

ISSN: 0210-1696

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero202354126781>

FORMACIÓN UNIVERSITARIA A DISTANCIA PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA EXPERIENCIA EN LA UNED

University Distance Learning for the Labor Market Integration of People with Intellectual Disabilities: An Experience at UNED

Laura MÉNDEZ ZABALLOS

UNED. Facultad de Psicología. España

lmendez@psi.uned.es

<https://orcid.org/0000-0002-1448-7011>

Marcela GONZÁLEZ BRIGNARDELLO

UNED. Facultad de Psicología. España

<https://orcid.org/0000-0001-7113-7846>

Isabel GÓMEZ VEIGA

UNED. Facultad de Psicología. España

<https://orcid.org/0000-0002-5389-8665>

Cristina GARCÍA AEL

UNED. Facultad de Psicología. España

<https://orcid.org/0000-0002-9460-9268>

Antonio CONTRERAS FELIPE

UNED. Facultad de Psicología. España

<https://orcid.org/0000-0003-1135-7307>

Silvia MUÑOZ LORENTE

Plena inclusión España. España

Recepción: 28 de junio de 2021

Aceptación: 15 de julio de 2022

Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-SA
Siglo Cero, vol. 54 (1), 2023, enero-marzo, pp. 157-182

RESUMEN: El presente artículo describe una experiencia de formación universitaria a distancia, la cual se ha basado en los principios del diseño universal para el aprendizaje y la accesibilidad cognitiva para promover la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual. El principal objetivo de esta experiencia formativa fue contribuir al desarrollo de competencias que ayudaran a estudiantes con discapacidad intelectual a avanzar en su actualización profesional para la inserción laboral en la Administración Pública española. Participaron 179 personas con discapacidad intelectual. Los resultados mostraron una tasa de éxito del 89 % y una tasa de abandono del 11 %. A través de un cuestionario *ad hoc*, se evaluó el grado de satisfacción de los diferentes elementos del diseño curricular de esta experiencia de aprendizaje a distancia. En particular, los participantes mostraron índices de satisfacción elevada con los contenidos seleccionados, los materiales y recursos multimedia disponibles en el aula virtual, así como con los posibles beneficios de la instrucción de estrategias de autorregulación emocional. Cabe concluir que el diseño curricular implementado ha sido muy satisfactorio y ha mejorado las habilidades para el empleo que propicien la inserción laboral de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad intelectual; Universidad a Distancia; Diseño Universal para el Aprendizaje; inserción laboral; autorregulación emocional.

ABSTRACT: This paper focuses on the description of an experience carried out in a Spanish distance university, which was based on the principles of universal design for learning and cognitive accessibility to promote the labour insertion of people with intellectual disabilities. The main objective of the training proposal was to contribute to the development of some competencies that would help students with intellectual disabilities to improve their professional updating for job placement in the Spanish Public Administration. A total of 179 people with intellectual disabilities participated in the course. The results evidenced a high success rate of 89% and a low dropout rate of 11%. Through an *ad hoc* questionnaire, we evaluated the degree of learners' satisfaction with different elements of the curricular design for this online learning experience. Particularly, participants reported high satisfaction rates with the selected contents, educational materials and multimedia resources available in the virtual classroom, as well as with the possible benefits of the instruction of emotional self-regulation strategies. It can be concluded that the instructional design has led to high satisfaction and improved the employability abilities of the students to deal with the labour market.

KEYWORDS: Intellectual disability; Distance Learning University; Universal Design for Learning; labour insertion; emotional self-regulation.

1. Introducción

Una universidad responsable debe contemplar dentro de su dinámica criterios de accesibilidad e inclusión, atendiendo a su responsabilidad y contribuyendo al desarrollo de una mayor equidad social (Gaete, 2016). En este marco y en las últimas décadas, se han implementado recursos y proyectos en el ámbito universitario, dentro y fuera de nuestro país, para responder a colectivos con dis-

capacidad mediante iniciativas basadas en el *Diseño para Todos en la Universidad* (Aragall *et al.*, 2006, p. 30):

La intervención sobre entornos, productos y servicios con el fin de que todos, incluidas las generaciones futuras, independientemente de la edad, el sexo, el género, las capacidades o el bagaje cultural, puedan disfrutar participando en la construcción de nuestra sociedad.

Diversas experiencias en el ámbito internacional son alentadoras con respecto al beneficio de la formación universitaria de personas con discapacidad, pues informan de cambios favorables en el grado de madurez personal (Uditisky y Hughson, 2012), así como en sus relaciones sociales (Carroll *et al.*, 2012) y empleabilidad (Grigal y Dwyre, 2010; Izuzquiza y Rodríguez, 2016). Igualmente, en España, contamos con iniciativas pioneras de formación en la universidad para el empleo dirigidas a personas con discapacidad intelectual (véase, p. ej., Izuzquiza *et al.*, 2013; Izuzquiza y Rodríguez, 2016), cuyos resultados positivos se van consolidando y nos instan a ahondar en esta línea de trabajo. A pesar de estos esfuerzos, cabe preguntarse si las instituciones universitarias son entornos totalmente inclusivos y alejados de las desigualdades que se encuentran en la sociedad o si, por el contrario, todavía siguen contribuyendo a la exclusión o desigualdad de oportunidades en el acceso de determinados estudiantes a la educación superior (Tranter, 2012).

Diversos estudios señalan, principalmente, dos elementos que impiden la inclusión real de determinados colectivos: las barreras físicas y de interacción con el profesorado y el alumnado. Sin embargo, en los últimos años se ha demostrado que un factor limitante y también relevante emerge de las dificultades relacionadas con los diseños curriculares que, por su rigidez, impiden la adaptación de contenidos, metodologías y sistemas de evaluación a las necesidades de todos los estudiantes (Hopkins, 2011; Moswela y Mukhopadhyay, 2011). En las unidades de atención a los estudiantes con discapacidad de diferente naturaleza, se ha trabajado para paliar los elementos de acceso e interacción, pero se han conseguido menos logros en cuanto a la transformación del diseño curricular, lo que exige asumir los principios del *Diseño universal para el aprendizaje* (Díez y Sánchez, 2015; Moriña *et al.*, 2015).

En este marco, la integración social de las personas con discapacidad intelectual constituye un objetivo a lograr en la universidad para dar respuesta a una demanda social que pretende salvaguardar el derecho de cualquier persona a participar en la construcción social, independientemente de sus características, su edad o sus habilidades. Como muestra de los pasos que se van dando en esta senda, presentamos una experiencia inscrita en un convenio de colaboración entre Plena inclusión¹ y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), a fin de ofrecer a personas con discapacidad intelectual oportunidades de aprendizaje en entornos virtuales que les permitan mejorar y actualizar sus habilidades y competencias para el desarrollo profesional. Este curso, impartido desde la

¹ Organización de ámbito estatal que representa a las personas con discapacidad intelectual <https://www.plenainclusion.org/>

Facultad de Psicología, se incluye en el programa de Formación Permanente de la UNED y, concretamente, se desarrolla como una propuesta de actualización profesional. No en vano, uno de los principios que definen a la UNED es procurar la igualdad de oportunidades de estudiantes que presenten necesidades específicas derivadas de una situación de discapacidad (Real Decreto 1239/2011 de 8 de septiembre). Para ello, desarrolla una serie de acciones de asesoramiento y apoyo a la comunidad universitaria que contribuyen a suprimir barreras en el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes universitarios con discapacidad, tanto en las enseñanzas regladas oficiales como en la formación para el desarrollo profesional y personal. El programa que se presenta en este artículo constituye un ejemplo de buena práctica en la que se asumen tales principios en los términos y alcance que, a continuación, se exponen.

2. Diseño universal del aprendizaje

El propósito del *Diseño Universal para el Aprendizaje* (en adelante, DUA) es asegurar que todas las personas puedan acceder al aprendizaje maximizando sus oportunidades de éxito (Ruiz y Solé, 2012; Sala y Fuentes, 2014). A tal fin, el DUA engloba estrategias que actúan sobre los objetivos, la metodología instruccional, los recursos, los materiales y las formas de evaluación para que sean accesibles a todo el estudiantado. Este tipo de diseño curricular basado en el DUA se fundamenta en principios y estrategias que facilitan diversas formas de representación, de respuesta y demostración de lo aprendido, así como modos diversos de compromiso con el propio aprendizaje. Tales principios podemos sintetizarlos en tres ejes esenciales:

- Ofrecer múltiples formas de representación de los contenidos para responder a las formas diferentes de reconocimiento, estilos de aprendizaje y preferencias de cada estudiante, y la variedad de modos de percibir, procesar y comprender la información.
- Ofrecer múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje que respondan a la diversidad de redes estratégicas y habilidades organizativas que tienen los estudiantes para expresar de forma diferente lo que han aprendido.
- Ofrecer múltiples formas de implicación respondiendo a las redes afectivas de cada estudiante, de modo que todo el estudiantado se motive y se comprometa con su propio aprendizaje.

En este sentido, la experiencia formativa que se presenta adopta como propias algunas de las recomendaciones que se hacen desde el *diseño instruccional universal* (Bryson, 2003): a) crear un clima de bienvenida en el aula; b) determinar los contenidos esenciales del curso; c) proporcionar expectativas claras y retroalimentación a los estudiantes; d) explorar caminos para incorporar el apoyo natural para el aprendizaje; e) emplear diversos métodos de instrucción; y f) proporcionar diversas vías para demostrar los conocimientos adquiridos.

3. Accesibilidad cognitiva

La *discapacidad intelectual*, según la 12.^a edición del Manual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas) que aparece antes de los 22 años. Ello supone ciertas dificultades para comprender y comunicarse en interacción con el entorno, lo que puede compensarse, en buena medida, mediante la *accesibilidad cognitiva*. La accesibilidad cognitiva constituye una adaptación de los entornos, productos, servicios e información para facilitar el acceso y su uso por parte de las personas con discapacidad intelectual y de aquellas que presenten limitaciones cognitivas (Steel y Janeslätt, 2017).

Para nuestros propósitos, tiene interés poner el acento en la adopción de medidas que garanticen la accesibilidad cognitiva de la información a las personas con discapacidad intelectual; es decir, medidas que tienden a facilitar el acceso y la comprensión de la información, particularmente, la escrita. En este sentido, merece ser destacado el enfoque de *lectura fácil*, que ha cruzado transversalmente el diseño de los materiales con los que hemos vehiculado los contenidos de esta propuesta curricular. Merced a las directrices de la lectura fácil, la información escrita, audiovisual y multimedia se adaptó de tal forma que mejorase significativamente la accesibilidad para las personas con dificultades de comprensión lectora (Gómez-Puerta y Lorenzo, 2018).

4. El papel de las TIC en el aprendizaje a distancia

Unido a los anteriores elementos, resaltamos la utilización de recursos tecnológicos que facilita diferentes formas para acceder a un contenido, interactuar con él y mostrar lo que se ha aprendido (Azorín y Arnaiz, 2013). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) posibilitan la creación de escenarios virtuales y ofrecen nuevas oportunidades de aprendizaje y medidas de compensación educativa. En estos escenarios, se facilita la eliminación de las barreras de acceso al aprendizaje, la construcción de conocimientos y la motivación de los estudiantes hacia su aprendizaje (Flores *et al.*, 2018; Díez y Sánchez, 2015). En el caso de las personas con discapacidad intelectual, las TIC también constituyen un componente adecuado para responder a sus necesidades educativas, pues contribuyen a individualizar la enseñanza y superar discriminaciones, sirven como herramienta de desarrollo de habilidades y destrezas de las tecnologías, mientras favorecen la cooperación y ayuda entre compañeros y compañeras (Luque y Luque-Rojas, 2020).

5. El programa de desarrollo profesional y personal

Aunando los elementos anteriores, se diseñó e implementó una propuesta curricular de actualización profesional con el propósito de ofrecer oportunidades de

formación y desarrollo profesional a personas con discapacidad intelectual. Concretamente, los objetivos del curso se vertebraron con la finalidad de ofrecer a este colectivo una formación dirigida a:

- Fomentar su empleabilidad.
- Capacitar para optar a concursos públicos convocados por diferentes administraciones, nacionales, autonómicas o locales en el ámbito de la gestión y servicios comunes (p. ej., ordenanzas).
- Promover el desarrollo de sus competencias y habilidades de afrontamiento, manejo de ansiedad ante exámenes, identificación de fortalezas y debilidades sobre su propia competencia.
- Impulsar la adquisición y entrenamiento en estrategias básicas de aprendizaje propias de la enseñanza en entornos virtuales.

Por tanto, a través de los diferentes elementos curriculares del curso se esperaba lograr tanto la adquisición de competencias específicas en torno a contenidos necesarios para optar al empleo público, como habilidades de aprendizaje en entornos virtuales y de afrontamiento de situaciones de evaluación competitiva. Adoptamos dos indicadores del efecto de nuestra propuesta curricular: la tasa de éxito al finalizar el curso y el grado de satisfacción de los participantes.

Tras finalizar el curso, quienes alcanzaron los resultados de aprendizaje esperados obtuvieron un certificado que avala sus competencias para llevar a cabo las funciones de un “ayudante de gestión y servicios comunes” en la Administración Pública.

Seguidamente, se describen las características principales del programa de formación desarrollado, así como los resultados más significativos de su implementación.

6. Método

6.1. *Participantes*

El colectivo de estudiantes estuvo formado por 179 personas con discapacidad intelectual, de los cuales el 43 % eran mujeres y el 57 % hombres, con un rango de edad que osciló entre 16 y 42 años ($M = 28.1$ y $DT = 6.5$). El único criterio de inclusión para participar en el curso fue el tener, al menos, un grado de discapacidad intelectual de más del 33 %. Los estudiantes provenían de diferentes comunidades autónomas. Entre ellas, Castilla-La Mancha (23.2 %), Andalucía (16.7 %), Castilla y León (16.7 %), Valencia (8.7 %), Galicia (6.5 %), Navarra (5.8 %), Madrid (4.3 %), Cataluña (3.6 %), Extremadura (3.6 %), Aragón (2.9 %), La Rioja (2.2 %), Canarias (2.2 %), el Principado de Asturias (1.4 %) e Islas Baleares (0.7 %). En cuanto al nivel de estudios, el 5.7 % reportó tener estudios primarios, el 3.6 % poseía certificado de escolaridad, el 51.5 % cursó Enseñanza Secundaria Obligatoria, el 19.3 % un Ciclo Formativo de Formación Profesional Básica, el 15 % un Ciclo Formativo de Grado Medio, el 3.6 % un Ciclo Formativo de Grado Superior y el 1.4 % restante Bachillerato Superior. Finalmente, el 42.1 % de los estudiantes

declaró no tener experiencia laboral (47.5 % mujeres), mientras que el 57.9 % restante reportó estar trabajando en la actualidad o tener experiencia laboral (50.6 % mujeres). Estos últimos estudiantes declararon trabajar o haber trabajado en tareas de conserje/auxiliar de recepción (28.39 %), auxiliar administrativo (29.62 %), operario (23.46 %), limpieza (6.17 %), mozo de almacén (4.9 %), servicios de restauración (4.9 %) y servicios sociosanitarios (.09 %).

El equipo docente que formó parte de esta experiencia estuvo integrado por cinco profesores de la Facultad de Psicología de la UNED con amplia experiencia en el ámbito de la psicología educativa, el diseño de entornos virtuales de aprendizaje, la regulación emocional y la empleabilidad y proyección profesional. Además, participaron en el diseño de materiales accesibles y la tutorización del alumnado dos técnicos de Plena inclusión España.

6.2. Fases y desarrollo de la experiencia

6.2.1. Marco y propósito de la colaboración institucional

La primera fase de este proyecto fue establecer conjuntamente entre las dos instituciones promotoras del proyecto, la UNED y Plena inclusión, los objetivos de la colaboración. Para ello, se celebraron varias reuniones presenciales y telemáticas en las que se estableció el propósito general de esta acción conjunta: responder a la necesidad de las personas con discapacidad intelectual de contar con formación universitaria específica y acreditada como mérito necesario para acceder al empleo público. Con este objetivo se decidió diseñar un curso con la metodología de la enseñanza a distancia propia de la UNED, que permitiera la obtención de la acreditación de las competencias necesarias para optar a un puesto en la Administración Pública. Esta metodología, a su vez, se adaptó a las necesidades específicas de las personas destinatarias de la formación.

6.2.2. Planteamiento y diseño instruccional

En la segunda fase, el grupo de trabajo definió las bases psicopedagógicas del diseño curricular del curso. Más específicamente, se desarrolló un entorno virtual para la enseñanza y el aprendizaje en el que se integraron los principios del DUA en el contexto universitario, al que se incorporaron materiales y recursos elaborados con la finalidad de favorecer la accesibilidad cognitiva en un entorno virtual de aprendizaje a distancia. De acuerdo con esta perspectiva, se adoptaron los siguientes principios del DUA (Bonguey, 2012; Morra y Reynolds, 2010):

- Principio *de representación*, por el que los materiales y contenidos se presentaron en formato multimodal, de modo que cada estudiante pudiese construir su propia representación mental del contenido a aprender.

- Principio de *acción y expresión*, en virtud del cual se ofrecieron diversas formas de expresión de los resultados de aprendizaje por parte del alumnado, tanto a los pares como a sí mismos. Igualmente, se pusieron a disposición de la comunidad de aprendizaje herramientas de comunicación con características diversas.
- Principio de *implicación*, por el que se dotó al curso de estrategias encaminadas a suscitar y mantener el interés y la persistencia.

En la Tabla 1, se puede apreciar una síntesis de las herramientas y de los recursos utilizados en el aula virtual en que se desarrolló el curso, con el fin de responder a estos principios.

TABLA 1. Principios del diseño instruccional		
Diferentes formas de percibir el contenido	Diversas formas de representación	Diversas formas de comprensión
Principio de representación Responder a la variedad de formas de percibir, procesar y comprender la información		
Posibilidades que ofrece el software: aumentar el tamaño de letra, parámetros de configuración, ajustes de color o efectos de pantalla. Adaptación en el manejo de teclado y ratón.	El contenido se ofrece en diferentes formatos: textual, virtual, voz pregrabada. Acompañamiento del texto con apoyos visuales (dibujos y símbolos). Se resaltan conceptos clave con formas alternativas al texto, esquemas y tablas.	Estructura de cada tema en unidades más pequeñas de significado. La información se presenta de forma progresiva. Símbolos que ayudan a seguir la secuencia instruccional: leer, repasar, autoevaluación.
Principio de acción y expresión Responder a la variedad de formas de responder y expresar el aprendizaje		
Actividades de autoevaluación. Actividades en diferentes formatos que activan procesos cognitivos: asociación, correspondencia, selección, etc.	Herramientas diversas de comunicación: foros, correo o tutoría telefónica. Diversidad de estrategias de acompañamiento y andamiaje. Diferentes estilos tutoriales y variedad de <i>feedback</i> .	Establecimiento y visibilización de metas. Estructuración de metas en logros más pequeños. Comprobación del grado de ejecución. Ayudas para la planificación y estrategias para alcanzar las metas. Ayudas para alejarse del “activismo” y facilitar la reflexión ante sus próximas acciones.

Principios de implicación		
Responder a las diferencias en la motivación y compromiso con el aprendizaje		
Relacionar las actividades propuestas con la consecución de logros. Percibir la utilidad de las actividades. Actividades contextualizadas en las metas propuestas.	Reducir la incertidumbre generando un ambiente con similitud en los formatos. Incluir herramientas para controlar tiempos, calendarios y recordatorios o avisos. Confianza en sus capacidades y orientación para solicitar ayuda. Reforzar la conducta de ayuda al aprendizaje de los pares.	Facilitar el establecimiento de metas personales y el autoconocimiento de las fortalezas y debilidades. Gestión de la frustración. Habilidades para afrontar situaciones conflictivas y estresantes. Mejorar las habilidades de comunicación escrita en un contexto académico-formal

6.2.3. Contenidos

El curso se organizó en torno a los contenidos temáticos establecidos por la Administración Pública para acceder al puesto de “Ayudante de Gestión y Servicios Comunes”. Además, se añadieron dos temas, uno dedicado a conocer y adquirir competencias para participar en entornos virtuales de aprendizaje a distancia, incluyendo el ciclo de aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 1990), y otro centrado en las competencias y habilidades para la inserción profesional y afrontamiento de situaciones de evaluación competitiva. Así, teniendo en cuenta los procesos de autorregulación comportamental y emocional necesarios para mantener la atención sobre los contenidos y lograr un adecuado rendimiento en las situaciones de evaluación, se expuso de forma longitudinal un material de entrenamiento en el proceso de regulación emocional y control de la ansiedad (en su vertiente general y también específica: ante la situación de estudio y ante la situación de evaluación).

Tal y como se puede ver en la Tabla 2, la duración total del curso fue de 9 semanas, dedicando cada una de ellas a un tema, a excepción del tema 5 al que, por su extensión, se dedicaron dos semanas.

TABLA 2. Contenidos y planificación temporal	
Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	
Presentación del curso y bienvenida	Semana
Tema 1. Herramientas y funcionamiento de un contexto virtual de aprendizaje	1
Tema 2. La Constitución	2
Tema 3. El Gobierno y la Administración	3

Tema 4. Empleados públicos	4
Tema 5. Funciones de la categoría de ordenanza	5 y 6
Tema 6. Seguridad y salud	7
Tema 7. Competencias y habilidades para la inserción profesional	8
Semana de consolidación de aprendizajes y evaluación final	9

Las sesiones de trabajo planteadas en el programa para cada tema presentan un carácter teórico-práctico, pues no solo se basan en la adquisición de contenidos conceptuales, sino en el desarrollo de procedimientos y actitudes afines a la inclusión sociolaboral del alumnado con discapacidad. Además, se intenta buscar la generalización del aprendizaje fuera del aula, para así fomentar el aprendizaje metacognitivo del alumnado y la mejora de la autoestima y su motivación. Incluso, los contenidos a adquirir en el programa están diseñados según las exigencias y demandas actuales del mercado laboral. Estos, además, están íntimamente conectados con las necesidades e intereses del alumnado destinatario, pues su integración laboral depende, en gran medida, de su orientación vocacional.

6.2.4. El entorno virtual de aprendizaje

El curso se desarrolló en la plataforma virtual de aprendizaje propia de la UNED: aLF (aprende, coLabora, Forma). Este entorno ofrece herramientas tecnológicas que permiten la flexibilidad y la adaptabilidad a las necesidades de todas las personas (Rose y Meyer, 2002). De esta manera, la *versatilidad* de aLF permitió almacenar, presentar y combinar el contenido en diferentes formatos (p. ej., a través de textos, hipertextos, así como material multimedia: audios y vídeos; ejercicios interactivos, etc.). La *transformación* facilitó la accesibilidad, esto es, permitió a los estudiantes elegir el formato y también transformarlo para adaptarlo a sus necesidades (p. ej., leer, escuchar, escribir). La *remarcación* de contenidos permitió organizar la información eliminando, añadiendo o resaltando los contenidos más significativos. Finalmente, la *conexión* posibilitó relacionar los contenidos, ofreciendo esquemas y diagramas significativos junto con el uso de estrategias de navegación dirigida que facilitarían a los estudiantes la interacción con los contenidos y ayudarían a construir tipos de relaciones entre significados, materiales y recursos para el aprendizaje.

Aprovechando todas estas potencialidades, en el diseño de este curso virtual se escogieron los recursos y las herramientas que mejor respondían al estilo de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual y se adaptó la interface de comunicación para facilitar la atención y el acceso organizado a los diferentes recursos didácticos y metodológicos. Principalmente, se utilizaron tres tipos de herramientas de entre las que ofrece la plataforma, a saber, el planificador del curso virtual, la

comunicación asíncrona y la evaluación (autoevaluación y evaluación externa) con *feedback* sobre el resultado.

El *planificador* o índice permitió exponer los contenidos y recursos para el aprendizaje de forma organizada y secuencial conforme a la planificación dada a conocer al comienzo del periodo lectivo (Figura 1), adoptándose una presentación modular y secuencial.

FIGURA 1. Estructura modular y secuenciada de aprendizaje: el planificador



Todos los temas estuvieron integrados por los mismos elementos (entre ellos, contenidos y actividades de aprendizaje; material a imprimir; “comprueba cuánto has aprendido” y “si tienes dudas”), de modo que cada una de las unidades temáticas se estructuró en torno a los siguientes elementos:

- Objetivos de aprendizaje: “¿qué vas a aprender en este tema?”.
- Contenidos organizados en unidades de significado. Por ejemplo: “¿qué es la Constitución?”. Los contenidos a aprender se presentaron en diversas modalidades o formatos: texto adaptado a lectura fácil en formato impreso, texto editado para realizar la lectura pantalla a pantalla y en modalidad de audio con controles de reproducción en cada pantalla de contenidos (Figura 2).
- Actividades interactivas para comprender, aprender y afianzar los conocimientos (p. ej., actividades diseñadas con la herramienta *HotPotatoes*) embebidas dentro de las pantallas de contenidos y también la presentación de otros objetos interactivos y de ampliación de información (por ejemplo, glosario) (Figura 2).

FIGURA 2. Elementos modulares de aprendizaje. Contenidos interactivos y actividades de aprendizaje

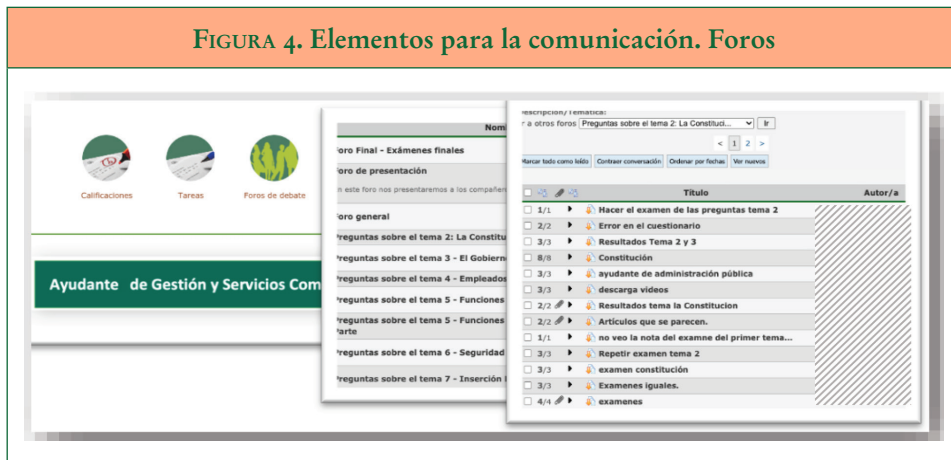
The screenshot displays a learning module interface. On the left, a section titled 'Para aprender' contains text about the Spanish Constitution of 1978, including its importance and the process of ratification. In the center, a 'Vocabulario' (Vocabulary) section defines 'Ratificar' (to ratify) and includes a historical document snippet. On the right, an 'Actividad' (Activity) section shows a quiz question: '¿Qué es la consti...'. Below the text are four multiple-choice options: '1. Es la...', '2. Las espartilas y repartilas...', '3. Una institución que...', and '4. La Constitución española está organizada en...'. A progress bar at the top right shows '0:37 / 0:37' and a 'volver' (return) button.

- Las herramientas de *evaluación* automática se utilizaron tanto para la constatación externa y estandarizada del aprendizaje como para la autoevaluación y toma de conciencia de lo aprendido mediante el *feedback* correspondiente (Figura 3). Por ello, en cada uno de los módulos de contenido se ofrecieron actividades de autoevaluación para facilitar el proceso de aprendizaje autorregulado. Además, de cara a la preparación para la prueba de acceso a la función pública (oposición), se realizaron los exámenes finales del curso, simulando, en cuanto a contenidos, tiempo y formato, dicha situación de evaluación.

FIGURA 3. Elementos modulares de aprendizaje. La evaluación

The screenshot shows a quiz interface titled '¿Cuánto sé sobre la Constitución?'. At the top, it displays a timer '01:09:30', a progress indicator '0%', and a 'Preguntas' (Questions) section. The first question is: '1.- ¿Cómo deben ser las leyes?' with a note '(una única respuesta correcta)'. It offers three radio button options: 'Fáciles de entender.', 'Difíciles de entender.', and 'Difíciles de encontrar y entender.'. The second question is: '2.- La Constitución dice que las personas pueden tener cosas, por ejemplo, una vivienda. Eso que dice es:' with a note '(una única respuesta correcta)'. It offers three radio button options: 'tener obligación de colaborar en gastos comunes.', 'tener derecho a sentirse seguras y ser libres.', and 'tener derecho a la propiedad privada.'

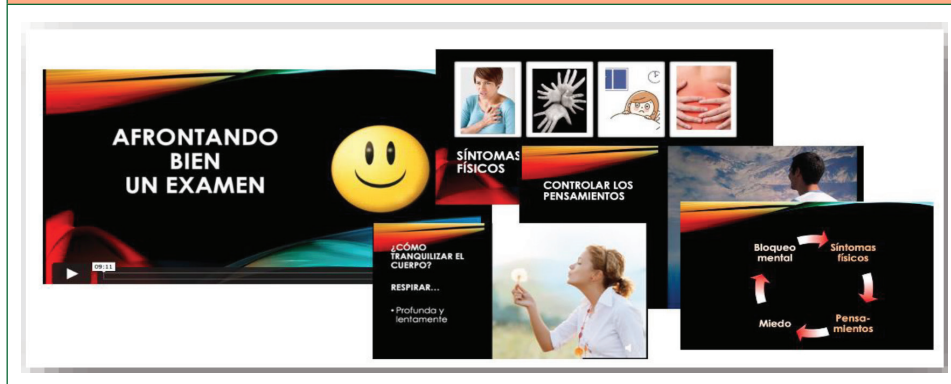
- Las herramientas de *comunicación* permiten la interacción entre los participantes del curso y la construcción de una comunidad de aprendizaje (Figura 4). En la plataforma virtual educativa aLF, se pusieron a disposición de estudiantes y profesorado medios de comunicación síncrona (chat) y asíncrona (foros). Cada uno de los módulos temáticos se enlazó a un foro donde los estudiantes podían plantear dudas referidas a los mismos. Además, disponían de un foro para temas y dudas generales (“si tienes dudas”).



6.2.5. El bienestar y el proceso de aprendizaje

Un elemento básico en cualquier proceso de aprendizaje incluye tomar en consideración el bienestar general y situacional del estudiante y, más aún, si los procesos afectivos relacionados con las experiencias personales, el manejo de la ansiedad, la frustración o las experiencias negativas pueden jugar en contra a la hora de acceder a un método de aprendizaje diferente, novedoso, pero básicamente desconocido. Por ese motivo, en forma longitudinal al desarrollo de los módulos de contenidos, se entrenó la autorregulación emocional, a través de dos aspectos fundamentales: atendiendo a las creencias sobre la emoción y cómo estas afectan a la regulación de las mismas (Ford y Gross, 2018); regulación específicamente dirigida a combatir los pensamientos automáticos propios de los estados de ansiedad, resaltar el valor adaptativo de la activación corporal e implementar estrategias rápidas de regulación psicofisiológica basadas en el ritmo/velocidad y la respiración. La perspectiva adoptada se fundamenta en la relevancia que la regulación emocional tiene en relación con el bienestar, en general y, en especial, en personas con discapacidad (Álvarez-Couto *et al.*, 2019). Todo ello se realizó a través de material multimedia sugerente y destinado a “impregnar la memoria” de una experiencia emocional regulatoria, con el objetivo de facilitar la inclusión de la estrategia dentro del repertorio comportamental.

FIGURA 5. Entrenamiento en autorregulación emocional. Material multimedia



6.2.6. Desarrollo de la experiencia de aprendizaje

El seguimiento del aprendizaje se basó en la coordinación docente y el apoyo tutorial al estudiante mediante varios elementos: un conjunto de medios impresos, audiovisuales, multimedia y telemáticos que promovían un aprendizaje lo más autónomo posible a la vez que la participación en la comunidad de aprendizaje. Con ese horizonte, el denominador común del conjunto de actividades propuestas fue impulsar el aprendizaje a través de un proceso que puede describirse en varias fases no necesariamente secuenciales, tales como prestar atención a la información importante; organizar la información relevante e integrar conocimientos; dicho de otro modo, impulsar la comprensión que conduce a aprender significativamente, ya sea a partir de textos, de materiales multimedia que requieren integrar información proveniente de texto e imágenes e, incluso, a partir de discursos orales y escritos presentados en dispositivos electrónicos (Meyer, 2009).

El aula virtual se vertebró en torno a un plan de trabajo organizado y administrado por el equipo docente de la asignatura, en el cual se incorporaron los materiales y recursos adaptados a lectura fácil: documentos pdf, textos y orientaciones multimedia, actividades interactivas, enlaces a sitios web, cuestionarios y actividades de evaluación. En la adaptación del material textual a lectura fácil, liderado por el equipo de Plena inclusión, los textos finales respetaron el sentido y el carácter del original, conservando la información relevante. El trabajo de adaptación ha pasado por la fase de adaptación y validación respetando la norma UNE 153101:2018 EX. En ambas fases han intervenido las figuras de adaptador, diseñador, maquetador, dinamizador y validador.

6.3. Valoración y grado de satisfacción de los estudiantes

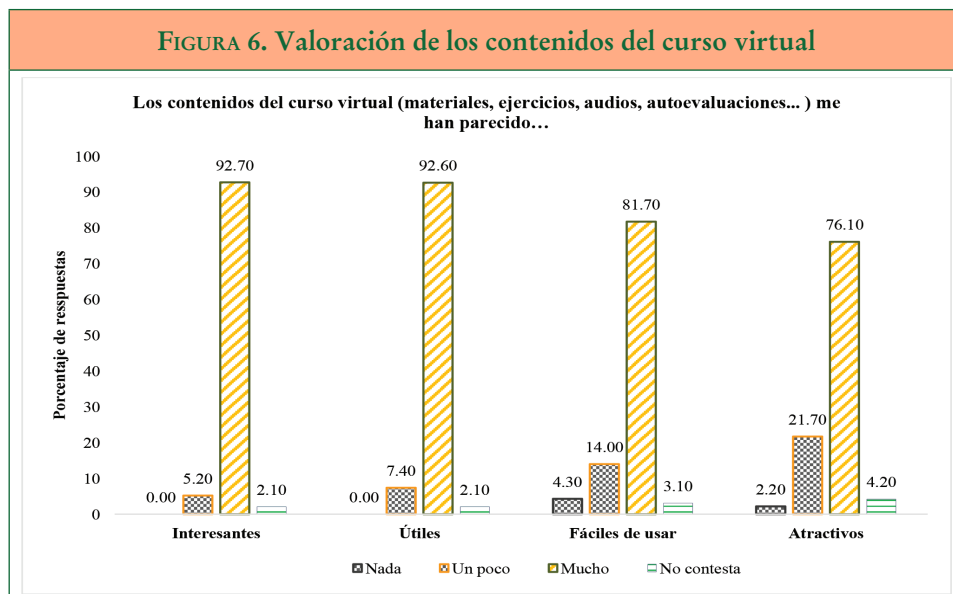
Dada la importancia que tiene la apreciación de la experiencia por parte de los propios usuarios y destinatarios del curso, se presentan a continuación los resulta-

dos de la encuesta de satisfacción realizada al finalizar el curso y cumplimentada por el 60.6 % (114) de los estudiantes.

La encuesta se realizó en <https://www.qualtrics.com/blog/citing-qualtrics/> y, de cara a la calidad del proceso de valoración, se utilizaron preguntas en diferentes formatos y direcciones, con la idea de asegurar la motivación y mantener la atención de los estudiantes. Las áreas evaluadas fueron los contenidos temáticos del curso, los recursos didácticos disponibles, los materiales dedicados a la autorregulación emocional, la actividad docente y tutoría, la actividad de aprendizaje del estudiante y, finalmente, se evaluó una apreciación general y global.

6.3.1. Contenidos del curso virtual

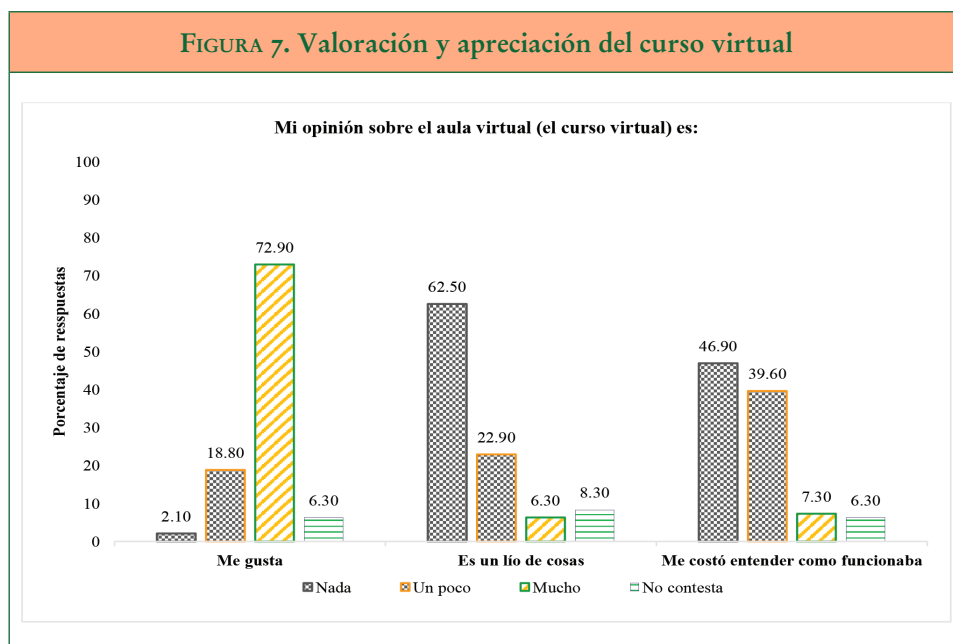
Se realizaron una serie de preguntas acerca de los materiales y recursos didácticos relacionados con la exposición y presentación de los temas del curso. Como puede observarse en la Figura 6, preguntados por el grado de interés de los contenidos, la utilidad y usabilidad, así como por el atractivo de estos, los estudiantes mayoritariamente (80 estudiantes, equivalente a más del 70 % de los estudiantes que respondieron la encuesta) valoraron en forma positiva estos aspectos, siendo el interés y la utilidad los aspectos que presentan las mejores evaluaciones. En una proporción muy inferior, algunos estudiantes manifestaron un grado medio de satisfacción (“un poco”) en los aspectos referidos, tanto a la facilidad de uso de los contenidos como –de un modo más acusado– a la atracción que estos suscitan.



6.3.2. El aula virtual y los recursos didácticos

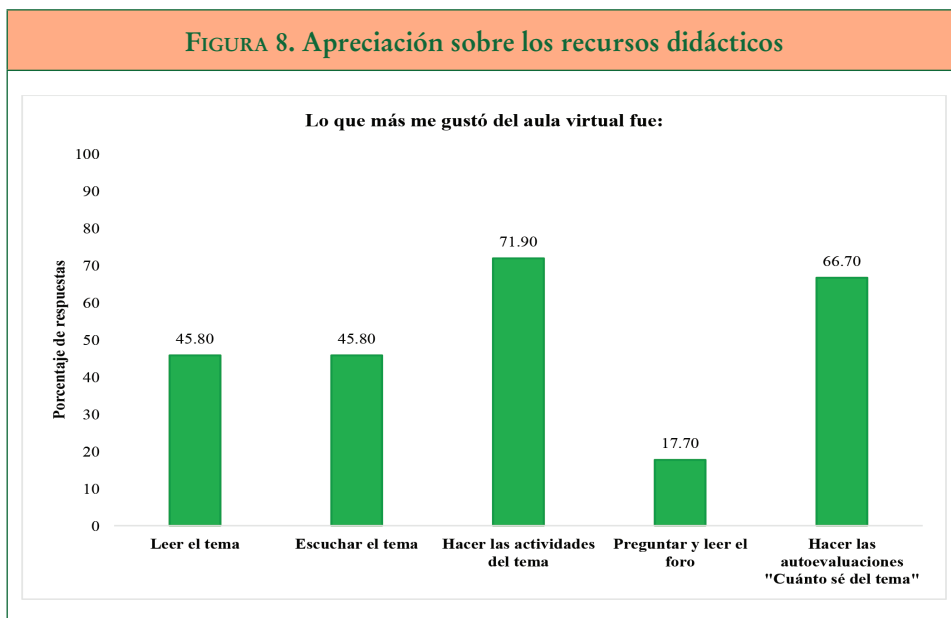
Dada la importancia que tienen la percepción y la aceptación del entorno y escenario virtual en el proceso de aprendizaje, se incluyeron en la encuesta de valoración preguntas referidas al curso virtual y a los recursos didácticos ofrecidos.

Como se muestra en la Figura 7, a la mayoría de los participantes les gustó mucho el aula virtual; a más del 50 % de los estudiantes, la organización del curso virtual no les resultó en absoluto confusa, y solo un pequeño porcentaje percibió un alto grado de confusión. Por su parte, a la mitad de los estudiantes les costó un poco o mucho familiarizarse con su funcionamiento.



Los estudiantes señalaron que los elementos didácticos que más les gustó utilizar fueron las actividades y las autoevaluaciones que se ofrecían en cada tema, tal como puede apreciarse en la Figura 8. En cuanto a la actividad provocada por los recursos del curso propiamente relacionada con la adquisición de la información, les gustó escuchar el tema y también leerlo (ambas actividades son señaladas como gratas por más de 50 estudiantes). De todos los recursos señalados, el que gustó a menos estudiantes fue el de preguntar y leer el foro del curso. Por lo tanto, los elementos relacionados en un sentido general con el proceso de adquisición de los conocimientos del curso no suscitaron un interés tan generalizado como lo hicieron las actividades orientadas a autoevaluar el aprendizaje de los mismos.

FIGURA 8. Apreciación sobre los recursos didácticos



6.3.3. Autorregulación emocional

Respecto a los materiales multimedia que versaban sobre la autorregulación emocional (nerviosismo, ansiedad, afrontamiento del examen, etc.), un 54 % de los estudiantes manifestó que los había visualizado una vez cada uno, un 38 % declaró que los había visto en varias ocasiones y solo un 8 % no los había visualizado. Asimismo, la Figura 9 revela que los materiales multimedia relacionados con la autorregulación emocional son valorados, en orden descendiente, como muy útiles, interesantes, atractivos y novedosos. En este mismo orden asciende el número de estudiantes que muestran solo cierta satisfacción (“un poco”) con las cuatro dimensiones evaluadas –un dato que resulta más notorio en la dimensión de novedad–, y es mucho más nimia, por último, la cifra de estudiantes que no están nada satisfechos con los materiales multimedia.

6.3.4. Satisfacción con la actividad de aprendizaje generada

También interesó averiguar cuáles fueron las actividades percibidas como de mayor utilidad para el objetivo central del curso: la adquisición de los contenidos temáticos. Para ello, uno de los apartados de la encuesta pidió que se escogieran, dentro de varias actividades de aprendizaje propuestas en el curso, cuáles eran las que se percibían como más útiles a la hora de ayudar a entender y recordar la información y contenidos de los temas.

FIGURA 9. Valoración de los materiales de autorregulación emocional

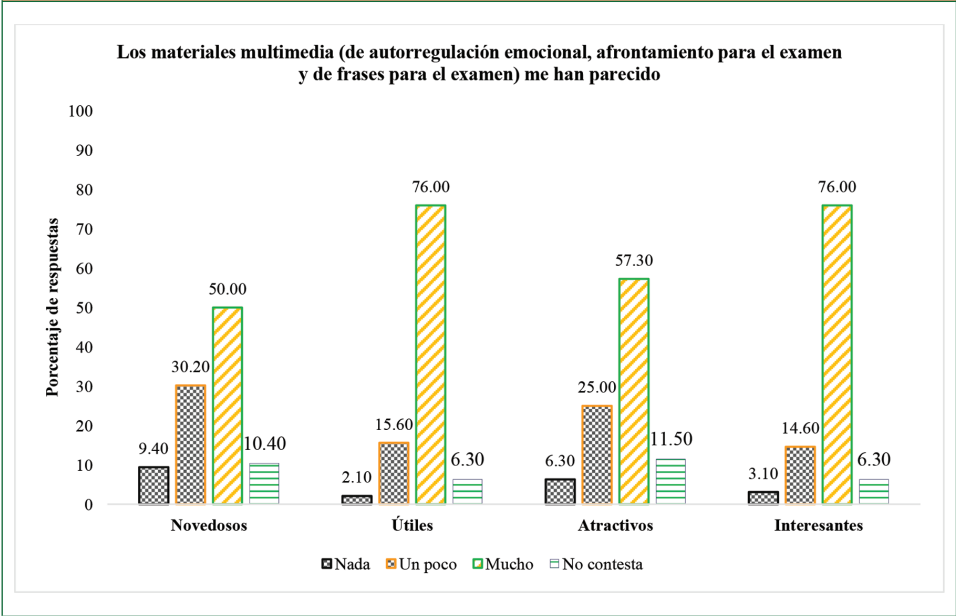
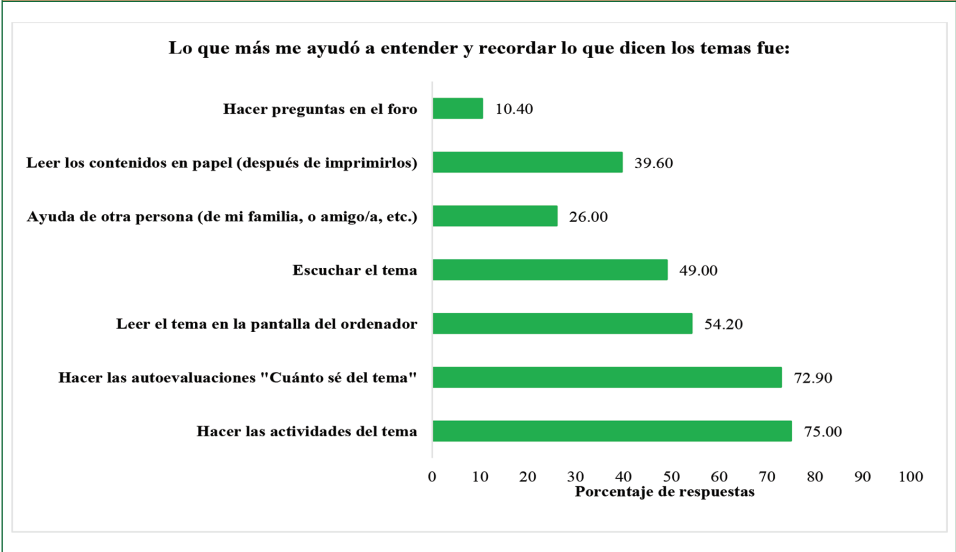


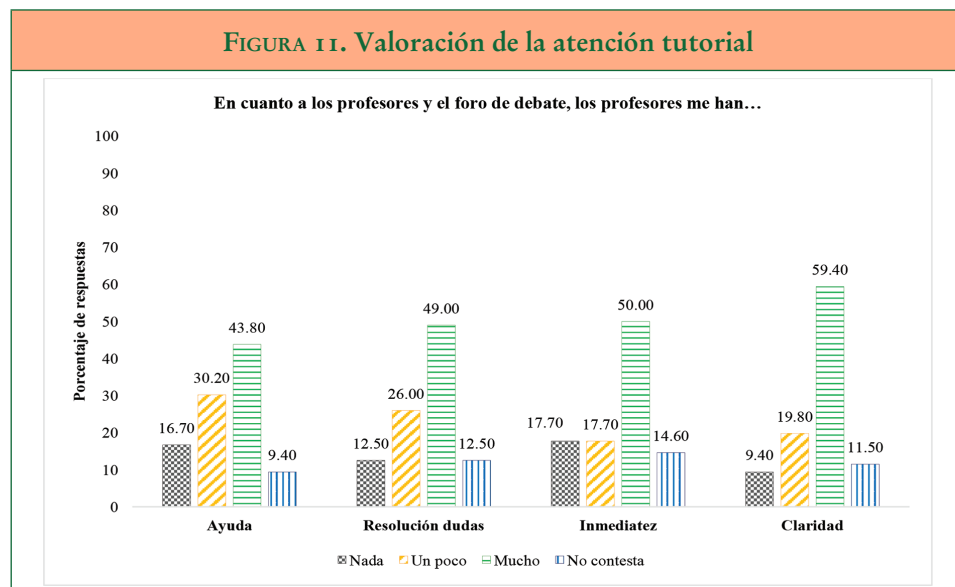
FIGURA 10. Actividades identificadas como de mayor utilidad para entender y recordar los temas (los ítems no son excluyentes)



Puede verse en la Figura 10 que las actividades mejor valoradas fueron las relacionadas con el aprendizaje activo: hacer las actividades propuestas en cada tema y las autoevaluaciones; en menor grado, también se observa que los estudiantes valoran la lectura (en pantalla o en papel) y la escucha de los temas, es decir, un aprendizaje basado en la adquisición de información a través de diferentes modalidades y, en menor medida aún, otras acciones que comportan un acercamiento más tradicional al estudio o procesos de andamiaje social, dentro o fuera del curso, que, en último término, podrían suponer un esfuerzo adicional de intersubjetividad y quizás, en algunos casos, un descenso en la fluidez del ritmo de estudio.

6.3.5. Satisfacción con la atención docente y tutorial

En relación con la actividad comunicacional y la atención percibida por parte del equipo tutorial se indagó, a través de afirmaciones en formato Likert de 3 puntos, acerca de la percepción sobre ayuda recibida a través de los foros, la resolución de dudas, la inmediatez o velocidad de respuesta por parte del equipo tutorial y la claridad de las respuestas otorgadas. Se obtuvo una mayor variabilidad en las opiniones en esta área, tal como puede observarse en la gráfica que se muestra en la Figura 11. En todas las dimensiones predomina notoriamente la alta satisfacción del estudiantado, sobre todo, en la inmediatez y, especialmente, en la claridad de las respuestas otorgadas. No obstante, un número considerable de estudiantes muestra aún una satisfacción parcial (“un poco”) con estos procesos docentes, lo que sucede, en mayor medida, con las dimensiones adscritas a la efectividad de la respuesta. Por último, resulta sustancialmente inferior el número de estudiantes insatisfechos con la atención recibida.

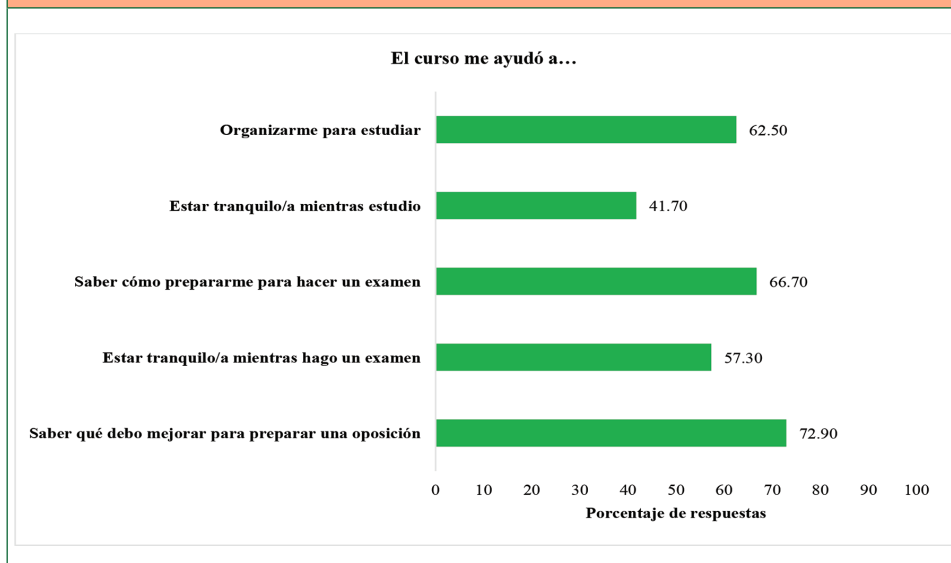


6.3.6. Modalidad presencial frente a modalidad virtual

Preguntados acerca de la preferencia de la modalidad presencial frente a esta modalidad virtual, los estudiantes mostraron gran variabilidad, repartiéndose entre los diferentes grados de acuerdo: un 31 % de los estudiantes eligió la afirmación de que no prefiere la presencialidad, un 43 % la prefiere “un poco” y un 26 % prefiere con claridad la modalidad presencial de educación.

En cuanto a la utilidad del curso, los datos de la Figura 12 reflejan que un elevado número de estudiantes (por encima de la mitad de los participantes) consideró que el curso les había ayudado a saber qué deben hacer para preparar una oposición, un examen, a organizarse para estudiar y a estar tranquilos a la hora de presentarse a un examen. En menor medida, el 43 % de los participantes consideraron que el curso les había ayudado a estar tranquilos a la hora de estudiar. Es decir, los estudiantes se muestran satisfechos con el curso en términos de *utilidad y preparación académico-profesional*. Téngase en cuenta que el curso está orientado, en buena medida, a facilitar la inserción laboral en la Administración Pública mediante la preparación de la prueba de acceso. Por otro lado, aún existe margen de mejora para que esta actividad formativa, implementada en cursos sucesivos, continúe incidiendo, más profusamente si cabe, en el desarrollo de los procesos de autorregulación cognitiva y emocional de los estudiantes.

FIGURA 12. Valoración general de la utilidad del curso (ítems no excluyentes)



6.3.7. Indicadores de éxito y de abandono

Consideramos que el indicador de éxito en este curso consistió en la superación de la evaluación final, formada por un conjunto de exámenes (4 en total) simulando el examen de acceso a la función pública. Se ofrecieron dos periodos de evaluación: una primera convocatoria general y una de recuperación. La tasa de aprobados finales es alta: el 89 % de los estudiantes aprobó la evaluación final, de los cuales el 78 % lo hizo en la primera convocatoria.

En cuanto a la tasa de abandono en el curso, definida como la no presentación a ninguna de las convocatorias, corresponde al 11 % de los estudiantes matriculados.

7. Conclusiones

La experiencia que se ha presentado en este artículo es fruto de la convergencia y la contribución de las dos entidades participantes, UNED y Plena inclusión. El proyecto emergió como una propuesta formativa para el desarrollo profesional y personal de personas con discapacidad intelectual. En este sentido, la iniciativa se alineó en todo momento con uno de los principios destacados de esta universidad pública y de ámbito nacional, como es ofrecer a todas las personas oportunidades para la formación universitaria. A partir de ahí, se impulsó un programa formativo que procura suprimir barreras para el aprendizaje, facilitar la participación de las personas implicadas en la comunidad universitaria, mejorar la empleabilidad y actualización profesional, en tanto se promueven las habilidades de interacción en entornos virtuales de aprendizaje y de afrontamiento de una situación de evaluación. Con estas metas, se suma a otras iniciativas, todavía escasas, de formación universitaria a personas con características diferentes en cuanto a capacidad intelectual (véase, p. ej., Giménez, 2020; Rodríguez *et al.*, 2019; Pengalajar y Xandri, 2015).

A la vista de los resultados, cabe concluir que la formación proporcionada a través de la metodología de la enseñanza a distancia propia de la UNED, incorporando los principios del DUA y de la accesibilidad cognitiva, lejos de constituir un obstáculo, ha proporcionado una oportunidad de avanzar en favor de la inclusión de las personas destinatarias a través de propuestas curriculares y experiencias como la descrita. Ello viene a paliar, en cierta medida, la carencia de programas desarrollados desde la universidad para fomentar la inclusión de personas con discapacidad intelectual. En este sentido, se destaca la valoración positiva de una experiencia en cuanto estrategia formativa que amplía las posibilidades de inserción sociolaboral de este colectivo en la Administración Pública. La acreditación que han logrado los participantes complementa su currículum y les facilita el acceso al mercado laboral en un entorno competitivo, en el cual este colectivo tiene menores tasas de ocupación que el resto de población en edad laboral (ODISMET, 2017).

Un resultado que merece ser destacado es la elevada tasa de éxito y la baja tasa de abandono. No debe pasar inadvertido que estas tasas de rendimiento se produjeron en un periodo excepcional coincidente con las condiciones vitales

del estudiantado y sus familias asociadas a la situación sanitaria derivada de la COVID-19. Posiblemente, a ello ha contribuido tanto el esfuerzo y dedicación del alumnado como el hecho de poder beneficiarse de la enseñanza a distancia, clave en tales circunstancias, y de un diseño instruccional que tuvo en cuenta la diversidad, las características y necesidades de la población destinataria para ofrecerles una oportunidad de promoción personal y profesional. Consideramos que, precisamente, tal diseño ha conseguido la participación y la adhesión al programa de un alto porcentaje de estudiantes.

Siendo el abandono uno de los grandes problemas de la educación a distancia con cifras que, al menos, triplican las tasas de los sistemas presenciales (p. ej., Simpson, 2013) y cuyo rango informado suele ir del 30 al 50 % en estudios universitarios y, mucho mayor, en cursos online masivos en abierto (MOOC); y sin tener informes comparativos similares a nuestro caso, en este curso es llamativa la baja tasa de abandono. A pesar de ello, se requiere una futura investigación para identificar las necesidades del grupo de estudiantes que no consigue llegar al final del curso.

Asimismo, consideramos que esta propuesta formativa constituye una buena práctica avalada por el elevado grado de satisfacción de las personas que finalizaron la formación y que obtuvieron la acreditación correspondiente, encontrando pocas dificultades para utilizar y aprovechar el beneficio de los diferentes materiales y recursos educativos puestos a su disposición. El nivel de satisfacción logrado resulta incontestable. No obstante, un análisis global de los resultados obtenidos en las encuestas invita a continuar implementando mejoras en diversos elementos y procesos docentes, tales como optimizar la comprensión y manejo de la plataforma virtual de enseñanza (aLF); incrementar aún más el grado de atracción y/o novedad que suscitan, tanto las herramientas que gestionan el flujo de comunicación entre estudiantes y el equipo docente, como el conjunto de determinados materiales empleados; maximizar la eficiencia de la ayuda docente otorgada a través de la plataforma virtual, y continuar promoviendo la autorregulación emocional asociada a la actividad de estudio. Como se ha mostrado, este tipo de entorno educativo, que ha puesto el foco en el diseño de materiales de estudio accesibles, con adecuados recursos humanos y técnicos para favorecer la accesibilidad cognitiva, ofrece una ruta para continuar implementando esta y nuevas propuestas de formación específica universitaria para la promoción personal y profesional de este colectivo. A ello cabe añadir el alto grado de satisfacción, motivación e implicación del profesorado participante en el proceso formativo, si bien son los discentes los principales actores de su propio aprendizaje.

Un tercer aspecto que destacar concierne a la educación en línea y las posibilidades de promoción que ofrece a todas las personas. La formación vehiculada a través de un entorno de interacción asíncrona en línea, sustentada en la implementación de procesos de instrucción adaptados a la diversidad y características de las personas destinatarias, podría contribuir no solamente a mejorar su empleabilidad, sino, además, a reducir la brecha digital y a familiarizarse con el uso educativo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Hemos de seguir avanzando en este camino e incorporar propuestas de mejora. En este sentido, aunque se realizó el correspondiente estudio de satisfacción frente a los diferentes recursos y estrategias instruccionales aplicadas en el curso, el análisis inicial es exploratorio y, por ello, es necesario seguir “dando voz” a las personas protagonistas del proceso de aprendizaje y elaborar mecanismos de recogida de información acerca de las fortalezas, las debilidades y las propuestas de mejora en el marco de la formación permanente de la UNED. El que se siga impartiendo de manera continuada reclama que se realicen revisiones periódicas y ajustes en función de las necesidades e inquietudes que se vayan detectando por parte de los destinatarios.

No debemos dejar de mencionar que el propósito de este trabajo es difundir una experiencia positiva e intercambiar las directrices de una propuesta práctica encaminada a impulsar la formación de personas con discapacidad, pero su alcance se limita a un determinado entorno y programa formativo y a unos objetivos concretos definidos para el presente estudio exploratorio. Ello reclama hacer explícitas ciertas limitaciones y adoptar la cautela necesaria a la hora de generalizar los resultados obtenidos a partir de esta muestra. Entre tales limitaciones, nótese que se ha recurrido a la estadística descriptiva para analizar e interpretar los resultados, por lo que las conclusiones se derivaron solamente de la observación de las frecuencias de respuestas a las cuestiones cerradas que se incluyeron en los sencillos instrumentos diseñados para este estudio. Aun así, se ha podido evidenciar y concluir que se ha conseguido un alto grado de participación y de adhesión al programa formativo con un elevado grado de satisfacción.

Asimismo, conviene señalar que no es el propósito de este trabajo presentar un análisis cualitativo y/o cuantitativo del discurso construido fruto de las interacciones a través de las herramientas de comunicación que ofrece la plataforma, pero esta perspectiva sí señala un horizonte para acometer un análisis sistemático y controlado de toda la actividad individual y/o mediada por otra persona en interacción con el entorno virtual de aprendizaje para el acceso significativo a los contenidos.

De igual modo, debe advertirse que no se ha realizado un control sistemático y preciso de la diversidad funcional, expectativas, persistencia y motivación del alumnado, por lo que es posible que la variabilidad subyacente y la limitación de la acomodación de la propuesta a las posibilidades de cada estudiante hayan influido, en alguna medida, en la falta de implicación en un aprendizaje significativo y el consiguiente abandono de un reducido porcentaje del alumnado (Lowrey *et al.*, 2017). Sin embargo, a nuestro juicio, ello no invalida la pertinencia e interés de esta vía formativa, puesto que la tasa de abandono fue menor que en otros programas de formación en entornos virtuales dirigidos a personas con discapacidad intelectual (véase, p. ej., Díez *et al.*, 2018).

Finalmente, cabe subrayar que el fin último será comprobar la efectividad de este programa a lo largo de sucesivas ediciones para lograr la inserción laboral del estudiantado y seguir asumiendo el reto de impulsar, desde el binomio UNED-Plena inclusión, la integración social y laboral de personas con discapacidad intelectual (véase Egido *et al.*, 2009).

8. Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ-COUTO, M., SÁEZ-SUANES, G. P. Y ROQUETE, M. D. (2019). El bienestar emocional de los adultos con síndrome de Down: una mirada transdiagnóstica. *Siglo Cero*, 50(4), 7-21. <https://doi.org/10.14201/scero2019504721>
- ARAGALL, F., BENENTI, B., FERRER, J., FORT, J. M., HERNÁNDEZ, J., MERODIO, J. R., ... Y POL, E. (2006). *Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad*. Descargado de <https://biblioteca.fundaciononce.es/publicaciones/colecciones-propias/coleccion-accesibilidad/libro-blanco-del-diseno-para-todos-en-la>
- AZORÍN, C. M. Y ARNAIZ, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 1-30.
- BONGUEY, S. B. (2012). Evaluating Learning Management System (LMS) facilitated Delivery of Universal Design for Learning (UDL). Dissertation. Recuperado de http://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/126009/BryansBongey_umn_0130E_12657.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- BRYSON, J. (2003). *Universal Instructional Design in Postsecondary Settings. An Implementation Guide*. Learning Opportunities Task Force. Richmond Hill. Recuperado de <http://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.611.7802&rep=rep1&type=pdf>
- CARROLL, S., HERMAN, A. Y WICKIZER, G. (2012). Faculty and students' insights on postsecondary inclusion. En *State of the Art Conference on Postsecondary Education and Individuals with Intellectual Disabilities*.
- DÍEZ, E., CAMPO, M. Y RODRÍGUEZ, N. (2018). Formación online de personas con discapacidad intelectual en competencias transversales y empleabilidad. En *Libro de Actas del IV Congreso Internacional Universidad y Discapacidad* (pp. 408-417). Fundación ONCE-Vía Libre. https://ciud.fundaciononce.es/sites/default/files/libro_de_actasfinal_editado_definitivo.pdf
- DÍEZ, E. Y SÁNCHEZ, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- EGIDO, I., CERRILLO, R. Y CAMINA, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 135-146.
- FLORES, C. D., DELGADO, R. R. Y BEDÓN, B. A. (2018). Propuesta de innovación educativa utilizando TICs y el Diseño Universal para el Aprendizaje implementada a la asignatura de Psicología General de la Universidad de las Fuerzas Armadas "ESPE". *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 15, 292-303.
- FORD, B. Q. Y GROSS, J. J. (2018). Emotion regulation: why beliefs matter. *Canadian Psychology*, 59(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/cap0000142>
- GAETE-QUEZADA, R. A. G. (2016). Iniciativas internacionales y redes interuniversitarias de responsabilidad social universitaria. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(53), 75-102.
- GIMÉNEZ, M. (2020). *Inserción socio-laboral de la discapacidad intelectual en la Universidad Católica de Murcia*. ACCI Ediciones.
- GÓMEZ-PUERTA, M. Y LORENZO, G. (2018). El desarrollo de la accesibilidad cognitiva como estrategia para la mejora de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *International Studies on Law and Education*, 29, 91-104.

- GRIGAL, M. Y DWYRE, A. (2010). Employment activities and outcomes of college-based transition programs for students with intellectual disabilities. *Think College Insight Brief*, 3, 1-4.
- HOPKINS, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 711-727. <https://doi.org/10.1080/13603110903317684>
- IZUZQUIZA, D., EGIDO, I. Y CERRILLO, R. (2013). Diez años de formación para el empleo de personas con discapacidad intelectual en la universidad: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(1), 127-138.
- IZUZQUIZA, D. Y RODRÍGUEZ, P. (2016). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promotor (UAM-PRODIS, España). *Siglo Cero*, 47(4), 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20164742743>
- LOWREY, K. A., HOLLINGSHEAD, A. Y HOWERY, K. (2017). A closer look: examining teachers' language around UDL, inclusive classrooms, and intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(1), 15-24. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.15>
- LUQUE, D. J. L. Y LUQUE-ROJAS, M. J. (2020). Mi hermano tiene discapacidad. Yo también estoy aquí. *Journal of Inclusive Education*, 4(2), 199-216.
- MEYER, T. (2009). Can "Vocationalisation" of education go too far? The case of Switzerland. *European Journal of Vocational Training*, 46(1), 28-40.
- MORENO-RODRÍGUEZ, R., FELGUERAS, N. Y DÍAZ, M. (2019). Planteamiento y desarrollo de un itinerario formativo universitario dirigido a personas con discapacidad intelectual: estructura y resultados de su implantación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 177-197. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.010>
- MORIÑA, A., CORTÉS, M. D. Y MOLINA, V. M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175.
- MORRA, T. Y REYNOLDS, J. (2010). Universal Design for Learning: application for technology-enhanced learning. *Inquiry*, 15(1), 43-51.
- MOSWELA, E. Y MUKHOPADHYAY, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability and Society*, 26(3), 307-319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>
- ODISMET. (2017). *Informe 2 del Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo de la Fundación ONCE*. ODISMET.
- PEGALAJAR, M. C. Y XANDRI, R. (2015). La inclusión sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual: una experiencia a partir del programa "Capacitas". *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(1), 59-73.
- Real Decreto 1239/2011 de 8 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *BOE*, 228, 22/09/2011. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/09/08/1239/con>
- ROSE, D. Y MEYER, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.
- RUIZ, R., SOLÉ, L., ECHEITA, G., SALA, I. Y DATSIRA, M. (2012). El principio del "Universal Design": concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-100>
- SALA, I. S., FUENTES, S. S., GINÉ, C. G. Y VILLORIA, E. D. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143-152.

- SIMPSON, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(2), 105-119. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.847363>
- STEEL, E. J. Y JANESLÄTT, G. (2017). Drafting standards on cognitive accessibility: a global collaboration. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 12(4), 385-389. <https://doi.org/10.1080/17483107.2016.1176260>
- TRANter, D. (2012). Unequal schooling: how the school curriculum keeps students from low socio-economic backgrounds out of university. *International Journal of Inclusive Education*, 16(9), 901-916. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.548102>
- UDITSKY, B. Y HUGHSON, E. (2012). Inclusive postsecondary education-An evidence-based moral imperative. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 298-302. <https://doi.org/10.1111/jppi.12005>
- ZIMMERMAN, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2