-127.
- LÓPEZ, M. y LÓPEZ, M. (1995): Nuevas tecnologías aplicadas a la educación especial. En S. MOLINA (dir.): *Bases psicopedagógicas en la Educación especial*. Alcoy: Marfil, 563-585.
- LÓPEZ, M. y ZAFRA, M. (2003): *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ, M. D. y POLO, M. T. (2005): Barreras de acceso al medio físico de los estudiantes con discapacidad motora de la Universidad de Granada. *Electronic journal of research in educational psychology*, 3 (7), 121-132.
- LUQUE, D. y RODRÍGUEZ, G. (2005): Accesibilidad y adaptaciones curriculares al alumnado con discapacidad en la Universidad. Una reflexión docente. *I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad*. Salamanca.
- LUQUE, D. J., ELÓSEGUI, E. y RODRÍGUEZ, G. (2005): "Consideraciones para un proyecto de Unidad de Apoyo a Personas con discapacidad, en la Universidad de Málaga". *Comunicación I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad*. Salamanca.
- LUQUE, D. J. y RODRÍGUEZ, G. (2006): Consideraciones en la intervención psicopedagógica en el alumnado universitario con discapacidad. Docencia e Investigación: *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 31(16), 241-256.
- (2008): *Guía de orientación al profesorado del alumnado con discapacidad de la Universidad de Málaga*. Servicio de Publicaciones: Universidad de Málaga.
 - (2008b): Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. *REOP*, 19 (3), 270-281.
- MARCHESI, A., COLL, C. y PALACIOS, J. (2002): *Desarrollo psicológico y educación (vol. 3). Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ, J. (2008): La Ley 4/2007 de Universidades y la integración de los estudiantes con diversidad funcional en la sociedad del conocimiento. (artículo en línea). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5, nº 1, UOC. <http://www.uoc.edu/rusc>
- MEC (2006): *Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MÉNDEZ y ÁLVAREZ (1999): *Educando en valores a través de "ciencia, tecnología y sociedad"*. Bilbao: Descleé De Brouwer.
- MILICUA, V. (1998): La formación del profesorado. En VARIOS, *Tecnologías de la Información en la Educación*. Madrid: Anaya.
- MIT NEWSLETTER (2003): MIT, Standford, DuPont, IBM, NAS, NAE, MACME ask Supreme Court to allow race as a factor in U. Michigan admissions case.
- MUNK, D. D. y BURSUCK, W. D. (2003): Grading Students with Disabilities. *Educational Leadership*, 61 (2), 38-43.
- MUNTANER, J. J. (2000): La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de Currículum y formación del Profesorado*, 4 (1).
- MURILLO, F. J., KRICHESKY, G., CASTRO, A. y HERNÁNDEZ, R. (2010): Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la Investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1) 169-186.
- NEGRE, F. (1998): Reflexión sobre posibles razones de la dificultad de introducir las nuevas tecnologías en el campo de la educación especial. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnologías Educativa*, 9.
- NORTHEDGE, A. (2003): Rethinking Teaching in the Context of Diversity. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 17-32.
- OBSERVATORIO DE LAS OCUPACIONES DEL SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO ESTATAL (2010): *Informe de Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad 2010*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal.
- OLIVEROS, L., GARCÍA, M., RUIZ, C. y VALVERDE, A. (2003): Innovación en la orientación universitaria. Una experiencia: red de estudiantes mentores en la Universidad Complutense (REMUC). *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 6-7, 331-356.
- OLIVEROS, L.; RUIZ, C. y VALVERDE, A. (2004): La mentoría en las organizaciones: aportaciones al desarrollo de trabajadores pertenecientes a grupos laboralmente desfavorecidos.

- OTANO, L. (1999): Los retos de esta transición. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 52-57.
- PASCUAL, M. A. (1998): La nueva frontera educativa con nuevas tecnologías. En M. L. SEVILLANO, *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación. Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid: Ed. CCS, 80-100.
- PERALTA MORALES, A. (2007): *Libro blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: GRAFO.
- PERULLES, A. (2002): Tutoría telemática en una asignatura universitaria en cursos virtuales. UNED, Tortosa. *Comunicación. II Congreso Europeo de TIC en la Educación y la Ciudadanía: una visión crítica*. Barcelona.
- POHAN, C. A. y AGUILAR, T. E. (2001): "Measuring Educators" Beliefs About Diversity in Personal and Professional Contexts. *American Education al Research Journal*, 38 (1),159-182.
- POLO, M. y LÓPEZ, M. (2006): Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *REOP*, 17 (2), 195-211.
- QUINQUER, D. (2004): La transición entre secundaria y la Universidad. *VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*.
- RAO, S. (2004): Faculty Attitudes And Students With Disabilities In Higher Education. *Collage Student Journal*, 38 (2), 191-198.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE de 30 de octubre de 2007.
- RIEHL, C. J. (2000): The Principals's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literatura on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70 (1),55-81.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1990): Problemática y tendencias de la orientación universitaria. La reforma educativa: un reto para la orientación. *V JornadasNacionales de Orientación Educativa*. Valencia, AEOEP, 107-122.
- (2000): Experiencia de desarrollo de un programa de orientación universitaria en los momentos de transición del acceso a estudios superiores desde educación secundaria. En SALMERÓN, H. y LÓPEZ, V. L. (Coords.): *Orientación educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
 - (Coord.) (2004): *Manual de tutoria universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- RUÉ, J. (2009): *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- RUIZ, E. (2006): La transición entre etapas educativas de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 88,2-14.
- RUIZ, L., CASTRO, M. y LEÓN, A. (2010): Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (3).
- RUST, C. (2002): The Impact of Assessment on Student Learning: How Can the Research Literature Practically Help to Inform the Development of Departamental Assessment Strategies and Learner-Centred Assessment Practices?. *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 145-158.
- SALA, I. (2005): Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias, Estudio sobre la atención a la diversidad dentro las aulas universitarias. En J. MIRÓN, M. VERDUGO, N. ENJUTO, M. CAMPO, J. GONZÁLEZ-BADÍA, M. GONZÁLEZ y M. ALONSO. *Libro de Ponencias del I Congreso Nacional sobre Discapacidad y Universidad*. Salamanca: LOPE SALMERÓN, H. (2001): Los Servicios de Orientación en la Universidad: procesos de creación y desarrollo. *Agora digital*, 2.
- SANFABIÁN, J. L. (1999): La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 25-30.
- SÁNCHEZ, R. (2002): *Ordenador y discapacidad. Guía práctica de apoyo a las personas con necesidades educativas especiales*. Madrid: CEPE.
- SANCHO, J. M. (1994): La Tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia. En J. M. SANCHO (Coord.), *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona: Horsori, 13-38.
- (2000): Diversificar los espacios de enseñanza. En Cuadernos de Pedagogía, 290, 54-57. SANDOVAL, M., LÓPEZ, M., MIQUEL, E., DURÁN, D., GINÉ, C. y ECHEITA, G. (2002): Índex for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educació ninclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- SANTANA, L. y ÁLVAREZ, P. (1996): *Orientación y Educación Sociolaboral*. Madrid: EOS.
- SEVILLANO, M. L. (1998): Nuevas tecnologías y medios de comunicación en la atención a la diversidad. En M. L. SEVILLANO (Coord.), *Nuevas tecnologías, medios de comunicación. Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid: CCS. STAINBACK, S., STAINBACK, W. y JONES, J. (2011, 5ª ed.): *Aulas Inclusivas*. Madrid:

- Narcea. STERNBERG, R. J. y BENZEEV, T. (2001). *Human Problem Solving: The Psychology of Human Thought*. New York: Oxford University Press.
- STUFFLEBEAM, D. L. (2001): Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, 89, 7-98.
- SUSINOS, T. Y ROJAS, S. (2003): Los servicios de apoyo universitarios y la orientación para el acceso a la Universidad. *Revista de Educación Especial*, 33, 27-38.
- (2004): Notas para un debate sobre los servicios de apoyo en la Universidad española. *Revista de Educación*, 334, 119-130.
- TOLEDO, P. y HERVÁS, C. (2006): Las nuevas tecnologías como apoyo a los sujetos con necesidades educativas especiales. En J. Cabero (Coord.): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Ed. McGraw Hill, 279-291.
- TOLRÀ, J. (2002): Retos de los servicios universitarios de apoyo a la integración. *VII Reunión sobre Universidad y Discapacidad*. Cerdanyola del Vallès: Universidad Autónoma de Barcelona.
- UNESCO (2005): Informe Final: Integración de las personas con Discapacidad. Universidad Pedagógica Nacional de México (2002): Licenciatura sobre intervención educativa.
- URBAN, K. K. (2003): Toward a Componential Model of creativity. En D. AMBROSE, L. M. COHEN y A. J. TANNENBAUM (Eds). *Creative Intelligence: Toward theoretic integration*. Cresshill, New Cork: Hampton Press.
- VALVERDE, A. (2004): *Orientación universitaria: evaluación de un sistema de estudiantes mentores*. Tesis doctoral. Sevilla.
- VANDENHURK, M. (2006): The relation between self-regulated strategies and individual study time, prepared participation and achievement in a problem bases curriculum. *Active Learning in Higher Education*, 7 (2), 155-169.
- VAUGHAN, M. (2002): An Index for Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 197-201.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (2008): *Aprendizaje basado en competencias. Propuesta de evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- VILLA, R. A. y THOUSAND, J. S. (2003): Making Inclusive Education Work. *Educational Leadership*, 61 (2), 19-23.
- VILLAR, L. M. (1999): *Construcción y análisis de procesos de enseñanza. Teoría e investigación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- VILLAR, L. M. y ALEGRE, O. M. (2003): El codiciado carro de heno: metáforas de enseñanza universitaria. En M. A. Amigo (2003). *Humanismo para el siglo XXI*. Bilbao: ICE. Deusto, 303-312.
- VILLAR, L. M. (2004): Autovalórese. En Villar, L. M. (Coord.). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson. Prentice-Hall. 575-601.
- VILLAR, L. M. y ALEGRE, O. M. (2008): Measuring Faculty Learning in Curriculum and Teaching Competence (CTC). Online Courses. *Interactive learning Enviroments*, 16 (2), 169-181.
- VISLIE, L. (2003): From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), 17-35.
- YUS, R. (1995): ¿Existe un profesorado para la ESO? *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 48-54.
- ZABALZA, M. A. (2011): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- ZAMBELLI, F. y BONNI, R. (2004): Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: a Q-sort análisis. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (3), 353-366.

COLECCIÓN «UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales.

Dirige la Colección Miguel Ángel Zabalza,

Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España).

TÍTULOS PUBLICADOS

- *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.* Leonor Prieto
- *Calidad del aprendizaje universitario.* John Biggs
- *Competencias cognitivas en Educación Superior.* M^a Luisa Sanz de Acedo Liza-rraga
- *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Miguel A. Zabalza
- *Desarrollo y Evaluación de las Competencias en Educación Superior.* Ascensión Blanco (Coord.)
- *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.* Guillermo Bautista, Federico Borges y Anna Forés
- *Diseño e implantación de Títulos de Grados en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Vidal L. Mateos y Manuel Montanero (Coords.)
- *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la Educación Superior.* Alicia Escribano y Ángela del Valle (Coords.)
- *El aprendizaje autónomo en Educación Superior.* Joan Rué
- *El Mapa Conceptual y el Diagrama “Uve”. Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI.* Fermín M^a González García
- *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia.* Peter T. Knight
- *Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior: Tutorías, seminarios y otros agrupamientos.* Kate Exley y Reg Dennick
- *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior.* Joan Rué
- *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.* Manuel Cebrián (Coord.)
- *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas en Educación Superior.* Joan Rué y Laura Lodeiro (Edits.)
- *Estudiantes excelentes.* Sara Moore y Maura Murphy
- *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.* Víctor M. López Pastor (Coord.)
- *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.* Sally Brown y Angela Glasner (Edits.)
- *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.* Javier Fernández Aguado
- *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.* Joaquín García Roca y Guillermo Mondaza
- *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Miguel A. Zabalza
- *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.* Andrew Hannan y Harold Silver
- *La universidad un espacio para el aprendizaje.* John Bowden y Ference Marton
- *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria.* Fernando López Noguero
- *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Águeda Benito y Ana Cruz
- *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías Docentes de las Materias.* Miguel A. Zabalza y M^a Ainoha Zabalza Cerdeiriña
- *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior.* M^a Paz Sánchez González (Coord.)
- *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la Sociedad Global.* Peter Jarvis

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2016
Paseo Imperial 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Cubierta: Francisco Ramos

ISBN papel: 978-84-277-1815-9

ISBN ePdf: 978-84-277-1915-6

ISBN ePub: 978-84-277-2242-2

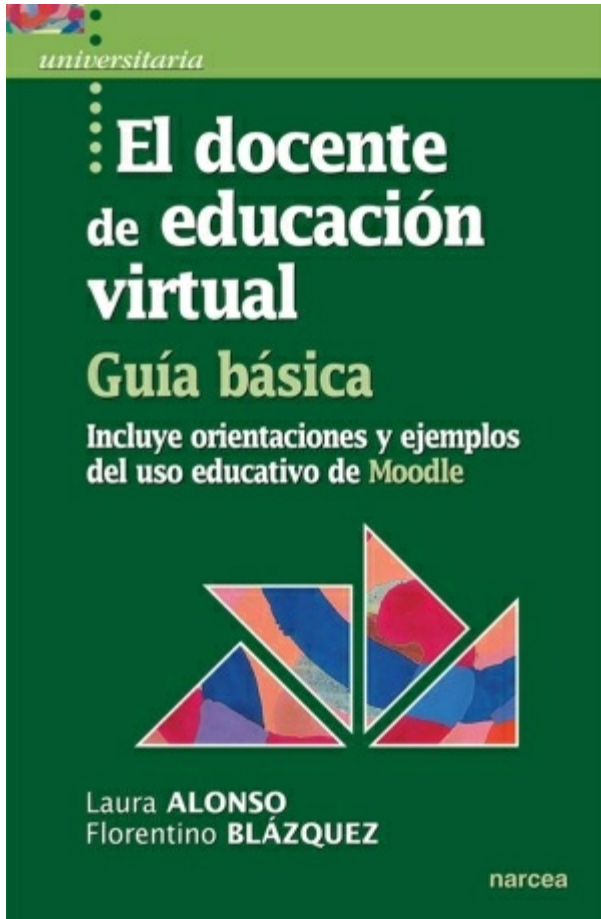
Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Sobre enlaces a páginas web

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A DE EDICIONES que se incluyen sólo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.



Esta obra ha sido publicada con una subvención del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para su préstamo público en Bibliotecas Públicas, de acuerdo con lo previsto en el artículo 37.2 de la Ley de Propiedad Intelectual.



El docente de educación virtual. Guía básica

Alonso, Laura

9788427718913

180 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Esta obra pretende ser una guía para el profesorado de una generación emergente, más digitalizada, en la que los recursos electrónicos son un complemento habitual a las actividades académicas diarias. De modo eminentemente práctico, se proponen una serie de orientaciones didácticas que facilitan el compromiso con nuevas prácticas pedagógicas. Esta obra presenta tareas, competencias y modos de hacer del docente en la realidad actual, apoyándose en tablas, imágenes y ejemplos ilustrativos, pedagógicamente diseñados para distintas versiones de Moodle, pero que pueden adaptarse con facilidad a otros entornos virtuales de aprendizaje. Lo que en definitiva interesa es que el lector reflexione y profundice en los aspectos teóricos y didácticos, de tal manera que llegue a la elección de la tecnología más apropiada para implementar una propuesta educativa concreta.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

EDUARDO F. BARBOSA y DÁCIO G. MOURA

PROYECTOS EDUCATIVOS Y SOCIALES

*Planificación, gestión,
seguimiento y evaluación*

educación hoy estudios

narcea



Proyectos educativos y sociales

Barbosa, Eduardo F.

9788427719750

232 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Los proyectos son una forma eficaz de convertir las ideas en resultados. En la actualidad, las actividades basadas en proyectos han cobrado gran importancia en el ámbito educativo y social, debido a las posibilidades que ofrecen los proyectos para obtener resultados que van más allá del ámbito de gestión de la rutina diaria.

Este libro proporciona los conocimientos necesarios para la planificación, gestión, seguimiento y evaluación de proyectos. Además ofrece una serie de conceptos y métodos coherentes y organizados que facilitan su aplicación en diferentes contextos y niveles de trabajo. La secuencia de los capítulos sigue el ciclo de vida de un proyecto: iniciación, planificación, ejecución, control y cierre. El libro presenta capítulos específicos dedicados a temas tan importantes en la gestión de proyectos, como el seguimiento y la evaluación de proyectos, la enseñanza y el aprendizaje a través de proyectos y la capacitación de recursos humanos para la gestión de proyectos. Cada capítulo incluye además gran cantidad de ejemplos y ejercicios de revisión y profundización de los temas tratados.

Está dirigido a docentes, estudiantes de grado y posgrado en las áreas de humanidades y ciencias sociales, investigadores, técnicos y coordinadores de proyectos educativos y sociales.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

M.A. Santos
Guerra

La Evaluación como Aprendizaje

CUANDO LA FLECHA
IMPACTA EN LA DIANA

narcea



La evaluación como aprendizaje

Guerra, Miguel Ángel Santos

9788427720749

176 Páginas

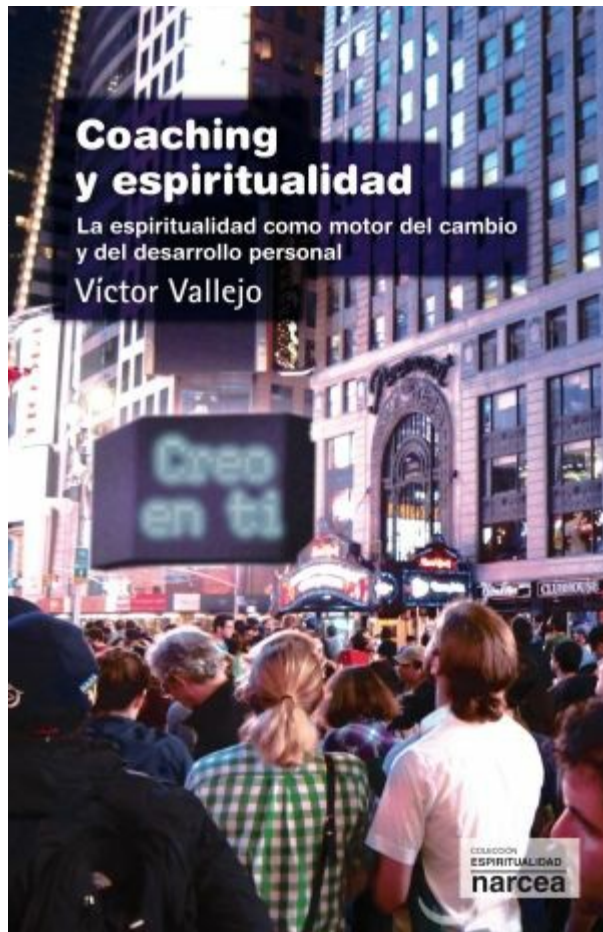
[Cómpralo y empieza a leer](#)

La evaluación es un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso resulta decisivo preguntarse por la naturaleza del mismo, por su finalidad y por las dimensiones éticas, sociales y políticas que lo impregnan.

No se trata de un fenómeno esencialmente técnico sino de un fenómeno ético. Por consiguiente, resulta indispensable preguntarse a quién beneficia cuando se hace y a quién perjudica, a qué valores sirve y qué valores destruye.

La evaluación puede servir para muchas finalidades. Lo importante es utilizarla como aprendizaje, como un modo de comprender para mejorar las prácticas que aborda. La metáfora de la flecha que impacta en la diana sirve para comprender, de manera palmaria, que se puede hacer la evaluación para clasificar, comparar, seleccionar o, sencillamente, calificar. Es necesario, sin embargo, utilizarla para aprender y para mejorar el aprendizaje de los alumnos, la dinámica de los centros, la formación de los profesores y la implantación de las reformas.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Coaching y espiritualidad

Vallejo, Víctor

9788427721807

128 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Cómo te encuentras? ¿Cómo te encuentras a ti mismo cuando andas perdido? ¿Qué tipos de encuentro has tenido a lo largo del día de hoy? ¿Cómo te encuentras ante un acontecimiento que te des-borda, que te hace salir más allá de tu piel? ¿Has sentido alguna vez la Inmensidad? ¿Cómo fue?

Estas son las preguntas poderosas a las que responde el autor en este libro, escrito con sencillez y profundidad, fácil de leer y muy motivador. Todas estas características son las propias de un coach que cuenta con una gran experiencia. El coaching espiritual nos ayuda a descubrir y mantener la mirada en nuestra vivencia espiritual de tal modo que se convierta en una experiencia significativa, cargada de sentido y poder transformador. El modelo de coaching que el autor nos presenta nos sitúa en un proceso de cambio y de mejora continua que nos abre al encuentro con nosotros mismos, con los demás y con lo Trascendente; tres tipos de encuentro que definen toda forma de espiritualidad.

Cuidar nuestra vida interna, nuestra relación con los que nos rodean y abrirnos a la Trascendencia resulta una inversión a largo plazo que mejorará nuestra calidad de vida, nuestra forma de afrontar el trabajo y desarrollará al máximo nuestro potencial. Por estas razones, Coaching y espiritualidad se presenta como un libro útil para aquellos que quieren mejorar su vida en cualquier situación en la que se encuentren con la seguridad de que en sus páginas encontrarán recursos para entrar en su interior y sacar de él lo mejor que tienen.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

ESTEBAN VÁZQUEZ-CANO y M^a LUISA SEVILLANO (Edits.)

DISPOSITIVOS DIGITALES MÓVILES EN EDUCACIÓN

El aprendizaje ubicuo

educación hoy estudios

narcea

Dispositivos digitales móviles en educación

Vázquez-Cano, Esteban

9788427721869

168 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Esta obra introduce al lector en el campo del aprendizaje móvil y ubicuo con dispositivos digitales móviles. Para ello, recurre a especialistas que unen teoría y práctica.

El libro busca situar a sus lectores en la línea de convertirse en innovadores convencidos e ilustrados. Puede muy bien satisfacer las necesidades y expectativas de los docentes de disciplinas relacionadas con las nuevas tecnologías y también servir de referente para todos aquellos profesionales que ejercen como tales en otros niveles formativos bien curriculares u ocasionales.

Tiene como objetivos prioritarios contribuir al desarrollo profesional del profesorado, proporcionando modelos para su capacitación técnica y pedagógica, alentar a los centros de capacitación de docentes a que incorporen el aprendizaje móvil en sus programas y planes de estudio, y ofrecer a los educadores oportunidades para que integren sabia y eficazmente la tecnología en los procesos de enseñanza. También se dirige a: empresarios, gestores de educación, estudiantes de Grado, Máster y Doctorado que encontrarán en sus páginas ideas y modelos de acción de gran actualidad y utilidad.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Índice	6
Prólogo	7
Introducción	10
I	15
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	15
Universidad y diversidad: la cultura de la igualdad como requisito	16
Intervención psicopedagógica en una enseñanza universitaria inclusiva	19
La enseñanza universitaria inclusiva	20
La intervención psicopedagógica como forma de eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación universitaria	28
Procesos y medidas para favorecer la transición, inclusión y desarrollo de estudiantes con necesidades educativas específicas en la universidad	32
Los programas y actuaciones de los servicios de apoyo	41
Responsables y participantes en los servicios	44
La tutoría universitaria y la atención al alumnado con necesidades educativas específicas	46
Tutoría para estudiantes con necesidades educativas específicas	51
Estrategias y recursos tecnológicos para el apoyo al alumnado con necesidades educativas específicas en la universidad	55
La accesibilidad a los recursos virtuales: una medida para la inclusión y la igualdad	56
Los recursos tecnológicos en la atención a las necesidades educativas específicas	58
Apoyo al alumnado con discapacidad visual	60
Apoyo al alumnado con discapacidad motórica	60
Apoyo al alumnado con discapacidad auditiva	60
Áreas de intervención psicopedagógica para estudiantes universitarios con necesidades educativas específicas	65
Normativa legal de referencia	67
II	77

GUÍA DE BUENAS PRÁCTICAS	77
Desarrollo práctico de actividades de orientación al estudiante	78
ÁREA I TRANSICIÓN Y ACCESO A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	78
ÁREA II INTEGRACIÓN Y ADAPTACIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	85
ÁREA III DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS PARA EL APRENDIZAJE	95
ÁREA IV DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES, SOCIALES Y PROFESIONALES	104
Guía de buenas prácticas	117
para una orientación inclusiva	117
Objetivos	119
Los retos de una universidad inclusiva	119
Indicadores de calidad para una universidad inclusiva	121
Evaluación de la inclusividad en la universidad	124
Orientaciones para la institución universitaria	128
Orientaciones para el profesorado	131
Personas con PÉRDIDA VISUAL	132
Personas con PÉRDIDA AUDITIVA	135
Personas con PÉRDIDA MOTRIZ	140
Personas con DIFICULTAD PSÍQUICA	142
Bibliografía	145
Créditos	154