

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



TESIS DOCTORAL

**DESARROLLO, ASESORAMIENTO Y APLICACIÓN DE
ADAPTACIONES CURRICULARES EN UNA MUESTRA DE
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y DIFICULTADES
EN EL APRENDIZAJE DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.
IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO DE UNA
UNIVERSIDAD INCLUSIVA**

Gemma Rodríguez Infante

Málaga, 2015



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: Gemma Rodríguez Infante

 <http://orcid.org/0000-0001-9986-640X>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



TESIS DOCTORAL

**DESARROLLO, ASESORAMIENTO Y APLICACIÓN DE
ADAPTACIONES CURRICULARES EN UNA MUESTRA DE
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y DIFICULTADES
EN EL APRENDIZAJE DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.
IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO DE UNA
UNIVERSIDAD INCLUSIVA**

Gemma Rodríguez Infante
Málaga, 2015

TESIS DOCTORAL

DESARROLLO, ASESORAMIENTO Y APLICACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO DE UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA

Gemma Rodríguez Infante

Directores:

Dr. Juan Francisco Romero Pérez

Dra. Rocío LavigneCerván

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Juan Francisco Romero Pérez, Doctor en Psicología y Catedrático del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, y Rocío Lavigne Cerván, Doctora en Ciencias de la Educación y Contratada Doctor, como Codirectores de la Tesis Doctoral “Desarrollo, asesoramiento y aplicación de Adaptaciones Curriculares en una muestra de estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje, de la Universidad de Málaga. Implicaciones para el desarrollo de una Universidad Inclusiva”.

AUTORIZAN a su autora Doña Gemma Rodríguez Infante, a su presentación y defensa, dado que, no sólo reúne los requisitos estipulados en la legislación (RD 1393/2007, de 29 de octubre de 2007, y demás normativa vigente) para optar al grado de Doctor, sino que además su trabajo destaca por la oportunidad del tema investigado, su excelente realización y la trascendencia que para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad tiene sus resultados y conclusiones.

La tesis cumple los requisitos científicos y académicos para su defensa.

Para que conste y surta efectos en el expediente correspondiente, expido la presente en Málaga, a 10 de Noviembre de 2015.

Fdo. Juan F. Romero Pérez y Rocío Lavigne Cerván

A mi marido y a mi hija

Agradecimientos

Es para mí un gran placer poder dedicar unas líneas de este trabajo a las personas que lo han hecho posible, tanto por su orientación profesional como por su apoyo personal y emocional.

En primer lugar, expreso mi más sincero y profundo agradecimiento a las dos personas con la que tuve la suerte de comenzar mi camino en la Universidad de Málaga, directores de mi Tesis, y sobre todo, amigos, Juan Francisco Romero Pérez y Rocío Lavigne Cerván. Espero contar siempre con vuestra compañía y consejos.

Así mismo, dirijo mis agradecimientos, al alumnado y al profesorado que, tan amablemente y con gran paciencia, han participado en este estudio y lo han hecho posible, no sólo por su inestimable colaboración, sino también por lo que he aprendido de ellos.

He de agradecer además, a Eduardo Elósegui Bandera, Diego Jesús Luque Parra y Juan Francisco Romero Pérez, la existencia del Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad, y poder formar parte del mismo. Gracias Diego por todo lo enseñado en la atención a la diversidad y tu calidad humana y gracias Eduardo por tu paciencia y ayuda.

Igualmente, agradezco el apoyo recibido de la persona responsable de la dirección del SAAD, el Director de Secretariado de Atención al Estudiante, Manuel Hijano del Río, y de una gran amiga y compañera, Loly Casquero.

Quiero también manifestar mi gratitud hacia el alumnado de la Licenciatura de Psicopedagogía que ha realizado prácticas en el SAAD. Su cooperación en el estudio ha sido de un valor incalculable. En este sentido, me siento orgullosa y afortunada de haber podido trabajar con estudiantes con una gran inquietud y ganas de aprender. Espero que puedan aportar su gran profesionalidad y sensibilidad a la sociedad tras el término de sus estudios.

Para finalizar, estas últimas líneas, y no por ello las menos importantes, las dedico a agradecer el apoyo recibido de mi familia, padres y hermanos, y amigos, y en especial de mi marido y de mi hija, ambos mi mayor apoyo. Termino agradeciendo a mi madre, cuyo recuerdo siempre está conmigo, lo que hoy soy y por lo que me enfrenté a este proyecto.

INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	9
I. MARCO TEÓRICO	11
CAPÍTULO I. DISCAPACIDAD Y UNIVERSIDAD: DESARROLLO HISTÓRICO Y NORMATIVO	13
1.1. Las iniciativas sobre Discapacidad y Universidad en el ámbito internacional	17
1.2. Las iniciativas sobre Discapacidad Y Universidad en el ámbito europeo.	25
1.3. Las Iniciativas sobre Discapacidad y Universidad en España.	35
1.3.1. Las Iniciativas sobre discapacidad y universidad en Andalucía	57
1.4. Conclusión	67
CAPÍTULO II. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS ESTUDIOS universitarios.	69
2.1. Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. Acercamiento conceptual y estadístico en la universidad.	72
2.1.1. Necesidades Educativas Especiales en la universidad.....	75
2.1.2. Estudiantes con discapacidad en las universidades españolas: cifras.....	80
2.2. Las políticas de inclusión en la universidad.	87
2.2.1. Inclusión y universidad.....	88
2.2.2. Indicadores del grado de inclusión de las universidades españolas.	103
2.3. Las Adaptaciones Curriculares Individualizadas en los estudios universitarios.....	113
2.3.1. Las Adaptaciones Curriculares Individualizadas	114
2.3.2. Características de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas en el sistema universitario español.....	117
2.3.3. Adaptaciones curriculares individualizadas universitarias: conclusión	141
CAPÍTULO III. la atención al alumnado con discapacidad o dificultad en el aprendizaje en la universidad de Málaga	145
3.1. Estudiantes con discapacidad en la Universidad de Málaga.....	148
3.2. Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad (SAAD)	151
3.2.1. Recursos y Memoria de actividades	155
3.2.2. Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales atendidos en el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad en el curso 2014/15.....	167
CAPÍTULO IV. INVESTIGACIÓN SOBRE LA ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LAS UNIVERSIDADES MÁS DESTACADAS DEL CENTER FOR WORLD UNIVERSITY RANKINGS.....	173
4.1. Objetivos	174
4.2. Muestra	174
4.3. Metodología.....	176
4.4. Resultados y discusión.....	177
4.5. Conclusión	183

[Escriba texto]

II PARTE EXPERIMENTAL.....	186
CAPÍTULO V. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	187
5.1. Justificación del estudio.....	187
5.2. Objetivos de la investigación.....	188
5.3. Hipótesis.....	191
5.4. Variables.....	196
5.5. Método.....	199
5.5.1. Diseño.....	199
5.5.2. Población y muestra.....	201
5.5.3. Instrumentos de medida.....	210
5.5.4. Procedimiento.....	230
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	239
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN.....	309
CONCLUSIONES.....	339
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	349
ANEXOS.....	367
ANEXO 1. Perfil de la Muestra.....	368
ANEXO 2. Autorización.....	391
ANEXO 3. Entrevista semiestructurada dirigida al alumnado.....	393
ANEXO 4. WAIS III. Escala de inteligencia de Weschler para adultos.....	395
ANEXO 5. Test Moldes.....	399
ANEXO 6. Diagnóstico Integral del Estudio. DIE. Cuadernillo y hoja de respuestas.....	404
ANEXO 7. EHS. Escala de Habilidades Sociales.....	413
ANEXO 8. Resultados de la Revisión de los ítems del cuestionario de valoración por el grupo de expertos.....	417
ANEXO 9. Cuestionario de valoración para la revisión de los ítems por la muestra de estudiantes.....	419
ANEXO 10. Resultados de la revisión de los ítems para el cuestionario de valoración por la muestra de estudiantes.....	421
ANEXO 11. Cuestionario de valoración de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Málaga.....	423
ANEXO 12. Cuestionario de adaptaciones curriculares.....	425
ANEXO 13. Adaptaciones curriculares establecidas en cada estudiante.....	427

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución de la proporción de estudiantes universitarios con discapacidad en relación a la población total de estudiantes universitarios	81
Tabla 2. Género de la persona por tipo de discapacidad	204
Tabla 3. Intervalo de edad por tipo de discapacidad de la muestra	205
Tabla 4. Facultad en la que cursan sus estudios la muestra por tipo de discapacidad.....	206
Tabla 5. Profesorado por tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje del estudiante. ...	209
Tabla 6. Profesores y número de alumnos por centro docente.....	210
Tabla 7. Fecha de ingreso en el estudio y comienzo del pretest de la muestra.	233
Tabla 8. Número de profesores asesorados.....	236
Tabla 9. Cuestionarios de adaptaciones curriculares enviados y contestados.....	236
Tabla 10. Tabla de contingencia de los profesores que aplican ACIs por tipo de discapacidad y/o dificultad en el aprendizaje.....	242
Tabla 11. Proporción de profesores que aplican ACIs por tipo de discapacidad.....	243
Tabla 12. Tabla de contingencia de los profesores que aplican ACIs por centro docente	245
Tabla 13. Tabla de contingencia de la proporción de profesores que aplican ACIs por curso académico.....	246
Tabla 14. Tabla de contingencia de los docentes que aplican ACIs por año de acceso a la investigación.....	248
Tabla 15. Medias y prueba t para la variable Índice de Calidad de Vida.....	249
Tabla 16. Diferencia de medias en la autodeterminación según el tipo de discapacidad.....	251
Tabla 17. Diferencias de medias en autodeterminación según el curso académico de acceso a la investigación.....	253
Tabla 18. Diferencias de medias en autodeterminación por curso del estudiante.....	255
Tabla 19. Diferencias de medias en inclusión social por tipo de discapacidad.....	256
Tabla 20. Diferencias de medias según el tiempo que el alumno lleva siendo atendido por el SAAD.....	257
Tabla 21. Diferencias de medias en inclusión social por curso del estudiante.....	259
Tabla 22. Diferencias de medias en el bienestar en la universidad por tipo de discapacidad.....	260
Tabla 23. Diferencias de medias en bienestar en la universidad por curso académico de acceso al estudio.....	261
Tabla 24. Diferencias de medias en el bienestar en la universidad por curso del estudiante.	263
Tabla 25. Diferencias de medias en bienestar material por tipo de discapacidad.	264
Tabla 26. Diferencias de medias en el bienestar material por curso académico de acceso a la investigación.....	265
Tabla 27. Diferencias de medias en el bienestar material por curso del estudiante.	267
Tabla 28. Diferencias de medias en el bienestar físico y emocional por tipo de discapacidad.	268
Tabla 29. Diferencias de medias en el bienestar físico y emocional por curso académico de acceso a la investigación.	269
Tabla 30. Diferencias de medias en las dimensiones de calidad de vida por curso académico del estudiante.....	271
Tabla 31. Diferencias de medias en el bienestar familiar por tipo de discapacidad.....	272
Tabla 32. Diferencias de medias en el bienestar familiar según el curso académico de acceso a la investigación.....	273
Tabla 33. Diferencias de medias en el bienestar familiar por curso académico del estudiante.....	275
Tabla 34. Medias y prueba t para las diferentes dimensiones del cuestionario de valoración.	278
Tabla 35. Diferencias de medias en las dimensiones de la valoración de la accesibilidad de la universidad por tipo de discapacidad.	280
Tabla 36. Diferencias de medias en las dimensiones de valoración de la accesibilidad de la universidad por género.	280
Tabla 37. Diferencias de medias en la valoración de la accesibilidad de la universidad por	

[Escriba texto]

curso de acceso a la investigación.....	281
Tabla 38. Diferencia de medias en la valoración de la accesibilidad por rango de edad del estudiante.....	281
Tabla 39. Diferencias de medias en las dimensiones de la valoración de la metodología docente por tipo de discapacidad.....	283
Tabla 40. Diferencias de medias en las dimensiones de valoración de la metodología docente por género.....	284
Tabla 41. Diferencias de medias en la valoración de la metodología docente por año de acceso a la investigación.....	285
Tabla 42. Diferencia de medias en la valoración de la metodología docente por rango de edad del estudiante.....	285
Tabla 43. Diferencias de medias en las dimensiones de la valoración de la evaluación por tipo de discapacidad.....	287
Tabla 44. Diferencias de medias en las dimensiones de valoración de la evaluación por género.....	288
Tabla 45. Diferencias de medias en la valoración de la evaluación por curso académico de acceso a la investigación.....	288
Tabla 46. Diferencias de medias en la valoración de la evaluación según el curso de pertenencia del estudiante.....	289
Tabla 47. Diferencias de medias en las dimensiones de la valoración del grupo-clase por tipo de discapacidad.....	290
Tabla 48. Diferencias de medias en la valoración del grupo-clase por género.....	291
Tabla 49. Diferencias de medias en la valoración del grupo-clase por año de acceso a la investigación.....	291
Tabla 50. Diferencias de medias de la valoración del grupo-clase por Edad.....	292
Tabla 51. Diferencias de medias en la valoración del SAAD por tipo de discapacidad.....	294
Tabla 52. Diferencias de medias en la valoración del SAAD por género.....	295
Tabla 53. Diferencias de medias en la valoración del SAAD por año de acceso a la investigación.....	295
Tabla 54. Diferencias de medias en la valoración del SAAD por edad del estudiante.....	295
Tabla 55. Diferencias de medias en la motivación para la realización de estudios universitarios por tipo de discapacidad.....	298
Tabla 56. Diferencias de medias en la motivación para la realización de estudios universitarios por género.....	298
Tabla 57. Diferencias de medias en la motivación para la realización de estudios universitarios por año de acceso a la investigación.....	299
Tabla 58. Diferencia de medias en la motivación para la realización de estudios universitarios y la edad del estudiante.....	299
Tabla 59. Diferencias de medias en las expectativas del estudiante por tipo de discapacidad.....	301
Tabla 60. Diferencias de medias en las expectativas por género.....	302
Tabla 61. Diferencias de medias en las expectativas por año de acceso a la investigación...	302
Tabla 62. Diferencias de medias en las expectativas por rango de edad del estudiante.....	303
Tabla 63. Diferencias de medias en la satisfacción por tipo de discapacidad.....	304
Tabla 64. Diferencias de medias en la satisfacción por género.....	305
Tabla 65. Diferencias de medias en la satisfacción por año de acceso al estudio.....	305
Tabla 66. Diferencias de medias en la satisfacción por rango de edad.....	306

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Características de la evolución histórica de la atención al alumnado con discapacidad en la universidad.	16
Figura 2. Principales resoluciones de la ONU en materia de discapacidad.	18
Figura 3. Definición de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía.....	23
Figura 4. Legislación relacionada con la discapacidad y la formación universitaria desde el año 2006.	49
Figura 5. Normativa sobre discapacidad en las universidades españolas.	65
Figura 6. Categorías de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.	77
Figura 7. Necesidades Educativas Especiales en la universidad.....	79
Figura 8. Porcentaje de estudiantes de Grado y Posgrado por tipo de discapacidad.....	83
Figura 9. Porcentaje de estudiantes de Grado y Posgrado por rama de conocimiento.....	85
Figura 10. Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias.....	92
Figura 11. Factores que favorecen la inclusión de personas con discapacidad en la universidad	96
Figura 12. Agentes implicados en el desarrollo de la inclusión dentro del contexto universitario.....	98
Figura 14. Indicadores de Calidad de "Adaptaciones no significativas" dirigidas a estudiantes con discapacidad.....	105
Figura 15. Esquema con los principales indicadores que determinan el grado de inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema universitario español relativos al curso académico 2013/14.....	108
Figura 16. Tipos de adaptaciones curriculares.....	115
Figura 17. Existencia de recursos de apoyo y adaptaciones del puesto de estudio dirigidas a los universitarios con discapacidad.	124
Figura 18. Ejemplo de tipos de adaptaciones curriculares en la universidad.....	129
Figura 19. NEEs de los estudiantes con discapacidad motora en la universidad.....	132
Figura 20. NEEs de los estudiantes con discapacidad visual en la universidad.....	133
Figura 21. NEEs de los estudiantes con discapacidad auditiva en la universidad.	135
Figura 22. NEEs de los estudiantes con Síndrome de Asperger en la universidad.....	137
Figura 23. NEEs del alumnado con dificultad específica en el aprendizaje de la lectura y/o escritura en la universidad.	138
Figura 24. NEEs de los estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad en la universidad.....	140
Figura 25. Fases del proceso de elaboración de una adaptación curricular	142
Figura 26. Adaptaciones curriculares en la universidad.....	143
Figura 27. Evolución del número de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Málaga.....	149
Figura 28. Proporción de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Málaga por género.	150
Figura 29. Proporción de estudiantes con discapacidad por rama de conocimiento de la Universidad de Málaga.....	151
Figura 30. Ejemplo de noticias publicadas en la página web del SAAD.....	157
Figura 31. Ejemplo de informe con las NEEs de un estudiante con discapacidad de la Universidad de Málaga.....	159
Figura 32. Participantes en el Campus Inclusivos, Campus sin límites en la Universidad de Málaga en el curso 2014/15.....	162
Figura 33. Productos de apoyos a estudiantes con discapacidad en el curso 2014/15	164
Figura 34. Estudiantes con NEEs atendidos en el SAAD por tipo de discapacidad o dificultad en el aprendizaje.....	168
Figura 35. Proporción de estudiantes atendidos en el SAAD por género.	169
Figura 36. Proporción de estudiantes atendidos en el SAAD por Rama de Conocimiento. ..	170
Figura 37. Recursos proporcionados por el SAAD por el tipo de discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante.....	171

[Escriba texto]

Figura 38. Diez primeras universidades internacionales según el CWUR.....	175
Figura 39. Diez primeras universidades europeas según CWUR.....	175
Figura 40. Diez primeras universidades españolas según CWUR	175
Figura 41. Diez primeras universidades internacionales según CWUR y sus servicios de atención al alumnado con discapacidad.....	177
Figura 42. Número de recursos de cada universidad internacional.....	178
Figura 43. Proporción de los tipos de recursos existentes en las universidades internacionales.....	178
Figura 44. Diez primeras universidades europeas según el CWUR y sus servicios de atención al alumnado con discapacidad.	179
Figura 45. Número de recursos de cada universidad europea.....	180
Figura 46. Proporción de los tipos de recursos existentes en las universidades europeas.	181
Figura 47. Diez primeras universidades españolas según CWUR	181
Figura 48. Número de recursos de cada universidad española.....	182
Figura 49. Proporción de los tipos de recursos existentes en las universidades españolas.	182
Figura 50. Clasificación de las universidades analizadas según el número de recursos existentes en cada una de ellas.	184
Figura 51. Objetivos del estudio empírico	190
Figura 52. Objetivos e hipótesis del estudio.	196
Figura 53. Resumen del diseño utilizado	201
Figura 54. Proporción de la muestra por género	203
Figura 55. Proporción de la muestra por tipo de discapacidad o dificultad en el aprendizaje.....	204
Figura 56. Proporción de la muestra por rango de edad.....	205
Figura 57. Número de estudiantes por rama de conocimiento y género.	207
Figura 58. Número de estudiantes por curso académico al cual pertenecía al comienzo del estudio	207
Figura 59. Proporción de profesores por género.	208
Figura 60. Profesorado por centro docente	209
Figura 61. Instrumentos.....	211
Figura 62. Primer borrador de las variables e ítems del cuestionario de satisfacción de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Málaga.	221
Figura 63. Variables e ítems finales del cuestionario de satisfacción de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Málaga	225
Figura 64. Definición operativa de la Escala Integral	226
Figura 65. Preguntas de la entrevista semiestructurada dirigida al alumnado	228
Figura 66. Captura de pantalla del cuestionario de adaptaciones curriculares desde el programa de encuestas online LimeSurvey.	230
Figura 67. Documentación proporcionada por el alumnado de la muestra.....	232
Figura 68. Adaptaciones de acceso al currículum y adaptaciones curriculares a establecer en cada estudiante.....	234
Figura 70. Proporción de profesores que desarrollan y aplican ACIs por género.....	241
Figura 71. Profesores que aplican ACIs por tipo de discapacidad y/o dificultad en el aprendizaje.....	242
Figura 72. Diferencias de medias en las diferentes dimensiones de calidad de vida por género.	252
Figura 74. Diferencias de medias en inclusión social por rango de edad del estudiante.....	258
Figura 75. Diferencias de medias en bienestar en la universidad por rango de edad.....	262
Figura 76. Diferencias de medias en bienestar material según rango de edad.	266
Figura 77. Diferencias de medias en el bienestar emocional y físico por rango de edad.....	270
Figura 78. Diferencias de medias en bienestar familiar por rango de edad.	274
Figura 79. Medias en el pretest y en el postest en las diferentes dimensiones del cuestionario de valoración.	278
Figura 80. Diferencias de medias en la valoración de la accesibilidad de la universidad por curso del estudiante.	282

Figura 81. Diferencias de medias en la valoración de la metodología docente por curso del estudiante.....	286
Figura 82. Diferencias de medias en la valoración de la evaluación por curso del estudiante.....	289
Figura 83. Diferencia de medias en la valoración del grupo-clase por curso del estudiante..	293
Figura 84. Diferencias de medias de la valoración del SAAD por curso del estudiante.....	296
Figura 85. Diferencias de medias en la motivación para la realización de estudios universitarios por curso del estudiante.	300
Figura 86. Diferencias de medias en las expectativas por curso del estudiante.....	303
Figura 87. Diferencias de medias en la satisfacción por curso del estudiante.	307
Figura 88. Resumen de los objetivos específicos del estudio empírico.	309

INTRODUCCIÓN

La Universidad es una institución en continuo cambio, cuya principal función es ofrecer a la sociedad la formación especializada que precisa. Pero además, es un contexto de desarrollo personal que, aunque presente una organización y regulación diferentes a la de los tramos educativos previos, no se debe considerar como el paso a una nueva formación, sino como la continuidad en la estructura educativa que permite al individuo seguir desarrollándose y aprendiendo.

Esta continuidad debe darse también en la atención a los estudiantes con NEEs, con políticas de atención a la diversidad y el desarrollo de contextos formativos inclusivos. Sin embargo, la educación inclusiva cuenta con mayor tradición en las etapas educativas obligatorias, siendo su introducción y estudio más tardía en la educación superior. Es cierto que en los últimos años estamos asistiendo a la eliminación progresiva de barreras en el acceso y permanencia en la universidad de las personas con discapacidad, pero estas son aún insuficientes.

Por ello, es preciso seguir trabajando en el desarrollo de una universidad sin barreras ni obstáculos para las personas con NEEs. En este ámbito, la adaptación curricular se constituye un instrumento indispensable con el que hacer más real el derecho al estudio de las personas con discapacidad o dificultad en el aprendizaje. De hecho, el desarrollo de adaptaciones en el currículum universitario es considerado un indicador de calidad en las medidas de atención a la diversidad de una universidad (Díez, E. et al., 2011; Ferreira, C. et al., 2014; y Fundación Universia, 2014), pero, sin embargo, los estudios sobre el tema son recientes y todavía escasos (Moriña-Díez, A. et al., 2013).

Con el objetivo de contribuir a la evolución y perfeccionamiento de un contexto universitario inclusivo, se comenzó, en el curso 2012-13, una investigación basada en el desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en estudiantes con discapacidad en la Universidad de Málaga, que finalizó en el curso 2013-14, y que será descrita de forma detallada en el siguiente documento.

En primer lugar, se presenta el marco teórico sobre el cual se justifica y sustenta la investigación. Un primer capítulo está dirigido a describir la evolución de la discapacidad en la Educación Superior. Le sigue otro capítulo sobre las medidas de atención a la diversidad en las universidades, centrándonos especialmente en las adaptaciones curriculares y sus características en el contexto universitario. Un tercer capítulo desarrollará la atención a los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje en el Universidad de Málaga. Por último, se concluirá la base teórica de este estudio, exponiendo otra investigación realizada de forma paralela, sobre las medidas de atención a la diversidad en las universidades más valoradas en 2014 según el Center for World University Rankings (CWUR).

Tras el marco teórico, se expondrá la parte experimental, desarrollada en una muestra de estudiantes con NEEs de la Universidad de Málaga y su profesorado. La investigación pretende favorecer la inclusión de estos estudiantes mediante el asesoramiento a su profesorado sobre el desarrollo y aplicación de las ACIs que precisan. Consideramos que es un estudio necesario, no sólo por la escasa investigación sobre el tema, sino por aportar información de gran relevancia en el avance hacia una universidad inclusiva a través de los resultados obtenidos y las conclusiones propuestas.

Para finalizar, hemos de indicar que en este estudio se utilizará el concepto de personas con discapacidad, pues, como indica Miguel (2014), es el término reconocido institucionalmente, pero se apuesta por ampliar horizontes en esta línea e ir trabajando el término de personas con diversidad funcional.

I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

DISCAPACIDAD Y UNIVERSIDAD: DESARROLLO HISTÓRICO Y NORMATIVO

Para poder entender las actuales políticas de atención al alumnado con discapacidad en la universidad, hemos de tomar un doble sentido. Por un lado, conocer las principales iniciativas en el progreso de los derechos de las personas con discapacidad, desde las realizadas por la Organización de Naciones Unidas (ONU), hasta las más cercanas, como las realizadas por el Gobierno Español y la Junta de Andalucía. Por otro lado, se debe también aludir a la evolución histórica de la discapacidad en el ámbito de la educación, y específicamente, en el de la Educación Especial, que comenzó con la creación de los primeros centros de educación especial, progresó hacia el concepto de normalización¹, posteriormente hacia el concepto de Necesidades Educativas Especiales², hasta llegar en la actualidad hacia el concepto de *Escuela Inclusiva*³, y en concreto, al término inclusiva, como “aquel lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad universitaria para que tengan cubiertas sus necesidades educativas especiales...” (Sánchez, A. 2009. p. 33).

Se reflejará en este capítulo una evolución en el objetivo y alcance de las iniciativas y en los términos utilizados para dirigirse al colectivo de personas con discapacidad. Se podrá observar cómo se pasa del término “Impedido”⁴, al de “Minusvalía”⁵, hasta el de “Discapacidad”⁶, “Necesidades Educativas Especiales

¹ Principio creado por el entonces director del Servicio Danés para el Retraso Mental, Bank-Mikkelsen en 1959. Para más información se puede consultar Ban_Mikkelsen, N. (1975): El principio de normalización, en *Revista Siglo Cero* N° 37, pp. 16 a 21.

² Concepto creado en el Informe Warnock, publicado en 1978 por la Secretaría de Educación del Reino Unido, y elaborado por una comisión de expertos, presidida por Mary Warnock, sobre la situación de la educación especial en Gran Bretaña.

³ Según Sánchez, A. (2009, p.26), “la educación inclusiva concibe la escuela el aula como una comunidad que debe garantizar el derecho que todo el alumnado tiene de aprender junto a sus iguales desde el marco del currículum común”.

⁴ Una de las primeras normativas internacionales fue realizada por la ONU en 1975, la “Declaración de los derechos de los impedidos”, utilizando el término “impedido” para dirigirse al colectivo de personas con discapacidad.

⁵ Este término se utiliza en 1982 para dirigirse al colectivo de personas con discapacidad en la Ley 13/1982, de 7 de Abril, de Integración Social de los Minusválidos. Se introduce también el concepto de integración, quedando actualmente relegado por el concepto de “inclusión”.

(NEEs)”⁷ y/o “Diversidad Funcional”⁸.

La evolución que ha experimentado el mundo de la Discapacidad y de la Educación Especial, explican y fundamentan los principios en los cuales se sustenta la atención a las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Superior. Las iniciativas específicas sobre discapacidad en el contexto universitario son mucho más recientes, ya que son el resultado de una serie de medidas educativas y sociales más generales que sin tener como objetivos específicos la Educación Superior, pueden, y de hecho así se ha hecho, aplicarse a este contexto, generando con el tiempo, normativas, grupos de trabajo, proyectos... dirigidos específicamente al ámbito de la discapacidad en la universidad.

Es por ello, que no se puede desarrollar este capítulo sin hacer alusión a aquellas iniciativas que han supuesto un antes y un después en los derechos de las personas con discapacidad, y más concretamente, en el contexto educativo, aunque se intentará ser comedido, pues, la historia de los derechos de las personas con discapacidad, y la historia de la Educación de las personas con discapacidad es demasiado amplia para poder ser relatada en este documento, por lo que nos centraremos en los avances más destacados y que han repercutido de manera más o menos directa en el contexto universitario.

Durante este recorrido histórico por los avances más significativos en las políticas sobre discapacidad y educación, se hará también alusión a su desarrollo normativo. Se

⁶ Se empieza a utilizar el término discapacidad en 1980, en la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM), de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Es un documento de gran relevancia, entre otras características, por ofrecer una diferencia clara entre Deficiencia, discapacidad y minusvalía.

⁷ Término utilizado en el contexto educativo, a raíz del Informe Warnock, publicado en 1978. Actualmente se utiliza también el término Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Dentro del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, de acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se englobaría al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, o que al haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por sus condiciones personales o de historia escolar, requieren una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

⁸ Término propuesto en el Foro de Vida Independiente en 2005, como alternativa al término discapacidad y minusvalía y sus connotaciones negativas. Para más información consultar <http://www.forovidaindependiente.org/>

señalarán las normas internacionales, las del ámbito europeo y las nacionales más relevantes y decisivas en la historia de las personas con discapacidad. Se podrá observar además, como determinados años, e incluso décadas, son especialmente fructíferos en este desarrollo legislativo. En España, por ejemplo, destacan los años 80, como una década con gran número de publicaciones jurídicas sobre derecho de la discapacidad (Valcarce, A., 2006), siendo un ejemplo la Ley de Integración Social de Minusválidos de 1982⁹.

Paralelo al desarrollo normativo, existen también otras iniciativas que han sido decisivas y han marcado la evolución histórica de las personas con discapacidad, como la constitución de asociaciones, grupos de trabajos, foros, consejos etc. Muchas de ellas han influido en el desarrollo normativo, reclamando y colaborando en la elaboración de nuevas leyes. Un ejemplo de ello son las propuestas efectuadas por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) en el Seminario “Universidad y Discapacidad: Cuestiones Actuales”¹⁰, que tuvieron como fruto la incorporación de normativas específicas respecto al alumnado con discapacidad en la actual Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU) (Abad, M., Alvarez, P.R., & Castro, J.F., 2008). Este último dato sirve también para ejemplificar el papel decisivo que en esta evolución histórica y normativa, tienen y han tenido las distintas entidades representativas de las personas con discapacidad y sus familias, como, en el caso de España, el CERMI, la Organización Nacional de Ciegos (ONCE) y la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), entre otras.

Como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, en el desarrollo histórico de la discapacidad y la universidad podemos diferenciar entre las iniciativas y políticas desarrolladas por órganos internacionales, por órganos europeos y por órganos nacionales, en incluso autonómicos, como la Junta de Andalucía. Se utilizará esta diferenciación para organizar la información recogida en la literatura existente, y desarrollar este capítulo. Sin embargo, se debe señalar, que aunque se aborde el

⁹ Ley 13/1982, de 7 de Abril, de integración social del minusválido (BOE 103, de 30 de Abril de 1982). Supuso un cambio en la forma de entender la discapacidad, pasando del asistencialismo al reconocimiento de derechos (Jaúdenes C., 2013)

¹⁰ El Seminario “Universidad y Discapacidad: Cuestiones Actuales” se celebró en Madrid el 15 de junio de 2005.

recorrido histórico diferenciado en estos tres ámbitos, no debemos olvidar la mutua relación existente entre ellos. Muchas de las medidas de las que hablaremos más adelante, sobre todo a nivel Internacional y Europeo, así como las iniciativas legislativas de otros países, influirán decisivamente, en las tomadas a nivel Nacional y Autonómico, tanto por el gobierno como por las universidades. De hecho, cuando hablemos de normas internacionales, debemos saber que estas ofrecen estándares mínimos de reconocimiento y protección entre los miembros de la Comunidad de Estados, los cuáles, aunque tienen libertad de regular y garantizar los derechos humanos de un modo más amplio, están obligados a respetar estos estándares (Cabra M.A. y Gaztezu C., 2006).

Para concluir, revisando la literatura donde se aborda la evolución histórica de la atención al alumnado con discapacidad en las universidades españolas, se han encontrado una serie de características propias de esta evolución, descritas anteriormente, y que quedan reflejadas de manera resumida en la siguiente figura:

- Está definida por la evolución histórica de los derechos de las personas con discapacidad y la historia de la Educación, en concreto, de la Educación Especial.
- Se puede hablar de una evolución paralela a nivel Internacional, Europeo y Nacional. Tienen especial relevancia las políticas realizadas a nivel internacional desde la ONU, y a nivel europeo desde el Consejo de Europa y la Unión Europea, muchas de las cuales influirán en las políticas a nivel nacional y autonómico.
- Formando parte de la historia de la discapacidad y la universidad, está su desarrollo normativo, pero también una gran variedad de medidas e iniciativas (Asambleas, Foros, Redes de Trabajo, Congresos...), que han inducido en gran medida a este desarrollo normativo.
 - A partir de finales del siglo XX, habrá un incremento de las iniciativas que incidirán positivamente en los derechos de las personas con discapacidad, siendo especialmente relevante, a nivel Nacional, la Constitución Española de 1978.
- En la lucha por los derechos de las personas con discapacidad, han tenido un papel protagonista y de gran relevancia, las distintas entidades representativas de las personas con discapacidad y sus familias.

Figura 1. Características de la evolución histórica de la atención al alumnado con discapacidad en la universidad.

Fuente: Elaboración Propia

En resumen, a lo largo de este capítulo se abordará la historia de la atención a la discapacidad en la universidad repasando los principales avances generales en los

derechos de las personas con discapacidad y su aplicación al ámbito educativo. Se mencionarán la legislación más significativa al respecto, pero también otras iniciativas de relevancia, tomadas desde diferentes organizaciones. Todo ello se organizará en tres puntos, las políticas realizadas desde las organizaciones internacionales, las políticas realizadas a nivel europeo y las realizadas a nivel nacional, y dentro de esta última, se mencionará las llevada a cabo en Andalucía.

1.1. LAS INICIATIVAS SOBRE DISCAPACIDAD Y UNIVERSIDAD EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

Las primeras políticas a nivel internacional que pueden considerarse precursoras de los Derechos de las personas con discapacidad, son las realizadas por la Organización de Naciones Unidas (ONU), comenzando con la Carta de las Naciones Unidas de 1945 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Los pactos y tratados internacionales realizados hasta el momento, derivados de esta declaración, son especialmente relevantes, ya que, como se comentó anteriormente, ofrecen el reconocimiento y el respeto de ciertos derechos y principios básicos y mínimos que deben respetar o cumplir los Estados Miembros. Además, para asegurar y vigilar por su aplicación en cada uno de estos Estados, cada Tratado o Convención se acompaña de un órgano de vigilancia (Cabra, M.A. & Gaztezu, C., 2006).

Como afirman, Cabra M.A. y Gaztelu C. (2006, p.58) “los seis tratados de derechos humanos de las Naciones Unidas ofrecen grandes posibilidades para la protección de las personas con discapacidad”. De los seis tratados, los dos tratados principales son el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDCP) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDESC), ambos de 1966¹¹.

Aunque las actividades iniciales de las Naciones Unidas apoyaban los derechos de

¹¹ Además de estos dos tratados fundamentales, existen cuatro tratados más de derechos humanos de las Naciones Unidas, y según Cabra y Gaztelu (2006, p. 58), todos ofrecen grandes posibilidades para la protección jurídica de las personas con discapacidad. Los otros tratados son:

- Convención contra la Tortura y Otros Tratos y Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes de 1984.
- Convención sobre los Derechos del Niños de 1989.
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de 1982.
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial de 1963.

las personas discapacitadas a recibir servicios públicos y de bienestar, al principio se prestó escasa atención a los obstáculos sociales que podrían surgir al tratar de alcanzar esas metas. Hacia finales del decenio de 1960, tuvo lugar el viraje hacia un nuevo modelo social para tratar la discapacidad.

Será en 1971, cuando en la Asamblea General de 20 de Diciembre se proclame la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental¹², la primera resolución de las Naciones Unidas en materia de discapacidad. Posteriormente, en 1975, le seguirá la Declaración de los Derechos de los Impedidos¹³, donde se reconoce que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos civiles y políticos que los demás seres humanos (Defensor del Pueblo Andaluz, 2008), entre ellos a la educación. A estas dos resoluciones le seguirán otras que señalaremos a continuación, hasta llegar en 2008 a la Convención sobre derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo, que ha supuesto una nueva forma de entender los derechos de las personas con discapacidad, aunque aún no se refleje actualmente en las reformas legislativas de los Estados Partes (Bariffi F., 2013). En la siguiente figura, se señalan resumidamente las principales resoluciones realizadas por la ONU en materia de discapacidad por orden cronológico¹⁴:

Título	Año	Resolución
Declaración de los Derechos del Retrasado Mental	1971	A/RES/2586(XXVI)
Declaración de los Derechos de los Impedidos	1975	A/RES/3447(XXX)
Año Internacional de los Impedidos	1976	A/RES/31/123
Programa de Acción Mundial de los Impedidos	1982	A/RES/37/52
Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos	1984	A/RES/39/26
Día Internacional de los Impedidos	1992	A/RES/47/3
Hacia la plena integración en la sociedad de personas con discapacidad: Un programa de acción mundial permanente	1992	A/RES/48/95
Normas Uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad	1993	A/RES/48/96
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo	2008	A/RES/62/170

Figura 2. Principales resoluciones de la ONU en materia de discapacidad.

Fuente: Elaboración Propia.

En 1976 la Asamblea General proclama el año 1981 con Año Internacional de los

¹² Resolución 2856 (XXVI) de la Asamblea General, de 20 de Diciembre de 1971.

¹³ Resolución 3447 (XXX) de la Asamblea General, de 9 de Diciembre de 1975.

¹⁴ Se citan las principales resoluciones, se han proclamado otras resoluciones dirigidas a la ejecución o aplicación de las señaladas en esta figura. Se pueden consultar todas ellas en <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/garesol.htm>.

impedidos, siendo una iniciativa especialmente relevante, ya que se establecen una serie de objetivos para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Le seguirá en 1982, el Programa de Acción Mundial para los impedidos¹⁵, donde aparece el concepto de Igualdad de Oportunidades, definido como el proceso mediante el cual la sociedad debe ser accesible para todas las personas, en sus diferentes ámbitos, el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, y la vida cultural y social. Con respecto a la educación superior, se ha de señalar la propuesta que realiza dentro del marco de la Educación y la Formación, que bien podría aplicarse a la formación universitaria:

d) Educación y formación

121. Los Estados Miembros deben dejar margen para una mayor flexibilidad en la aplicación a personas con discapacidad de cualquier reglamentación que afecte a la edad de admisión, a la promoción de una clase a otra y, cuando sea oportuno, a los procedimientos de examen.

122. Deben seguir criterios básicos en el establecimiento de servicios de educación para niños y adultos con discapacidad. Tales servicios deben ser:

a) Individualizados, esto es, basados en las necesidades evaluadas y reconocidas por las autoridades, los administradores, los padres y los propios estudiantes con discapacidad y han de conducir a metas educativas y objetivos a corto plazo claramente formulados, que se examinen y, cuando sea necesario, se revisen regularmente.

b) Localmente accesibles, esto es, estar situados a una distancia razonable del hogar o residencia del alumno, excepto en circunstancias especiales.

c) Universales, es decir, deben servir a todas las personas que tengan necesidades especiales, independientemente de su edad o grado de discapacidad, de modo que ningún niño en edad escolar quede excluido del acceso a la educación por motivos de la gravedad de su discapacidad, ni reciba servicios de educación considerablemente inferiores a los que disfrutaban los demás estudiantes.

d) Y ofrecer una gama de opciones compatible con la variedad de necesidades especiales de una comunidad dada... (ONU, 1982)

En la proclamación en 1984 del Decenio de las Naciones Unidas para los impedidos, la ONU estableció un período, desde 1983-1992, en el cual los Estados

¹⁵ Resolución 37/52 de 3 de diciembre de 1982

Miembros deberían desarrollar las actividades recomendadas en el Plan de Acción Mundial.

En 1992, se establece en la Resolución A/RES/47/3, el 3 de Diciembre, como el Día Internacional de los Impedidos, y en la resolución A/RES/48/95 se proclama el plan de acción Hacia la plena integración en la sociedad de personas con discapacidad: Un programa de acción mundial permanente. Un año después, en 1993, se adopta por la Asamblea General, las Normas Uniformes para la equiparación de la Igualdad de Oportunidades de las personas con discapacidad, uno de los principales logros de la ONU. Se trata de un documento que, aunque no es de obligado cumplimiento por los Estados Miembros, permite, entre otros aspectos, el diseño de políticas por parte de los Estados. Dedicó su artículo 6 a la Educación, entre ella la superior:

Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.

En este recorrido por las principales resoluciones de la Asamblea General de la ONU, llegamos en 2006 a la proclamación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (CDPD). Será ratificada por España en 2008 (BOE 21/04/2008), y uno de sus frutos más recientes en este país es la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. La Convención señala en su artículo 24, de Educación:

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

La Alianza Internacional de la Discapacidad (IDA), formada por diferentes Organizaciones mundiales y regionales de personas con discapacidad¹⁶, colaboró en la creación de la CDPD, y actualmente actúa para promover su aplicación plena y efectiva en todo el mundo, así como en el sistema de la ONU.

En España, el impacto de esa Convención se puede ver en diferentes adaptaciones normativas y en la aprobación el 14 de octubre de 2011 por el Consejo de Ministros a propuesta del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020, que profundiza en el proceso aplicativo de la citada Convención.

Por último, en la resolución 66/124 de 2011 se estableció una reunión de alto nivel durante la Asamblea General, a nivel de jefes de Estado y de Gobierno para el 2013, que bajo el lema «El camino a seguir: incluir la discapacidad en el programa de desarrollo para antes y después de 2015», pretende ser la base para la creación de un documento con las acciones conjuntas a tomar en la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Además de estas Resoluciones, la Organización de Naciones Unidas, ha llevado a cabo otros proyectos de gran influencia en las actuales políticas de atención a las personas con discapacidad, como por ejemplo, la realización de diferentes informes descriptivos sobre la situación de la discapacidad en diferentes ámbitos y que han resultado ser de gran relevancia en el derecho de las personas con discapacidad, al influir en el desarrollo de las mismas. Algunos de estos informes son “Principios,

¹⁶ Las Organizaciones de personas con discapacidad miembros de IDA son:

- Disabled Peoples' International (DPI)
- Down Syndrome International (DSI)
- Inclusion International (II)
- International Federation of Hard of Hearing People (IFHOH)
- The World Blind Union (WBU)
- World Federation of the Deaf (WFD)
- World Federation of Deafblind (WFDB)
- The World Network of Users and Survivors of Psychiatry (WNUSP)
- Arab Organization of Disabled People (AODP)
- European Disability Forum (EDF)
- The Latin American Network of Non-Governmental Organizations of Persons with Disabilities and their Families (RIADIS)
- Pacific Disability Forum (PDF)

orientaciones y garantías para la protección de las personas recluidas por mala salud mental o que padecen trastornos mentales”¹⁷, publicado en 1986, “Los derechos humanos y las personas con discapacidad”¹⁸ en 1993, y “Derechos Humanos y Discapacidad. Uso Actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad”¹⁹ en 2002.

Siguiendo un orden cronológico, se deben señalar otras iniciativas a nivel internacional, surgidas desde organismos especializados de la ONU, como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La Organización Mundial de la Salud²⁰, dentro de su Familia de Clasificaciones Internacionales, ofrece una serie de instrumentos de clasificación y baremación únicos, que en el caso de España, son la base de un sistema de valoración y certificación de la discapacidad en su población²¹. Se trata principalmente de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIFDS)²².

En 1980, la OMS publica la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías» (CIDDM), con el objetivo de poder estudiar y clasificar las secuelas de la enfermedad crónica y poder satisfacer las necesidades paliativas de sus consecuencias. Esta clasificación es de gran importancia ya que los baremos y criterios de clasificación de las diferentes discapacidades son la “llave de entrada al sistema, y precisamente en función de los mismos se determinará si se tiene

¹⁷ Daes E.I. (1986): *Principios, orientaciones y garantías para la protección de las personas recluidas por mala salud mental o que padecen trastornos mentales*. Nueva York: Naciones Unidas.

¹⁸ Despouy L. (1993): *Los derechos humanos y las personas con discapacidad*. Ginebra: Naciones Unidas.

¹⁹ Quinn, G., et al., (2002): *Derechos humanos y discapacidad: uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las naciones unidas en el contexto de la discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.

²⁰ Órgano especializado de la ONU, creado en 1948 es la autoridad directiva y coordinadora de la acción sanitaria en el sistema de las Naciones Unidas.

²¹ Junto a los instrumentos desarrollados por la OMS, y complementándola, se encuentra el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) editado por la American Psychiatric Association (APA). Ofrece una clasificación de los trastornos psiquiátricos y psicológicos, compartida tanto en América como Europa. Su primera edición se publicó en 1952.

²² La CIFDS de 1992, sustituye a la anterior clasificación de 1980, la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías» (CIDDM).

acceso o no a los sistemas jurídicos, de promoción (formación profesional, empleo, accesibilidad...) y protección social.” (Cabra y Gaztelu, 2006, p. 86).

Con la publicación de la CIDDM se complementó a la ya existente Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), la cual, aunque ofrece una estructura normativa y de valoración, basada en la etiología de la enfermedad y, en consecuencia, de ausencia de salud, se trata de una clasificación desde un modelo médico, exenta de los aspectos personales y sociales relacionados con la salud (Luque, D.J., 2006, p. 200). La CIDDM ofrece un enfoque nuevo donde se consideran estos factores personales y sociales, y diferencia los conceptos discapacidad, minusvalía y deficiencia, como se expone en la siguiente figura:

<p>DEFICIENCIA</p> <p>Toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Ausencia de una mano. Mala visión. Sordera. Retraso Mental. Parálisis.</p>
<p>DISCAPACIDAD</p> <p>Toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad, en la forma o dentro del margen, que se considera normal para un ser humano. Dificultad para subir escaleras. Dificultad para hablar. Dificultad para arrodillarse. Dificultad de comprensión. Dificultad excretoria.</p>
<p>MINUSVALÍA</p> <p>Toda situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol social, que es normal en su caso, en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales. Minusvalía de independencia física. Minusvalía de integración social. Minusvalía de autosuficiencia económica.</p>

Figura 3. Definición de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía.

Fuente: Luque D.J. (2006, p. 24).

Sin embargo, aunque admite que la discapacidad tiene dimensiones sociales, esta Clasificación Internacional seguía estando muy ligada a las clasificaciones médicas de la discapacidad, y sigue considerando esta una consecuencia directa de la deficiencia, sin establecer las posibles causas sociales.

Siguiendo el cambio de paradigma en la concepción de discapacidad, desde el modelo médico al social, la OMS publica en 2001 su nueva clasificación: La Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIFDS). Se intenta integrar las diferentes dimensiones de la salud, la perspectiva biológica, la

individual y la social. “La CIF ha sido aceptada como una de las clasificaciones sociales de las Naciones Unidas e incorpora las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad” (Cabra y Gaztelu, 2006, p. 95). Siguiendo en el ámbito internacional, se deben señalar dos iniciativas de gran relevancia por estar dirigidas a la integración de las personas con discapacidad en la educación, en ambas participa la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En marzo de 1990, en Jomtien (Tailandia) tiene lugar la Conferencia Mundial sobre “Educación para todos”, organizada por la UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Banca Mundial. En ella se establece que la educación es un derecho humano fundamental, y se insta a los países a que realicen mayores esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos. Se contemplan las Necesidades Educativas Especiales como un elemento esencial del proceso de educación para todos (Ortiz, M^a C., 2005).

Posteriormente, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales²³, organizadas en 1994 por el Gobierno Español en colaboración con la UNESCO, se aprobará la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. En ella se hace alusión a la Educación Superior, y aunque no lo hace de manera muy extensa, su importancia radica en ser uno de los primeros textos donde se considera las NEEs en el marco de los estudios superiores. A continuación, y para finalizar este punto, se muestran los párrafos de la Declaración donde se hace alusión a la Educación Superior:

16. La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida, en la medida de lo posible, en centros integrados...

19. La integración de niños con discapacidades deberá formar parte de los planes nacionales de "educación para todos". Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación

²³ Se celebró en Salamanca, del 7 al 10 de junio, y contó con la asistencia de más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales.

esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias. Se deberán tomar las medidas necesarias para conseguir la misma política integradora de jóvenes y adultos con necesidades especiales en la enseñanza secundaria y superior, así como en los programas de formación. También se deberá prestar la atención necesaria para garantizar la igualdad de acceso y oportunidades a las niñas y mujeres con discapacidades... (UNESCO, 1994, pp. 17-18).

1.2. LAS INICIATIVAS SOBRE DISCAPACIDAD Y UNIVERSIDAD EN EL ÁMBITO EUROPEO.

En Europa, dos son los órganos que han realizado las políticas más significativas y de mayor repercusión en nuestro país, el Consejo de Europa²⁴ y la Unión europea (UE)²⁵. Ambos se crearon tras la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de garantizar la paz entre los países europeos uniéndolos económica y políticamente (Cabra, M.A. & Gaztezu, C., 2006). En este punto se expondrá los principales instrumentos jurídicos y planes de acción de protección de las personas con discapacidad elaborados por estos órganos, sobre todo a partir de los años 90, muchos de los cuales han conducido al desarrollo de nuevas leyes y proyectos de integración de las personas con discapacidad a nivel nacional.

Junto a ellos, se hablará también de importantes avances en la atención a personas con discapacidad promovidos por otras instituciones, como el *Informe Warnock*, del Gobierno de Inglaterra, o la *Declaración de Roma sobre Educación para todos* de los Delegados de los Consejos Nacionales de Discapacidad de varios países europeos. Con el objetivo de poder ver la evolución a través de los años de las medidas más generales, hasta llegar a las más específicas de sobre integración discapacidad en la educación y los estudios superiores, se expondrán todas estas iniciativas por orden cronológico de publicación.

En Europa, los primeros instrumentos en defensa de los derechos de las personas con discapacidad, fueron realizados por el Consejo de Europa, con el Convenio Europeo para la Protección de Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales,

²⁴ Creado en 1949. Está representado por 49 países europeos.

²⁵ Creado en 1957 bajo el título Comunidad Económica Europea (CEE). Actualmente, son 28 países sus Estados Miembros.

de 1950, y la Carta Social Europea, de 1961.

La primera es conocida también como la Convención Europea de Derechos Humanos. Fue adoptada por el Consejo de Europa el 4 de noviembre de 1950 y entró en vigor en 1953. No será hasta 1979 cuando tenga vigor en España. Tiene por objeto proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas sometidas a la jurisdicción de los Estados miembros, y permite un control judicial del respeto de dichos derechos individuales. Se inspira expresamente en la Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. En el caso específico de la discapacidad, esta norma sigue considerándola desde el modelo médico, utilizando una terminología inapropiada, “personas dementes”, pero se trata de un primer paso hacia normativas más desarrolladas, al prohibir la discriminación por distintas razones (Cabra, M.A. & Gaztezu, C., 2006).

La segunda, fue aprobada en Turín. Se diseñó para proteger y desarrollar los derechos y libertades humanas, y presenta artículos específicamente dirigidos a las personas con discapacidad. Fue un documento jurídico innovador en 1961, de gran relevancia en lo que respecta al derecho de las personas con discapacidad en el ámbito europeo. Fue sustituido en 1996 por su edición revisada, ya que precisaba de un cambio terminológico y de tratamiento de la discapacidad, hacia un modelo más social e integrador. Destacamos su artículo 15, por su regulación de la educación y la formación profesional, y que pueden también aplicarse a los estudios universitarios:

Art. 15. A fin de garantizar a las personas con discapacidad, cualquiera que sea su edad, la naturaleza o el origen de su discapacidad, el ejercicio efectivo del derecho a la autonomía, a la integración social y a la participación en la vida de la comunidad, las Partes se comprometen especialmente:

A tomar las medidas necesarias para proporcionar a las personas con discapacidad una orientación, una educación y una formación profesional en el marco de los programas comunes siempre que sea posible o, si tal no es el caso, por medio de instituciones especializadas públicas o privadas...(Consejo de Europa, 1996, pp. 26-27)

En palabras de Cabra y Gaztelu (2006, p. 32), “puede considerarse que esta

revisión de la Carta Social constituye un paso muy importante en el reconocimiento de la dignidad de las personas con discapacidad a través de un texto internacional jurídicamente vinculante”.

Posteriormente, la entonces Unión Económica Europea, aprobó en 1974 el primer programa dirigido a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, *El programa de acción comunitaria para la readaptación profesional de los minusválidos*. A este programa le seguirá El Segundo programa de acción de la Comunidad en favor de los minusválidos (HELIOS)²⁶ aprobado en 1988 por la entonces Comunidad Económica Europea. Su objetivo era constituir un espacio de entre los Estados miembros, donde intercambiar iniciativas relativas a la integración de las personas con discapacidad. Posteriormente, y continuando la labor empezada en los dos anteriores programas con un mayor número de objetivo y una mayor dotación económica, se aprobó, mediante Decisión de 25 de febrero de 1993, el tercer programa de acción comunitaria para las personas minusválidas (HELIOS II), para el cuatrienio 1993/1996.

Uno de los frutos del Programa Helios II será la publicación de la *Guía Europea de Buena Práctica: Hacia la Igualdad de oportunidades de las personas discapacitadas*²⁷, en 1996. En ella se recoge la *Carta de Luxemburgo*, donde se establecen las bases para el establecimiento de cualquier servicio de atención a personas con discapacidad en la Unión Europea. (Alcantud, 2000, p. 11).

Se debe añadir también, que el Grupo XII de trabajo del HELIOS II, estará dirigido a la enseñanza superior, publicando en 1997 el documento *Enseñanza Superior y Estudiantes Disminuidos: hacia una Política Europea de Integración*²⁸, donde se recogen las características que deben cumplir los servicios de atención a las personas con discapacidad en las universidades (Alcantud, F., Ávila, V., y Asensi C., 2000a).

Siguiendo el desarrollo cronológico, en 1978, cuatro años después del primer

²⁶ Se puede consultar en <http://www.boe.es/doue/1988/104/L00038-00044.pdf>

²⁷ Helios II (1996): *Guía Europea de Buena Práctica. Hacia la Igualdad de Oportunidades de las personas con discapacidad*. Luxembourg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

²⁸ Grupo XIII Europeo Helios II (1997): *Enseñanza Superior y Estudiantes disminuidos. Hacia una política europea de integración*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

programa de 1974 de la Unión Europea que se ha citado, se publica el *Informe Warnock*²⁹, en Gran Bretaña . Se ha de nombrar obligatoriamente por su relación directa con el principio de normalización e integración escolar, que supuso un cambio en la concepción y el trato de la discapacidad en el entorno educativo, y por la presentación del término “Necesidades Educativas Especiales (NEEs)”. A partir de dicho informe, y como señala Sánchez A. (2009, p. 24), “se empieza a considerar que los fines educativos son los mismo para todos el alumnado, que todos los alumnos y alumnas tienen necesidades educativas y que determinados alumno y alumnas por causas de índole diversa tienen necesidad de ayudas especiales para alcanzar los objetivos propuestos”.

El Informe Warnock ofrece una concepción contraria a la de deficiencia, se centra en el aspecto más psicopedagógico de la discapacidad y abandona el anterior paradigma médico. Plantea la necesidad de que el medio, en este caso la escuela, debe proporcionar los apoyos y adaptaciones que precise la persona con discapacidad para su desarrollo educativo y personal (Ortiz, M^a C., 2005). En España, su influencia queda reflejada en el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que se tratarán posteriormente, en el marco de las políticas nacionales.

Este informe supuso también la creación de un concepto, utilizado hasta la fecha, y que conlleva un cambio de actitud hacia los alumnos con discapacidad, Necesidades Educativas Especiales. Se entienden NEEs como:

Aquellas que tienen los alumnos y alumnas derivadas de discapacidad, sobredotación o cualquiera otra circunstancia asociadas a sus capacidades personales o de limitación de las mismas. De igual forma, las valoramos dentro de una acción educativa que precisa de recursos con carácter extraordinario, a los que los Centros aportan habitualmente, ante las dificultades en el procesos de enseñanza-aprendizaje de algunos alumnos .(Luque, D.J. y Romero J.F., 2002, p. 25).

²⁹ Informe sobre la situación de la educación especial en Gran Bretaña, elaborado por una comisión de expertos presidida por Mary Warnock, y publicado en 1978. En él tiene su origen el concepto de “Necesidades Educativas Especiales”.

El concepto de integración y NEEs, y sus consecuencias positivas para las personas con discapacidad, ha ido poco a poco aplicándose en el contexto universitario, desarrollándose de manera paulatina, políticas de integración, normalización e inclusión hacia los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas.

Posteriormente, en 1980, se crea el *Intergrupo de la discapacidad del Parlamento Europeo*, promovido por el eurodiputado británico Derek Prag, para velar por que las iniciativas legislativas y de otro tipo del Parlamento Europeo respeten los intereses de las personas con discapacidad.

En 1990, nace la *Iniciativa de Empleo Horizon*, de la Unión Europea. Se desarrolló con el objetivo de establecer medidas para mejorar el acceso al empleo y la formación profesional de las personas con discapacidad, y financió diversos proyectos sobre la atención a las personas con discapacidad en los estudios superiores. Su período de aplicación abarcó desde 1990 a 1993. Posteriormente, en 1994, la *Iniciativa Comunitaria sobre Empleo y Desarrollo de los Recursos Humanos*, la prorrogó hasta 1999.

Entre los proyectos financiados por la Iniciativa de Empleo Horizon, directamente relacionados con la integración de estudiantes universitarios en España, están el programa *UNICHANCE: Programa de Integración e Inserción Socio-Laboral de Estudiantes y Diplomados Universitarios con Discapacidades Físicas y Sensoriales*³⁰ y el programa *ACCESO 25: Promoción Socio-Laboral de Personas con Minusvalías Físicas y/o Sensoriales a través del Acceso a los Estudios Superiores*. El primero de ellos, aplicado desde 1995 al 1997, fue un proyecto pionero en la atención al alumnado con discapacidad en la universidad, cuyo fruto fue la creación del Servicio de Apoyo a los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Valencia (uno de los Servicios pioneros en España en la atención a personas con discapacidad en la universidad). El segundo, *ACCESO 25*³¹, de 1998, es un programa de equiparación de

³⁰ En el Proyecto Unichance colaboran las siguientes instituciones: Universidad de Valencia, Zentrum Für soziale Innovation (Viena, Austria), Le Réseau (Montignes-Sur-Sambre, Bélgica), Evangelische Stiftung Volmarstein Forschungs Institut Technologie Behindertenhilfe (Wetter, Alemania), Scuola S. Di Studi Universitari e Perfezionamento S. Anna (Pisa, Italia) y Brutium, Institution Di Cultura Popolare (Rende, Italia).

³¹ Proyecto en el que colaboran varias instituciones: Universidad de Valencia, ONCE (Organización

oportunidades para personas con discapacidad que, como su mismo nombre indica, tiene como objetivo la promoción social y laboral de este colectivo mediante el acceso a los estudios superiores.

Siguiendo con actuaciones de la Unión Europea, el 9 de abril de 1992, el Comité de Ministros de los Estados Miembros de la Unión Europea en la Sesión 474 de delegados ministeriales, aprueba la *Recomendación R (1992) 6 sobre la elaboración de una política coherente en materia de personas con discapacitadas*, considerada la recomendación de mayor relevancia declarada por el Consejo de Europa en el contexto de la discapacidad. En su artículo 1 se establece que las políticas realizadas deben garantizar la participación plena y activa de las personas con discapacidad en la sociedad.

En este recorrido histórico por la discapacidad en Europa, hacemos una parada en el año 1996, al ser especialmente fructífero en lo que respecta a actuaciones sobre discapacidad, en especial en el ámbito educativo.

Como ya se ha comentado, en este año el Consejo de Europa publica la *Carta Social Europea* revisada, donde se cambia el paradigma médico de la antigua carta a una concepción nueva de discapacidad desde un modelo más social, y se publica la *Guía Europea de Buena Práctica: Hacia la Igualdad de oportunidades de las personas discapacitadas*, fruto del trabajo realizado bajo el Programa de la Unión Europea Helios II.

En 1996, además, se crea el *Foro Europeo de la Discapacidad (EDF)*, formado por los Consejos Nacionales de la Discapacidad de la Unión Europea y 26 organizaciones representativas de las personas con discapacidad. Actúa como plataforma de representación de las personas con discapacidad que viven en la Unión Europea. Entre sus miembros está el CERMI.

Este mismo año, y acercándonos a la integración en la educación, nace la Agencia

Nacional de Ciegos Españoles), FESORD CV (Federación Valenciana de Personas Sordas) y PREDIF (Federación de Personas con Discapacidad Física y Físico-Psíquica).

Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, constituida por los Estados miembros de la Unión Europea, más Islandia, Noruega y Suiza. Se trata de un espacio de colaboración entre sus países miembros donde tratar y establecer actuaciones para el desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Será también en 1996, cuando se publique el *Inventario de Servicios para estudiantes con discapacidad en los centros de enseñanza superior de la Unión Europea*, elaborado por el Forum Européen de l'Orientation Académique (FEDORA). En él se ofrece una visión sobre la situación de la atención a los universitarios con discapacidad en Europa. Además, con la información recopilada, pone de manifiesto la necesidad de completar la legislación existente hasta el momento sobre el acceso de estudiantes con discapacidad a los estudios superiores. (Alcantud, F., Ávila, V. y Asensi, C., 2000).

Un año después, en 1997, la Unión Europea aprueba el Tratado de Amsterdam, aunque no entra en vigor hasta mayo de 1999. En ella se introducen disposiciones expresas del reconocimiento de los derechos humanos, y la lucha contra la discriminación por motivos de discapacidad.

En el plano educativo, el siglo XX finalizará con la firma, el 19 de junio de 1999, de 29 ministros de educación europeos, de la Declaración de Bolonia, con los fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En el año 2000, y también desde Unión Europea, se elaboran dos documentos en relación a los derechos de las personas con discapacidad, que podrían aplicarse a la educación superior. Uno de los documentos es la *Carta de los Derechos Fundamentales*, un compromiso político donde se reconoce el derecho de toda persona a la Igualdad ante la ley a la protección contra la discriminación. El otro, es la Directiva 2000/78 CE del Consejo de 27 de noviembre de 2000, de aplicación al ámbito laboral y que obliga a los estados miembros a establecer una normativa de respuesta a la discriminación. En España, su resultado más directo ha sido la elaboración y aprobación de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (Cabra, M.A. & Gaztezu, C., 2006).

Con el *Comunicado de Praga*, un año después, se sigue avanzando en los derechos de las personas con discapacidad. El Comunicado es el resultado de la declaración del Encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior, que tuvo lugar en Praga el 19 de mayo del 2001. En él se hace hincapié en que el aprendizaje de toda la vida es un elemento esencial para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

Posteriormente, en el 2002, dos actuaciones inciden directamente en la educación de las personas con discapacidad en la universidad. *La Declaración de Madrid y la Declaración de Roma*. La primera, titulada *No discriminación más acción positiva es igual a inclusión social*, fue elaborada por los participantes en el Congreso Europeo “Por la Inclusión social y el empleo”, celebrado en Madrid en Marzo de 2002. Es una herramienta de sensibilización, donde se anima a los agentes sociales a seguirla, antes, durante o después del Año Europeo de las Personas con Discapacidad, en 2003, y donde e incide también en la inclusión de personas con discapacidad en la universidad. La segunda, es la *Declaración de Roma*, de junio de 2002, sobre Educación para todos. En ella, delegados de los Consejos Nacionales de Discapacidad del Sur de Europa de Chipre, España, Francia, Grecia, Italia, Malta, Portugal, Eslovenia, instan a los gobiernos a apoyar a los estudiantes universitarios con discapacidad con adecuados sistemas de tutoría y servicios de apoyo.

El año 2003 será proclamado el *Año Europeo de las personas con discapacidad*, por la Unión Europea, estableciéndose acciones de sensibilización e información sobre la discapacidad y derivando en el mismo año, en el plan de acción *Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad: un plan de acción europeo*. Se trata de un plan plurianual donde se establecen una serie de objetivos a conseguir en materia de discapacidad, entre ellos el empleo y el aprendizaje permanente. Dentro de ambos se engloba la universidad, pues es una institución dedicada a la formación profesional, objetivo de todas las políticas de inserción laboral, y es un contexto de aprendizaje permanente durante toda la vida. Este último concepto, aprendizaje permanente, o también denominado educación permanente o aprendizaje a lo largo de toda la vida, será bastante utilizado en el ámbito de la discapacidad para referirse al derecho a la educación y la formación durante toda la vida, infancia, adolescencia, adultez y vejez, y no únicamente en las etapas educativas obligatorias.

También en el 2003, tendrá lugar la Resolución del Consejo de 5 de mayo de la Unión Europea, sobre la Igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad³², donde se invita a los Estados Miembros, entre otras medidas, a:

Proseguir los esfuerzos para que la educación permanente sea más accesible a las personas con discapacidad y, en este contexto, prestar especial atención a la utilización de las nuevas tecnologías multimedia y de Internet, para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios así como los intercambios y la colaboración a distancia (aprendizaje por medios electrónicos) (DOC 134 de 7.6.2003).

Como en textos anteriores, volvemos a ver el concepto de educación permanente, considerándose dentro de él la educación universitaria, entre otras.

El 29 de octubre de 2004 se firmó en Europa el Texto del Tratado por el que se establece una Constitución para Europa (CEU). Tras las negociaciones por parte de los países miembros, en 2005 España³³ ratificará el Tratado por el que se estable una Constitución europea. Según Cabra M.A. y Gaztelu C. (2006), pese a tener lagunas y ser mejorable, se trata de un gran avance para el colectivo de la discapacidad.

Dos años después, en el 2006, y una de las actuaciones más recientes en el ámbito de la discapacidad del Consejo de Europa, es el *Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015*³⁴. En él se definen los objetivos fijados por el Consejo de Europa en materia de derechos, no discriminación, igualdad de oportunidades, ciudadanía y plena participación de las personas con discapacidad.

³² Diario Oficial de la Unión Europea (DO) 134 de 7.6. 2003

³³ LEY ORGÁNICA 1/2005, de 20 de mayo, por la que se autoriza la ratificación por España del Tratado por el que se establece una Constitución para Europa, firmado en Roma el 29 de octubre de 2004.

³⁴ En mayo de 2003, en la segunda Conferencia Europea de ministros responsables de las políticas de integración de las personas discapacitadas, celebrada en Málaga (España), se adoptó la Declaración ministerial de Málaga relativa a las personas discapacitadas, titulada “Avanzar hacia la plena integración como ciudadanos”. En ella se define la Estrategia de elaboración de este Plan.

Entre sus líneas de acción, se deben señalar la nº 4. dirigida a la Educación, por su aplicación también en el ámbito universitario. Uno de los objetivos de la línea de acción nº 4 es “...Apoyar y promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida para las personas discapacitadas de todas las edades, y facilitar la transición eficaz y efectuado entre las distintas fases del conjunto de estudios educativo así como entre la educación y el empleo...” (Consejo de Europa, 2006, p. 39). Para su cumplimiento expone una serie de medidas que deberán adoptar los países miembros, no sólo en la educación ordinaria, sino también en la superior.

Por su parte, en el mismo año, la Unión Europea adopta el *Programa de Aprendizaje Permanente: educación y capacitación de oportunidades para todos (PAP)*, que se aplicará a lo largo del período comprendido entre el 1 de enero de 2007 y el 31 de diciembre de 2013. Se trata de un programa dirigido a permitir el aprendizaje de las personas en todas las etapas de su vida, y a desarrollar el sector de la educación y la formación en Europa.

Para concluir las políticas de atención a la discapacidad en la universidad en el ámbito regional europeo, hemos de señalar una de las más actuales. Desde 2010 la Unión Europea ha iniciado una serie de medidas que pretenden mejorar la situación de las personas con discapacidad en Europa, recogidas en el documento *Estrategia de Discapacidad de la Unión Europea 2010-2020: Un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Uno de sus ámbitos de actuación es la Educación y la Formación, estableciéndose que:

La actuación de la UE respaldará mediante ET 2020, marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación, los esfuerzos nacionales encaminados, en primer lugar, a suprimir las barreras jurídicas y organizativas que se presentan a las personas con discapacidad en los sistemas generales de educación y de aprendizaje permanente; en segundo lugar, a apoyar oportunamente una educación inclusiva, un aprendizaje personalizado y una identificación temprana de necesidades especiales; y, por último, a facilitar una formación y un apoyo adecuados a los profesionales que trabajan a todos los niveles educativos e informar sobre tasas y resultados de participación (Comisión Europea, 2010, p.8).

Se vuelve a hacer alusión al aprendizaje permanente, siendo la universidad uno de los contextos donde tiene lugar. Se establece la supresión de barreras jurídicas y organizativas, fomentando una educación inclusiva, donde se dé el aprendizaje personalizado, es decir, adaptado a las necesidades individuales, y se identifiquen las necesidades especiales del alumnado. Algunas de las medidas señaladas en la Estrategia se están llevando a cabo en algunas universidades, como la de Málaga, desde sus servicios de atención al estudiante con discapacidad. A través de ellos se valora las necesidades especiales de su alumnado con discapacidad y se establecen las diferentes medidas de respuesta educativa, supresión de barreras y adaptación curricular. Aunque, con ello, no se pretende decir que las universidades ofrezcan un contexto inclusivo, más bien, queda bastante camino por recorrer para hacer efectivo el principio de Igualdad de Oportunidades e Integración en el contexto universitario.

1.3. LAS INICIATIVAS SOBRE DISCAPACIDAD Y UNIVERSIDAD EN ESPAÑA.

En este último punto, se abordará las diferentes políticas e iniciativas que han incidido en el desarrollo de los derechos y servicios para personas con discapacidad en España. Dentro de estas, nos centraremos principalmente, en las que directamente afectan al ámbito universitario. Siguiendo el mismo formato que los apartados anteriores, se intentará seguir una cronología, desde 1910 hasta la actualidad, en la medida en que la explicación y la relación entre los diferentes acontecimientos lo permita.

Hemos de remitirnos a 1910 con la creación del *Patronato Nacional de Ciegos, Sordomudos y Anormales*, para encontrar los orígenes de una de las Instituciones españolas de más relevancia e influencia en el panorama de la discapacidad, el *Real Patronato sobre Discapacidad*. Posteriormente, el Patronato de 1910, será sustituido en 1976 por el *Real Patronato de Educación Especial*, que evolucionará en 1986 en el *Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía*, para derivar finalmente, en el año 2000, en el actual *Real Patronato sobre Discapacidad*³⁵. Entre

³⁵ Creado por la Ley 14/2000, de 29 de diciembre, de Medidas Fiscales, Administrativas y de Orden Social. Su presidenta de honor es Su Majestad la Reina Doña Sofía. Se trata de un Organismo autónomo, tiene personalidad jurídica-pública diferenciada y capacidad de obrar, para el cumplimiento

las líneas estratégicas del Real Patronato se encuentra el apoyo a los alumnos universitarios con discapacidad, siendo una de las instituciones que han patrocinado y colaborado en la realización de las Reuniones sobre Servicios Universitarios de Apoyo y los Congreso a nivel Nacional sobre Universidad y Discapacidad³⁶.

Junto al Real Patronato, se ha de nombrar también por su relevancia la *Organización Nacional de Ciegos (ONCE)*, fundada en 1938. Son infinitas las medidas e iniciativas fomentadas por esta organización, que han mejorado sustancialmente la calidad de vida de las personas con deficiencia visual y sus familias. En el ámbito que nos ocupa, el de la discapacidad en la universidad, ha resultado fundamental, sus avances en tiflotecnología³⁷, al permitir el acceso de los estudiantes ciegos a la información y la comunicación en la formación universitaria. Además, sus políticas sociales y educativas, donde se persigue el pleno desarrollo del individuo y fomentar su independencia y autonomía, han propiciado el acceso de las personas con deficiencia visual a la educación superior e inserción laboral. En 1988, amplía su ratio de acción a todas las discapacidades, con la constitución de la Fundación ONCE para la cooperación e inclusión Social de las personas con discapacidad. Uno de sus ámbitos de actuación es el Empleo y la Formación, con líneas de actuación dirigidas a los estudiantes universitarios con discapacidad.

Habrà que esperar treinta años desde la creación de la ONCE, para ser testigos de uno de los mayores avances normativos, nacido a raíz de la Declaración Universal de Derechos Humanos, la “Constitución Española de 27 de diciembre de 1978”. En su artículo 14 establece que “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

Ese mismo año también se aprueba en España el *Plan Nacional de Educación*

de sus fines y desarrollo de sus derechos. Más información en <http://www.rpd.es/home.htm>.

³⁶ Se trata de diferentes reuniones, que bajo multitud de denominaciones, han ido dirigidas a, por un lado, exponer los últimos avances y propuestas de mejoras de la discapacidad en la universidad, y por otro, ofrecer un lugar de encuentro y trabajo entre los diferentes servicios de atención a los estudiantes con discapacidad de las universidades españolas.

³⁷ La Tiflotecnología es el acceso, formación y manejo de las tecnologías de la información adaptadas para personas con ceguera y deficiencia visual.

Especial, a través del cual se pretende aplicar la atención a los niños/as con discapacidad en los centros docentes siguiendo los principios de normalización e integración.

Siguiendo con el desarrollo normativo, la Constitución de 1978, conllevará a desarrollar normas más específicas sobre los derechos de las personas con discapacidad, siendo la primera de ellas, la Ley 13/1982, de 7 de Abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). Su artículo 31, está dirigido a los estudiantes universitarios con discapacidad. Se empieza a regular en la legislación española la atención a las personas con discapacidad en este contexto educativo, aunque aún de forma muy breve e incompleta:

Uno. Dentro de la educación especial se considerara la formación profesional del minusválido de acuerdo con lo establecido en los diferentes niveles del sistema de enseñanza general y con el contenido de los artículos anteriores.

Dos. Los minusválidos que cursen estudios universitarios, cuya minusvalía les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general. Podrán solicitar y los centros habrán de conceder la ampliación del número de las mismas en la medida que compense su dificultad. Sin mengua del nivel exigido, las pruebas se adaptarán, en su caso, a las características de la minusvalía que presente el interesado.³⁸

La LISMI fue una norma de especial relevancia, por tratar la discapacidad desde los principios de normalización y atención individualizada. Inspiró la posterior Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, pero no ejerció la misma influencia en la Ley de Reforma Universitaria de 1983. La razón de ello, según Marius Rubiralta (2011), es el hecho de que el acceso de las personas con discapacidad a la universidad se veía como algo muy lejano, prueba de ello, es la falta de recursos con los que contaban para atenderlos. Como ya veremos más adelante, tendremos que esperar al 2001 para que la normativa de regulación de las universidades mencione expresamente la atención a su alumnado con discapacidad.

Es en este contexto, con las primeras normativas y planes de actuación sobre

³⁸ http://sid.usal.es/idocs/F8/ART7220/VII_reunion_universidad_discapacidad.pdf

discapacidad, donde se va fraguando las primeras iniciativas sobre discapacidad y universidad. Serán el fruto, por una parte, de la inquietud de las propias universidades por dar respuesta a sus estudiantes con discapacidad, y por otra, de las demandas realizadas por las organizaciones representativas de este colectivo, que ven las barreras diarias a las que deben enfrentarse sus afiliados universitarios. Un ejemplo de ello, es la celebración, dos años después de la aprobación de la LISMI, de las *Primeras Jornadas de Universidades y Educación Especial*, en la Universidad Central de Barcelona, con el objetivo de hacer un seguimiento de los cambios sociales, planes de estudios, salidas profesionales y líneas de investigación (Ortiz, M³C., 2005).

En 1985, se aprueba el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. Se debe mencionar obligatoriamente, ya que en su artículo 17 introduce el derecho a la adaptación del sistema pedagógico ordinario al alumnado inadaptado o disminuido en los estudios universitarios. Este Real Decreto, es el primero en regular la integración educativa del alumnado con discapacidad, y a raíz de él se puso en marcha el Programa de Integración Escolar del Ministerio de Educación y Ciencia, entre 1985 y 1990.

En cuestión de discapacidad, será también de gran relevancia la regulación de la accesibilidad arquitectónica, ya que se deberá aplicar en todos los centros públicos, entre ellos los dirigidos a la docencia. En 1989, se aprueba el Real Decreto 556/1989, de 19 de Mayo, por el que se arbitran medidas mínimas sobre la accesibilidad en los edificios. Posteriormente, y a partir de *la Ley 51/2003*, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), se desarrolla el I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012, y el Real Decreto 505/2007, de 20 de abril, por el que se aprueban las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de espacios públicos urbanizados y edificaciones. Todas ellas, se dirigen principalmente a la edificación, el urbanismo y el transporte, y conllevarán al desarrollo por parte de las universidades, de programas de eliminación de barreras arquitectónicas, así como a la construcción de sus nuevos edificios siguiendo las prescripciones técnicas en materia de accesibilidad marcada por la legislación vigente. Gracias a ellas se comienzan las necesarias medidas de adaptación de los campus y edificios universitarios, pues como alertó el *Informe*

Anual del Defensor del Pueblo de 1989, en las universidades españolas existían escasas medidas de accesibilidad.

Además de la nueva normativa, 1989 fue un año relevante en la atención al alumnado con discapacidad en la universidad ya que se crea el primer *Programa de apoyo a las personas con discapacidad (PIUNE)* en una universidad española, la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigido a prestar ayuda a estudiantes con discapacidad a través de programas de voluntariado.

Un año después, en 1990, e influida por la ya mencionada LISMI, se aprueba la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Se debe señalar por su relevancia en el tratamiento educativo de las personas con discapacidad. Introduce en el sistema educativo nacional el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEEs), normalización e integración, y establece que la Educación Universitaria se adecuará a las características de los alumnos con NEEs. Se desarrolla, en el mismo año, siguiendo los preceptos de la nueva ley, el *Programa experimental para la integración de alumnos con NEEs permanentes en centros docentes que impartan el segundo ciclo de educación secundaria obligatoria*, que supondrá un paso previo fundamental para el acceso y la integración en la universidad (Ortiz, 2005).

Como se puede observar hasta el momento, paulatinamente, desde principios de siglo XX, se ha ido desarrollando un contexto jurídico, social y educativo favorecedor que potencia la llegada de este colectivo a los estudios superiores, y que quedará reflejado en las cifras y estadísticas al respecto.

En 1992, el acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad se verá facilitado por el Real Decreto 1060/1992 de 4 de Septiembre de 1992, que modifica al Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, y se adapta a la nueva Licenciatura de Traducción e Interpretación, al establecer, en su artículo 7, la reserva del 3% de las plazas universitarias a alumnos con minusvalía con un grado de discapacidad igual o superior al 65%. Posteriormente, será derogado en 1999, por el Real Decreto 704/1999, de 30 de Abril, por el que se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios de los alumnos que reúnan los

requisitos legales necesarios para el acceso a la universidad, esta reserva del 3% se ampliará a los estudiantes que tengan reconocido un grado igual o superior al 33% o padezcan menoscabo total del habla o pérdida total de audición, así como para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a las condiciones personales de discapacidad que durante su escolarización anterior hayan precisado recursos extraordinarios. Con esta nueva regulación, se abren las puertas de la universidad a un mayor número de personas con discapacidad.

Además del acceso, se va desarrollando la legislación sobre el desarrollo de sus estudios, como el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, que en su artículo 18, de Estudios Universitarios, establece el derecho de los estudiante con NEEs, de las adaptaciones necesarias para garantizar el principio de igualdad de oportunidades. Aún no existe una regulación específica de atención a personas con discapacidad en la universidad, pero se puede ver cómo la normativa que se va desarrollando sobre educación o discapacidad introduce artículos al respecto, que además, van siendo cada vez más específicos en las medidas a tomar.

Será en este contexto jurídico, donde en 1996 se celebrará la *I Reunión de Intercambio sobre Servicios Universitarios de Apoyo*³⁹, organizado por Real Patronato

³⁹ Encuentros sobre Universidad y Discapacidad:

I Reunión de Intercambio sobre Servicios Universitarios de Apoyo. 1996.

II Reunión sobre Servicios Universitarios de Apoyo a Estudiantes con Necesidades Especiales. 1998.

III Reunión sobre Servicios Universitarios de Apoyo. 1998.

IV Reunión sobre Servicios Universitarios de Apoyo. 1999.

V Reunión sobre Universidad y Discapacidad. 2000.

VI Reunión sobre Universidad y Discapacidad. 2001.

VII Reunión sobre Universidad y Discapacidad. 2002.

VIII Reunión sobre Universidad y Discapacidad. 2003.

IX Reunión sobre Universidad y Discapacidad. 2004.

I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad y X Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad. 2005.

II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad y XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad. 2006.

III Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad y XII Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad. 2007.

IV Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. XIII Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad. 2009.

V Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. XIV Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad. 2011.

I Congreso Internacional Universidad y Discapacidad (CIUD). Fundación ONCE. 2012.

II Congreso Internacional Universidad y Discapacidad (CIUD). Fundación ONCE. 2014.

de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía (Actual Real Patronato sobre Discapacidad). A partir de entonces, y hasta la actualidad, le siguen más reuniones y congresos sobre discapacidad y universidad con carácter anual y bianual. Estos encuentros ofrecen un espacio único de trabajo e intercambio de experiencias entre las diferentes universidades sobre la atención a su alumnado con discapacidad. Han contribuido también a unificar las políticas sobre esta atención en cada universidad, al desarrollo de propuestas de mejora y a la formación de los técnicos de los servicios encargados de facilitar los recursos para sus estudiantes con discapacidad. De hecho, en muchos de ellos se constituyeron grupos de trabajos para discutir y profundizar en temas y problemas de especial relevancia, y proponer actuaciones al respecto. Los primeros encuentros, evolucionaron hasta el *I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad* en 2005, y el I Congreso Internacional en 2012. Esta evolución hacia congresos, nacionales e internacionales, es fruto de la gran relevancia que ha ido adoptando el tema de la discapacidad en la universidad.

Un ejemplo de la importancia que para el tema que tratamos tienen y han tenido la celebración de estos encuentros, lo podemos ver en un documento, resultado del trabajo realizado por los asistentes al VII Reunión Universidad y Discapacidad, celebrado en 2002, y que se muestra a continuación:

- 1.- Necesidad de que las universidades establezcan normativas que regulen la igualdad de oportunidades, la realización de adaptaciones curriculares (AC) y los procedimientos para llevarlas a cabo.
2. Las adaptaciones suponen un coste económico: formación, herramientas, adaptación de puestos de materiales, eliminación de barreras, etc.
3. Las AC deben partir de la valoración individual de las necesidades de cada estudiante con discapacidad, debiendo hacerse por personal cualificado en el ámbito psicopedagógico.
4. Es necesario que esta evaluación se realice por personal cualificado en el ámbito psicopedagógico.
5. La integración de los estudiantes con discapacidad debe ser un objetivo de todos los estamentos universitarios y en las AC están implicados no sólo el profesorado, sino todos los servicios que puedan colaborar en adaptaciones de puestos de trabajo, materiales de estudio, acceso a la red, etc.
6. La adaptación curricular significativa no implica un menor nivel de exigencia y por lo

tanto, requiere fijar los objetivos de cada asignatura.

7. AC no significa supresión de contenidos, sino alternativas o modificaciones.

8. Aprovechando el marco de convergencia europea con el que algunas universidades realizan ya experiencias piloto referentes a su planes de estudios, sería interesante adoptar acciones innovadoras en el ámbito de las adaptaciones de los estudiantes con discapacidad.

9. Es importante la coordinación con los departamentos de orientación de los centros de enseñanza secundaria y entidades externas especializadas, (ONCE, COCEMFE, CEAPAT, etc.) para la continuidad de las adaptaciones que el estudiante ha ido teniendo a lo largo de su trayectoria académica.

10. Las AA.CC significativas deberían canalizarse a través de comisiones compuestas por personal docente en la materia, especialistas externos y la colaboración del grupo de apoyo de la universidad.

11. La primera adaptación a la que se enfrenta el estudiante en la universidad son las pruebas de acceso. Ello implica la actuación coordinada de los departamentos de orientación de enseñanza secundaria, la comisión organizadora de las pruebas de acceso y servicios de apoyo a personas con discapacidad, así como el posterior seguimiento y orientación educativa. (Real Patronato sobre Discapacidad, 2003, p. 121).

Como se puede ver, en él se exponen una serie de conclusiones del grupo de trabajo sobre Adaptaciones Curriculares y Universidad, formado en dicha reunión, en 2002. Las adaptaciones curriculares siempre han sido uno de los temas tratados en la mayoría de estas reuniones. Representan uno de los recursos más demandados por los estudiantes con discapacidad en la universidad, pero sin embargo, la regulación al respecto es escasa, no existiendo un consenso entre las diferentes universidades en cómo llevarlas a cabo. Hoy en día, sigue siendo uno de los temas más controvertidos, existiendo un grupo de trabajo formado por diferentes universidades, entre ellas la de Málaga, para trabajar en la elaboración de un libro blanco sobre el tema.

Junto a estas reuniones, ofrecen también un lugar de encuentro y trabajo sobre discapacidad y universidad, los *Workshops de Buenas Prácticas de Servicios de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad*, organizados por la Universidad de Alicante, que celebró su primera edición en el año 2007. La inserción laboral, las adaptaciones curriculares, la Ley de Protección de datos y la movilidad estudiantil, entre otros, son algunos de los temas tratados en estos Workshop.

Siguiendo con el recorrido histórico, pasamos al año 1997, donde se deben señalar dos acontecimientos de especial relevancia. Por un lado, la aprobación de los Estatutos de la Universidad Jaume I de Castellón. Este hecho no tendría especial importancia para el tema tratado en este documento, sino fuera por ser el primer estatuto universitario al introducir, en su artículo 110, las acciones para garantizar a los estudiantes con discapacidad las adaptaciones que precisen para su correcta formación. En el mismo año, se constituye el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), promovida por varias Asociaciones⁴⁰, es la plataforma de representación, defensa y acción de la ciudadanía española con discapacidad. El CERMI, mediante sus funciones, es una entidad clave en el progreso de los derechos de las personas con discapacidad en España. Como afirma Torres, M^a A. (2006):

Se encarga de trasladar ante los poderes públicos, los distintos agentes y operadores, y antes la sociedad, mediante propuestas constructivas, articuladas y contrastadas técnicamente, las necesidades y demandas del grupo de población con discapacidad, asumiendo y encauzando su representación, convirtiéndose en interlocutor y referente del sector, para promover la no discriminación, la igualdad de oportunidades, la emancipación social y, en general, la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos españoles con discapacidad y de sus familias (p.193).

Un ejemplo de su importante labor, fueron las propuestas realizadas en el “*Seminario Universidad y Discapacidad: Cuestiones Actuales*”⁴¹, que tuvieron como fruto la incorporación de normativas específicas respecto al alumnado con discapacidad en la actual Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU)⁴² (Abad,

⁴⁰ Las organizaciones promotoras de la fundación del CERMI son: La Confederación Coordinadora Estatal de Minusválidos Físicos de España (COCEMFE), la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), la Confederación Española de Padres y Amigos de los Sordos (FIAPAS), y la Confederación Española de Federaciones y Asociaciones de Atención a las personas con parálisis cerebral y afines (ASPACE).

⁴¹ El Seminario “Universidad y Discapacidad: Cuestiones Actuales” se celebró en Madrid el 15 de junio de 2005.

⁴² La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades se desarrolla como adaptación del sistema español universitario al Espacio Europeo de Educación Superior. Sus referencias a las personas con discapacidad es escasa. Su artículo 46 de derechos y deberes de los estudiantes, establece “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

M. et al., 2008). Esta última, introduce al colectivo con discapacidad en su artículo 46 y en su disposición adicional vigésimo cuarta.

En su artículo 46 de Derechos y deberes de los estudiantes establece que:

En los términos establecidos por el ordenamiento jurídico, los estudiantes tendrán derecho a:

...b) 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 sus derechos académicos...

Además, en su Disposición adicional vigésima cuarta, De la integración de estudiantes con discapacidad en las universidades, regula que:

Las universidades en el desarrollo de la presente Ley tendrán en cuenta las disposiciones de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, y Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en lo referente a la integración de estudiantes con discapacidades en la enseñanza universitaria, así como en los procesos de selección de personal al que se refiere la presente Ley.

Se debe señalar su relevancia en este recorrido histórico, pues, se tiene en cuenta los derechos de las personas con discapacidad en la regulación de las universidades, y como afirma Rubiralta M. (2011), junto con la acción de CERMI, determinó que las universidades introdujeran disposiciones en sus normas de cabecera (estatutos) que recogieran los derechos del alumnado con discapacidad. pero, sigue siendo una ley incompleta y escasa. Su ampliación de los artículos dirigidos a la integración de estudiantes con discapacidad fue motivo de reivindicación por parte de las asociaciones de representación de personas con discapacidad, como el CERMI, lográndose un gran cambio en 2007, con la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades

ejercicio de sus derechos académicos”. Su Disposición adicional vigésima cuarta. De la integración de estudiantes con discapacidad en las Universidades regula que “Las universidades en el desarrollo de la presente Ley tendrán en cuenta las disposiciones de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, y Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en lo referente a la integración de estudiantes con discapacidades en la enseñanza universitaria, así como en los procesos de selección de personal al que se refiere la presente Ley.”

(LOMLOU), y su disposición adicional vigésimo cuarta, de la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades:

1. Las universidades garantizarán la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.
2. Los estudiantes y los demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria no podrán ser discriminados por razón de su discapacidad ni directa ni indirectamente en el acceso, el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los títulos académicos y de otra clase que tengan reconocidos.
3. Las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria.
4. Los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información, deberán ser accesibles para todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria, por razón de discapacidad, el ejercicio de su derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información u otros de análoga significación en condiciones reales y efectivas de igualdad. Los entornos universitarios deberán ser accesibles de acuerdo con las condiciones y en los plazos establecidos en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y en sus disposiciones de desarrollo.
5. Todos los planes de estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.
6. Con arreglo a lo establecido en el artículo 30 de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos y en sus normas de desarrollo, los estudiantes con discapacidad, considerándose por tales aquellos comprendidos en el artículo 1.2 de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad tendrán derecho a la exención total de tasas y precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título

universitario.

Como se puede observar, el cambio en la regulación es significativo, abarcándose aspectos anteriormente no tratados, como es el establecimiento de medidas de acción positiva y acciones para garantizar los recursos que precisen. Así mismo, introduce la obligación de que la universidad sea accesible arquitectónicamente, en el acceso a la información, y en el desarrollo de sus planes de estudios. Este último aspecto, es un tema de trabajo y debate en muchas de las reuniones y congresos sobre Universidad y Discapacidad, pues no se ha considerado esta característica en la realización de mucho de los nuevos planes de estudios de las nuevas titulaciones derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior. Por último, la Ley de 2007 regula la gratuidad de matrícula total o parcial para los estudiantes con discapacidad, lo cual facilitará en gran medida el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior, al eliminar, en parte, la barrera económica.

Tras la creación en 1997 del CERMI, y la aprobación en 2001 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades⁴³, en 2002 se han de señalar nuevos acontecimientos que impulsan el progreso en los derechos de las persona con discapacidad. En febrero, se constituye en la ORDEN ECD/235/2002, de 7 de febrero, el *Foro para la Atención Educativa a Personas con Discapacidad*⁴⁴, que ofrecerá un punto de encuentro para las organización relacionadas con el alumnado con NEEs, donde proponer medidas para la integración social y educativa de esta población. En mayo, se aprueba el Real Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, el cual regula la atención al alumnado con NEEs en los estudios universitarios en su artículo 26. Hay que tener en cuenta que hasta el momento, únicamente la Ley de 2001 de universidades lo hacía, y como se ha comentado, de forma bastante breve. En julio se aprueba la Ley 34/2002, de 11 de julio, de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico, cuya disposición adicional quinta, obliga a que la información proporcionada por medios electrónicos sea accesible para las personas

⁴³ Adaptación normativa del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior.

⁴⁴ Será sustituido en 2009 por el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad.

con discapacidad y de edad avanzada. En la universidad actual, donde internet es una pieza clave en la transmisión de la información y en la comunicación entre sus miembros, esta normativa es de vital importancia para sus estudiantes con discapacidad. Los entornos virtuales de enseñanza, las páginas webs y cualquier plataforma de comunicación o información de la universidad, debe ser accesible para todas las personas. En octubre la Coordinadora del Diseño para todas las Personas en España, IMSERSO y Fundación ONCE firman un convenio de colaboración para facilitar la introducción del diseño para todos en los currícula de las carreras universitarias.⁴⁵

El año siguiente, el 2003, será también un año fructífero, sobre todo en programas nacionales de actuación. En este año se establecerán el I Plan Nacional de Accesibilidad (2004-2012)⁴⁶, y el II Plan de Acción de las personas con discapacidad (2003-2007)⁴⁷, cuya línea de actuación 312 está dirigida a la inserción de la accesibilidad y del diseño para todos en la universidad. Junto a ambos, nace también una iniciativa pionera, dirigida exclusivamente al ámbito de la discapacidad en la universidad, el Plan ADU (Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad)⁴⁸. Se trata de un equipo de investigación dedicado a estudiar las necesidades y demandas de las personas con discapacidad en la universidad, ofreciendo información sobre el tema a quién lo precise. Se trata de un proyecto perteneciente al Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) y la Fundación Grupo Norte, en colaboración con el Real Patronato sobre Discapacidad.

El año 2003 será también relevante pues se aprueba la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU). Pilar fundamental de los derechos de las personas con discapacidad en España, es una de las últimas leyes generales que marcará la evolución normativa posterior, con el desarrollo de nueva

⁴⁵ García M. (Compiladora) (2006): *Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad*. IMSERSO, Fundación ONCE, Coordinadora del Diseño para todas las Personas en España.

⁴⁶ Aprobada en Consejo de Ministros de 25 de julio de 2003, presenta una serie de medidas y objetivos para afrontar los problemas de accesibilidad. presenta objetivos y acciones dirigidas al ámbito universitario.

⁴⁷ Aprobada en Consejo de Ministros de 5 de diciembre de 2003.

⁴⁸ Más información en <http://adu.usal.es/>.

normativa, como el Real Decreto 1414/2006, de 1 de diciembre, por el que se determina la consideración de persona con discapacidad, entre otras.

Los años siguientes, serán especialmente productivos en el ámbito normativo de la discapacidad en España. Algunas de estas nuevas leyes y Reales Decretos, dirigen artículos específicos de atención al estudiante universitario con discapacidad, especialmente, una de las últimas promulgadas, el Estatuto del Estudiante Universitario. A modo de resumen, estas normativas son:

Normativa	Regulación de la Discapacidad en la universidad
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	Su artículo 3.8, establece que se deberá adaptar la enseñanza universitaria al alumnado con necesidades específica de apoyo educativo.
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 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.	Se establece que tendrán la consideración de personas con discapacidad aquéllas a quienes se les haya reconocido un grado de minusvalía igual o superior al 33 por ciento.
Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. BOE núm. 289 de 3 de diciembre de 2003.	Tiene por objeto regular el derecho a la autonomía personal y atención de las personas en situación de dependencia. En su artículo 19 se establece el derecho a una prestación económica para la contratación de un asistente personal para acceder a la educación.
Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo, por el que se establecen las condiciones de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad en sus relaciones con la Administración General del Estado.	Aprueba medidas de accesibilidad que también afectan a las universidades.
Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades	Modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE de 24 de diciembre), e introduce importantes mejoras en la atención a la discapacidad, especialmente en su Disposición Adicional Vigésima Cuarta.
Real Decreto 505/2007, de 20 de abril, por el que se aprueban las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de espacios públicos urbanizados y edificaciones.	Establece medios para favorecer la accesibilidad a los espacios públicos, entre ellos, la universidad.
Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.	En sus artículos 10 y 19 se recogen las obligaciones específicas en el ámbito universitario.
Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.	Su artículo 14.2, establece la necesidad de servicios de apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades.
Real Decreto 1497/2007, de 12 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento sobre las condiciones básicas para que el acceso de las	En el ámbito universitario cobra especial importancia en el diseño de las páginas web de las universidades y de las plataformas virtuales

personas con discapacidad a las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social.	de docencia.
Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en material de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.	Establece las sanciones ante las acciones u omisiones que vulneren el derecho a la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad.
REAL DECRETO 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.	Se regula la admisión, adaptación de la prueba de acceso y la reserva de plazas para personas con discapacidad. Se amplía el cupo al 5% (anteriormente era del 3%), y se regula el acceso de personas mayores de 25 y mayores de 45 con discapacidad.
Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.	Se establecen numerosas medidas de adaptación y accesibilidad para los estudiantes con discapacidad, en especial en los artículos 4, 15, 18, 22, 24.1 y 26.
Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.	Normativa nacional que establece avances decisivos para la inclusión de las personas con discapacidad.
Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.	Se introducen medidas a aplicarse en las enseñanzas universitarias en su artículo 20 de Garantías Adicionales y en su disposición final segunda de Formación en diseño universal o diseño para todas las personas.

Figura 4. Legislación relacionada con la discapacidad y la formación universitaria desde el año 2006.

Fuente: Elaboración Propia

Tres grandes avances normativos tienen lugar desde 2006, que preceden al Estatuto del Estudiante Universitario, y que perfilarán los servicios ofertados por las universidades para las personas con discapacidad.

El primero, será la aprobación de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, supuso un gran avance en los derechos de las personas dependientes, así como en la creación y profesionalización de la figura de las personas cuidadoras, los asistentes personales. En las universidades la presencia de estudiantes en situación de dependencia es un hecho cada vez mayor, por lo que muchas ya han incorporado los asistentes personales entre su personal laboral, o a través de convenios con empresas dedicadas a tal fin.

Posteriormente, se aprueba la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades, ya comentada anteriormente y que introduce importantes mejoras en la atención a la discapacidad,

especialmente en su Disposición Adicional Vigésima Cuarta.

Le sigue otro gran avance, la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. En sus artículos 10 y 19 se recogen las obligaciones específicas en el ámbito universitario. En su artículo 10, en relación al uso de las lenguas de signos españolas establece:

Las Administraciones educativas...promoverán la prestación de servicios de intérpretes en lenguas de signos españolas por las personas usuarias de las lenguas de signos españolas en los centros que se determinen. En el marco de los servicios de atención al alumnado universitario en situación de discapacidad, promoverán programas e iniciativas específicas de atención al alumnado universitario sordo, con discapacidad auditiva y sordociego, con el objetivo de facilitarle asesoramiento y medidas de apoyo.

En dicha Ley se regula también el Aprendizaje, conocimiento y uso de los medios de apoyo a la comunicación oral. Su artículo 19 determina que “Las Administraciones educativas... promoverán la prestación de los medios de apoyo a la comunicación oral por las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas usuarias de la comunicación oral en los centros que se determinen...”.

En las universidades, aunque con anterioridad a esta Ley, muchas ya contaban con programas específicos para personas sordas e Intérpretes de Lengua de Signos, ahora se establece explícitamente la obligatoriedad de prestar este servicio.

Siguiendo el desarrollo cronológico, las iniciativas que en el año 2008 contribuirán en el avance hacia una universidad inclusiva, serán la firma del Convenio de Accesibilidad Universal, 2008-2010, entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Fundación ONCE, el Protocolo de Evaluación para la Verificación de Títulos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)⁴⁹ y la Estrategia Universidad 2015 (EU 2015)⁵⁰ del Ministerio de Ciencia e

⁴⁹ Fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de

Innovación (MICINN) y Ministerio de Educación.

La primera iniciativa irá dirigida a desarrollar programas destinados a promover la investigación y el desarrollo de proyectos de accesibilidad universal, a través de la colaboración con otras entidades, entre ellas las universidades. El Protocolo para la Verificación de Títulos introducirán entre sus criterios y directrices la accesibilidad para personas con discapacidad. Un objetivo de la Estrategia Universidad 2015 es la “Responsabilidad social Universitaria” donde se enmarcan medidas de atención al alumnado con discapacidad.

Las normativas y medidas señaladas hasta el momento muestran como se ha ido introduciendo paulatinamente la atención a la discapacidad en la universidad, como punto de obligada regulación o mención. Se tratan de avances necesarios y significativos. Sin embargo, están plateados en su mayoría de forma general y ambigua. No se hacen visibles en regulaciones posteriores que garanticen su implantación, como en la normativa dirigida a los estadios educativos anteriores. Debido a ello, como afirma Alegre (2004)⁵¹, la universidad no ha seguido un proceso claro y definido de medidas de adaptación a la inclusión.

Desde las universidades, y específicamente, desde sus servicios de atención a estudiantes con discapacidad, se demanda una regulación o protocolo que unifique las medidas a establecer por las universidades para asegurar la aplicación de la legislación vigente en este ámbito.

Con dicho objetivo se crea en 2009 la Red de Servicios de Apoyo a las Personas

educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.

⁵⁰ Iniciativa del Gobierno de España encaminada a la modernización de las universidades españolas mediante la coordinación de los correspondientes sistemas universitarios autonómicos y el desarrollo de un moderno Sistema Universitario Español. Esta iniciativa, impulsada inicialmente en 2008 por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN), está hoy pilotada por el Ministerio de Educación a través de la Secretaría General de Universidades, con el apoyo de las correspondientes consejerías de las Comunidades Autónomas, así como de las propias universidades.

⁵¹ Alegre de la Rosa, O.M. (2004): *Atienda la Diversidad del alumnado universitario*. En L.M. Villar Angulo (Coord.) *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.

con Discapacidad en la Universidad (SAPDU)⁵², constituida por 46 universidades y organizada en una comisión permanente con participación de la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE)⁵³ y diferentes universidades.

La red se organiza a través de Grupos de Trabajo⁵⁴ para facilitar la consecución de sus objetivos, entre los que se encuentra uno dirigido al “Adaptaciones Curriculares” Con carácter anual, la Red celebra encuentros que proporcionan un espacio de trabajo e intercambios de ideas a los técnicos de los servicios de atención a la discapacidad de las universidades españolas. Estos encuentros se desarrollan dentro de las actividades llevadas a cabo por el área de Atención a la Diversidad de la RUNAE⁵⁵. Esta estructura formada por la Red SAPDU y el Área de Atención a la Diversidad de la RUNAE:

...permite desarrollar políticas universitarias que tomen en consideración las verdaderas necesidades de los estudiantes con discapacidad (bien conocidas por los servicios de atención), así como las exigencias que en cada momento puedan plantear los acuerdos a tomar en el ámbito de los Rectorados y Vicerrectorados de Estudiantes. De esta forma, las iniciativas que, partiendo de Área de atención a la diversidad, se eleven al plenario de la RUNAE, en su caso, al Consejo de Universidades, cuentan con una importante legitimidad fruto de la participación, lo cual facilita el consenso necesario para la aprobación y ejecución de las propuestas. (Jarrillo A. 2011, p. 33).

La creación un año después del Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad⁵⁶ será una oportunidad, según Jarillo A (2011), para impulsar los trabajos que desde la RUNAE y la Red SAPDU se desarrollen en políticas inclusivas.

⁵² Aprobado en la Reunión de 15 y 16 Diciembre del 2009 en la Universidad Jaume I de Castellón. Más información en <http://sapdu.unizar.es>. Revisado el 26.03.2015.

⁵³ Comisión Sectorial de la CRUE encargada de promover entre las universidades la coordinación de las actividades y propuestas relativas al ámbito estudiantil en sus diversas manifestaciones.

⁵⁴ Los grupos de trabajo de la Red SAPDU son: Adaptaciones Curriculares, Movilidad y Empleo, Principios generales, normativa y gestión y Comunicación y pagina web.

⁵⁵ La actividad de RUNAE se desarrolla a través de seis grupos de trabajo: organización y participación estudiantil, asistencia al estudiante, empleo, deportes, atención a la diversidad y convergencia europea.

⁵⁶ Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento. Reemplaza al foro para la Atención Educativa a personas con Discapacidad, que existía desde el año 2002 en virtud de un acuerdo de colaboración firmado entre el Ministerio de Educación y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), pero cuyas actividades se limitaban a la enseñanza no universitaria.

En este Foro participan el movimiento asociativo, a través del CERMI y las distintas administraciones involucradas con la integración de los estudiantes con discapacidad, incluida la de los estudios universitarios. Es un espacio de encuentro, debate, propuesta, impulso y seguimiento de las políticas de inclusión del alumnado con discapacidad en todas las enseñanzas que ofrece el sistema educativo.

Este mismo año se implanta en España el Espacio Europeo de Educación Superior (EEEU)⁵⁷. Actualmente los estudios sobre las consecuencias de este nuevo modelo en los estudiantes universitario con discapacidad son escasos, pero, como afirman (Díez E. et al., 2011.), a priori, los cambios deberían ser positivos, aunque no se descartan consecuencias negativas, pues los pilares sobre los que se sustenta el EEES plantean retos y soluciones para asegurar una educación universitaria en igualdad de condiciones para los estudiantes con discapacidad.

A consecuencia del cambio legislativo de adaptación al EEEEU, se desarrolla también el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario⁵⁸, que establece el régimen jurídico del estudiante universitario y le otorga un papel activo en las tomas de decisiones dentro de la institución. Pero además, y hasta el momento, dentro del ámbito universitario, es la normativa más completa y específica sobre los derechos y la atención de los estudiantes con discapacidad en la universidad, un ejemplo de ellos son su artículo 15 y su artículo 26:

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.

Artículo 26. Estudiantes con discapacidad.

⁵⁷ El Espacio Europeo de Educación Superior (EEEES) es fruto de un consenso alcanzado en Bolonia por 29 Gobiernos de la UE para crear un Marco Común de Enseñanza Superior en Europa. Su objetivo principal es crear un escenario unificado de niveles de enseñanza en todo el continente, que permita la acreditación y movilidad de estudiantes y trabajadores por todo el territorio europeo.

⁵⁸ BOE 31/12/10

Las pruebas de evaluación deberán adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, procediendo los centros y los departamentos a las adaptaciones metodológicas, temporales y espaciales precisas.

También se regulan en este Estatuto la reserva de plazas, la accesibilidad de los espacios, físicos y virtuales, la movilidad nacional e internacional y la tutorización. Rubiralta M. (2011) señala el gran salto cualitativo que esta normativa ofrece en el tema de la tutorización. Se establece que los departamentos, en coordinación con el servicio de atención a la discapacidad, deberán fijar las adaptaciones metodológicas necesarias, se realizarán tutorías específicas en función de las necesidades del estudiante y se fomentarán programas de tutoría permanente para los estudiantes con discapacidad.

Por último, las reseñas más recientes en el desarrollo normativo relacionado con la discapacidad en la universidad se dan en el año 2013, con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa⁵⁹ y el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social⁶⁰.

La Ley Orgánica 8/2013, establece en su preámbulo que las mejoras que introduce también deben dirigirse a las personas con discapacidad, para lo cual tomará como referencia la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008.

Con respecto a la atención a la discapacidad en la universidad, esta ley se limita al acceso, y señala en su artículo 38 de Admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado desde el título de Bachiller o equivalente que “los procedimientos de admisión a la universidad deberán realizarse en condiciones de accesibilidad para los alumnos y alumnas con discapacidad.»

La segunda normativa señalada, el Real Decreto Legislativo 1/2013, el más

⁵⁹ BOE nº 295, 10 del 12 de 2013.

⁶⁰ BOE» núm. 289, de 3 de diciembre de 2013

reciente sobre los derechos de las personas con discapacidad, es el resultado de la Disposición final segunda de la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, donde se expone que:

El Gobierno elaborará y aprobará, en el plazo de un año desde la entrada en vigor de esta Ley y previa consulta al Consejo Nacional de la Discapacidad, un texto refundido en el que se regularicen, aclaren y armonicen la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, y la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

El Real Decreto 1/2013, es el resultado de las modificaciones que en estos últimos años han experimentado los derechos de las personas con discapacidad, en especial en el ámbito de la educación superior. De hecho, se caracteriza por hacer mención específica al ámbito de la universidad, en su artículo 20 y su disposición adicional segunda, algo raramente visto en otras normativas del mismo ámbito.

El artículo 20 de Garantías adicionales establece que:

Con el fin de garantizar el derecho a una educación inclusiva de las personas con discapacidad y sin perjuicio de las medidas previstas en la normativa en materia de educación, se establecen las siguientes garantías adicionales:

c) Las personas que cursen estudios universitarios, cuya discapacidad les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general, podrán solicitar y las universidades habrán de conceder, de acuerdo con lo que dispongan sus correspondientes normas de permanencia que, en todo caso, deberán tener en cuenta la situación de las personas con discapacidad que cursen estudios en la universidad, la ampliación del número de las mismas en la medida que compense su dificultad, sin mengua del nivel exigido. Las pruebas se adaptarán, en su caso, a las características de la discapacidad que presente el interesado.

En este Real Decreto, como se puede observar en su artículo 20, se establecen unas

medidas obligatorias y específicas a aplicar en la universidad, en concreto en el número de convocatorias y las pruebas de evaluación. Sin embargo, sería necesario ampliar estas medidas con otras igualmente necesarias y establecer los criterios o protocolos para aplicarlas. Pese a ello, no deja de ser un avance hacia la regularización de los derechos de las personas con discapacidad en los estudios superiores.

Además, en su disposición final segunda, intenta fomentar que las universidades introduzcan el diseño para todas las personas en sus currículos formativos:

En el diseño de las titulaciones de Formación Profesional y en el desarrollo de los correspondientes currículos se incluirá la formación en “diseño para todas las personas”.

Asimismo, en el caso de las enseñanzas universitarias, el Gobierno fomentará que las universidades contemplen medidas semejantes en el diseño de sus titulaciones.

La introducción del Diseño para Todas las Personas o Diseño Universal en el RD 1/2013, que cada vez cobra más fuerza como característica de una universidad inclusiva, como afirma la CRUE (2014)⁶¹ es una muestra de la creciente sensibilización respecto a la igualdad de oportunidades y debe servir como motivación para que las universidades analicen y replanteen el currículum de sus diferentes titulaciones con la finalidad de contribuir a una sociedad más inclusiva se tratará más ampliamente en un posterior capítulo.

Desde 1910 con la creación del Patronato Nacional de Ciegos, Sordomudos y Anormales, hasta la actualidad, es evidente el avance en los derechos de las personas con discapacidad, gracias al desarrollo de una serie de políticas sociales y educativas. Un desarrollo que puede resultar más lento de lo que era de desear para la población con discapacidad, y que ha sido más tardío en introducirse en el ámbito de la educación superior. Actualmente, se puede afirmar, que existe un marco legislativo que garantiza la igualdad de oportunidades en la universidad, pero es necesaria una mayor concreción y mecanismos para su cumplimiento. La Red de Servicios de Apoyo a las Personas con Discapacidad en la Universidad Red de Servicios (SAPDU) y el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad ofrecen un espacio de trabajo de gran valor para seguir avanzando con nuevas propuestas y

⁶¹ CRUE (2014): *Formación curricular en diseño para todas las personas*. CRUE.

mejoras. El avance en este último siglo es evidente, pero aún queda bastante camino por recorrer para conseguir una universidad inclusiva.

1.3.1. LAS INICIATIVAS SOBRE DISCAPACIDAD Y UNIVERSIDAD EN ANDALUCÍA

Los avances en las políticas de atención a la discapacidad y la educación vistos hasta el momento, impulsarán las políticas que se desarrollarán en las Comunidades Autónomas, como Andalucía. Las normas internacionales, europeas y nacionales, darán lugar a nuevos proyectos, leyes y Decretos autonómicos que estarán ligados al progreso social y educativo en las regiones donde se apliquen. Algunas de estas medidas legislativas como la Ley 1/1999, de 31 de Marzo, de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía (LAPDA), planteando ya los objetivos que se recogen en el reciente Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Con esta normativa Andalucía se puso al nivel de otras comunidades autónomas en lo que respecta a legislación sobre discapacidad. Puede decirse, en tal sentido, que previa a la aprobación del Real Decreto Legislativo 1/2013, la comunidad autónoma andaluza contaba ya con una normativa sobre discapacidad, amplia y desarrollada, pudiendo considerarse pionera respecto al resto de autonomías.

Del mismo modo que en las políticas internacionales, europeas y nacionales, primero se constatarán avances en el ámbito de la discapacidad y en el ámbito de la educación pre-universitaria, para ir observando un tratamiento cada vez mayor de la discapacidad dentro de la normativa universitaria, o al revés, una regulación de la atención en la universidad dentro de la normativa sobre discapacidad.

En este punto, se expondrán los avances más significativos a nivel andaluz, que tendrán su resultado final la aprobación por parte de las universidades andaluzas de normativa propia de atención a sus estudiantes con discapacidad o dificultades en el aprendizaje, la creación paulatina de servicios para atender a dicho alumnado y de la Red de Universidad y Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Andalucía (UNEA).

A raíz de la Ley 13/1.992, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, se desarrolla y aprueba en el mismo año en Andalucía, el Decreto 72/1992, de 5 de mayo, por el que se aprueban las normas técnicas para la accesibilidad y la eliminación de barreras arquitectónicas, urbanísticas y en el transporte. En él se regulan las condiciones idóneas de accesibilidad y la supresión de barreras y obstáculos físicos o sensoriales en Andalucía, con medidas específicas a cumplir en el urbanismo, la edificación y la vivienda. Para cumplir lo establecido en el Decreto, las universidades desarrollarán planes de accesibilidad con las obras a realizar para suprimir las barreras arquitectónicas detectadas en sus campus. Se consigue un gran avance en la accesibilidad arquitectónica, se adaptan los centros al Diseño Universal y se facilita su acceso y uso a todas las personas, en especial a aquellas con limitaciones en la movilidad.

El siguiente paso legislativo fue la citada Ley 1/1999, de 31 de Marzo, de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía (LAPDA). Nace de la necesidad de establecer en nuestra Comunidad Autónoma el marco adecuado que, desde una perspectiva integradora, asegure una respuesta uniforme y coordinada de todos los sistemas públicos de protección social, a la problemática de las personas con discapacidad, con base a las competencias que el Estatuto de Autonomía de Andalucía confiere a nuestra Comunidad Autónoma: sanidad, educación, asistencia y servicios sociales, desarrollo comunitario, régimen local, ordenación del territorio, urbanismo y vivienda, deporte y ocio, cultura, seguridad social, así como auto-organización.

Como distintivo y aspecto a señalar, decir que en el texto de dicha ley se opta por utilizar el término de *personas con discapacidad* de forma general, para evitar la substantivación de los adjetivos que entrañan las palabras *discapacitado* o *deficiente* o *minusválido*.

Se regulan, entre otros aspectos, la educación de los alumnos con NEEs, como ubicación educativa de las personas con discapacidad. Entre algunas de las medidas que establece, encontramos, en el Título III de Atención a las Necesidades Educativas Especiales, el artículo 14 donde se reconoce el derecho de los alumnos con NEEs a recibir la atención educativa correspondiente, adaptada a sus necesidades, textualmente:

1. La presente Ley reconoce a las personas con una discapacidad de tipo físico, psíquico o sensorial, en sus diversos grados y manifestaciones, el derecho a recibir la atención educativa específica que por sus necesidades educativas especiales requieran, tan pronto como se adviertan circunstancias que aconsejen tal atención o se detecte riesgo de aparición de la discapacidad, con el fin de garantizar su derecho a la educación y al desarrollo de un proceso educativo adecuado y asistido con los complementos y apoyos necesarios...

3. Las personas con discapacidad tendrán derecho, en cualquiera de las etapas educativas, obligatorias y no obligatorias, a:

- a) La prevención, detección y atención temprana de sus especiales necesidades educativas.
- b) La evaluación psicopedagógica que determine sus necesidades educativas, las medidas curriculares y de escolarización, y los apoyos y recursos necesarios para atenderlas. Así como a la evaluación de su aprendizaje a través de las adaptaciones de tiempo y medios apropiados a las posibilidades y características de cada persona.
- c) El uso de sistemas de comunicación alternativos y la utilización de medios técnicos y didácticos que faciliten los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como las necesarias adaptaciones del puesto escolar.
- d) El uso de nuevas tecnologías que mejoren y ayuden a la integración de las personas con discapacidad.

En artículo 14 regula de manera general la educación de las personas discapacitadas en cualquier nivel educativo, e introduce un artículo sobre los estudios superiores, lo cual en dicho año no es común, siendo la regulación sobre discapacidad en la universidad bastante escasa. Se trata del artículo 16, donde refiriéndose principalmente al acceso a la universidad, establece:

El alumnado con necesidades educativas especiales que curse estudios universitarios podrá realizarlo con las adaptaciones que se consideren necesarias en determinadas materias o prácticas, cuando por limitación de sus capacidades éstas planteen dificultades especiales y siempre que tales adaptaciones no impidan alcanzar un desarrollo suficiente de los objetivos generales previstos para estos estudios, ya sean de ciclo medio o largo.

Posteriormente, y como adaptación de la educación a la Ley de Atención a las Personas con Discapacidad, se desarrolla la Ley 9/1999, del 18 de noviembre, de Solidaridad en Educación. Se centra en la acción compensatoria del sistema

educativo e intenta responder a las nuevas demandas sociales y a las características de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Con esta ley se pretende mejorar y complementar las condiciones de escolarización de los alumnos y alumnas con NEEs, dando respuestas educativas diferenciadas a la población escolar, que presenta diferentes capacidades de tipo físico, psíquico o sensorial, y que tienen necesidades educativas muy distintas entre sí.

En esta ley también se hace mención a los estudios universitarios en sus artículos 10 y 11, estableciendo el derecho de los alumnos con discapacidad a apoyos que contribuyan y favorezcan su escolarización en las etapas educativas no obligatorias, garantizando la adecuada adaptación de los centros educativos a las necesidades educativas especiales derivadas de su situación de discapacidad. Ambos artículos exponen textualmente:

Para facilitar la continuidad de la formación del alumnado que haya obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria, la Consejería de Educación y Ciencia adoptará las medidas oportunas para el desarrollo de acciones de apoyo que favorezcan su escolarización en las etapas educativas no obligatorias”. (art. 10)

1. La Administración educativa garantizará que los Centros docentes de Andalucía donde se escolaricen alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad que les impida el estudio y la comunicación de forma ordinaria estén dotados de todos los sistemas alternativos necesarios, así como de los profesionales adecuados para ello.
2. Dentro del sistema educativo se atenderán las necesidades educativas derivadas de minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales que el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje requieran”. (art. 11).

Con el fin de llevar a cabo el desarrollo de las leyes autonómicas sobre discapacidad y educación, la Ley de Atención a las Personas con Discapacidad y la Ley de Solidaridad en la Educación, nace el Decreto 147/2002 donde se establece la ordenación de la atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales en los aspectos relativos a la escolarización, a las enseñanzas y al empleo de recursos humanos y medios materiales específicos. Este Decreto establece las condiciones de escolarización, las

enseñanzas y las medidas de apoyo que contribuyen a la mejora de la calidad de la atención educativa de los alumnos con discapacidad. Además promueve el uso de sistemas de comunicación aumentativos y alternativos e impulsa la coordinación entre las diferentes administraciones de la Comunidad Autónoma de Andalucía y del Estado, para la convergencia de las acciones dirigidas al alumnado con discapacidad.

Su artículo 26, está dirigido a los estudios universitarios:

1. De acuerdo con lo establecido en el artículo 10 del Real Decreto 1640/1999, de 22 de Octubre, para aquellos alumnos y alumnas que en el momento de su inscripción justifiquen debidamente alguna discapacidad que les impida realizar la prueba de acceso con los medios ordinarios, las Comisiones organizadoras de las pruebas tomarán las medidas oportunas para que puedan hacerlo en las condiciones más favorables.

2. Las universidades de Andalucía, en cumplimiento de lo establecido en el apartado 2 del artículo 16 de la Ley 1/1999, de 31 de marzo, adaptarán determinadas materias y prácticas cuando, por limitación de sus capacidades, un alumno o alumna universitario así lo solicite, siempre que tales adaptaciones no impidan alcanzar un desarrollo suficiente de los objetivos generales previstos para estos estudios. Para ello las universidades establecerán el correspondiente procedimiento de solicitud.

Un año después, se aprueba la Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades (LAU), adaptación autonómica de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). En su Disposición Adicional Novena, De atención a los miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, establece:

1. Las universidades andaluzas garantizarán la igualdad de oportunidades para los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.

2. Los estudiantes y demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispondrán de los medios, apoyos y recursos necesarios que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades.

El Acuerdo de 19 de mayo de 2004, de la Comisión del Distrito Único

Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento para el ingreso en los Segundos Ciclos de las Enseñanzas Universitarias⁶² y la Resolución del 13 de diciembre de 2004, de la Comisión Coordinadora Interuniversitaria de Andalucía, por la que se establecen los procedimientos y los programas para la realización de la prueba de acceso para mayores de veinticinco años⁶³, son ejemplos de la puesta en marcha de la Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades (LAU).

El primero, establece un cupo de reserva del 3% en el ingreso a la universidad de estudiantes con discapacidad, y la Resolución, en su artículo 20, de Necesidades diversas, establece el derecho de la adaptación de la prueba de acceso a las personas con discapacidad.

Una de las últimas regulaciones donde se aludirá a la discapacidad en la universidad será la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, del Estatuto de Autonomía para Andalucía, que en su artículo 21.7 establece que las universidades públicas en Andalucía garantizarán el acceso de todos en condiciones de igualdad.

Actualmente, se encuentra en fase de estudio y aprobación el anteproyecto de Ley de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía⁶⁴, adaptación autonómica del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Es decir, es el desarrollo jurídico de la Junta de Andalucía a lo establecido en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Con respecto al ámbito universitario, esta ley (en proyecto), introduciría la obligatoriedad de que las universidades llevaran a cabo una serie de actuaciones no recogidas en ninguna normativa hasta el momento.

⁶² BOJA de 21 de Junio.

⁶³ BOJA de 7 de febrero.

⁶⁴ En:

http://www.juntadeandalucia.es/salud/export/sites/cs salud/galerias/documentos/c_9_bienestar_social/ley_personas_discapacidad/anteproyecto_ley_personas_discapacidad.pdf. Revisado el 01/06/2015

En concreto, en su artículo 17 de Medidas en el ámbito de la educación universitaria, especifica:

Sin perjuicio de lo dispuesto en la normativa vigente en materia universitaria y el artículo 20.c) del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, las universidades andaluzas llevarán a cabo las siguientes actuaciones:

- a) Deberán disponer de un censo del alumnado universitario con discapacidad en el que se incluirán datos sobre edad, sexo, tipo y grado de discapacidad, en su caso, título que se cursa y los apoyos requeridos.
- b) Elaborarán un plan especial de accesibilidad con la finalidad de eliminar barreras físicas y de la información y la comunicación en los diferentes entornos universitarios tales como edificios, instalaciones y dependencias, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información de acuerdo con las condiciones y plazos establecidos en la normativa de accesibilidad universal.
- c) Realizarán las adaptaciones o ajustes razonables de las materias cuando, por sus necesidades educativas especiales, un alumno o alumna así lo solicite, siempre que tales adaptaciones o ajustes no les impida alcanzar un desarrollo suficiente de los objetivos previstos para los estudios de que se trate. Para ello, las universidades habilitarán el correspondiente procedimiento.

El censo, hasta el momento inexistente, permitirá crear planes de acción a nivel autonómico acordes a las características generales de los universitarios con discapacidad y comprobar la evolución de este colectivo en los estudios universitarios. El plan especial de accesibilidad en barreras físicas y de la información y la comunicación, facilitará el acceso, entre otros, a los entornos virtuales de aprendizajes, instaurados en las universidades a raíz del Plan Europeo de Educación Superior. Esta regulación podría fomentar un avance en la accesibilidad web de las universidades. Según un estudio reciente de Toledo, P., Sánchez, J.M., & Gutiérrez, J.J., (2013), el 90% de las universidades andaluzas no cumplen las pautas básicas de un diseño accesible. Estos autores señalan que:

...estos resultados implican que los estudiantes discapacitados se encuentran en situación de desventaja con respecto al resto de estudiantes, sobre todo teniendo en cuenta que la mayoría de los profesores gestionan sus asignaturas a través de plataformas virtuales a la

que los estudiantes tienen que acceder para su formación universitaria. (Toledo, P. et al., 2013, p. 80).

Por último, este anteproyecto introduce también la obligatoriedad de la realización de adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales. Junto al desarrollo normativo, también se deben destacar otras iniciativas en Andalucía que permiten seguir avanzando en la atención educativa al alumnado universitario con discapacidad.

Desde el año 2003, la Junta de Andalucía ha puesto en marcha varios planes de atención a las personas con discapacidad en su comunidad autónoma. El I Plan de Acción Integral para las personas con discapacidad en Andalucía 2003-2006, establece medidas para facilitar el acceso a la universidad de personas con discapacidad y medidas para satisfacer las necesidades que presenten, entre sus líneas de actuación. En el II Plan de Acción Integral para las personas con discapacidad en Andalucía 2008-2011, se introduce también una línea estratégica de actuación de dirigida a la mejora del acceso y permanencia del alumnado con discapacidad en la universidad. El Plan de Empleabilidad para Personas con Discapacidad en Andalucía 2007-2013, también introduce objetivos relacionados con la universidad, como el de garantizar el acceso, la igualdad de oportunidades y la integración y participación de las personas con discapacidad en las universidades andaluzas.

Y en el año 2005 la Junta de Andalucía establece, a través del Decreto 259/2005, el Premio Andaluz a las Buenas Prácticas en la Atención a Personas con Discapacidad. Con dicho premio se pretende reconocer públicamente la labor de calidad realizada por las entidades en pos de la inclusión y entre sus modalidades se encuentra la “Atención al alumnado universitario”.

1.3.1.1. Las políticas inclusivas en las universidades andaluzas.

Las políticas vistas hasta el momento incidirán en dos líneas dentro del ámbito de las universidades andaluzas:

- La introducción de la discapacidad en su normativa propia y/o el desarrollo de

normativa específica que regula la atención a los estudiantes con discapacidad.

- La creación en 2006 de la Red de trabajo “Universidad y Estudiantes con Necesidades Especiales en Andalucía” (UNEA).

De forma esquemática, se presenta la normativa de cada universidad en la cuál se hace referencia a la Igualdad de Oportunidades y la atención a la discapacidad:

Almería	Normativa de la Universidad de Almería, aprobada en Consejo de Gobierno de 16 de noviembre de 2006, que regula la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad Artículo 206 y Disposición Adicional Séptima del Decreto 343/2003, de 9 de diciembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Almería.
Cádiz	Acuerdo de 20 de julio de 2006, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la Declaración de Compromiso con la Discapacidad, en la Universidad de Cádiz. Artículo 135 del Decreto 281/2003, de 7 de octubre, aprobados los Estatutos de la Universidad de Cádiz
Córdoba	Artículo 135 y 146 del Decreto 280/2003, de 7 de octubre, aprobados los Estatutos de la Universidad de Córdoba
Granada	Artículo 102 y 137 del Decreto 325/2003, de 25 de noviembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Granada
Huelva	Normativa de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad Funcional Artículo 130 del Decreto 299/200, de 6 de noviembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Huelva
Jaén	Normativa que regula la atención a estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje en la Universidad de Jaén. Aprobada en el Consejo de Gobierno de la Universidad de Jaén sesión nº 28 de 18 de junio de 2009. Acuerdo del Consejo de Gobierno de 21 de junio de 2005, por el que se aprueba la Normativa sobre atención a los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Jaén. Artículo 120 del Decreto 230/2003, de 29 julio, aprueba los Estatutos de la Universidad de Jaén
Málaga	Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de Málaga, de fecha 20 de Diciembre de 2012, por el que se aprueba el Reglamento de sobre Atención Académica al Estudiante con Discapacidad. Artículo 103 del Decreto 145/2003, de 3 de junio, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Málaga.
Sevilla	Acuerdo 8/CG 9-12-08, por el que se aprueba la normativa para la atención académica al estudiante con discapacidad. Artículo 72 y 96 del Decreto 324/2003, de 25 de noviembre, de la Junta de Andalucía, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Sevilla
Pablo de Olavide	Decreto 298/2003, de 21 de octubre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Su artículo 112 y el capítulo IV regula la atención a los miembros de la Comunidad Universitaria con Discapacidad.

Figura 5. Normativa sobre discapacidad en las universidades españolas.

Fuente: Elaboración Propia

Todas las universidades andaluzas tratan la discapacidad en sus estatutos, algunas

más ampliamente que otras. La Universidad Pablo de Olavide, dedica un capítulo a la comunidad universitaria con discapacidad, del cuál destacamos el punto 1 de su artículo 135 de Principio de Acción Positiva:

Los miembros de la comunidad universitaria con discapacidad tendrán derecho a disponer de los medios, apoyos y recursos necesarios que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades respecto a los demás miembros, especialmente cuando presenten necesidades particulares o especiales asociadas a la discapacidad en cuestión.

La extensión y grado de profundidad al tratar la discapacidad en el alumnado en los estatutos de esta universidad contrasta con otras, como la Universidad de Cádiz, donde la referencia es escasa y limitada al ámbito de la accesibilidad arquitectónica. Sin embargo, esta universidad cuenta con una normativa propia al respecto.

Lo mismo sucede con el resto de universidades señaladas, excepto la Universidad Pablo de Olavide, la Universidad de Córdoba y la Universidad de Granada. Sin embargo, la primera recoge con bastante amplitud el tema de la discapacidad en sus estatutos, siendo las referencias en este tema más escasas en las otras dos universidades mencionadas.

El avance de las universidades andaluzas en el tema de la discapacidad, se visualiza, como ya se ha comentado, desde una doble vertiente. Por un lado, la introducción en la normativa propia de referencias a la discapacidad e igualdad de oportunidades, y por otro, la creación de la Red de trabajo UNEA.

UNEA surge de la inquietud por parte de los técnicos de los servicios de atención a los estudiantes con discapacidad de las universidades andaluzas de establecer criterios comunes de actuación en cada universidad. Desde su creación, se han organizado diferentes encuentros y jornadas de trabajo, donde se han propuesto y trabajados diferentes temas de actualidad en el campo que se trata. Fruto de una de estas jornadas, celebradas en noviembre de 2011, fue el documento de “Propuesta de los técnicos de las unidades de atención a estudiantes con discapacidad en las universidad andaluzas sobre la acreditación de lengua extranjera para los estudiantes con discapacidad”, que se trasladó a los correspondientes órganos de gobierno de cada

universidad andaluza.

El documento surge de la necesidad de regular la acreditación de una lengua extranjera de aquellos estudiantes con discapacidad con limitaciones para acceder y desarrollar las pruebas de nivel obligatorias para conseguir la acreditación. Actualmente, la Universidad de Málaga, Córdoba, Cádiz y Jaén contemplan las medidas propuestas en el documento. En concreto, la Universidad de Málaga las introdujo en su artículo 3 de Derechos académicos de los estudiantes con discapacidad de su Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de Málaga, de fecha 20 de Diciembre de 2012, por el que se aprueba el Reglamento de sobre Atención Académica al Estudiante con Discapacidad.

UNEA sigue trabajando en diferentes líneas, entre las más recientes se encuentran la introducción del “Diseño para Todas las Personas” en los Planes de Estudio Universitarios y la atención a estudiantes con discapacidad psíquica en la universidad. Se han señalado las políticas más relevantes a nivel autonómico sobre educación, discapacidad y universidad. Estas políticas deben ser entendidas en íntima relación con la evolución internacional en estos mismos ámbitos.

Según datos del Defensor del Pueblo Andaluz (2008), en el curso 2007-2008 había matriculados en las universidades andaluzas 1.268 estudiantes con discapacidad, esta cifra asciende en el curso 2014-15 a 2.391 (Fundación Universia, 2015). El desarrollo en las políticas de atención a los estudiantes con discapacidad, tanto en el ámbito universitario como en las etapas educativas previas, ha sido un factor de peso en este aumento. Pero además, la creciente representación del colectivo de personas con discapacidad en la universidad les ha dado mayor visibilidad dentro de esta, que junto a sus reivindicaciones de mayores medidas de accesibilidad, también han fomentado el desarrollo de estas políticas.

1.4. CONCLUSIÓN

El desarrollo normativo e histórico del ámbito de la discapacidad y la universidad, como se ha podido comprobar, es bastante amplio, pues no se pueden eludir los grandes avances en los derechos de las personas con discapacidad, por un lado, y la

educación especial, por otro. Todos ellos, han sentado la base para el desarrollo de la universidad inclusiva. Se ha intentado ser lo más concreto posible, pero sin dejar de nombrar los hechos más relevantes citados en la literatura sobre el tema. Aunque se ha podido encontrar literatura jurídica específica, no ha sido así para el ámbito histórico, repartido entre multitud de publicaciones dirigidas a otros objetivos. En este capítulo se han recopilado todos los avances citados y repartidos en una gran variedad de documentos, con el objetivo de desarrollar un contexto histórico y jurídico lo más completo posible.

Las corrientes integradoras se han desarrollado en primer lugar y más tempranamente en los niveles no universitarios, llegando más tarde a la universidad, que según Díaz (2000) ha sido el nivel educativo menos accesible y con más barreras para los estudiantes con discapacidad.

Actualmente estamos asistiendo a una universidad en renovación constante para dar respuesta a las demandas de la actual sociedad y adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior. La investigación de la integración de las personas con discapacidad en este ámbito, aún escasa, es indispensable para seguir avanzando y conseguir estándares de inclusión equiparables a los que ya existen en los niveles educativos previos a la universidad. Luque A. & Gutiérrez R. (2014) consideran imprescindible la creación de guías de buenas prácticas que eviten situaciones de desigualdad en los estudiantes con discapacidad.

Concluimos este capítulo con las palabras de Miguel Ángel Quintanilla⁶⁵ en la Presentación del Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad:

Hoy la Integración de las personas con discapacidad en la educación superior no es un tema para debate, es una realidad percibida por toda la sociedad y por los poderes públicos. Tenemos el marco legislativo adecuado y un análisis de incalculable valor como guía para todas nuestras actuaciones. Ahora no podemos decir que falta el diagnóstico o que no contamos con las herramientas necesarias. Es el momento de pasar a la acción,... (Quintanilla, M.A., 2007, p.10).

⁶⁵ Secretario de Estado de Universidades e Investigación en 2007.

CAPÍTULO II.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.

El concepto de universidad, como describe el Observatorio Universidad y Discapacidad (2010, p.30), “desde una perspectiva socio-política, ha estado en constante cambio a lo largo de la historia, y aun actualmente es tema de debate”.

En España, la universidad del siglo XXI se caracteriza por su adaptación a los preceptos del Espacio Europeo de Educación Superior⁶⁶, un proyecto educativo europeo que persigue los siguientes objetivos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003):

1. Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas introducción de un suplemento europeo al título.
2. Establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales. La titulación del primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo nivel, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a titulaciones de postgrado, tipo master y/o doctorado.
3. Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.
4. Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.
5. Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.
6. Promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación. (pp.3-4)

Como se observa, se trata de un sistema que pretende principalmente adaptar la universidad a las demandas de profesionalización de la sociedad y facilitar la

⁶⁶ Proceso de cambio que se inicia con la Declaración de La Sorbona (1998) y que se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999).

movilidad y acreditación de titulaciones en Europa. Presenta, en un principio, una visión mercantilista de la universidad, donde su fin principal es responder a la demanda de la sociedad actual de formación especializada que precisa.

Estos objetivos se amplían posteriormente en el Comunicado de Praga (2001), introduciendo el “Aprendizaje a lo largo de toda la vida” y “el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y mecanismos de certificación y de acreditación” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003). Ambos aspectos amplían la misión de la universidad, convirtiéndose también en un contexto de desarrollo personal a través de la formación en un sistema acreditado de calidad.

El Comunicado de Praga (2001) establece el aprendizaje de toda la vida como un elemento fundamental en la Educación Superior necesario para, entre otros aspectos, mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Por lo tanto, la universidad ofrece el contexto que permite conseguir las estrategias del aprendizaje para toda la vida. Aunque presenta una organización y regulación propia, diferentes a los tramos educativos previos, no debe considerarse como el paso a una nueva formación, sino como la continuidad en la estructura educativa que permite al individuo seguir desarrollándose y aprendiendo.

Esta continuidad debe darse también en la atención a los estudiantes con NEEs, recibiendo los recursos y la orientación de los estadios educativos anteriores. Sin embargo, la historia muestra que las políticas inclusivas han sido más tardías en llevarse a cabo en la Educación Superior. La educación inclusiva cuenta con mayor tradición en las etapas educativas obligatorias, y así lo demuestran los numerosos estudios y regulaciones sobre la misma. Los grandes esfuerzos realizados en los niveles de educación primaria y secundaria, la dotación de recursos, las adaptaciones curriculares..., como afirman Álvarez, P.R., Alegre, O.M., & López, D. (2012), no tienen sentido si las personas con algún tipo de discapacidad no pueden acceder a la formación universitaria. Para conseguir esta continuidad y favorecer el desarrollo de sus estudios universitarios a los estudiantes con NEEs, hace necesario ofrecer una respuesta a las necesidades de apoyo específicos y la implantación de programas de orientación adaptados a estudiantes con discapacidad (Álvarez, P.R. et al., 2012).

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, con regulaciones específicas de los estudiantes con discapacidad en sus normativas⁶⁷, plantean un reto significativo y obligan a un cambio en el modelo educativo actual en las universidades, donde será imprescindible generar una nueva consciencia en la gestión de las mismas, que deben ser accesibles, tanto en sus servicios e instalaciones, como en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Observatorio Universidad y Discapacidad, 2010).

Junto con el “aprendizaje a lo largo de toda la vida”, “el desarrollo de sistemas de garantía de calidad y mecanismos de certificación y de acreditación” introducido por el EEES, ha favorecido la implantación de políticas inclusivas en las universidades. Dicha medida ha fomentado que en los últimos años las universidades establezcan protocolos y sistemas de calidad evaluados por organismos externos⁶⁸, mediante los cuales se plantean objetivos a corto y largo plazo para conseguir la excelencia en su gestión y la plena satisfacción de sus clientes. Entre estos objetivos, algunas universidades como las de Málaga⁶⁹, se encuentran los destinados a mejorar la atención a estudiantes con discapacidad.

A priori, como establecen Díez, E. et al., (2011), los cambios que introduce el EEES deberían ser positivos pero también pueden que tengan consecuencias negativas para los estudiantes universitarios con discapacidad, y puede plantear retos y soluciones para asegurar la igualdad de oportunidades en la universidad. Sin embargo, como ya se mostró en el anterior capítulo, se puede afirmar que la universidad presenta el contexto adecuado para aplicar las políticas y recursos necesarios en la atención al alumnado con discapacidad. En este capítulo se tratarán las medidas de atención a las NEEs que aseguran el desarrollo de los estudios universitarios en un

⁶⁷ Como por ejemplo:

La LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE nº 89 de 13/04/2007).

El Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.

⁶⁸ Por ejemplo, la Universidad de Málaga proporciona apoyo técnico, asesoramiento y formación a todas sus Unidades en la cultura de la calidad a través de su Servicio de Calidad, Planificación Estratégica y Responsabilidad Social. Este Servicio certificó su Sistema de Gestión de la Calidad conforme con la Norma UNE-EN ISO 9001:2008 el 21 de octubre de 2011.

⁶⁹ La discapacidad se encuentra recogida entre los objetivos del Plan Estratégico y de Responsabilidad Social de la Universidad de Málaga. Estos documentos se pueden consultar en <http://www.uma.es/calidad/>.

contexto inclusivo, entre ellas la aplicación de adaptaciones de curriculares.

Previamente se realizará un breve recorrido conceptual de la discapacidad y las NEEs, lo cual permitirá al lector una mayor comprensión de los temas que se tratarán durante este estudio. Se completará con una descripción de la población con discapacidad matriculada en las universidades españolas. Estas cifras son relevantes pues hacen visibles a esos estudiantes con discapacidad numerosas veces nombrados y sus NEEs. Las medidas para atender estas NEEs será el último punto de este capítulo, que aunque se planteen como medidas específicas para los estudiantes con discapacidad, su aplicación ha de favorecer a toda la comunidad universitaria contribuyendo al desarrollo de la universidad inclusiva.

2.1. DISCAPACIDAD Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

ACERCAMIENTO CONCEPTUAL Y ESTADÍSTICO EN LA UNIVERSIDAD.

Con la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)⁷⁰ (OMS, 2001), la OMS se distancia de la concepción médica de la discapacidad, centrada en la deficiencia. Se adapta a los tiempos actuales al tener en cuenta los factores ambientales que interactúan con la discapacidad, y ampliar este concepto a las limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. La discapacidad es considerada como un estado de la persona en el que se tiene menor grado de habilidad o ejecución en el desarrollo de sus habilidades, debido a una interacción de factores individuales y contextuales (Luque D.J. & Rodríguez G., 2006).

Actualmente, partiendo de la línea de considerar a la persona en su conjunto y en relación a su contexto, el término “discapacidad” está siendo sustituido por el

⁷⁰ La CIF, nos permite complementar a la Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas de la Salud Relacionados (CIE), perteneciente a la familia de clasificaciones internacionales de la OMS. Mientras que la primera nos ofrece los niveles de funcionamiento de una enfermedad y las consecuencias de la salud, la CIE nos brinda los criterios diagnósticos de las enfermedades. Ambas clasificaciones utilizadas complementariamente, nos proporcionan una visión más amplia sobre la salud de las personas, permitiendo una mejor toma de decisiones.

“diversidad funcional”⁷¹, un concepto donde se prioriza a la “persona”, no a su enfermedad, síndrome o deficiencia, sino a una persona con todas las connotaciones sociales y emocionales que implica y que para mantenerse en una postura, desplazarse, comunicarse, escribir, jugar, etc., lo hace de forma diversa a la mayoría (Salvador et al., s. f., 2008).

Como afirma Schalock (1999), la discapacidad no se puede entender sin tener en cuenta los aspectos contextuales que rodean a la persona, centrándonos en sus capacidades, en sus posibilidades de vida en condiciones de integración e igualdad. Para ello, se han de facilitar los servicios que precisen para poder desarrollarse en el plano personal y profesional, como afirma Ibáñez P. (2002), “el enfoque interaccionista del individuo y sus contextos queda patente, por lo que no se debe actuar sólo sobre la persona, sino sobre los contextos para hacerlos favorables” (Ibáñez P., 2002, p.23). Por este motivo, cuando evaluemos la discapacidad de una persona debemos centrarnos en las conductas funcionales y en sus necesidades de apoyo, y no orientarnos hacia la categorización de su deficiencia.

En consecuencia, desde el ámbito universitario, la discapacidad se ha de tratar desde la adecuación a las necesidades y características del estudiante, con las medidas y recursos que precisen, como se recoge en la normativa vigente⁷² (Luque, Rodríguez & Luque, 2014).

La universidad, al igual que las etapas educativas previas, es un contexto de desarrollo y formación al cual acceden personas con discapacidad y/o dificultades en el aprendizaje. Se dan también casos donde a la persona le sobreviene una situación de discapacidad y/o dificultad en el aprendizaje durante el desarrollo de los estudios universitarios, y precisa de una serie de recursos, incluyendo los de apoyo psicológico, que deben ser facilitados por diferentes instituciones, entre ellas la propia universidad.

⁷¹ Término acuñado por el Movimiento de Vida Independiente y que se define como la diferencia de funcionamiento de una persona al realizar las tareas habituales, como desplazarse, leer, agarrar, ir al baño, comunicarse, etc., de manera diferente a la mayoría de la población (Romañach & Lobato, 2005).

⁷² Disposición adicional vigésimo cuarta, de la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades de La Ley Orgánica 4/2007, del 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, del 21 de diciembre, de Universidades.

En el ámbito educativo, la atención de los estudiantes con discapacidad está ampliamente regulada⁷³ en las etapas preuniversitarias. En ellas se cuenta con protocolos de actuación, servicios especializados compuestos por diferentes profesionales, normativa específica en el desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares, y un amplio abanico de recursos humanos, educativos y materiales.

El punto de partida de la evolución del actual sistema educativo obligatorio hacia las actuales políticas de inclusión, lo encontramos en 1978, con la publicación del Informe Warnock sobre la situación de la educación especial en Gran Bretaña. Supuso un gran cambio en la atención educativa de los estudiantes con discapacidad, se abandona el paradigma médico, centrada en el sujeto y su deficiencia, y se asume la responsabilidad del medio en la integración de las personas con discapacidad. En España, su influencia queda reflejada en el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Sin embargo, el cambio educativo y actitudinal que supuso el Informe Warnock, y sus consecuencias positivas para el alumnado con discapacidad, ha sido más tardío en el ámbito universitario. El desarrollo de políticas inclusivas hacia las personas con discapacidad y la atención a sus NEEs en la universidad, presentan bastantes discrepancias con respecto a las etapas educativas previas, tanto en su evolución (más tardía y lenta) como en el tipo de medidas aplicadas. De hecho, actualmente, nos

⁷³ Algunas de las leyes y decretos que regulan la atención a las NEEs en España son:

- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales

Resolución de 25 de abril de 1996, del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la enseñanza básica obligatoria en los centros de educación especial

Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del sistema educativo

Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la Realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales

Real Decreto: Regulación de la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación.

Orden de 18 de septiembre de 1990 por la que se establecen las proporciones de profesionales/ alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales.

encontramos con una ausencia de protocolos específicos de atención a las NEEs, agudizada aún más cuando se trata de estudiantes con NEEs por dificultades en el aprendizaje u otras circunstancias diferentes a la de presentar una discapacidad. En un principio, las universidades han establecido acciones dirigidas a los estudiantes con una discapacidad reconocida⁷⁴, siendo la atención a las dificultades en el aprendizaje más tardía.

Pese a que la evolución en la atención a las NEEs en la universidad ha sido cualitativa y cuantitativamente diferente, actualmente se pueden identificar una gran variedad de medidas inclusivas en los estudios superiores, introducidas muchas en los estándares de calidad de las universidades. Para un mayor entendimiento de estas medidas, que serán tratadas posteriormente, se expondrá brevemente el actual concepto y clasificación de Necesidades Educativas Especiales y las estadísticas actuales de los estudiantes universitarios con discapacidad en la universidad, unos datos relativamente recientes, que tradicionalmente han sido fruto de estudios más amplios dirigidos a la población con discapacidad en general, pero que son de gran importancia para la comprensión general de esta investigación y su relevancia.

2.1.1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA UNIVERSIDAD.

Las Necesidades Educativas Especiales se pueden considerar, en palabras de Luque, D.J. y Romero J.F., (2002, p. 25) como:

Aquellas (necesidades) que tienen los alumnos y alumnas derivadas de discapacidad, sobredotación o cualquiera otra circunstancia asociadas a sus capacidades personales o de limitación de las mismas. De igual forma, las valoramos dentro de una acción educativa

⁷⁴ El Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, que considera en su artículo 4 que:

... tendrán la consideración de personas con discapacidad aquellas a quienes se les haya reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33 por ciento. Se considerará que presentan una discapacidad en grado igual o superior al 33 por ciento los pensionistas de la Seguridad Social que tengan reconocida una pensión de incapacidad permanente en el grado de total, absoluta o gran invalidez, y a los pensionistas de clases pasivas que tengan reconocida una pensión de jubilación o de retiro por incapacidad permanente para el servicio o inutilidad.

que precisa de recursos con carácter extraordinario, a los que los Centros aportan habitualmente, ante las dificultades en el procesos de enseñanza-aprendizaje de algunos alumnos.

Como ya se ha señalado, el concepto de NEEs lo populariza el Informe Warnock, en 1978, donde se plantea una nueva visión de la discapacidad y de los niños que la tienen, y que bien puede ser ampliado a todas las personas adultas con alguna deficiencia. En él se empiezan a considerar los mismos fines educativos para todos los alumnos, precisando algunos ayudas específicas y complementaria, para alcanzar los objetivos marcados, surgiendo así el concepto de alumnos con necesidades específicas (Echeíta, 1989).

La definición de NEEs presenta, según Marchesi (1999), cuatro características fundamentales: afecta a un continuo de alumnos, se trata de un concepto relativo, se refiere principalmente a los problemas de aprendizaje en el aula y conlleva la provisión de recursos extraordinarios.

El término de NEEs, como afirma el autor citado, hace referencia a un continuo de alumnos que presentan necesidades educativas en algún momento a lo largo de su escolarización, y los alumnos con discapacidad, entre otros, pueden presentar necesidades educativas de diferente gravedad. Además, los problemas de los alumnos deben valorarse en el contexto en el que se produce el aprendizaje, es decir, el funcionamiento de la escuela, los recursos disponibles, la flexibilidad de la enseñanza, la metodología... teniendo también en cuenta su entorno familiar y social, lo cual le da el carácter relativo y contextual al concepto de NEEs. Así mismo, Marchesi (1999) apunta a que dicho concepto se refiere principalmente a los problemas de aprendizaje, ya que un alumno con NEEs presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que demanda una respuesta educativa específica, traducida en provisión de recursos educativos. Estos recursos van, desde la intervención de profesionales especializados, hasta la provisión de material curricular, la supresión de barreras arquitectónicas y adaptación de edificios, sistemas alternativos de comunicación etc.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)⁷⁵ redefine el concepto de Necesidades Educativas Especiales, introduciendo en su Título II de Equidad en la Educación el concepto de alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE), que engloba al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, al alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado con incorporación tardía en el Sistema Educativo Español, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o al alumnado con condiciones personales o de historia escolar compleja. El alumnado con NEEs sería una categoría incluida dentro del alumnado con NEAE, como se muestra en la siguiente figura:

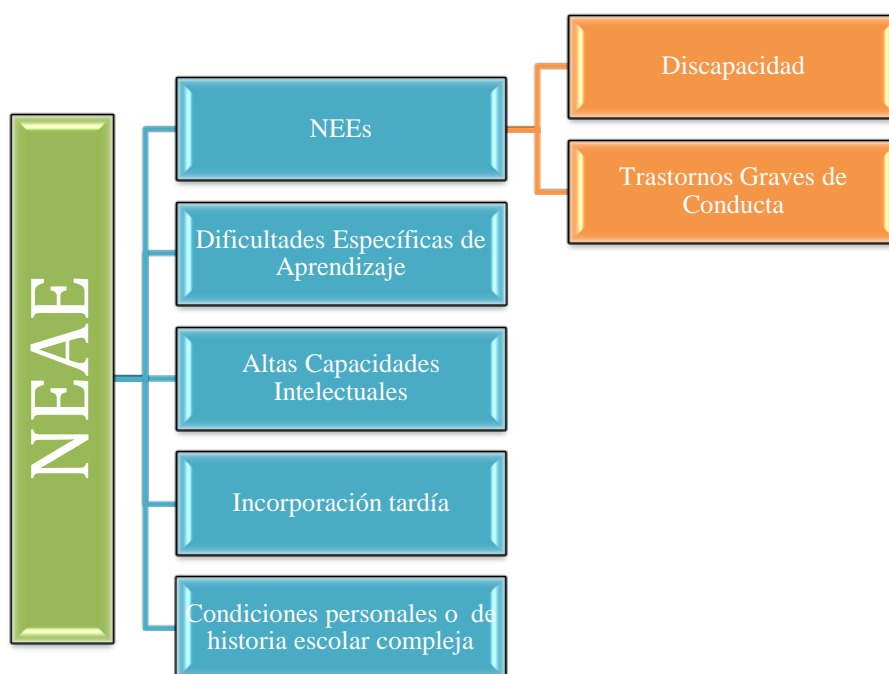


Figura 6. Categorías de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Fuente: Elaboración Propia

Todas las categorías introducidas bajo el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo tienen en común la necesidad de recibir una respuesta educativa diferente a la ordinaria, tal como establece el artículo 71 de La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE):

⁷⁵ Publicada en el BOE núm. 106, de 04/05/2006, será modificada (no sustituida) posteriormente por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295, de 10/12/2013), cuyos preceptos, según Uriarte (2014), se alejan del sistema inclusivo.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

El alumnado con NEAE forma también parte de la diversidad del alumnado que constituyen el sistema universitario, sin embargo, los actuales servicios de atención al alumnado con discapacidad en las universidades se dirigen a atender al alumnado con discapacidad, y en algunos casos, al alumnado con dificultades específicas en el aprendizaje. Así mismo, los estudios desarrollados sobre la inclusión en el sistema universitario se centran en las medidas dirigidas a los estudiantes con discapacidad. Por ello, en este estudio, se seguirá utilizando el término Necesidades Educativas Especiales, como aquellas que presentan los estudiantes universitarios con discapacidad y/o dificultad en el aprendizaje.

No todos los estudiantes con discapacidad en la universidad tendrán necesidades especiales, dependerá en gran medida de las características personales y de discapacidad y de las condiciones de accesibilidad y diseño universal que presente el contexto universitario.

Las NEEs que puede presentar un alumno universitario son variadas, y van desde la accesibilidad física, con la supresión de barreras arquitectónicas, hasta la provisión de recursos como el intérprete de lengua de signos, ayudas económicas, adaptación material docente, etc.

Algunas de las NEEs que puede presentar un estudiante en la universidad, según Luque, D.J. & Rodríguez, G., (2008, p.273) son:

- Supresión de barreras arquitectónicas: rampas de acceso, puertas con dimensiones establecidas, ascensores, servicios adaptados, plazas de aparcamiento, etc.
 - Mobiliario y/o espacios adaptados.
 - Ordenadores y recursos informáticos en general, adecuados.
- Organización y ubicación de servicios: biblioteca, lugares comunes de ocio, conserjería, etc.
 - Intérprete de lengua de signos.
 - Uso del Braille.
 - Acompañante.
 - Exámenes adaptados: tipo test, orales, preguntas grabadas, etc.
 - Pruebas complementarias: actividades diarias, trabajos, etc.
 - Tempo extra para ejecución y terminación de tareas.
 - Comprensión y apoyo de tribunales.
 - Textos grabados, tanto sonoros como en braille.
- Unidades didácticas individualizadas. Informatización de materiales didácticos. Facilitación de apuntes.
 - Tutorías personalizadas.
 - Orientación y consejo psicológico.
 - Ayudas económicas de libros, transporte y materiales de apoyo.
 - Vehículo de apoyo para desplazamientos.
 - Apoyo a entidades, asociaciones y grupos.
 - Asesoramiento laboral.
 - Otros.

Figura 7. Necesidades Educativas Especiales en la universidad

Fuente: Luque D. y Rodríguez G. 2008, p.273.

En definitiva, la inclusión de los alumnos con discapacidad debe ser perseguida también en grados superiores de educación como la universidad. Las NEEs no sólo es un concepto a tener en cuenta en los niveles educativos obligatorios, abarca cualquier institución educativa donde se den los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las universidades, al igual que el tramo no obligatorio de la enseñanza no universitaria (Bachillerato y Formación Profesional), deben desarrollar los mecanismos de adaptación a los alumnos con NEAE. El hecho de que accedan a la universidad un menor número de estudiantes con discapacidad del total matriculado en las etapas educativas previas, entre otros factores, ha hecho a ésta inexperta y con menor tradición en la enseñanza de alumnos con NEEs. Sin embargo, también en nuestros centros de educación superior nos encontramos con alumnos con NEEs, a los que debemos ofrecer las mismas oportunidades que el resto de los alumnos para formarse en el ámbito de conocimiento que elijan, independientemente de la deficiencia que posean.

2.1.2. ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: CIFRAS.

Los datos estadísticos de los que se dispone sobre el acceso de estudiantes con NEEs a la Universidad, se centran en el alumnado con discapacidad, siendo prácticamente inexistentes cifras sobre la inclusión de estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje.

Para el desarrollo de este apartado, utilizarán diferentes fuentes, la primera data del año 1999 y la última del curso 2013-14. Los datos nos ofrecerán, no sólo una visión actual, sino también su evolución desde el año 1999 hasta la actualidad.

Los primeros datos sobre la proporción de estudiantes con discapacidad los obtenemos de la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud del año 1999⁷⁶ (EDDES) y de la Encuesta de Población Activa de 2002 (EPA). Ambas son de carácter general y no están diseñadas ni dirigidas directamente a la población universitaria con discapacidad. Posteriormente, en el año 2007, se cuenta con las cifras recogidas y expuestas en el *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*⁷⁷ (Peralta, 2007). Este documento nos ofrece una primera recogida de información directamente dirigida a la discapacidad en la universidad, además de analizar los resultados de EDDES y EPA. Recientemente, la Fundación Universia ha editado el *I y el II Estudio Universidad y Discapacidad sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*⁷⁸, para el que ha contado con la colaboración de 59 universidades españolas. Se tratan de los informes

⁷⁶ La Encuesta de Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud es una gran operación estadística en forma de macro-encuesta (79.000 viviendas y 220.000 personas aproximadamente) que da respuesta a la demanda de esta información por parte de las Administraciones Públicas y de numerosos usuarios, en particular organizaciones no gubernamentales. La encuesta cubre buena parte de las necesidades de información sobre los fenómenos de la discapacidad, la dependencia, el envejecimiento de la población y el estado de salud de la población residente en España. La metodología sigue las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud, y en particular la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, vigente en el año de realización de la encuesta.

⁷⁷ El trabajo de campo fue realizado por la Fundación Desenvolupament Comunitari. Se enviaron cuestionarios a los servicios/programas universitarios de atención al alumnado con discapacidad de las 67 universidades públicas y privadas, en junio de 2005 y nuevamente en mayo de 2007 para la actualización y rectificación de los datos. De las 67 universidades se recibió respuestas de 25.

⁷⁸ Fundación Universia y CERMI, en colaboración con PwC, han impulsado el I y II Estudio de Universidad y Discapacidad. El primer informe correspondía al curso 2011/12 y el segundo al curso 2013/14.

más actuales de estas características.

Las diferentes fuentes estadísticas comentadas nos muestran como ha variado la proporción de estudiantes con discapacidad en los últimos años:

Tabla 1. Evolución de la proporción de estudiantes universitarios con discapacidad en relación a la población total de estudiantes universitarios

Fuentes	EDDES	Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad		Estudios sobre Universidad y Discapacidad*	
Año o curso académico	1999	2004/05	2005/06	2011/12	2013/14
Proporción	0,56%	0,52%	0,53%	1,1%	1,3%

* I y el II Estudio Universidad y Discapacidad sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad

Pese a que la proporción de estudiantes con discapacidad en la universidad sufrió una leve caída entre el año 1999 y el curso 2004/05, como reflejan los datos de los diferentes estudios, desde el curso 2005/06 se produce un incremento en el número de matriculaciones, de 0,53% a 1,3% de estudiantes universitarios en el territorio nacional. En esta evolución creciente han influido, como afirman, los programas de integración de los niveles educativos previos. Otros factores relacionado con este aumento son el desarrollo normativo y la creación de servicios de atención a los estudiantes con discapacidad en las universidades.

Sin embargo, pese a este aumento considerable, la diferencia con respecto al porcentaje de estudiantes universitarios sin discapacidad es bastante elevada. Como señala Peralta, A. (2007) en el Libro Blanco de Universidad y Discapacidad, en el año 2004, mientras que la población entre 20 y 29 años con discapacidad que accedió a la universidad no llega al 4%, en la población general en ese tramo de edad que accedió a la Universidad es del 20%⁷⁹. Entre las principales razones de esta escasa presencia se encuentran el abandono precoz de los estudios pre-universitarios por parte de los estudiantes con discapacidad (Peralta, A., 2007). Este abandono ocultaría la

⁷⁹ El mismo autor señala que, en 2004, de los 6,8 millones de personas entre 20 y 29 años, 1,3 eran estudiantes universitarios (20%). Sin embargo, de las 150.000 personas con discapacidad de ese rango de edad, 6.341 eran universitarios (4%). Es decir, los jóvenes con discapacidad en ese año representaban entre el 2 y el 2,5% de todos los jóvenes, pero sólo el 0,5% del alumnado con discapacidad.

incapacidad del sistema universitario para responder a las necesidades educativas especiales del alumnado, situación que se puede generalizar al ámbito internacional, según afirma Webster (como se cita en Figuera, P. et al., 2009).

Según el Instituto Nacional de Estadística⁸⁰ en el curso 1999/2000, se encontraban matriculados en las universidades españolas 1,651.348 estudiantes. De ellos, aproximadamente 9.317, tenían alguna discapacidad (Peralta, A. 2007). En el curso 2013/14, tomando datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte⁸¹ la cifra de estudiantes universitarios desciende a 1,561.123, de los cuales, aproximadamente, 17.702 eran estudiantes con discapacidad⁸². Como se puede observar, desde 1999 hay una tendencia decreciente en las matriculaciones universitarias. Por el contrario, la tendencia de matriculaciones de personas con discapacidad en la Universidad es creciente.

Pero pese a este aumento, los datos *del II Estudio Universidad y Discapacidad sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*⁸³ muestran como el número de estudiantes con discapacidad decrece a medida que nos acercamos a estudios superiores de posgrado y máster. En el curso 2013/14, estaban matriculados en titulaciones de grado 16.065 estudiantes universitarios con discapacidad. En los estudios de posgrado y máster, en este mismo curso, el número de estudiantes con discapacidad era de 1.259.

Teniendo en cuenta el género, tanto la EPA de 2002, como Peralta (2007) y la Fundación Universia (2014) coinciden en una mayor proporción de hombres con respecto a las mujeres, sin que exista una diferencia significativa. Según la Fundación Universia (2014), en el curso 2013-14, la proporción de hombres es mayor, tanto en

⁸⁰ <http://www.ine.es/welcome.shtml>

⁸¹ <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes.html>

⁸² Según datos de Fundación Universia (2014), en el curso 2013/14 en las 59 universidades españolas participantes había un total 17.702 estudiantes con discapacidad matriculados, el 1,3% de la población total de estudiantes universitarios.

⁸³ En el estudio participaron un total de 59 universidades españolas, con una totalidad de 17.702 estudiantes con discapacidad matriculados. Sin embargo, no todas han podido aportar datos sobre la tipología de discapacidad, en concreto 44% en el caso de estudiantes de grado, 39% en estudiantes de posgrado y master, y 32% en el caso de estudiantes de doctorado. Los datos porcentuales por tipo de discapacidad difieren en la clasificación por género y en la rama de enseñanza (Fundación Universia, 2014).

los estudios de grado⁸⁴ (50,9%), como en los posgrados y másteres (54,4%).

Con respecto a la representatividad de las diferentes tipologías de discapacidad, encontramos que la mayor parte de los estudiantes presentan una discapacidad física, tanto en los estudios de grado como en los estudios de posgrado (Fundación Universia, 2014)⁸⁵. En el lado opuesto, la discapacidad auditiva es la que en menor proporción se encuentra representada, el 7,2% en los estudios de grado y en los estudios de posgrado y máster. La proporción por cada tipo se observa en la siguiente figura:

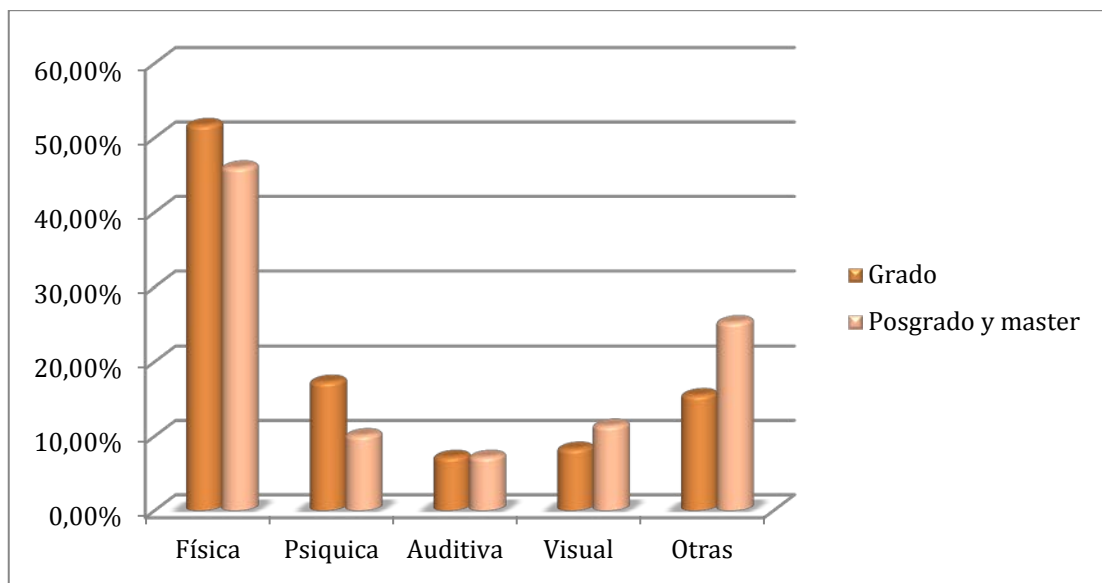


Figura 8. Porcentaje de estudiantes de Grado y Posgrado por tipo de discapacidad

Fuente: Adaptado Fundación Universia (2014)

Como se observa, en los estudios de grado, con un 17,3%, y en los de posgrado, con un 10,1%, se encuentra representada la discapacidad psíquica. Posiblemente, este dato sea inferior al real, pues el tipo de discapacidad influye en la disposición o no a declararla, por miedo a los prejuicios, a perder oportunidades, en definitiva, al rechazo social (Figuera, P. et al., 2009). En el estudio de Quinn, G. y otros, (Figuera, P. et al., 2009), se afirma que existe un rechazo de estos estudiantes a declarar su discapacidad debido a la estigmatización de los problemas mentales.

⁸⁴ Se incluyen dentro de los estudios de grado, en los datos de la Fundación Universia, también los estudiantes de 1º y 2º ciclo.

⁸⁵ En el estudio señalado se clasifican las diferentes discapacidades en física (incluye la discapacidad orgánica), psíquica (incluye la discapacidad intelectual), auditiva, visual y otro tipo (discapacidad combinada o mixta, dislexia, sistema endocrino metabólico, etc).

No encontramos en esta estadística alusión directa a los estudiantes con dificultades en el aprendizaje, Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad o Síndrome de Asperger. Dependiendo de la categorías diagnósticas utilizadas por los investigadores, puede que estos trastornos estén recogidos dentro de “otras” discapacidades, estar incluidas dentro de la discapacidad psíquica, o simplemente no tener datos sobre ellas, pues, al igual que los estudiantes con enfermedades mentales, suelen no declarar su trastorno. La razón de ello se puede encontrar en el miedo al estigma social, o bien a la no aceptación de su diferencia. La declaración de la discapacidad está altamente relacionada con el tipo de discapacidad y asociada al miedo que pueda tener el estudiante a que el conocimiento de su trastorno le haga perder oportunidades, ocasiones de inserción socio laboral o ser rechazado (Figuera, P. et al., 2009).

Cada tipo de discapacidad precisará, además de los recursos generales⁸⁶, una respuesta específica⁸⁷. Actualmente, existe un gran avance técnico y profesional que permiten a la población con ceguera, sordera o algún déficit motor, poder recibir la respuesta a sus necesidades en el ámbito universitario. Sin embargo, en estos momentos, en el caso de la discapacidad psíquica, la respuesta a sus necesidades en la universidad es más compleja, pues posiblemente sea una de las discapacidades que requieren más recursos y una mayor coordinación de los diferentes profesionales que trabajan con el alumno, dentro y fuera de la universidad. En los últimos años, desde los Servicios de Apoyo a la Discapacidad de las universidades se ha detectado un incremento de los estudiantes que declaran padecer algún tipo de enfermedad mental, siendo la respuesta a sus NEEs tema de trabajo en reuniones como la organizada por la Red UNEA⁸⁸ en Abril de 2015. La enfermedad mental es, sin duda, un tema que debe ser estudiado más en profundidad, para permitir el establecimiento de medidas inclusivas desde las diferentes instituciones dirigidas al tratamiento de la persona con

⁸⁶ En España se han establecido una serie de medidas reguladas mediante leyes y reales decretos para fomentar el ingreso y permanencia de las personas con discapacidad a los estudios superiores universitarios, entre ellas se encuentran la adaptación de las pruebas de acceso a la universidad (PAU), la reserva del 5% de las plazas totales disponibles en cada titulación, y la reducción o exención del pago de la matrícula.

⁸⁷ Por ejemplo, el Intérprete de Lengua de Signos Española (ILSE) es un recurso dirigido a las personas con discapacidad auditiva cuyo medio de comunicación se la Lengua de Signos Española (LSE), mientras que los “asistentes personales” se destinan a personas en situación de dependencia. Es decir, hay recursos específicos para cada discapacidad.

⁸⁸ Red de Universidad y Necesidades Especiales en Andalucía.

dicha discapacidad.

Hasta el momento se ha podido observar como no hay una diferencia significativa en el número de hombres con respecto al de mujeres, y como la discapacidad física es la más representada en la universidad.

Siguiendo con el análisis del perfil del estudiante universitario con discapacidad, los datos muestran como existe una mayor preferencia por las titulaciones de la Rama de Conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, en contraposición con aquellas de la Rama de Ciencias (Fundación Universia, 2014), como se observa en la figura siguiente:

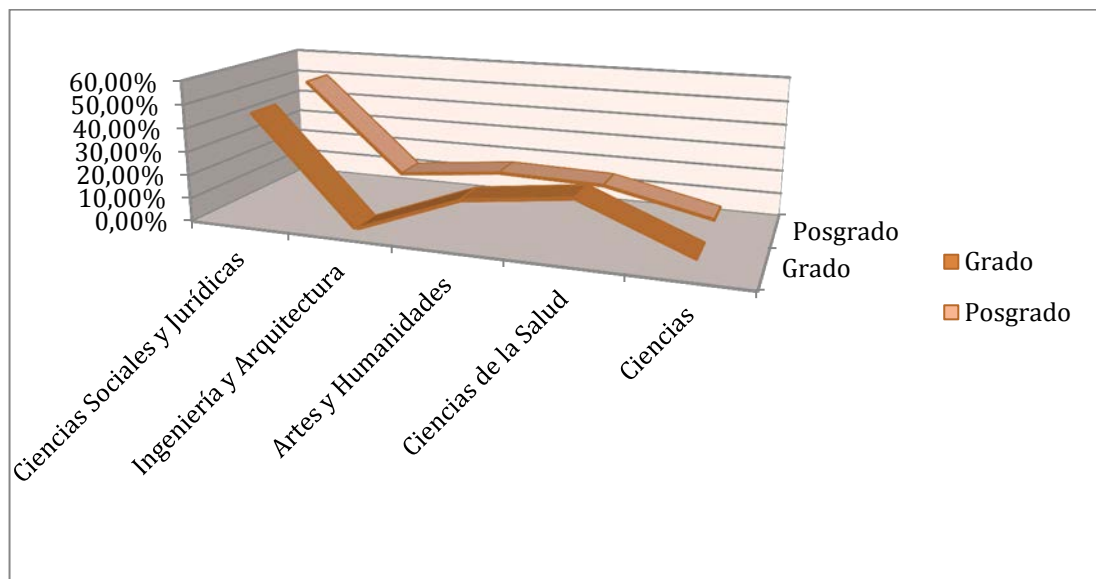


Figura 9. Porcentaje de estudiantes de Grado y Posgrado por rama de conocimiento.
Fuente: Adaptado Fundación Universia (2014)

El 45% de los estudiantes con discapacidad, como se puede observar, están matriculados en titulaciones de grado de Estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas⁸⁹, le siguen las titulaciones de Ciencias de la Salud (Enfermería, medicina, Terapia ocupacional...), con el 22,6%. La Rama de Estudios de Ciencias (Matemáticas,

⁸⁹ Estudios relacionados con la Administración y Gestión de Empresas, Antropología y Etnología, Biblioteconomía y Documentación, Ciencias de la Comunicación, Ciencias del Trabajo, Ciencias Políticas, Ciencias Sociales, Comercio, Administración y Trabajo, Contabilidad y Gestión de impuestos, Derecho, Economía, Finanzas, Banca y Seguros, Geografía, Marketing y Publicidad, Psicología, Secretariado y Trabajo Administrativo y Sociología.

Biología, Química...) es la que cuenta con menos estudiantes con discapacidad en titulaciones de Grado, apenas el 4,3%. Los datos no difieren mucho si observamos la proporción en los estudios de posgrado y máster.

En este sentido, se sigue la misma tendencia que la registrada para los estudiantes universitario en total (con y sin discapacidad)⁹⁰, con mayor proporción de matriculaciones en la Rama de Estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas (47%). Sin embargo, en segundo lugar, en general, se dirigen hacia los estudios de la rama de Ingeniería y Arquitectura (21%), mientras que los estudiantes con discapacidad es declinan por los relacionados con las Ciencias de la Salud.

Puede que las competencias y el itinerario académico propio de las titulaciones de Ingeniería y Arquitectura, sean consideradas menos accesibles por el alumnado con discapacidad, o se perciban más barreras en la inserción en el mercado laboral. La vocación registrada en segundo lugar hacia estudios de Ciencias de la Salud, puede estar justificada si se considera la mayor experiencia personal con este ámbito de las personas con discapacidad. El hecho de sufrir una enfermedad o trastorno, en ocasiones desde el nacimiento o edades tempranas, supone para estas personas un contacto asiduo con las instituciones y los profesionales de la Salud, y su labor en la rehabilitación y curación de los enfermos.

Concluyendo, como describe la Fundación Universia (2014) el perfil del estudiante universitario de grado y posgrado con discapacidad es hombre, tiene una discapacidad física, y cursa estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas. Si se compara con el perfil del estudiante universitario en general⁹¹, este suele ser mujer (53% en grado y 54% en posgrado) y realiza estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas. El 49,1% en los estudios de grado y el 45,6% en los estudios de posgrado son mujeres con discapacidad.

Del millón y medio de alumnos que en el curso 2014-15 recibían algún tipo de

⁹⁰ Según datos del curso 2013-14 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

⁹¹ Según datos del curso 2013-14 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

formación universitaria, 17.702⁹² eran alumnos y alumnas con alguna discapacidad. Ellos forman parte de nuestra población universitaria y, aunque sean minoría, aportan a la universidad el clima de diversidad y colaboración que ha de caracterizarla. Si consideramos las múltiples barreras con las que se encuentran las personas con discapacidad para acceder a los diferentes servicios de la sociedad, vemos que es una cifra de gran relevancia, sobre todo por su tendencia creciente, reflejo de los frutos de un sistema educativo que ha sabido atender las NEEs de sus alumnos.

2.2. LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD.

El ambiente y los factores contextuales, como se ha expuesto anteriormente, son parte de la consideración de discapacidad de una persona. El entorno puede limitar la autonomía y el desarrollo de la persona con discapacidad o bien permitir y facilitar su participación en el mismo.

El contexto que nos ocupa en este estudio es el universitario. Un entorno reflejo de la sociedad a la cual sirve, adaptándose a sus cambios y exigencias. La universidad, según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002), tiene diferentes funciones, forma a futuros profesionales, incrementa el conocimiento científico y sirve a la comunidad y a la formación cultural de la sociedad, y a través de estas funciones puede favorecer la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior.

Sin embargo, la universidad ha sido una de las etapas educativas más tardías en acogerse a las políticas inclusivas y adaptarse a los cambios que suponen. Pese a ello, y de manera acelerada, en la actualidad se asiste a una universidad cada vez más involucrada y comprometida en el desarrollo de un entorno inclusivo y con la introducción de buenas prácticas e indicadores de calidad, pues como afirman Gairín, J., Muñoz, J.L., Galán, A., Fernández, M., et al., (2013):

En el contexto universitario, donde habitualmente los estudiantes con discapacidad precisan de tiempo extra para aprender, adaptaciones protésicas y soportes personales y

⁹² Según datos de Fundación Universia (2014).

académicos de distinta naturaleza, se debería velar por un adecuado ambiente de aprendizaje, valorando las capacidades y las necesidades de los mismos, disponiendo de un contacto social favorecedor de la inclusión y atendiendo a otros condicionantes de la organización como es el caso de la disposición de los servicios y los recursos proporcionados.

Las estadísticas nos muestran un aumento en el número de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. Posiblemente, este incremento haya sido un factor a la hora del desarrollo por parte de la universidad de programas y recursos dirigidos a atender a esta población. De forma paralela, la eliminación de barreras en el acceso y permanencia en la universidad, con mayores medidas de accesibilidad, propicia e incentiva la elección de estudios universitarios por parte de las personas con discapacidad. Sin embargo, las universidades presentan aún insuficiencias en las medidas de atención al alumnado con discapacidad (Moriña-Díez, A. et al., 2013).

En los últimos años, numerosos autores han definido los indicadores que pueden determinar el grado de accesibilidad e inclusión de una universidad, incluyendo entre ellos la atención a las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes (con y sin discapacidad) y el desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares por parte del profesorado. Estos indicadores deben formar parte de los sistemas de calidad y responsabilidad social de las universidades, siendo la respuesta a la diversidad un indicador de calidad (Alegre, O.M. & Villar, L.M., 2009). Son los instrumentos que nos permiten medir el grado de inclusividad, evaluar los objetivos conseguidos y establecer las nuevas medidas de mejoras a conseguir por una universidad. Debido a su relevancia, se tratarán más extensamente en un apartado posterior. Previamente, y para su mayor comprensión, se realizará una breve revisión del concepto de “inclusión”, y más específicamente de la inclusión en la universidad.

2.2.1. INCLUSIÓN Y UNIVERSIDAD

La UNESCO (2005) define la educación inclusiva como un sistema que permite responder a la diversidad de todo el alumnado mediante una mayor participación en el aprendizaje y en las actividades de la comunidad, reduciendo su exclusión del sistema. El propósito de la educación inclusiva, siguiendo lo definido por la UNESCO (2005)

sería permitir que tanto los profesores como los estudiantes se sientan cómodos con la diversidad, y la entiendan como un factor enriquecedor y no como un problema.

La inclusión no es un método, una filosofía o un programa de intervención, es una forma de vivir todos juntos, sin que ello implique la desaparición de los apoyos ni los servicios necesarios que han de ser proporcionados en las aulas (Castellana, M. & Sala, I., 2006).

Para la consecución de los principios inclusivos es necesario, según Castro, J.F. & Abab M. (2009), la implantación de programas de apoyo, tanto materiales como personales, la orientación y el asesoramiento al alumnado, y la provisión de las adaptaciones que respondan a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad y de las características individuales de cada persona, para garantizar su integración. A estos hay que unir el compromiso del profesorado, pieza clave en la implantación de los principios inclusivos en el aula. La formación y sensibilización de los docentes determinará en gran medida el éxito de las políticas inclusivas en cualquier sistema educativo (Leiva, J.J. & Jiménez, A.S., 2012; Castellana, M. & Sala, I., 2006; Fundación ONCE, Fundación Repsol, & Universidad Carlos III de Madrid, 2013).

Adentrándonos en el contexto universitario, se ha de señalar que el estudio de la inclusión, al contrario que en las etapas educativas pre-universitarias, ha sido más tardío, no existiendo un proceso claro de adaptación a las medidas especiales de inclusión (Álvarez, P.R. et al., 2012). Pero como se afirma en el estudio “la transición a la universidad de las personas con discapacidad” (Figuera, P. et al., 2009), en referencia a la inclusión en los estudios universitarios, una nueva filosofía está emergiendo tanto en la Unión Europea como en España, y en general, en todo el mundo desarrollado.

Las características básicas de la educación inclusiva, dadas por la UNESCO y expuestas anteriormente, son las mismas independientemente del contexto al cuál nos refiramos. Una universidad inclusiva, al igual que la Escuela Inclusiva, es aquella que responde a la diversidad de todo el alumnado, promueve su participación en el aprendizaje y en las actividades de la comunidad, reduce su exclusión del sistema.

En este sentido, todas las instituciones educativas compartirán gran parte de las medidas y políticas para favorecer un entorno inclusivo, pero desarrollarán otras propias y características de los fines que persigue, su organización interna, sus procedimientos y regulaciones propias. Por lo tanto, la universidad como institución se diferenciará de otros niveles educativos, y desarrollará medidas de atención a la diversidad adaptadas a sus peculiaridades y a la de su comunidad educativa. Así mismo, las políticas inclusivas reguladas a nivel estatal o autonómico y con aplicación en todas las universidades, serán a su vez, adaptadas para amoldarse al perfil propio de cada universidad y del contexto social y cultural donde se sitúa.

En la normativa vigente se contemplan una serie de medidas dirigidas a favorecer el acceso de los estudiantes con discapacidad al sistema universitario público español. Entre ellas se encuentran el derecho a la adaptación de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) o Selectividad⁹³, la reserva del 5% de plazas del total de plazas disponibles en cada titulación⁹⁴, y la exención total o parcial de tasas y precios públicos⁹⁵.

A estas medidas, se deben añadir otras para garantizar que los estudiantes con discapacidad que acceden a la universidad desarrollen sus estudios universitarios en plenas condiciones de igualdad y con garantía de éxito, como, por ejemplo, la existencia en las universidades de servicios y programas dirigidos a la atención del alumnado con discapacidad o la posibilidad de cambios en el diseño y la organización del currículum.

⁹³ Regulado en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas y el Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

⁹⁴ Regulado en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas y el Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

⁹⁵ Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Ainscow (citado en Álvarez, P.R. et al., 2012), por ejemplo, propone la implantación en la universidad de un modelo de orientación donde se minimicen las barreras en el aprendizaje y participación de todos los estudiantes y se maximicen los apoyos para ambos procesos. Es un proceso donde se pretende conseguir que todos los estudiantes se sientan parte del centro, aceptado y valorados (Leiva, J.J. & Jiménez, A.S., 2012).

Así mismo, Moriña-Díez, A. et al., (2013) proponen cambios en las prácticas actuales de aprendizaje y enseñanza. Puede que se encuentren resistencias a ello por parte de los profesores, si estos consideran que afectan al currículum y a la consecución de competencias. Por ello, se ha de incidir en la formación y sensibilización del profesorado, pues atender a la diversidad mediante la adaptación del currículum no debe suponer una menor nivel de trabajo y aprendizaje por parte del estudiante. La inclusión del alumnado con discapacidad debe entenderse como una oportunidad donde los estudiantes puedan aprender de otros, enriqueciendo el aula y el contexto universitario.

La falta de sensibilidad y de formación del profesorado es una barrera con la que se encuentran los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias y que se ve reflejada en una metodología docente inadecuada (sistema de evaluación no accesible, hablar demasiado deprisa, no explicar el material visual, tono de voz muy bajo...), el uso de material docente no accesible (power-points, material fotocopiado...), el uso inadecuado de las tecnología de la información y la comunicación en el aula (vídeos sin subtítular, no utilización de micrófonos...). (Ministerio de Educación, 2009; Observatorio Universidad y Discapacidad, 2010; Álvarez, P.R. et al., 2012; Moriña-Díez, A. et al., 2013).

En el estudio realizado por Castellana, M. & Sala, I., (2006), el 84% de los estudiantes con discapacidad manifestó tener problemas para seguir las clases debido a factores como la actitud del profesorado, el uso de metodologías no inclusivas o por dificultades surgidas de la propia discapacidad. Parte de las conclusiones de dicho estudio se representaron gráficamente como se expone a continuación:

Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias			
Dificultades en el seguimiento de las clases	¿QUÉ?	¿PORQUÉ?	¿CÓMO?
	Actitud poco adecuada por parte del profesorado Uso de metodología no inclusiva Dificultades que surgen de la propia discapacidad	Desconocimiento de la discapacidad	<p>FORMACIÓN DEL PROFESORADO</p> <pre> graph LR A[Sensibilización Formación Diálogo] --> B[Servicio Especializado] B --> C[Velar por la integración] C --> D[Acciones de apoyo] </pre> <p>-Informar y concienciar al profesorado sobre las necesidades de los estudiantes con discapacidad -Informar a los estudiantes con discapacidad sobre sus derechos y la disponibilidad de recursos técnicos y humanos -Agilizar la resolución de problemas</p>
Normalización dentro del aula	Entendida como :	-Actitud proactiva del profesor hacia el estudiante con discapacidad -Clases con disponibilidad de recursos técnicos y humanos para poder atender a las necesidades de los estudiantes con discapacidad	

Figura 10. Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias

Fuente: Castellana, M. & Sala, I., (2006, p.225)

Castellana, M. & Sala, I., (2006), concluyen que la dificultades encontradas por los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias se deben al desconocimiento que tienen los profesores de la discapacidad y la atención a la diversidad, y proponen como solución un modelo de intervención basado en la formación del profesorado, coordinado por un servicio especializado que informe y conciencie a los profesores, atienda al alumnado con discapacidad y agilice la resolución de problemas. Estas acciones deberán potenciar la normalización dentro del aula, al fomentar una actitud proactiva del profesorado hacia el estudiante con discapacidad y proporcionar los recursos que se precisen en el aula.

Las conclusiones del estudio de Castellana, M. & Sala, I. (2006), junto con otros como los de Álvarez, P.R. et al.(2012) y Morña-Diez, A. et al. (2013), Rodríguez A., Alvarez, E., & García, R., 2014, resaltan la necesidad de la formación y el compromiso del profesorado universitario en la atención a la diversidad para

desarrollar entornos de enseñanza-aprendizaje inclusivos donde se haga efectivo el principio de igualdad de oportunidades. De hecho, la investigación de Sánchez A. (2011) pone de manifiesto que el recibir información sobre los estudiantes con discapacidad favorece la integración, en especial en el colectivo del personal docente e investigador.

Para una adecuada labor del profesorado es necesario una planificación por parte de la universidad donde se les informe sobre si van a impartir docencia a un estudiante con discapacidad, las ayudas que precisarán y dónde acudir para recabar información. Se les debe facilitar la información necesaria y aportar los recursos que precisen (Castro, J.F., Llorca, M., Álvarez, P., & Álvarez, D., 2006).

Las actitudes hacia la discapacidad por parte de la comunidad educativa ya fueron establecidas por Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J., (1999), como uno de los factores que influyen en la integración de los estudiantes con discapacidad en el centro escolar, junto con un proyecto educativo de centro compartido por el profesorado, un currículum accesible a todos los alumnos y una organización flexible. Dichos factores pueden también aplicarse al contexto universitario, como potenciadores de una educación y/o formación inclusiva.

Junto con las actitudes, y coincidiendo con Marchesi, A. et al., (1999), estudios más recientes sobre la educación superior, como los de Castellana, M. & Sala, I. (2006) y García, M. & Cotrina, M. (2011), establecen el currículum accesible como un factor determinante del nivel de inclusión en la universidad. Un currículum universitario que permita la flexibilidad en la planificación curricular, itinerarios formativos adaptados a la diversidad, y, en definitiva, el diseño de los planes de estudios y las Programaciones Docentes de las Asignaturas (El currículum universitario) desde los principios del Diseño Universal. Todo ello, proporcionando el apoyo y los recursos necesarios en las aulas para que todos los alumnos consigan los objetivos curriculares (Stainback, S. & Stainback, W., 1999). En el caso de los alumnos con discapacidad pueden precisar el uso de tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) (emisoras FM, ordenadores, grabadoras...), el apoyo académico a través de la colaboración de sus compañeros de aula, o la atención especializada de los asistentes personales en el caso de los estudiantes en situación de dependencia.

El desarrollo de un currículum universitario accesible deberá realizarse sin que se perjudique o reduzca el nivel de conocimientos o competencias a adquirir por el estudiante. Se debe partir del hecho de que una de las funciones prioritarias de la universidad, establecida en el Título Preliminar de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24/12/2001) (LOU), es “la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística”.

La universidad crea, difunde y forma en competencias relacionadas con la ciencia, la tecnología y la cultura. Ejerce una labor fundamental en el desarrollo de la sociedad a la que sirve, y entre sus funciones principales se encuentra la habilitación profesional de sus estudiantes en la titulación escogida.

En este sentido, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 30/10/2007), señala en su preámbulo que:

“Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición...

...Por otro lado, en el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de actividades profesionales, se prevé que el Gobierno establezca las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios para garantizar que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional”.

La institución universitaria debe garantizar la preparación en las competencias desarrolladas en los planes de estudios de los futuros profesionales. Las competencias vienen definidas en los planes de estudios, y más específicamente, en la programaciones docentes de las diferentes asignaturas que componen el plan de

estudios. Todo estudiante que desee recibir la habilitación para desarrollar una determinada actividad profesional, debe superar las competencias básicas fijadas.

Atendiendo a la función de profesionalización de la universidad, las medidas de atención a la diversidad, no deben suponer una menor exigencia en el aprendizaje, ni la reducción de los conocimientos o las competencias básicas que deben ser adquirida en las diferentes titulaciones universitarias. La universidad ha de garantizar que todos sus estudiantes aprendan o adquieran las competencias fijadas para una titulación, sin que estas se vean reducidas por la aplicación de medidas inclusivas. Si se redujera el nivel de exigencia en conocimientos o competencias a un estudiante por las características de su diversidad funcional, podría considerarse un hecho discriminatorio para el resto de compañeros a los que se les exige la adquisición de todas las competencias.

Hablar de inclusión en la universidad supone la eliminación de todas las barreras y obstáculos contextuales con los que puede encontrarse una persona con discapacidad en el aprendizaje de las competencias profesionales a adquirir en la titulación universitaria que se desarrolla.

Como se ha descrito, los factores que contribuyen a una universidad inclusiva son numerosos y de diversa índole, abarcando desde la formación en diversidad del profesorado y el resto de la comunidad universitaria, hasta el desarrollo específico de programas de atención a estudiantes con discapacidad. Bilbao, M^a C. (2010), resume lo aportado por las diferentes investigaciones en el tema, y sintetiza en cuatro los factores que favorecen la inclusión en la educación superior: el aprovechamiento óptimo de los recursos de la universidad (personales, materiales, contextuales y organizativos), las actitudes de aceptación a la diversidad, la participación de los estudiantes con discapacidad en las decisiones que afectan a su vida, y la consideración de la atención a la diversidad como indicador de la calidad educativa.

Junto a estos factores, existirán otros específicos de cada universidad. En general, y sintetizando, se pueden identificar una serie de variables comunes en todas las universidades que garantizan el derecho a la igualdad de oportunidades para los estudiantes con discapacidad y/o NEEs en la educación superior, y que se exponen en

el siguiente cuadro junto a posibles ejemplos para su puesta en práctica:

Factores que favorecen la Inclusión en la universidad	Ejemplo de Buenas Prácticas Inclusivas
Servicios y programas dirigidos a potenciar la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de Servicios donde se gestionen los recursos y apoyos que precisan los estudiantes con NEEs. - Regulación específica para garantizar el acceso y permanencia en los estudios universitarios en igualdad de oportunidades. - Creación de programas para favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad.
Actitudes positivas hacia la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de formación y sensibilización dirigidos a la comunidad universitaria. - Elaboración de material y/o guías de atención al alumnado con discapacidad.
Participación activa del estudiante con discapacidad en el sistema universitario	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de los estudiantes con discapacidad en la gestión y el gobierno de la universidad. - Itinerarios formativos flexibles - Sistemas de trabajo y evaluación flexibles
Inclusión del Diseño Universal o el Diseño para Todas las Personas (DpT)	<ul style="list-style-type: none"> - Planes de estudio y Programaciones Docentes diseñadas siguiendo las directrices del DpT. - Eliminación de barreras arquitectónicas - Desarrollo de entornos virtuales accesibles. - Uso de las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)
La atención a la diversidad como criterio de Calidad	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción de la atención a la discapacidad como indicador de calidad de las universidades. - Objetivos de atención a la diversidad en los objetivos del Plan de Responsabilidad Social de las universidades.

Figura 11. Factores que favorecen la inclusión de personas con discapacidad en la universidad
Fuente: Elaboración Propia.

La creación de servicios y programas de gestión de los recursos y apoyos de respuesta a las NEEs que pueda presentar un estudiante, junto con regulación específica de cada universidad para garantizar la igualdad de oportunidades, son fundamentales para comenzar a hablar de un entorno universitario inclusivo. Desde estos servicios se coordinarían y potenciarían la implantación de medidas inclusivas en la universidad. Según los datos del estudio de la Fundación Universia, en el año 2014, el 95% de las universidades que participaron contaban con un servicio, programa o persona encargada de la atención a estudiantes con discapacidad.

Así mismo, y como ya se ha comentado, es preciso se fomenten acciones de

formación y sensibilización en actitudes positivas hacia la diversidad, y la autodeterminación del estudiante con discapacidad en su aprendizaje, en la gestión y el gobierno del sistema del cual forma parte. El estudiante debe poder elegir su itinerario formativo y la metodología de aprendizaje que más se adapte a sus necesidades.

La universidad inclusiva debe desarrollarse sobre los principios del Diseño Universal o el Diseño para Todas las Personas (DpT), introduciéndolo en los Planes de Estudios de sus diferentes titulaciones. El currículum universitario (las programaciones docentes) y el medio físico y virtual se ha de diseñar siguiendo sus pautas.

Por último, otro factor que favorece la inclusividad en la educación superior, es la implantación de la atención a la diversidad como indicador de calidad en las universidades. En los últimos años, numerosas publicaciones han trabajado en este ámbito, estableciendo los estándares de calidad y buenas prácticas en inclusividad en la universidad. Debido a la relevancia que están adquiriendo en las políticas universitarias, estos indicadores serán tratados más profundamente en el siguiente punto.

Como se ha podido observar, en los factores anteriormente vistos, la inclusión es responsabilidad de todos los agentes que conforman el entramado universitario. Los diferentes órganos de gobierno, los servicios de atención a la diversidad, el profesorado, el personal de administración y servicios y los estudiantes de una universidad forman la estructura de agentes educativos implicados directamente en el desarrollo de una universidad inclusiva. En la siguiente figura se puede observar las medidas de atención a la diversidad desde cada uno de los colectivos señalados:



Figura 12. Agentes implicados en el desarrollo de la inclusión dentro del contexto universitario.
Fuente: Elaboración Propia.

Los diferentes Órganos de Gobierno de una universidad⁹⁶ han de favorecer medidas de accesibilidad e inclusión en la investigación, la docencia y la cultura, y su regulación a través del desarrollo de normativas propias. Es competencia del gobierno de las universidades favorecer la inclusión a través de:

- Desarrollo de Protocolos específicos de atención a las personas con discapacidad en los diferentes servicios y unidades administrativas.
- Proyectos y Actividades de Investigación, desarrollo e innovación (I+D+I) en el ámbito de la discapacidad.

⁹⁶ El Rectorado, los Vicerrectorados, con sus correspondientes Unidades Administrativas, los Órganos Asesores, los Órganos Colegiados (Consejo Social, Claustro, Consejo de Gobierno y Consejo de Estudiantes), los Decanatos y la Dirección de los centros universitarios.

- Incorporación del Diseño para Todos en los Planes de Estudio.
- Iniciativas de formación y sensibilización en discapacidad dirigidos a la comunidad universitaria.
- Desarrollo de los planes de Accesibilidad en la universidad.
- Fomentar la participación activa de las personas con discapacidad en el gobierno y la vida cultural universitaria.
- Creación de servicios de atención a la diversidad.
- Evaluación de la calidad en relación a la atención a la diversidad.
- Desarrollo de becas y ayudas a estudiantes con discapacidad.
- Creación de un censo de personas con discapacidad en la universidad.

Por su parte, los servicios de atención a la diversidad⁹⁷ deben ser un lugar de referencia para la orientación y el asesoramiento a la comunidad universitaria sobre cualquier tema relacionado con la inclusión en la universidad. Deben potenciar, proponer y coordinar las acciones desarrolladas en materia de inclusión, gestionar los recursos existentes para ello y realizar la correspondiente difusión. En el caso de las adaptaciones curriculares, que serán aplicadas directamente por el profesorado, estos servicios deberán establecer las ACI más convenientes para cada estudiante y proveer los recursos que precisen de acceso al currículum.

En el desarrollo de la inclusividad es fundamental que existan en las universidades servicios de atención a la diversidad con capacidad gestora para coordinar las actuaciones en material de inclusión y accesibilidad. Su carta de servicios debe incluir, entre otros, la atención a la comunidad estudiantil, al Personal de Administración y Servicios y al Personal Docente e Investigador, las actuaciones en accesibilidad universal y la realización de los censos de personas con discapacidad en la universidad⁹⁸. En el caso específico de la Universidad de Málaga, el servicio de

⁹⁷ Los Servicios de Atención a la Diversidad son las oficinas donde gestiona la atención a la comunidad universitaria con discapacidad en la Universidad. Prácticamente la totalidad de universidades españolas cuenta con uno de estos servicios, variando sus nombres, funciones y el alcance de sus propuestas de una universidad a otra. En Málaga, por ejemplo, el servicio denominado “Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad” está dirigido principalmente a estudiantes con discapacidad, no atendiendo al Personal de Administración y Servicios y/o al Personal Docente e Investigador con discapacidad.

⁹⁸ La actual Rectora de la Universidad de Granada, Pilar Aranda Ramírez, incorporó en su Proyecto de Gobierno propuestas para la inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad, entre ellas la

atención a la discapacidad está dirigido únicamente a los alumnos con discapacidad y/o NEEs, no siendo un ejemplo aislado, pues en la mayoría de universidades españolas estos servicios se crearon para atender a los estudiantes. Los servicios ya existentes cuentan con la experiencia profesional de sus responsables y una estructura ya consolidada, y lejos de resultar obsoletos, deben considerarse un recurso de gran utilidad en la transformación hacia una universidad inclusiva, dotándolos de mayores recursos y competencias.

Por otra parte, el profesorado, con el apoyo de sus órganos de gobierno y del servicio de atención a la diversidad, que deberán formar, orientar y proveer de los recursos necesarios, ha de garantizar que su asignatura sea accesible a los estudiantes con discapacidad, a través de una programación docente siguiendo los preceptos del Diseño Universal y la aplicación de las adaptaciones curriculares que sean necesarias. Los docentes han de ofrecer una formación de calidad, con las condiciones óptimas de accesibilidad.

Junto a los agentes señalados, el personal de administración y servicios favorece el desarrollo de una universidad inclusiva al seguir los preceptos de calidad en su atención e información a la comunidad universitaria, con directrices precisas en el caso de personas con discapacidad. Así mismo, los estudiantes, con su participación activa en la vida y académica y cultural, así como en los órganos de gobierno de la universidad, puede potenciar y facilitar medidas de atención a la diversidad desde otra perspectiva, más cercana a las vivencias de sus compañeros con NEEs. La red de apoyo recibida por lo compañeros es una pieza clave en el proceso inclusivo.

Las diferentes medidas de atención a la diversidad se deben operativizar mediante protocolos específicos donde se recojan los servicios o unidades administrativas responsables de su ejecución, las fases, el procedimiento y las tareas a desarrollar por cada uno de los agentes implicados. Ejemplos de protocolos a diseñar y los servicios responsables de su desarrollo y aplicación son:

creación de un órgano centralizado y con capacidad ejecutiva para gestionar las potencialidades y necesidades de la discapacidad, siguiendo la líneas de las características expuestas.



Figura 13. Ejemplos de protocolos de atención a estudiantes con discapacidad y los agentes implicados en su desarrollo y aplicación.

Fuente: Elaboración propia

Uno de los Protocolos es el dirigido a potenciar la participación de estudiantes con discapacidad en los programas de movilidad. Según los datos de Fundación ONCE (2014), la participación de estudiantes con discapacidad en los programas de movilidad internacional es extremadamente baja, pese a crecer en los últimos años. A través de la coordinación de diferentes agentes, el servicio encargado de los programas de movilidad, el servicio de atención a los estudiantes y profesores con discapacidad y las asociaciones de estudiantes y profesores, la movilidad estudiantil y del personal docente e investigador ha de desarrollarse en plenas condiciones de accesibilidad. Las medidas de atención a la diversidad tratadas dentro de los programas de movilidad, con protocolos específicos para sus usuarios con discapacidad, podrían equilibrar las cifras de participación en estos programas de estudiantes con y sin discapacidad, al favorecer la inclusión, no sólo en la universidad de origen sino también en la de destino.

Del análisis realizado sobre la atención a la diversidad en el sistema universitario, podemos concluir que, pese que todavía se han de producir importantes cambios para poder hablar de una universidad inclusiva, se observa una implicación cada vez mayor de las universidades en la implantación de medidas que favorezcan la inclusión,

respaldadas y animadas por los organismos representantes de las personas con discapacidad. Unas medidas que quedan totalmente justificadas ante la evidencia de las dificultades institucionales, personales y académicas, a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad durante su estancia en la universidad (Álvarez, P.R. et al., 2012) y en la transición desde los niveles preuniversitarios (Castro, J.F. & Abab M., 2009). En el estudio de Sánchez & Carrión (2010), el 60,6% de la muestra, 138 estudiantes con discapacidad, manifestaron tener menos oportunidades de promoción hacia cursos superiores, y el 69,7% consideraban que tenían que esforzarse más que el resto de sus compañeros para poder terminar sus estudios. Ciertamente, muchas de las dificultades de estos estudiantes no son específicas de las personas con discapacidad, pero para este alumnado puede ser más difícil superarlas, necesitando más tiempo y encontrándose más vulnerables. (Adams y Holland, citado en Moriña-Díez, A. et al., 2013, p. 436).

Se concluye coincidiendo con Moriña-Díez, A. et al., (2013) al afirmar que el diseño de entornos inclusivos es imprescindible para dar respuesta al alumnado con discapacidad, favorece en el aprendizaje del todo el alumnado y es una oportunidad para mejorar la universidad, que debe adoptar respuestas proactivas y no reactivas. Es decir, se ha de crear un entorno incompatible con la aparición de barreras y obstáculos discriminantes, trabajando para anticiparnos y prever las necesidades y las respuestas a las mismas.

La universidad inclusiva debe ser aquella donde todos tengan las mismas oportunidades, individualizando la enseñanza y adaptándola a las necesidades de cada alumno. Es un proceso de cambio ideológico, donde se debe enfocar la atención a las respuestas ofrecidas por el contexto y no tanto a la discapacidad presentada por el alumnado. En palabras de Luque, D.J. & Rodríguez, G. (2008):

La universidad es la continuidad al esfuerzo de la Comunidad Educativa y del alumnado con NEEs, para desarrollar su persona y su formación profesional como cualquier otro ciudadano, al que en cambio, es preciso compensar en sus dificultades y características personales, todo ello, desde una perspectiva de normalidad y no sólo de su discapacidad. Esto será un hecho educativo (normalización e integración) en la medida que, la institución que acoja a los alumnos, se provea de recursos y atención, ajustando el proceso de currículum-alumnado.

2.2.2. INDICADORES DEL GRADO DE INCLUSIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.

La atención a la diversidad en las diferentes universidades españolas se desarrolla a través de diferentes medidas que están estrechamente relacionadas con los factores expuestos anteriormente. El número, variedad y alcance de las actuaciones y políticas que se llevan a cabo para atender a la comunidad universitaria con discapacidad determinan el nivel de inclusión de cada universidad, así como la actuación llevada a cabo a través de sus servicios de atención a los estudiantes universitarios con discapacidad.

Para poder determinar la calidad en la atención a las personas con discapacidad de las diferentes universidades, se han de establecer una serie de indicadores, objetivos y cuantificables, que midan su nivel de cumplimiento e implicación en materia de inclusión, y permitan establecer los criterios mínimos a cumplir y las áreas específicas a mejorar.

Estudios como los de Peralta, A., (2007), Alegre, O.M. & Villar, L.M., (2009), Jallade, (2011), Díez, E. et al., (2011), Luque, A. & Gutiérrez, R., (2014) y Ferreira, C., Vieira, M.J., & Vidal, J., (2014), constatan la necesidad de la introducción de los indicadores del nivel de inclusión en los criterios de calidad de las universidades. Sin embargo, los datos ofrecidos por Fundación Universia en 2014, nos muestra como la evaluación de la calidad es todavía escasa cuando se habla de la atención a la diversidad. De hecho, sólo el 44% de los Servicios de Atención a Estudiantes con Discapacidad de las 59 universidades participantes en el estudio contaban con sistemas de evaluación interna y de gestión de la calidad.

En los últimos años, diferentes autores⁹⁹ y organizaciones¹⁰⁰ han establecido los

⁹⁹ Ejemplos de publicaciones que establecen un sistema de indicadores sobre la atención a la discapacidad en las universidades españolas son las de Díez, E. et al., (2011), Ferreira, C., Vieira, M.J., & Vidal, J., (2014) y Fundación Universia (2014).

¹⁰⁰ La Association on Higher Education and Disability (AHEAD), ha desarrollado unos estándares de actuación para los programas y servicios de atención a estudiantes universitarios con discapacidad. A nivel nacional, un ejemplo, son los premios concedidos por Telefónica Ability Awards. Tienen como objetivo el reconocimiento público de aquellas empresas e instituciones que desarrollan buenas prácticas en materia de inclusión, entre ellas las Universidades. Para la selección de los ganadores y

indicadores de calidad en la atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad. La Association on Higher Education and Disability (AHEAD), establece unos estándares de calidad dirigidos a los servicios de atención a los estudiantes con discapacidad. Entre ellos se encuentran desde actuaciones dirigidas a defender, difundir y facilitar los recursos con los que cuentan los estudiantes con discapacidad, potenciando su autodeterminación, hasta las actuaciones de asesoramiento al profesorado sobre las adaptaciones que precisa el estudiante, y los servicios de los que dispone. Será también un indicador de calidad el hecho de que los servicios evalúen las necesidades académicas del alumnado y colabore con los docentes para garantizar dichas adaptaciones.

Díez, E. et al. (2011), desarrollan unos estándares de atención e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad, adaptados al actual Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a la realidad de la universidad española. Establecen un total de 467 indicadores organizados por orden de importancia en 19 categorías¹⁰¹. El cumplimiento de estos indicadores sería responsabilidad de diferentes servicios de la universidad, desde aquellos dirigidos al desarrollo de los entornos virtuales, a los servicios de acceso y el de secretaría general, hasta llegar a los servicios específicos de atención a los estudiantes con discapacidad. Se valoran las actuaciones realizadas desde todos los ámbitos de la institución universitaria directa o indirectamente relacionados con la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Entre los indicadores establecidos por Díez, E. et al. (2011), destacamos por su relevancia para este estudio, los que evalúan las “adaptaciones no significativas” (adaptaciones del currículum que no afectan a la consecución de las competencias por el estudiante) y que se resumen en la siguiente figura:

finalistas, realizan una exhaustiva valoración de sus candidatos mediante una serie de indicadores de calidad en atención a personas con discapacidad.

¹⁰¹ Accesibilidad a documentos y materiales, Accesibilidad de instalaciones, herramientas y equipos de trabajo, accesibilidad web, actividades prácticas, adaptaciones no significativas, características del servicio, comunicación positiva, confidencialidad de la información, diseño universal para el aprendizaje, diseños y revisión curricular, divulgación de información relevante, evaluación, formación, información y sensibilización, medidas de apoyo para distintos tipos de discapacidad, políticas y procedimientos transversales, políticas y procedimientos de admisión y matrícula, políticas y procedimientos de evaluación, productos de apoyo y trabajadores con discapacidad.

ADAPTACIONES NO SIGNIFICATIVAS

- Adaptación de entornos evaluativos
- Adaptaciones no significativas en el trabajo de campo/actividades prácticas
 - o Asegurar las adaptaciones para estudiantes con discapacidad visual:
 - Cambiar las rutas y trayectorias para hacerlo más fácil o seguro para los estudiantes con discapacidad visual.
 - Modificar las actividades prácticas seleccionadas para hacerlas más accesibles para los estudiantes con discapacidad visual. Por ejemplo, antes de que el estudiante tenga que desplazarse por varios sitios para aplicar entrevistas/cuestionarios, ellos pueden hacerlo en un único lugar, por ejemplo en un centro comercial o un centro comunitario.
 - Asegurar que los estudiantes con discapacidad visual tienen una persona que les acompañe durante el trabajo de campo/prácticas, y les ayuda a tomar notas y datos de los trabajos de campo/prácticas.
 - Proporcionar tiempo extra para moverse y realizar las actividades necesarias. Cuando exista un grupo de trabajo será necesario planificarlos cuidadosamente.
 - Permitir a los estudiantes presentar los resultados de sus investigaciones/trabajos de prácticas en formatos no visuales o multimodales.
 - o Garantizar que se hacen adaptaciones no significativas cuando algunos estudiantes con discapacidad tienen dificultad para completar evaluaciones de campo.
 - o Asegurar que existen diferentes opciones para adaptar las actividades prácticas a las personas con discapacidad visual:
 - Renunciar a las actividades prácticas.
 - Reemplazar las prácticas por otras actividades.
 - Reemplazar las actividades prácticas por otras virtuales.
 - Proporcionar actividades prácticas en lugares alternativos.
 - Proporcionar adaptaciones para las necesidades de las personas con discapacidad visual durante las actividades prácticas ordinarias.
 - Suprimir las actividades prácticas para todos los estudiantes.
 - o Ofrecer posibilidades para que estudiantes y profesionales (docentes) busquen formas alternativas de satisfacer/alcanzar los resultados necesarios (por ejemplo, si la evaluación de un diario/cuaderno de campo no fuera posible).
- Adaptaciones/sustituciones de trabajo de campo
- Colaboración con cuerpos profesionales
- Participación de estudiantes
 - o Asegurar que existen oportunidades para consensuar con los estudiantes qué adaptaciones no significativas son necesarias.
 - o Asegurar que el estudiante está totalmente implicado en las discusiones sobre la viabilidad de las adaptaciones no significativas.
 - o Revisar periódica y regularmente las adaptaciones de cada estudiante.

Figura 14. Indicadores de Calidad de "Adaptaciones no significativas" dirigidas a estudiantes con discapacidad.

Fuente: Adaptado de Díez, E. et al. (2011).

Las actuaciones dirigidas a la adaptación del currículum al alumnado con discapacidad se consideran indicadores de buenas prácticas y de calidad en las universidades. Entre estas actuaciones, Díez, E. et al. (2011) establecen la accesibilidad a los entornos de evaluación (como señalización accesible, iluminación adicional, orientación individual...), las adaptaciones en las actividades prácticas, la sustitución de los trabajos de campo por otras formas de evaluación, la colaboración con el profesorado (cuerpo profesional relevante), y la participación activa del

estudiante a la hora de definir las adaptaciones que precisará.

La aplicación de las adaptaciones señaladas se facilitará si se ofrece al profesorado del estudiante con discapacidad la información y el asesoramiento adecuado. De hecho, en el estudio de Díez, E. et al. (2011), la información al personal docente de las adaptaciones curriculares que precisa el estudiante con discapacidad fue uno de los indicadores más valorados (4,86 de 5) por los técnicos de los servicios de apoyo al alumnado con discapacidad de 21 universidades españolas, y e indicaría las buenas prácticas realizadas desde dichos servicios. En definitiva, mientras que la aplicación de las adaptaciones curriculares es responsabilidad del profesorado, desde estos servicios se les debe ofrecer el asesoramiento y la información que precisen (en especial sobre las necesidades educativas especiales de su alumnado con discapacidad) para su correcta aplicación. De hecho, según datos de la Fundación Universia (2014), los programas de adaptación curricular son los que más se ofertan desde los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas, en el 95% de ellas.

Ferreira, C. et al. (2014), desarrollan también un sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas, siguiendo la metodología planteada por la Kyriazopoulou & Weber (2009). Para establecer los indicadores se basan en la normativa vigente, la *Guía para la elaboración de un Plan de atención al alumnado con discapacidad en la universidad* (CERMI, 2010), y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA).

Las áreas identificadas por Ferreira, C. et al. (2014) son ocho¹⁰², con un total de 40 indicadores. Se evalúa el marco de derechos de los estudiantes con discapacidad en la universidad, las políticas de acceso (reserva de plazas, exención del pago por prestación de los servicios académicos, becas, acogida...), las actuaciones que promueven la implicación de los estudiantes con discapacidad y su información y orientación, los mecanismos de adaptación, la accesibilidad al medio físico y a la comunicación y la información, los recursos disponibles, y el seguimiento de estos

¹⁰² Marco institucional, Acceso, Participación, Información y orientación, Adaptaciones, Accesibilidad, Recursos y Resultados.

estudiantes.

En el sistema de indicadores establecido por estos autores, al igual que en Díez, E. et al. (2011), también se contemplan las acciones dirigidas a determinar las necesidades educativas y las adaptaciones que serán necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad. Las incluyen dentro del área denominadas “adaptaciones”, y establecen para su análisis los siguientes indicadores:

- La adaptación de las pruebas de acceso.
- La adaptación de los métodos o sistemas de impartición de docencia.
- La adaptación del contenido o desarrollo de programas ordinarios.
- La ampliación del régimen de convocatorias.
- La adaptación del material didáctico y los medios materiales necesarios.
- La adaptación de las pruebas de evaluación.
- La adaptación de la revisión ante el profesor o ante el tribunal.
- La adaptación de programas o actividades de tutoría.

La regulación y aplicación de algunas de estas adaptaciones corresponderá a los órganos de gobierno de la universidad a través de sus diferentes servicios, como la adaptación de la prueba de acceso y la ampliación del régimen de convocatorias. Otras, como la adaptación de las pruebas de evaluación o el material didáctico será responsabilidad directa del profesorado. El asesoramiento de los servicios de atención al alumnado con discapacidad y las políticas de sensibilización serán fundamentales para que se lleven a cabo de manera efectiva, como ya se ha señalado.

Por último, consideramos de obligada mención, los indicadores propuestos por la Fundación Universia (2014) en su *II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto a la realidad de la discapacidad*. Nos ofrece una descripción de la situación actual de la inclusión del sistema universitario español, a través de los datos de 59 universidades y de la percepción de 426 estudiantes universitarios con discapacidad. En la siguiente figura se presenta el esquema con los principales indicadores que determinan el grado de inclusión según Fundación Universia (2014):



Figura 15. Esquema con los principales indicadores que determinan el grado de inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema universitario español relativos al curso académico 2013/14.

Fuente: Fundación Universia (2014, p. 87).

La existencia de Servicios de Atención a Estudiantes con Discapacidad, es considerada también en esta publicación como un indicador de calidad. De cada servicio se valora si poseen un censo de estudiantes con discapacidad, su sistema de financiación, su oferta de servicios y programas, y si cuentan con sistemas de evaluación interna y de gestión de la calidad.

Como ya se expuso anteriormente, el servicio que en mayor proporción se oferta, es el relacionado con la aplicación de adaptaciones curriculares y del puesto de estudio. Destacamos también que una gran proporción de las universidades, el 71%, cuentan con protocolos de actuación en función del tipo de discapacidad.

La Fundación Universia (2014), también introduce las acciones de sensibilización al profesorado dentro de los indicadores del ámbito “I+D+I e inclusión de la variable discapacidad en planes de estudio y de formación al profesorado y voluntarios”. En este sentido, podemos observar como más de la mitad de las universidades, el 63%, impartieron formación al profesorado sobre discapacidad. Una cifra que se ha incrementado desde el primer estudio realizado en el curso 2011/2012, con 873 profesores que recibieron formación, a 3.638 profesores del curso 2013/14.

Como se puede observar, los tres estudios mencionados coinciden en la mayoría de indicadores, si bien varían en su organización. El sistema de indicadores de Díez, E. et al., (2011) puede considerarse el más extenso, ofreciendo una estructura y organización más práctica, pues, por ejemplo, nos ofrece una descripción detallada de las medidas de apoyo para los distintos tipos de discapacidad. Puede considerarse un instrumento de medición de la calidad, pero también puede utilizarse como una guía de actuación y procedimiento de los servicios de apoyo al alumnado con discapacidad de las universidades. Por otro lado, los datos estadísticos y la visión que ofrece el estudio de Fundación Universia, (2014), sobre la situación actual de la inclusión en la universidad, ofrece la base para establecer las actuaciones de mejoras en el sistema universitario español con respecto a la inclusión de sus estudiantes con discapacidad. Además, Fundación Universia (2014) ofrece información de la percepción de los propios estudiantes universitarios con discapacidad sobre las actuaciones llevadas a cabo por las universidades para fomentar la inclusión.

2.2.2.1. La valoración subjetiva de los estudiantes como indicador de calidad.

Como se ha descrito, son numerosos los indicadores que determinan el nivel de inclusión de una universidad. Estos indicadores se expresan mediante una serie de recursos categorizados de forma específica según la publicación a la que nos remitamos. Sin embargo, resulta difícil encontrar la opinión de los propios estudiantes con discapacidad, o incluso, la evolución en su desarrollo personal, como indicadores de un entorno inclusivo, más allá de sus resultados académicos o su continuidad en los estudios universitarios.

Fundación Universia (2014), introduce en el *II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad* la opinión de 426 estudiantes. Del 40% que manifestó haber acudido al servicio de atención a la discapacidad de su universidad (el resto no lo hizo por desconocimiento de la existencia de dicho servicio o por considerar que no necesitaban ninguna adaptación), el 11% lo valoraron negativamente.

Las políticas de calidad de las institución, entre ellas la universitaria, van orientadas a conseguir la máxima satisfacción de sus usuarios, por lo que la valoración realizada por los mismos ha de ser considerada un indicador de calidad y buenas prácticas. Se trata de una técnica de evaluación de la calidad que, aún siendo subjetiva, es una fuente de información inigualable sobre los aspectos a mejorar o modificar. Sin embargo, actualmente existen pocos estudios validados sobre cómo medir la bienestar y la satisfacción de los estudiantes dentro de la universidad (Blázquez J.J., Chamizo, J., Cano E.I., & Gutierrez, S., 2013).

Un instrumento usualmente utilizado en las universidades para medir la satisfacción de sus estudiantes es el “cuestionario de valoración”, en el cuál pueden opinar sobre diferentes ámbitos universitarios, como la actuación docente. En el caso de estudiantes que presentan NEEs son especialmente útiles para detectar aspectos a mejorar en la respuesta educativa ofrecida, pues proporcionan información de gran utilidad respecto a la atención recibida por parte de su universidad, el profesorado, los servicios específicos y los compañeros, entre otros. Resumiendo, y como afirman (Blázquez J.J. et al., 2013), la opinión de los estudiantes debe formar parte de los

indicadores utilizados en los sistemas de calidad universitaria, facilitando así el acercamiento de la universidad a los estándares internacionales de calidad mediante la mejora continua del sistema. Estos mismos autores, además, señalan la “calidad de vida universitaria” como una variable que permite medir la calidad universitaria desde la perspectiva del estudiante.

Junto a la información que nos facilita la valoración del estudiante con discapacidad sobre la universidad, se puede también considerar como indicador de calidad, su evolución en otros ámbitos de su vida sobre los que el contexto universitario puede ejercer influencia. En este sentido, coincidimos con Schalock & Verdugo (2003), al considerar que la educación va más allá de la instrucción en el aula e implica una serie de posibilidades que superan las directamente relacionadas con el contexto escolar, por lo que también es necesario que la escuela se centre en las múltiples dimensiones de la vida de cada alumno. Extrapolándolo al ámbito universitario, consideramos que el bienestar en la universidad de las personas con discapacidad, en parte determinado por las medidas de atención a la diversidad, han de producir también cambios y mejoras en otros aspectos de su vida.

Estudios como los de Blázquez J.J. et al., (2013) y (Yu, G., 2008), muestran que la calidad de vida universitaria, el nivel de satisfacción y bienestar del estudiante con su universidad, influye en la calidad de vida global, es decir, la satisfacción con la vida en general. De hecho, el concepto de calidad de vida es considerado un concepto útil y necesario para desarrollar políticas sociales y educativas, y evaluar los servicios prestados (Muntaner, 2013). En palabras de Muntaner (2013, p.44):

Las aportaciones del concepto de calidad de vida junto a los planteamientos de la escuela inclusiva, es el modelo más adecuado para alcanzar una educación de calidad para todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan cualquier necesidad educativa. En este sentido, el concepto de calidad de vida se utiliza, cada vez más, como marco conceptual para evaluar resultados de calidad.

- **El concepto de Calidad de Vida**

En la actualidad existen más de cien definiciones del concepto de calidad, con sus

respectivos instrumentos de medida (Giné, 2004, p. 3). Jurado, P. (2009) considera que la calidad de vida es un concepto difícil de operativizar, ya que se debe establecer un ajuste entre las necesidades y su satisfacción, perfilándose como una fórmula subjetiva que depende de cada persona en relación a su contexto y en sus distintas dimensiones.

Actualmente, hay un consenso en considerar que se trata de un concepto holístico y multidimensional que combina elementos subjetivos (grado de satisfacción de la persona) y objetivos (condiciones de vida que ofrece el entorno).

La Organización Mundial de la Salud la define como la percepción de los individuos de su posición en la vida, en un contexto cultural y en su sistema de valores respecto a sus metas, expectativas, estándares e intereses (World Health Organization, 1997).

Schalock & Verdugo (2007) consideran la Calidad de Vida como un “estado deseado de bienestar personal que es multidimensional, tiene propiedades éticas – universales – y émicas – ligadas a la cultura -, tiene componentes objetivos y subjetivos, y está influenciada por factores personales y ambientales”. (p.22).

La Calidad de Vida es el grado de satisfacción del sujeto en diferentes ámbitos o dimensiones, como la familia, la inclusión social o el bienestar físico, entre otros. Tiene un componente subjetivo, determinado por la propia percepción de la persona, y un componente objetivo, ligado a la realidad de los servicios y asistencia ofrecidos por su entorno. Así mismo, es un concepto relacionado con la cultura del individuo y su sistema de creencias.

Partiendo de este concepto, y coincidiendo con Muntaner (2013) consideramos que la utilización del concepto de calidad de vida en la universidad nos permite avanzar en la educación integral de la persona y nos sirve de referencia base y de guía conceptual para emprender cambios y mejoras en su proceso hacia una institución inclusiva. Por ello, se debe determinar un sistema de indicadores que nos permita conocer los niveles de calidad de vida que se ofrece a los alumnos con discapacidad en el ámbito universitario.

Asumir los principios de calidad de vida implica cambios significativos en los centros docentes, dato que las estrategias de gestión curricular y de gestión organizativa han de reorientarse. Un proyecto de centro educativo que considere la promoción de la calidad de vida para todos sus estudiantes, que se considere comprehensivo, debe abarcar los componentes del entorno inmediato y mediato, ha de reconocer la igualdad de oportunidades para alcanzar los objetivos en los dominios importantes de sus vidas, por lo que el centro educativo se configura como un marco de referencia que sienta las bases para el mantenimiento y la promoción de la calidad de vida de todos sus integrantes, considerando ésta desde la perspectiva actual y la futura. (Jurado, P., 2009, p.11)

2.3. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.

El diseño y aplicación de Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI) en el alumnado universitario con discapacidad es requisito indispensable de toda universidad inclusiva. Peralta, A. (2007), en el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad, y el CERMI, (2010), en la Guía para la Elaboración de un Plan de Atención al Alumnado con Discapacidad en la Universidad, consideran que los programas de adaptaciones curriculares dirigidos a estudiantes universitarios con discapacidad deben estar presentes en todas las universidades para poder garantizar su derecho a la igualdad de oportunidades recogido en la legislación vigente. Así mismo, el desarrollo de adaptaciones en el currículum universitario dirigido a estudiantes con discapacidad es considerado un indicador de calidad en las medidas de atención a la diversidad de una universidad (Díez, E. et al., 2011; Ferreira, C. et al., 2014; y Fundación Universia, 2014).

El desarrollo de adaptaciones curriculares, de hecho, se ofrece en la mayoría de servicios de atención a la discapacidad de las diferentes universidades españolas. De las 76¹⁰³ universidades que participaron en la Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2015 (Fundación Universia, 2015), la mayoría, el 81,5%¹⁰⁴, gestionan

¹⁰³ El Sistema Universitario Español (SUE) está compuesto por un total de 82 universidades, 50 son de titularidad pública y 32 privada (MECD, 2013).

¹⁰⁴ De las 76 Universidades, 62 señalaron la casilla de Adaptaciones Curriculares entre los servicios que ofrecen a sus estudiantes con discapacidad.

desde sus servicios de apoyo al alumnado con discapacidad, la realización de las Adaptaciones Curriculares.

Las ACIs en los estudios universitarios, al igual que en las etapas educativas previas, son necesarias para dar respuestas a las NEEs que presentan muchos estudiantes con discapacidad. El desarrollo de las ACIs universitarias es un tema ampliamente debatido por los límites de su aplicación, a veces difusos, y que deben asegurar la adquisición de las competencias básicas de la titulación por parte del estudiante. El objetivo de este subcapítulo será analizar los rasgos distintivos de las ACIs en estudiantes universitarios. Para su mayor comprensión, previamente, se realizará un breve repaso del concepto de Adaptación Curricular Individualizada y sus características en las etapas educativas pre-universitarias.

2.3.1. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

La Adaptación Curricular es el “proceso y/o resultado del ajuste del currículum al alumnado, que se concreta en la modificación de uno o más elementos de ese currículum y/o de los de acceso” (Luque, D.J. & Romero, J.F., 2002, p. 26). Es una de las medidas concretas para la atención a la diversidad, tanto en la universidad como en las etapas educativas previas a esta, que trata de dar respuesta al alumnado con NEAE.

En Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato¹⁰⁵, la atención a la diversidad se desarrolla mediante medidas de carácter curricular y medidas de carácter organizativo. Las primeras son las establecidas en el desarrollo del currículum por parte del alumno con NEEs¹⁰⁶, y las segundas son las relacionadas con la organización flexible de las enseñanzas por parte de los centros educativos¹⁰⁷. Las adaptaciones curriculares son respuestas individualizadas de carácter curricular al alumnado con

¹⁰⁵ La atención de los alumnos con NEAE se regula en el Título II de Equidad en la Educación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Existen diferencias en el desarrollo de esta ley por comunidades autónomas. En el desarrollo de este capítulo se tomará como referencia la Comunidad Autónoma de Andalucía.

¹⁰⁶ Estas ayudas pueden ser: El refuerzo educativo, las adaptaciones curriculares y los programas de diversificación curricular.

¹⁰⁷ Los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, las materias optativas y los programas de refuerzos, entre otros.

NEAE.

En Andalucía¹⁰⁸, la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (BOJA 22-8-2008), en su artículo 12, define la adaptación curricular como una “medida de modificación¹⁰⁹ de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”.

Atendiendo a los elementos del currículo modificados, las Adaptaciones curriculares se diferencian en: Adaptaciones de acceso, adaptaciones individualizadas (ACI) no significativas, adaptaciones significativas o muy significativas y adaptaciones de ampliación. En la siguiente figura se muestran los diferentes tipos de adaptaciones curriculares y sus características:

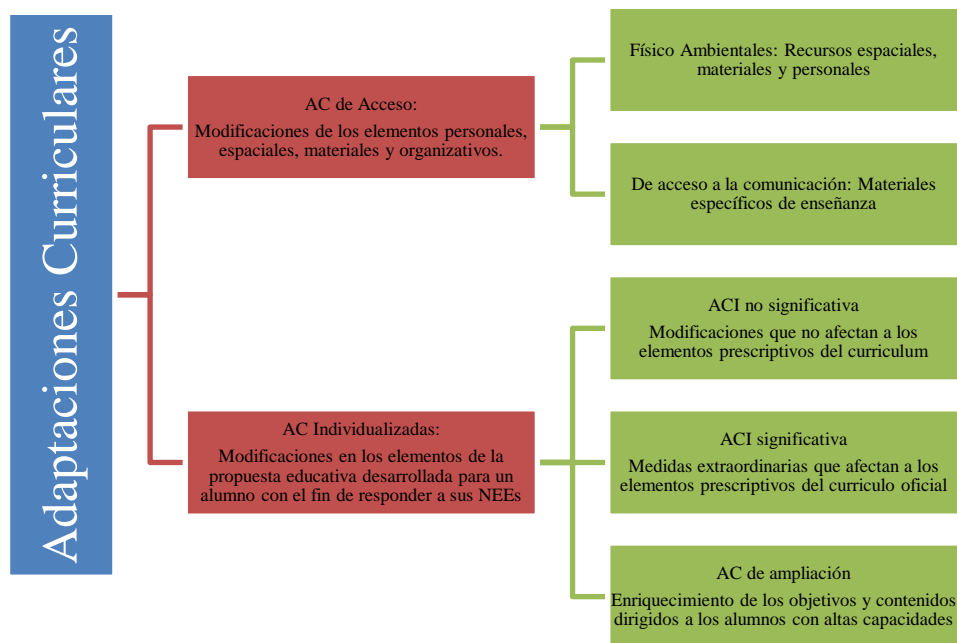


Figura 16. Tipos de adaptaciones curriculares

Fuente: Elaboración propia

¹⁰⁸ En Andalucía las adaptaciones curriculares están reguladas en la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. (BOJA 22-8-2008).

Otras normativas de atención a la diversidad son:

La Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización (BOJA 26-10-2002).

El Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con NEEs asociadas a sus capacidades personales (BOJA 18-5-02).

El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (BOE 16-03-85).

¹⁰⁹ Modificaciones de los objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación.

Como se puede observar en la Figura 16, son adaptaciones de acceso al currículum cuando se modifica el ambiente físico, mediante, por ejemplo, la eliminación de barreras arquitectónicas, y/o cuando se modifica el acceso a la información del alumno con medidas como ordenadores, grabadoras, utilización del lenguaje de signos, utilización de documentos electrónicos etc. Estas adaptaciones permiten la accesibilidad del estudiante al proceso de enseñanza-aprendizaje sin realizar modificaciones en el currículum.

En las Adaptaciones Curriculares Individualizadas no significativas serán adaptados los elementos del currículo que se consideren necesarios, metodología y contenidos, pero sin modificar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación. Serán en las ACIs significativas donde se modifiquen objetivos generales de la etapa, contenidos nucleares y los criterios de evaluación. Por último, las AC de ampliación van dirigidas a los alumnos con altas capacidades, y en ellas se enriquecen los objetivos y los contenidos, se flexibilizan los criterios de evaluación y se adapta la metodología al estilo de aprendizaje del alumno (Grau Rubio & Fernández Hawrylak, 2008).

En Andalucía, recientemente, la Consejería de Educación ha publicado las Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por la que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y organización de la respuesta educativa¹¹⁰. En ella se especifican los diferentes programas de respuesta a la diversidad, entre los que están las adaptaciones de acceso al currículum y las adaptaciones curriculares no significativas. Ambas, no implican la eliminación de los elementos del currículum considerados básicos o esenciales, por lo que las adaptaciones en los elementos de acceso al currículum son adaptaciones no significativas (Arnaiz, 2000).

Las adaptaciones curriculares definidas y reguladas en las etapas preuniversitarias presentan similitudes con respecto a su aplicación en los estudios superiores, como su

¹¹⁰En:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/20150622_ins_protocolo_deteccion

obligatoriedad. Sin embargo, no se pueden entender las adaptaciones curriculares universitarias del mismo modo que las realizadas en los niveles educativos obligatorios. La función de profesionalización, y la organización y estructura propia de la universidad como institución, confieren a las adaptaciones curriculares del alumnado universitario con NEEs unas características singulares y diferentes a las de sus predecesoras en la Educación Primaria y Secundaria.

2.3.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL.

Los Servicios de Atención a la Discapacidad de las universidades disponen de una variada oferta de programas y acciones dirigidas a los alumnos, caracterizados por su diversidad, variando su oferta de una universidad a otra. Uno de los programas en el que coinciden la mayoría de universidades, el 95% según datos de la Fundación Universia (2014), son los dirigidos a las adaptaciones curriculares de adaptación del puesto de estudio (software y hardware específico, mobiliario adaptado, reserva de asiento en las aulas, intérpretes de lengua de signos, entre otros).

Este dato coincide con la conclusión a la que llega Galán-Mañas, A. (2015) en un estudio donde se analizaron los servicios de atención a la discapacidad de 40 universidades:

Una importante parte de los esfuerzos dedicados por dichos Servicios se sitúa en dar soporte a los estudiantes con discapacidad en el estudio. Para ello, ponen a su disposición recursos técnicos y humanos que permiten al estudiante permanecer en la universidad desarrollando sus estudios en la dirección del éxito académico. Del mismo modo, la flexibilidad y las adaptaciones curriculares resultan relevantes en la actuación de las universidades en favor de la inclusión y la normalización. (p.97).

Las Adaptaciones Curriculares no son un recurso de atención a la diversidad exclusivo de las etapas educativas obligatorias. Su aplicación en los estudios universitarios persigue el mismo objetivo que en estas etapas, ajustar del currículum al alumnado que lo precise a través de la modificación de sus elementos, pero desde una institución con características propias y con un alumnado que presenta un mínimo de

conocimientos y madurez cognitiva acreditados en las diferentes vías de acceso¹¹¹. Desde el momento en que una persona con NEEs se presenta a las pruebas de acceso a la universidad podemos empezar a hablar de adaptaciones curriculares en los estudios universitarios (Ortego, J.L., 2000).

Las universidades, han tomado como referencia las políticas en ACI que se han puesto en práctica en las etapas preuniversitarias, para establecer sus propios protocolos. Sin embargo, el desarrollo de adaptaciones curriculares en estudiantes universitarios presenta unas características propias que la diferencian de sus predecesoras en la Educación Primaria y Secundaria, como su desarrollo legal y los elementos del currículum a modificar.

2.3.2.1. Desarrollo normativo y unificación de criterios.

Desde el ámbito legal, la normativa vigente que regula la atención educativa de los estudiantes con discapacidad en los estudios superiores¹¹², establece la obligatoriedad de las universidades de garantizar el desarrollo de sus estudios de los estudiantes con discapacidad en plenas condiciones, real y efectiva, de igualdad de oportunidades.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica

¹¹¹ El artículo 3 del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (BOE 24/11/2008), establece los diferentes Procedimientos de acceso a la universidad.

¹¹² - Artículo 2 y el artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con diversidad funcional, de 13 de diciembre de 2006, ratificada por España en abril de 2008 (BOE 21-4-2008).

- Disposición adicional vigésimo cuarta de La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 13-4-2007) (LOMLOU).

- Artículo 12, 22 y 26 del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE 31-12-2010).

- Disposición adicional novena de la Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades. (BOJA 31-12-2003).

- Artículo 19 del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (BOE 24-11-2008).

- Artículo 20 del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. (BOE 3-12-2013).

- Artículo 17 del Anteproyecto de la Ley de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía, adaptación autonómica del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

6/2001, de 21 de diciembre, de universidades, en su disposición adicional vigésimo cuarta, regula:

...3. Las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria. (art. 21)

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias¹¹³, recoge en el apartado 2º de su artículo 14:

Las universidades dispondrán de sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitarias correspondientes. Estos sistemas y procedimientos deberán incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares.

El Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario¹¹⁴ introduce numerosas referencias a los estudiantes con discapacidad. En relación a las adaptaciones del currículum, se han de señalar lo dispuesto en sus artículos 12, 22 y 26, por su relación con estas.

El artículo 12 establece que las universidades proporcionarán los recursos y adaptaciones que sean necesarias para que los estudiantes universitarios con discapacidad puedan desarrollar sus estudios en igualdad de condiciones.

Su artículo 22, recoge que:

...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

¹¹³ BOE 30/10/2007

¹¹⁴ BOE 31/12/2010

adaptaciones metodológicas precisas y, en su caso, al establecimiento de tutorías específicas en función de sus necesidades... (art.22)

Por último, el artículo 26 del Real Decreto 1791/2010, de estudiantes con discapacidad, señala la necesidad de adaptar las pruebas de evaluación a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, con las adaptaciones metodológicas precisas.

El artículo 17 del anteproyecto de la Ley de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía, adaptación autonómica del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, establece que:

...c) Realizarán las adaptaciones o ajustes razonables de las materias cuando, por sus necesidades educativas especiales, un alumno o alumna así lo solicite, siempre que tales adaptaciones o ajustes no les impida alcanzar un desarrollo suficiente de los objetivos previstos para los estudios de que se trate. Para ello, las universidades habilitarán el correspondiente procedimiento. (art. 17).

Las regulaciones mencionadas señalan la obligatoriedad de ofrecer los recursos necesarios para la plena igualdad, real y efectiva, del estudiante universitario con discapacidad. Las adaptaciones curriculares, al igual que otras medidas de atención a la diversidad ¹¹⁵, se han de considerar dentro de los medios, apoyos, recursos y adaptaciones imprescindibles (citados en las normativas señaladas) que deben ser proporcionadas por las universidades a los estudiantes universitarios con discapacidad.

Pero, pese a existir a nivel estatal una base legal que defiende la realización de adaptaciones curriculares en las universidades, esta normativa no ha sido desarrollada en decretos específicos donde se establezcan los agentes educativos implicados, el

¹¹⁵ El acceso a la figura de Alumno a Tiempo Parcial, becas específicas para estudiantes con discapacidad, la figura del alumno colaborador de compañeros con discapacidad, el acompañamiento de asistentes personales para estudiantes dependientes etc.

proceso de evaluación psicopedagógica o el protocolo a seguir (Arnaiz, 2000(Alcantud, F., Ávila, V., y Asensi C., 2000b). Como afirman Luque, D.J. & Rodríguez, G., (2008):

...el acercamiento legislativo a las necesidades educativas especiales en la universidad, se ha hecho de una forma general, y recogida en una normativa mínima, en su mayor parte, a efectos de matriculación y acceso, no habiéndose profundizado en un desarrollo de mayor alcance psicopedagógico, académico y formativo, que haga operativa la educación del alumnado con discapacidad. (p. 274).

El escaso desarrollo legislativo de las Adaptaciones Curriculares en el contexto universitario a nivel estatal y/o autonómico, ha supuesto la ausencia de protocolos de actuación unificados para todas las universidades, un “modelo” a seguir con unos estándares mínimos de calidad.

Algunas universidades españolas¹¹⁶ han compensado la ausencia de regulaciones sobre el procedimiento de evaluación y aplicación de las adaptaciones curriculares a su alumnado con NEEs, desarrollando reglamentos internos propios, aprobados en Consejos de Gobierno. La Universidad de Málaga, por ejemplo, en su Reglamento sobre Atención Académica al Estudiante con Discapacidad, aprobado en el Consejo de Gobierno de la Universidad de Málaga del 20 de Diciembre de 2012 (BOJA 29/07/2013) establece:

3. Cada estudiante que haya solicitado la actuación del Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad será citado a una entrevista para evaluar su inclusión o no en los siguientes programas:
 - Adaptaciones Curriculares, Alumno/a Colaborador/a, Asistente Personal, Intérprete de Lengua de Signos (ILSE) y Ayuda Transporte.
 - Los apoyos y recursos adicionales necesarios para responder a sus necesidades educativas.
4. Para la realización de las Adaptaciones Curriculares, el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad:

¹¹⁶ La Universidad de Málaga, Jaén, Pompeu Fabra, Jaume I, Valencia y Extremadura, Autónoma de Madrid, Murcia, Burgos, Rovira y Virgili de Tarragona, Oviedo, Pontificia de Comillas de Madrid, Rey Juan Carlos, Miguel Hernández de Elche, Politécnica de Cartagena.

- Coordinará junto con el profesorado responsable la realización de las adaptaciones curriculares. Para ello pondrá a disposición del profesorado y el departamento implicado, el asesoramiento técnico adecuado para llevar a cabo dichas adaptaciones.
- Desarrollará un informe con las necesidades educativas especiales que precise el alumno/a, el cuál remitirá al profesorado responsable, previa autorización del estudiante. (art. 6).

Junto con las regulaciones internas, algunas universidades¹¹⁷ han tomado la iniciativa de elaborar sus propios protocolos y/o guías de orientación al profesorado¹¹⁸, con el objetivo de orientar a los docentes en la atención al alumnado con discapacidad y en las adaptaciones curriculares. Sin embargo, esto no significa que la responsabilidad de la adaptación deba recaer exclusivamente en el docente, “que en muchos casos no tiene formación específica sobre las características de la discapacidad del estudiante, sus posibilidades, ni conocimientos de otras experiencias” (Alcantud, F., Ávila, V., y Asensi C., 2000, p.104).

En la elaboración de estos reglamentos internos y/o de las guías de adaptaciones cada universidad ha establecido unos procedimientos y unos criterios propios. Actualmente, no existe unificación de criterios nacidos del consenso entre las universidades que garanticen una atención educativa de calidad a los estudiantes con discapacidad independientemente de la universidad donde desarrollen sus estudios¹¹⁹.

En los últimos años se ha comenzado a trabajar en la unificación de criterios desde el Grupo de Adaptaciones Curriculares de la Red de Servicios de Atención a Personas

¹¹⁷ Entre las Universidades con Guías de Adaptaciones u Orientación al Profesorado del Alumnado con NEEs se encuentran:

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Universidad de Málaga, Universidad de Cádiz, Generalitat de Catalunya, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Salamanca, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad de Gran Canaria, Universidad de Burgos, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad pontificia de Comillas, Universidad nacional de Educación a Distancia, Universidad de Valladolid, Universidad de Valencia.

¹¹⁸ La Universidad de Málaga ha elaborado la Guía de Orientación al Profesorado del Alumnado con Discapacidad de la Universidad de Málaga. Se puede consultar en <http://www.uma.es/media/tinyimages/file/pdiguia.pdf>

¹¹⁹ El Instituto Universitario de Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca ha editado el Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad (Díez et al., 2008). Esta publicación ofrece un conjunto de estándares de actuación para programas y servicios de atención a universitarios con discapacidad que pueden servir de guía para establecer unos criterios homogéneos en todas las Universidades.

con Discapacidad en las universidades españolas (SAPDU)¹²⁰. Desde este grupo se desarrolla el Proyecto: Principios orientadores para las adaptaciones curriculares en el ámbito universitario¹²¹, que tiene como objetivo proponer unos principios orientadores básicos en el proceso de adaptación curricular de los estudiantes con necesidades específicas, a través de la elaboración de un “Libro Blanco” sobre adaptaciones en el ámbito universitario.

Las adaptaciones curriculares en el ámbito universitarios se caracterizan por un desarrollo normativo insuficiente y la ausencia de unos principios unificados a seguir por todas las universidades. El trabajo en ambas líneas es indispensable si se quiere caminar hacia una Educación Superior inclusiva. La falta de definición de los márgenes posibles de actuación al no existir regulaciones específica hace que se trabaje en un terreno incierto, lo cual puede ser perjudicial, al dejar al alumno a expensas de la interpretación que de la ley hagan los responsables de aplicarla (Ortego, J.L., 2000). En este sentido, coincidimos con Rodríguez-Martín & Álvarez-Arregui (2014) en que la elaboración de las adaptaciones curriculares en la universidad debe seguir el mismo planteamiento que en las etapas no universitarias, adoptando en su realización directa una dimensión institucional promovida por el Estatuto del Estudiante Universitario, y potenciando la formación del profesorado y la sensibilización de la comunicad universitaria.

2.3.2.2. Significatividad y tipos de Adaptaciones Curriculares en la Universidad

Los datos más recientes sobre el tipo de adaptaciones curriculares desarrolladas en las universidades son los proporcionados por el II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad, de la Fundación Universia (2014). Como se observa en la figura, según este estudio, entre

¹²⁰ SAPDU es una red de Servicios de Apoyo a Personas con discapacidad en las Universidades Españolas, a la que se encuentran adheridas 45 Universidades.

Desde la Red se trabaja en diferentes propuestas, para lo que se han formado diferentes grupos de trabajo: Adaptaciones curriculares, Movilidad y Empleo, Principios Generales, normativa y gestión y Comunicación y página web. Desde su nacimiento se han celebrado cinco encuentros anuales.

¹²¹ En la reunión del Grupo de Trabajo de RUNAE de Atención a la Diversidad celebrada en la Universidad Complutense de Madrid el día 4 de febrero de 2011 se acordó el desarrollo de este Proyecto. Actualmente el Grupo de trabajo sobre Adaptaciones Curriculares de la Red SAPDU lo componen las siguientes universidades: Universidad de Alicante, Universidad de Cantabria, Universidad de Cádiz, Universidad de Extremadura, Universidad de Málaga, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Sevilla, Universidad de Valencia y Universidad de Zaragoza.

los recursos de apoyo más frecuentes, en concreto por el 86% de las 59 universidades participantes, se encuentran la habilitación de mobiliario adaptado, de software y hardware específicos, la anticipación de las materias y la ampliación de textos. Se tratarían de adaptaciones de acceso al currículum, donde se posibilita el acceso a la información del alumno sin realizar modificaciones en el currículum. El 61% de las universidades confirman realizar “adaptaciones de las materias”, es decir, aquellas donde se realizan modificaciones en el currículum, aunque no especifican qué proporción son ACIs no significativas y qué proporción son ACIs significativas.

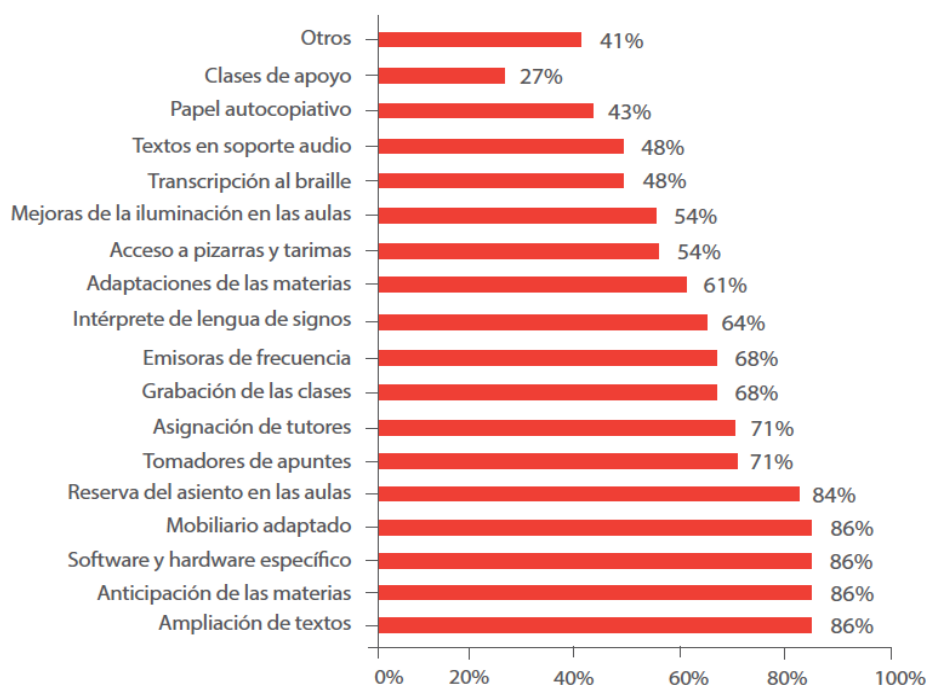


Figura 17. Existencia de recursos de apoyo y adaptaciones del puesto de estudio dirigidas a los universitarios con discapacidad.

Fuente: Fundación Universia, 2014, p.37.

En un estudio anterior realizado en la Universidad de la Laguna, Castro, J.F. et al. (2006), comprobaron como las ACIs no significativas eran las más frecuentes. El 90.6% de los 53 profesores que impartieron docencia a estudiantes con discapacidad consideró necesario realizar adaptaciones, principalmente metodológicos y de evaluación, muy pocos realizaron adaptaciones en los contenidos, es decir, ACIs significativas.

Actualmente el debate sobre la posibilidad de realización de ACIs significativas en los estudios superiores está abierto, y aún no se ha llegado a un consenso sobre la

respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Se pueden realizar? ¿Cuáles son sus límites?. Como afirma el Observatorio Universidad y Discapacidad (2010), la aplicación de adaptaciones curriculares significativas es un debate presente en la universidad, pues algunas discapacidades son incompatibles con el seguimiento del ritmo y metodología del sistema, y los criterios para adaptar los contenidos sin rebajar las exigencias al alumnado con discapacidad están sin marcar ni regular.

La universidad es un contexto de aprendizaje y convivencia que contribuye al desarrollo personal, social y cognitivo de sus estudiantes. Como ya se ha comentado en el punto anterior, el objetivo principal de las titulaciones que en ella se desarrollan es la preparación para el desempeño de una profesión¹²² a través de las competencias¹²³ necesarias que se especifican en los planes de estudios. El Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales¹²⁴, así lo establece, y dispone que los planes de estudios de cada título deben garantizar la adquisición de las competencias y los conocimientos necesarios para el ejercicio profesional.

Por ello, en la universidad, las medidas de atención a la diversidad no deben suponer una menor exigencia en el aprendizaje, ni la reducción de los conocimientos o las competencias básicas que deben ser adquirida en las diferentes titulaciones universitarias (Arnaiz, 2000; Rodríguez, G. & Luque, D.J., 2006; Luque, D.J. & Rodríguez, G., 2008), tal como se ha señalado en el punto 2.2.1.

En la educación básica, educación primaria y educación secundaria obligatoria, se pueden desarrollar adaptaciones que conlleven una modificación de los objetivos de la etapa o de los criterios de evaluación, Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas. Sin embargo, la función de habilitación profesional al que hace

¹²² Preámbulo de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).

¹²³ La ANECA (2012) define competencias como:

El conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se adquieren o desarrollan mediante experiencias formativas coordinadas, las cuales tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea o problema de la vida cotidiana y profesional que requiera un proceso de enseñanza y aprendizaje. (p.20).

¹²⁴ BOE del 3/07/2010

referencia la legislación vigente, es incompatible con la modificación de las competencias básicas a desarrollar por los estudios superiores.

Peralta, A., (2007) y CERMI, (2010) consideran que las adaptaciones a realizar por las universidades deberán ser de carácter no significativo, ligadas a cuestiones de acceso y metodología. En este sentido, un dato interesante es el proporcionado por el estudio del Observatorio Universidad y Discapacidad (2010), donde el alumnado entrevistado afirmaba que con voluntad y motivación “todos podemos estudiar todo”, sin embargo, el personal técnico de las oficinas de atención a la discapacidad opinó lo contrario, posiblemente por la experiencia acumulada durante los años en el trabajo con discapacidades muy diferentes.

Otros autores consideran que las adaptaciones curriculares que se lleven a cabo en la universidad podrán tener un cierto grado de significatividad, no eliminándose objetivos o competencias, pero sí cambiando la dirección de los mismos, modificando contenidos y/o eliminando aquellos que no se consideren básicos para alcanzar las competencias (Alcantud, F., Ávila, V., y Asensi C., 2000; Arnaiz, 2000; Luque et al., 2014). En este caso, ¿cuáles serían los criterios que han de seguirse para adaptar los contenidos sin rebajar las exigencias al alumnado con discapacidad?. Se trata de una cuestión que actualmente está sin responder, como tampoco están definidos los responsables de marcar y regular dichos criterios. A este respecto, Ortego, J.L. (2000) propone que deberán ser las normativas de cada universidad las que establezcan los límites en la sustitución o modificación de los objetivos, contenidos o criterios de evaluación. Los colegios profesionales, al tener entre sus funciones¹²⁵ la participación en la elaboración de los planes de estudio e informar las normas de organización de los centros docentes correspondientes a las profesiones respectivas, deberían sumarse a la propuesta de Ortego, J.L (2000). En todo caso, para poder hablar de adaptaciones curriculares significativas en la universidad, como afirma Díez, E. (2013), es necesario que se establezcan los criterios para adaptar los contenidos sin rebajar las exigencias al alumnado con discapacidad, disponiendo de buenas definiciones de estándares de competencia en los títulos universitarios en cuya definición participen

¹²⁵ Establecidas en la Ley 2/1974, de 13 de febrero, sobre Colegios Profesionales.

expertos en discapacidad.

Resumiendo, las adaptaciones curriculares universitarias deberán ser ajustes razonables del currículum, en accesibilidad, metodología y evaluación, que no impidan alcanzar un desarrollo suficiente de los objetivos previstos para los estudios de que se trate. Según Díez, E. (2013), para determinar si una adaptación es razonable, el profesor debe mantener los requisitos académicos de la asignatura (competencias).

La Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad¹²⁶ define Ajuste Razonable como:

c) Ajuste razonable: las medidas de adecuación del ambiente físico, social y actitudinal a las necesidades específicas de las personas con discapacidad que, de forma eficaz y práctica y sin que suponga una carga desproporcionada, faciliten la accesibilidad o participación de una persona con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos.

Para determinar si una carga es o no proporcionada se tendrán en cuenta los costes de la medida, los efectos discriminatorios que suponga para las personas con discapacidad su no adopción, la estructura y características de la persona, entidad u organización que ha de ponerla en práctica y la posibilidad que tenga de obtener financiación oficial o cualquier otra ayuda. (art. 7).

En el estudio de Luque et al. (2014), la adecuación del currículum durante un curso académico a una alumna con tetraplejia flácida, se realizó mediante cambios en la metodología docente, utilización de tecnología adaptada (software de reconocimiento de voz), adaptación del soporte del material docente (facilitación del material en soporte informático), reducción del número de prácticas, mayor seguimiento por parte del profesor, adaptación del tipo de prueba y de tiempo en la evaluación. Como comentan los mismo autores, a través de estas adaptaciones se permitió el acceso de la alumna al currículum sin afectar a la consecución de los objetivos de las asignaturas.

Las adaptaciones de acceso al currículum en la universidad son aquellas dirigidas a

¹²⁶ BOE 3/12/2013

permitir la accesibilidad al medio físico y a la comunicación y la información de los estudiantes universitarios con discapacidad. Para ello se deberán proporcionar a los estudiantes que lo precisen los recursos humanos (Intérpretes de Lengua de Signos¹²⁷, asistentes personales¹²⁸ y/o alumnos colaboradores¹²⁹ etc.), materiales (mobiliario adaptado, cuadernos autocopiativos, etc.) o técnicos (equipos de Frecuencia Modulada¹³⁰, softwares¹³¹ y hardwares¹³² específicos etc.) necesarios. Dentro de estas adaptaciones se encuentran la eliminación de las posibles barreras arquitectónicas y de la comunicación y la información, a través del desarrollo en la universidad de materiales docentes, webs y plataformas online de aprendizaje accesibles.

Algunos de estos recursos se gestionan desde los servicios de atención al alumnado con discapacidad de las universidades, y tanto la dirección del centro como el profesorado del estudiante con discapacidad, deben estar informados de su existencia. Así por ejemplo, si el alumno con NEEs cuenta con un compañero becado para ayudarlo (alumno colaborador), el centro deberá facilitar que ambos estén asignados en el mismo grupo clase (turno de mañana o turno de tarde), y sus profesores deberán facilitar que ambos estén en los mismo grupos de trabajo.

Las adaptaciones curriculares afectarán a lo establecido en parte de la programación docente, con cambios en el diseño, número, temporalización o forma de las actividades formativas presenciales y no presenciales, en los procedimientos de evaluación y/o en la distribución de horas de trabajo del estudiante. Ejemplo de estas adaptaciones son: adaptar las actividades presenciales permitiendo que el alumno las realice en casa (redistribución de las hora de trabajo presencial y no presencial),

¹²⁷ Según el Real Decreto 2060/1995, del 22 de diciembre, donde se establece el Título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos Española y las correspondientes enseñanzas mínimas. (23/02/1996), es el profesional que es competente en la Lengua de Signos española y la(s) lengua(s) orales de su entorno, capaz de interpretar mensajes emitidos en una de esas lenguas a su equivalente en la otra de forma eficaz.

¹²⁸ Persona, formada y cualificada, que ayuda al estudiante universitario en situación de dependencia a realizar las tareas que por su discapacidad no puede desarrollar

¹²⁹ Estudiante, voluntario o becado para ello, que ayuda académicamente a un compañero con discapacidad. Esta figura se presenta bajo distintos nombres dependiendo de la Universidad.

¹³⁰ Equipos que transmiten la señal sonora mediante ondas de alta frecuencia, evitan interferencias y mantienen constante el nivel de entrada de la señal auditiva.

¹³¹ Un ejemplo de software específico es el lector de pantalla utilizado por las personas ciegas o con discapacidad visual, como el JAWS.

¹³² Adaptaciones del soporte físico del ordenador (teclado, ratón, pantalla etc.).

adaptación de una práctica de campo por otra sobre un caso práctico (diseño), proveer al alumno de más tiempo en la realización de una prueba (temporalización), adaptación de un examen escrito en oral (formato) etc.

En la siguiente figura se muestran ejemplos de adaptaciones:

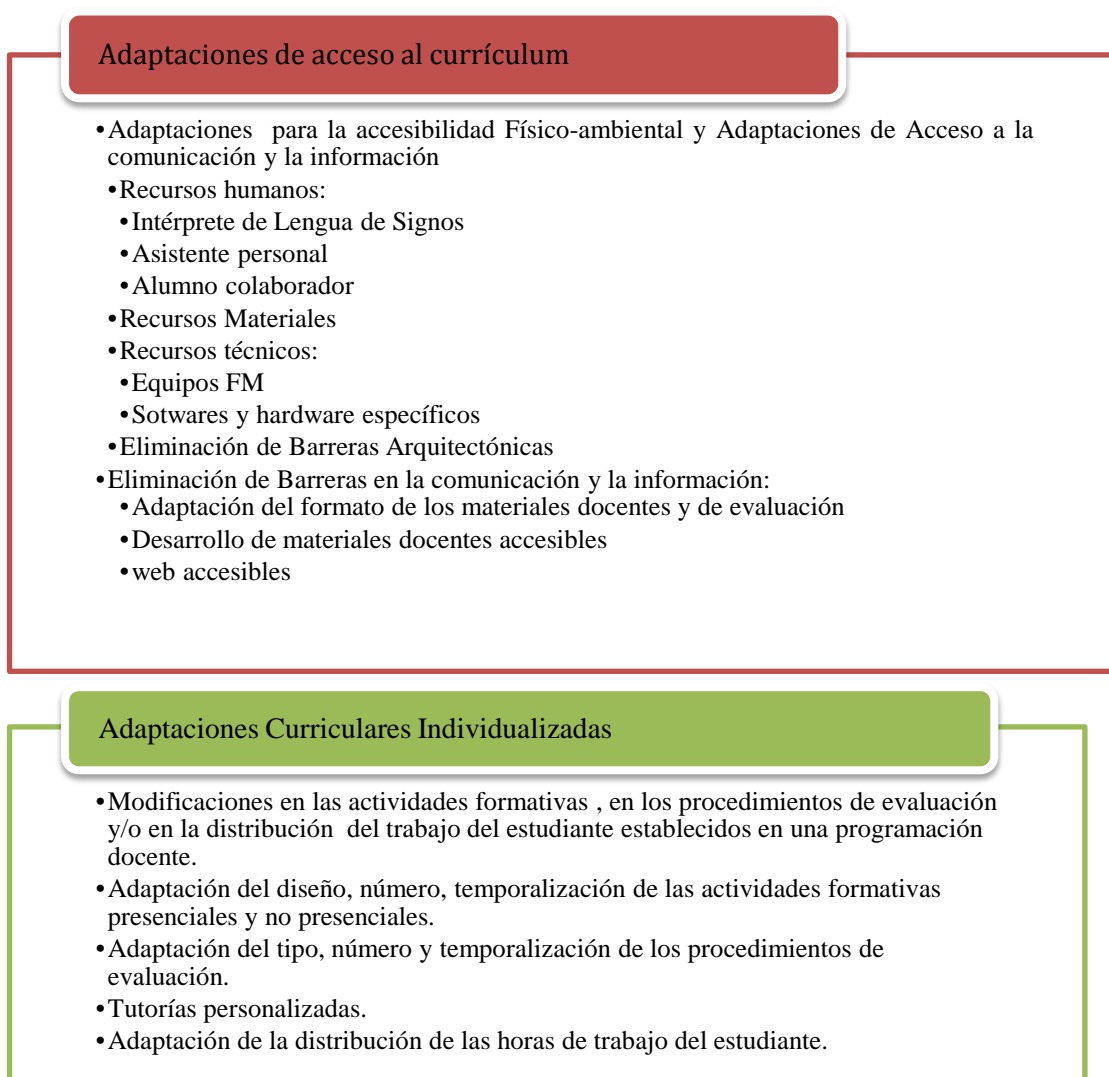


Figura 18. Ejemplo de tipos de adaptaciones curriculares en la universidad.

Fuente: Elaboración propia

2.3.2.3. Necesidades Educativas Especiales según el tipo de discapacidad o dificultad en el aprendizaje.

Las medidas de apoyo y las adaptaciones curriculares que precise un estudiante universitario con NEEs vendrán determinadas, en gran medida, por las características

de su discapacidad o dificultad en el aprendizaje. Por esta razón, y debido también a la ausencia de las regulaciones que se señalaron anteriormente, encontramos universidades¹³³ que han elaborado sus propias guías de orientación al profesorado, donde se describen las Necesidades Educativas Especiales que suelen presentar los estudiantes según su tipo de discapacidad.

Con el objetivo de unificar criterios, desde el Grupo de Adaptaciones Curriculares¹³⁴ de la Red SAPDU, se está elaborando una guía de adaptaciones en la universidad. Esta guía responde a la necesidad de ofrecer un documento de referencia y consulta a nivel nacional, que permita la aplicación de las adaptaciones curriculares más adecuadas a los estudiantes con discapacidad, independientemente de la universidad donde desarrollen sus estudios. Tiene un carácter eminentemente práctico, y pretende servir de herramienta de trabajo a los técnicos de los servicios de atención a la discapacidad y los docentes en las universidades.

Junto a las guías señaladas, publicaciones como las de Díez et al. (2008) y Díez, E. et al. (2011)¹³⁵, ofrecen medidas de apoyo y adaptaciones clasificadas por discapacidades específicas.

Las adaptaciones curriculares se establecerán dependiendo de las Necesidades Educativas Especiales específicas el alumno, y variarán dependiendo de las características específicas de su discapacidad o dificultad en el aprendizaje y la titulación que esté desarrollando. La evaluación previa del alumno y sus circunstancias nos permitirá establecer el tipo de adaptaciones y recursos más

¹³³ Entre las universidades con Guías de Adaptaciones u Orientación al Profesorado del Alumnado con NEEs se encuentran:

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Universidad de Málaga, Universidad de Cádiz, Generalitat de Catalunya, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Salamanca, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad de Gran Canaria, Universidad de Burgos, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad pontificia de Comillas, Universidad nacional de Educación a Distancia, Universidad de Valladolid, Universidad de Valencia.

¹³⁴ Grupo compuesto por técnicos de los servicios de atención a la discapacidad de la Universidad de Alicante, Universidad de Cantabria, Universidad de Cádiz, Universidad de Extremadura, Universidad de Málaga, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Sevilla, Universidad de Valencia y Universidad de Zaragoza.

¹³⁵ Estas publicaciones ofrecen una organización de las medidas de apoyo en discapacidades específicas, dentro de los indicadores de calidad y buenas prácticas en la atención a estudiantes con discapacidad en la Universidad.

adecuados, que se deberán expresar en términos positivos, desde las capacidades y cualidades del estudiante.

Por su relevancia en la determinación de las adaptaciones curriculares, se exponen en las siguientes líneas una síntesis de las Necesidades Educativas Especiales en la universidad en algunas discapacidades y dificultades en el aprendizaje, como aquellas que afectan a la movilidad, la visión y la audición, el Síndrome de Asperger, el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y la Dislexia. Dependiendo de la literatura consultada algunas clasificaciones incluyen el Síndrome de Asperger y el TDAH dentro de las discapacidades psíquicas, pero debido a la creciente representación de ambos colectivos en la universidad y la especificidad en las adaptaciones curriculares a aplicar, en este documento se tratarán de forma independiente.

2.3.2.3.1. *Estudiantes con limitación en la movilidad*

La discapacidad motora, se entiende como aquella que presenta una persona en su aparato motor, a consecuencia de un inferior funcionamiento del sistema osteo-articular, muscular y/o nervioso, que puede ser temporal o permanente y con diversos grados de afectación (Luque, D.J. & Romero, J.F., 2002).

Las NEEs de los estudiantes con discapacidad motora vendrán determinadas por el nivel de limitación en su movilidad. La universidad y su centro docente deberán ser accesibles arquitectónicamente y proveer de los recursos humanos, técnicos y materiales que precise el estudiante para acceder al currículum. Dependiendo del nivel de movilidad y dependencia del estudiando, podrá necesitar un “asistente personal”, si su nivel de dependencia es alto, o de un “alumno colaborador” cuando sólo precise apoyo académico en el desarrollo de las asignaturas. Los recursos técnicos más frecuentes son los relacionados con el acceso al ordenador mediante ratones y teclados adaptados. Las adaptaciones curriculares dependerán de la carga manipulativa que tengan las actividades diseñadas y su compatibilidad con las limitaciones de movilidad del estudiante.

Las NEEs de los estudiantes con discapacidad motora se pueden consultar en la

figura siguiente:

Alumnado con Limitaciones en la Movilidad	Asistente Personal y/o Alumno Colaborador dependiendo del nivel de dependencia del estudiante.
	Eliminación de Barrera Arquitectónicas en la Universidad, en los servicios del centro docente y las aulas.
	Recursos técnicos adaptados: hardwares y softwares específicos, grabadoras etc.
	Adaptación del mobiliario en el aula y reservar un espacio con buena visibilidad.
	Material docente en formato electrónico con antelación a las clases.
	Respeto del ritmo en la ejecución de tareas motrices. No interrumpir cuando la expresión verbal del alumno presente alteraciones en el ritmo,y/o la inteligibilidad.
	Profesorado con formación en el sistema de comunicación aumentativo o alternativo del estudiante, si lo utiliza.
	Adaptación de las actividades formativas y de evaluación teóricas y prácticas que el alumno no pueda realizar por su limitación en la movilidad a otros formatos accesibles.
	Ampliación del tiempo de realización de las actividades y pruebas de evaluación atendiendo a su dificultad motora.
	Adaptación, cuando así se requiera, de las pruebas escritas a pruebas tipo oral.
Adaptación y/o eliminación de los contenidos cuya carga manipulativa no sea fundamental para aprobar la asignatura y el desempeño profesional.	

Figura 19. NEEs de los estudiantes con discapacidad motora en la universidad

Fuente: Elaboración propia

2.3.2.3.2. *Estudiantes con Ceguera o Deficiencia Visual*

Una persona con ceguera no posee ningún resto visual, puede que perciba una ligera percepción de luz, mientras que una personas con deficiencia visual es aquella que posee restos visuales y, con corrección, puede acceder a estímulos visuales a distancias muy cortas. Dentro de la deficiencia visual encontramos una gran heterogeneidad en el grado de pérdida de visión, siendo la agudeza y/o campo visual del estudiante determinante en el acceso al contenido curricular con gran carga visual.

Entre las Necesidades Educativas Especiales destacamos por su relevancia en el acceso a los contenidos, el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la

Comunicación (TICs), como la tiflotecnología. En la universidad se debe asegurar su acceso a los estudiantes ciegos o con deficiencia visual. Para ello se deberán seguir dos vías, proporcionar los recursos técnicos que sean necesarios, como plataformas de aprendizaje online accesible, lectores de pantalla, teclados braille etc. y formar al profesorado para un aprovechamiento óptimo de las mismas y el desarrollo de material docente accesible (documentos electrónicos). El alumno colaborador es un recurso de gran utilidad, al servir al estudiante ciego como acompañante y guía, tanto en el ámbito físico como en el académico.

En general, las necesidades que presenta el alumnado con la universidad son:

Alumnado con Discapacidad Visual	Alumno colaborador para el acompañamiento por el centro educativo y el apoyo académico que precise.
	Eliminación de barrera arquitectónicas. Su ubicación en el aula debe ser próxima al profesor para permitir una adecuada percepción auditiva.
	Uso de material técnico (lectores de pantalla, braille-speak, grabadoras etc.)
	Material docente en formato electrónico accesible, braille o en formato papel con caracteres ampliados, buen contraste, letras sencillas, como la “Arial”, preferentemente normal (sin negrilla) y en minúsculas, reduciendo las Mayúsculas a los títulos o iniciales. Dependiendo del estudiante se precisará una ampliación determinada del tamaño de las letras.
	Información visual de las lecciones magistrales (transparencias) complementada con descripción verbales de las mismas. Utilización de vídeos con audio-descripción o proporcionar un resumen del mismo al alumno.
	Plataformas online de aprendizaje y páginas webs accesibles.
	Adaptación en el formato, número o tipo de las actividades formativas y de evaluación teóricas y prácticas que el alumno no pueda realizar por su limitación visual.
	Adaptación y/o eliminación de los contenidos cuya carga visual no sea fundamental para aprobar la asignatura y el desempeño profesional. Las impresoras en relieve y el uso de maquetas son recursos de gran utilidad para complementar el limitado acceso visual del estudiante con información táctil.
	Ampliación del tiempo de realización de las actividades y pruebas de evaluación.

Figura 20. NEEs de los estudiantes con discapacidad visual en la universidad.

Fuente: Elaboración propia.

2.3.2.3.3. *Estudiantes con Discapacidad Auditiva*

Las personas con discapacidad auditiva presentan una pérdida o anomalía en la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, con consecuencias inmediatas en su audición y en el acceso al lenguaje oral (García & Herrero Priego, 2008).

Las NEEs de un estudiante con deficiencia auditiva en la universidad vendrá determinado por el canal de comunicación que utilicen. Si utilizan el lenguaje oral y la lectura labio-facial o el Lenguaje de Signos en su proceso comunicativo. En este último caso la visión será su principal canal de comunicación y será indispensable para el desarrollo de los estudios universitarios un Intérprete de Lengua de Signos¹³⁶.

Las adaptaciones en el acceso al currículum se basarán principalmente en la eliminación de las barreras en la comunicación y la información en la universidad, el centro y el aula, a través de diferentes medios humanos y técnicos como a los ILSEs y los alumnos colaboradores, las páginas web accesibles, la adaptación de señales acústicas en visuales, la instalación de bucles magnéticos¹³⁷ en el aula y los equipos de frecuencia modulada¹³⁸, material audio-visual subtulado, entre otros.

El profesor deberá seguir una serie de recomendaciones en su hábitos en las lecciones magistrales y el trato con el alumno, relacionadas con la lectura labio-facial. La anticipación del material docente permitirá al estudiante su consulta previa a la explicación oral en el aula, permitiendo una mayor comprensión de la misma y minimizando la pérdida de información.

Es importante formar al profesorado en las dificultades de comprensión lectora y composición escrita que suelen presentar los alumnos con esta discapacidad. Debido a ello precisarán más tiempo en la realización y entrega de las actividades de

¹³⁶ En el caso de las personas sordociegas se utilizará la lengua de signos adaptada al grado de visión que posea. Cuando la persona posee un grado de pérdida de agudeza visual alto se utiliza la lengua de signos apoyada o táctil.

¹³⁷ Sistema que instalado en un aula hace llegar la señal sonora en ondas magnéticas directamente a la prótesis auditiva del estudiante, recibiendo un sonido limpio, nítido, perfectamente inteligible, con un volumen adecuado y sin ruidos de fondo.

¹³⁸ Sistema que capta a través de un micrófono la voz del emisor y la envía directamente al estudiante con prótesis auditiva, sin ruido ambiente y con mejor señal acústica.

evaluación, y que en la corrección de las pruebas escritas, el profesor se centre en el contenido del mensaje más que en la forma.

En general, las necesidades que presenta el alumnado con la universidad son:

Alumnado con Discapacidad Auditiva	Proporcionar Intérprete de Lengua de Signos y/o un alumno colaborador
	Equipos de Frecuencia Modulada y/o Bucles Magnéticos
	Eliminación de barreras físicas y en la comunicación.
	Ubicación lo más cerca posible del profesor/a.
	Anticipación del material docente para su lectura previa antes de la lección magistral.
	Material audio-visual subtulado.
	Material desarrollado por el docente en Lectura Fácil
	Formación en lectura labio-facial y lectura fácil al profesorado. No explicar de espaldas al alumno.
	Instrucciones sobre las actividades formativas y de evaluación por escrito.
	Evaluación de sus conocimientos en las pruebas escritas centrándonos en el contenido más que en la forma. Los estudiantes con esta discapacidad suelen cometer errores morfosintácticos .
	Más tiempo en la realización de las actividades formativas y de evaluación.
	Adaptar o eliminar contenido cuya carga auditiva no sea fundamental para aprobar la asignatura ni para el desempeño profesional.

Figura 21. NEEs de los estudiantes con discapacidad auditiva en la universidad.

Fuente: Elaboración Propia.

2.3.2.3.4. *Estudiantes con el Trastorno de Síndrome de Asperger*

El síndrome de Asperger es un trastorno del espectro autista caracterizado por una limitación significativa en las relaciones sociales, la comunicación, la flexibilidad mental, la empatía y la anticipación. Las personas con este síndrome presentan, entre otros rasgos, intereses restringidos, una interpretación literal del lenguaje, y dificultades en la abstracción de conceptos, en las funciones ejecutivas y en la

interpretación de las emociones.

Las NEEs de los alumnos con Síndrome de Asperger en la universidad se centran principalmente en tres aspectos, una guía y orientación continua, los trabajos grupales y los contenidos con gran carga pragmática.

El alumno colaborador y el profesorado son dos grandes apoyos para ofrecer la orientación continua que precisan estos estudiantes. El profesorado deberá acordar con el estudiante un calendario de tutorías donde se revisará su evolución y le guiará en la planificación de su trabajo. La organización del trabajo mediante un cronograma con un lenguaje claro, objetivos y fechas es de gran ayuda.

Los trabajos grupales, de gran relevancia en el Espacio Europeo de Educación Superior, deberán adaptarse a trabajos individuales debido a las limitaciones sociales característica de este trastorno. Si no fuese posible, se deberán seguir una serie de recomendaciones:

- Que el alumno colaborador pertenezca a los mismos grupos de trabajo que el estudiante con discapacidad.
- Asignarle directamente un grupo de trabajo.
- Adaptar la planificación y evaluación de las tareas a desarrollar conjuntamente por el grupo al que pertenece, estableciendo claramente su función y tareas dentro del grupo.

Por último, las adaptaciones del currículum irán dirigidas a todas las actividades que requieran un uso pragmático del lenguaje o la interpretación de emociones, intentando priorizar los contenidos de carácter lógico.

Alumnado con Síndrome de Asperger	Alumno Colaborador
	Guión de trabajo de la asignatura detallado, con una organización clara y cronológica de las actividades a desarrollar. Lenguaje claro y conciso.
	Informar explícitamente, por escrito, de todos los cambios producidos en la organización inicial de la asignatura.
	Tutorías asiduas con el estudiante.
	Guía en la planificación de su trabajo.
	Parcialización de las actividades formativas y de evaluación.
	Adaptación de los trabajos en grupo. Guiar en la formación de grupos de trabajo en el aula y adaptar la planificación y evaluación del grupo al que pertenece.
	Más tiempo en la realización de exámenes y actividades de clase.
	Priorizar los contenidos que requieran lógica y capacidad de memorización.
	Adaptar el contenido con un lenguaje con gran carga pragmática, y que no sea fundamental para aprobar la asignatura ni para el desempeño profesional. Adaptar o eliminar el contenido que requiera la interpretación de las emociones, y que no sea fundamental para aprobar la asignatura ni para el desempeño profesional.

Figura 22. NEEs de los estudiantes con Síndrome de Asperger en la universidad

Fuente: Elaboración Propia.

2.3.2.3.5. Estudiantes con Dificultades Específicas de Aprendizaje en la Lectura y la Escritura (DEALE).

Las Dificultades Específicas de Aprendizaje en la Lectura y la Escritura son trastornos en la adquisición y uso de la Lectura y la Escritura. Son intrínsecos al alumno, debidos presumiblemente a una alteración o disfunción neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de las funciones psicológicas (procesos perceptivos y psicolingüísticos, memoria de trabajo, estrategias de aprendizaje y metacognición). (Romero J.F. y Lavigne R. 2005).

El aprendizaje de la lectura y la escritura es simultáneo. Lectura y escritura comparten procesos por lo que las dificultades presentes en una pueden afectar a la otra. Podemos encontrar alumnos con dificultades únicamente en la lectura (dislexia)

o en la escritura, pero lo más común es que la dislexia vaya acompañada también de dificultades en la escritura (disgrafía).

Las DEALE no tienen en todos los casos la misma gravedad, y su pronóstico puede variar de unos alumnos a otros. A ello se une que cuando un estudiante llega a la edad adulta y máxime si accede a estudios superiores es muy posible que esas dificultades presentes en etapas anteriores ahora están lo bastante compensadas como para ser un obstáculo mucho menor y por ello requerir menos apoyos. Las NEEs en la universidad de estos estudiantes son:

Alumnado con Dificultades específicas en la lectura y/o la escritura	Utilización de recursos técnicos como softwares específicos para la dislexia, grabadora, procesador de texto con corrector etc.
	Mayor tiempo en la realización de lecturas y/o trabajos escritos que se realicen de forma individual.
	Adaptación del formato de las preguntas de los exámenes. Preguntas redactadas con un lenguaje claro y sencillo. Examen en formato oral.
	Evaluar en base al contenido y no la forma de expresión o posible faltas de ortografías.
	Permitir realizar el examen en ordenador, utilizando el corrector ortográfico o un software específico para personas con dislexia.

Figura 23. NEEs del alumnado con dificultad específica en el aprendizaje de la lectura y/o escritura en la universidad.

Fuente: Elaboración Propia

El alumnado con dislexia y/o disortografía suele presentar dificultades de comprensión lectora y faltas de ortografía en su escritura. Los softwares de lectura de pantalla, los correctores ortográficos de los procesadores de textos y la grabadora con recursos técnicos que facilitan el acceso del estudiante al currículum.

Pese a ello, el estudiante precisará más tiempo en la realización de lecturas y/o trabajos escritos que se realicen de forma individual de forma no presencial y presencial, por ejemplo, los exámenes. Además se recomienda que en las pruebas de evaluación se adapte el formato de las preguntas siguiendo las recomendaciones del

Servicio de Atención a la Discapacidad de su universidad, la cuáles, en todo caso han de estar redactadas en un lenguaje claro y sencillo, y deben ser leídas por el profesor previamente. Se puede precisar la realización del examen oralmente o en un ordenador, utilizando el corrector ortográfico o un software específico para personas con dislexia.

Si se evalúa al alumno mediante pruebas escritas, se deberá evaluar sobre la base al contenido y no a la forma de expresión o posibles faltas de ortografía y expresión escrita.

2.3.2.3.6. Estudiantes con el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).

El TDAH es debido a un retraso en el desarrollo neuropsicológico que provoca disfunciones en los mecanismos de control ejecutivo e inhibición del comportamiento, afectando a los procesos psicológicos del sistema ejecutivo (memoria de trabajo, sistema anterior de atención anterior, autorregulación de la motivación y el afecto, interiorización del lenguaje y procesos de análisis y síntesis) y a sus funciones (planificación y organización, automonitorización y evaluación, flexibilidad cognitiva y persistencia). (Lavigne & Romero, 2010)

Según haya un predominio del déficit de atención, de la hiperactividad-impulsividad, o de ambos, se diferencian diferentes subtipos de TDAH. En la edad adulta disminuyen los síntomas de hiperactividad que se pueden manifestar en inquietud, mientras persisten los síntomas de impulsividad e inatención que se manifiestan en dificultades a la hora de llevar a cabo tareas académicas y de la vida diaria, como cumplir plazos de entrega, centrarse en una tarea concreta, tener paciencia etc.

Los estudiantes con TDAH donde predomina la impulsividad, suelen caracterizarse por la rapidez en la realización de las tareas formativas y de evaluación, pudiendo errar en sus respuestas, presentar una grafía poco legible y tener dificultades para esperar y mantenerse en silencio. Cuando predomina el déficit de atención, los estudiantes con TDAH tienen dificultades para concentrarse, organizar tareas, y

terminar los proyectos empezados, precisando ayuda para gestionar adecuadamente su tiempo.

Debido a ellos sus NEEs en la universidad son:

Alumnado con TDAH	Guía y orientación en la organización, planificación del estudio, y en la gestión del tiempo.
	Mayor plazo y tiempo en la entrega de los trabajos o pruebas de evaluación.
	Durante la realización del examen, comprobar que ha entendido las preguntas, se insistirá en que releen los enunciados y revisen las respuestas dadas, especialmente en los estudiantes donde predomina el síntoma de impulsividad.
	En el examen ubicarle en un lugar del aula alejado de distracciones, preferentemente en primeras filas.
	Evaluar la prueba sobre la base al contenido y por la forma de expresión

Figura 24. NEEs de los estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad en la universidad.

Fuente: Elaboración Propia.

En ambos casos, la principal adaptación que precisarían sería una mayor dedicación y tiempo por parte del profesorado, que mediante tutorías asiduas, oriente al alumno en la organización, planificación, y gestión de su tiempo de estudio.

El seguimiento también es necesario durante la realización de las pruebas de evaluación. Es aconsejable que se compruebe que el alumno ha entendido las preguntas y se insistirá en que relea los enunciados y revise las respuestas dadas. Se recomienda la ubicación del estudiante en un lugar del aula alejado de distracciones, preferentemente en primeras filas, con ello se procurará que no se distraiga y así focalice su atención, especialmente útil si predomina el síntoma de inatención.

Los alumnos con TDAH precisarán más tiempo en la realización de las pruebas de evaluación, y que, en la medida de lo posible, su corrección se centre en el contenido de dichas pruebas, pues algunos pueden presentar fallos de expresión debido a su impulsividad.

Las NEEs de los estudiantes estarán determinadas en gran medida por el trastorno que presenten. Algunas medidas de acceso al currículum y de adaptación propiamente curricular serán compartidas por diferentes discapacidades, otras serán específicas de cada trastorno, como algunos recursos técnicos (por ejemplo, el braille-speak). A medida que nos alejamos de las discapacidades motoras y/o sensoriales se precisarán menos medidas de accesibilidad arquitectónica y a la información y la comunicación, aunque no debemos olvidar que un entorno accesible beneficia a todas las personas.

2.3.3. ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS UNIVERSITARIAS: CONCLUSIÓN

Como afirma Díez, E. (2013), la universidad debe avanzar hacia paradigmas proactivos como el Diseño Universal para el Aprendizaje, pero se trata de un proceso largo que requiere un cambio de actitudes, y aunque las Adaptaciones Curriculares representan un paradigma reactivo, aún son necesarias, así como la investigación sobre su efectividad. Sin embargo, actualmente, no existe una regulación específica que unifique criterios en los procedimientos de desarrollo de las ACIs en las universidades y los límites de su aplicación son difusos, no existiendo un consenso sobre los mismos.

En la escasa literatura sobre el tema se coincide en que una Adaptación Curricular a un estudiante universitario no debe suponer un menor nivel de exigencia o de desarrollo de las competencias. La dificultad en este campo radica en que los criterios para adaptar los contenidos sin rebajar las exigencias al alumnado con discapacidad no están delimitados.

En todo caso, en la elaboración de las ACIs, los diferentes agentes implicados deberán tener en cuenta los siguientes factores:

1. *Las características personales y de diversidad funcional del estudiante.* Determinarán el grado y el tipo de adaptaciones de acceso y curriculares, así como los recursos técnicos, humanos y materiales que serán necesarios.
2. *La accesibilidad física y la accesibilidad a la información y la comunicación de la universidad y sus centros docentes.* A mayor accesibilidad menores serán las adaptaciones de acceso al currículum que precisará cada estudiante con

discapacidad.

3. *Las características de la titulación universitaria.* Las competencias generales y específicas de la titulación influirán en el tipo y número de adaptaciones que precise un estudiante. Así mismo, como afirman Díez, E. & Sánchez, (2015, p.91), “la necesidad de adaptaciones especiales podría reducirse diseñando los currículos bajo los principios del diseño universal”.

En cuanto al proceso de elaboración de las ACIs, y atendiendo a los factores mencionados, se hace indispensable que toda universidad realice un estudio personalizado de cada caso para establecer las adaptaciones más idóneas. En este sentido, se podrían seguir los pasos propuestos por Ortego, J.L. (2000):

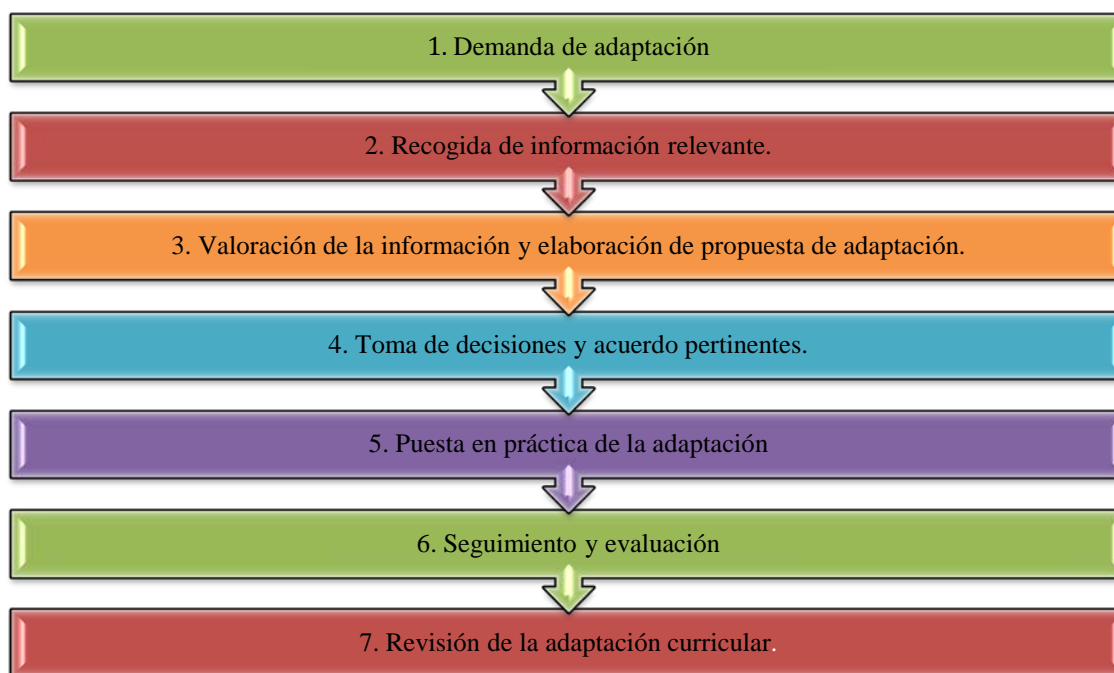


Figura 25. Fases del proceso de elaboración de una adaptación curricular

Fuente: Ortego, J.L., (2000, p. 215).

Una vez realizada la demanda de adaptación por parte del estudiante, se procede a recopilar la información sobre los factores mencionados anteriormente. Serán de utilidad la información que aparece en el certificado de discapacidad, en los últimos informes médicos y/o psicológicos del estudiante y los informes psicopedagogos con las adaptaciones recibidas en la etapas educativas pre-universitarias. Esta información se valorará junto al nivel de accesibilidad de la universidad y los recursos técnicos, humanos y materiales necesarios, para elaborar una propuesta de adaptación que

deberá adaptarse, con la colaboración del profesorado, al diseño curricular de cada asignatura. Posteriormente le seguirá su puesta en práctica, seguimiento y revisión para posibles modificaciones y mejoras.

A simple vista parece un procedimiento sencillo, pero la celeridad en su elaboración es fundamental para que el estudiante cuente con las adaptaciones y recursos necesarios el primer día de clase. Existen elementos en la organización del sistema universitario que pueden ralentizar el procedimiento, como la demanda tardía por parte del estudiante (en ocasiones, el alumno con NEEs solicita la adaptación a pocas semanas de terminar la docencia), cambios o asignación docente tardía (por ejemplo, en ocasiones, se desconoce el profesor responsable de la asignatura), dificultad en la gestión de los recursos (por ejemplo, la traducción de un manual a braille tarda varios meses), burocracia y procedimientos administrativos lentos (por ejemplo, a veces, el cambio de turno solicitado por un estudiante es aprobado una vez comenzado el curso), etc.

Concluimos este capítulo con las características de las Adaptaciones Curriculares en la universidad descritas por Rodríguez, G. & Luque, D.J., (2006, p.33):

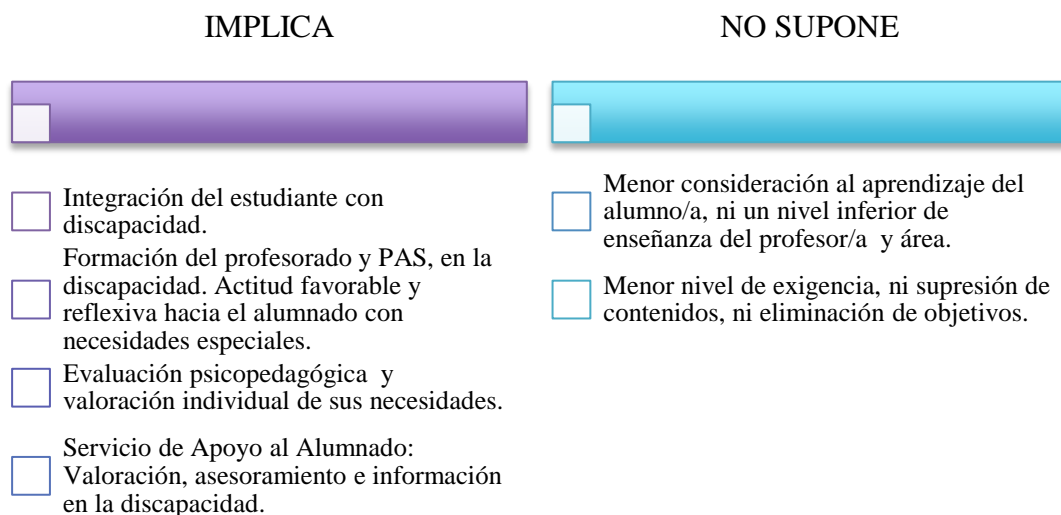


Figura 26. Adaptaciones curriculares en la universidad

Fuente: Rodríguez, G. & Luque, D.J., (2006, p.33):

La elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares universitarias es el mecanismo de ajuste a las necesidades del alumnado, favoreciendo su integración. Implican la formación y sensibilización de la comunidad universitaria,

específicamente al profesorado y al personal de administración y servicios, una evaluación psicopedagógica que valore las necesidades educativas especiales y un servicio que coordine la atención al alumnado con discapacidad.

La aplicación de una adaptación curricular a un estudiante universitario en ningún momento debe suponer una menor consideración de su aprendizaje, un nivel inferior de la enseñanza establecida por el profesor y su área de conocimiento, un menor nivel de exigencia, la supresión de contenidos o la eliminación de competencias.

CAPÍTULO III.

LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD O DIFICULTAD EN EL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como se ha expuesto en el capítulo anterior, el número de matriculaciones de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas se incrementa cada curso académico, debido, en parte, a las políticas de favorecen su acceso y permanencia en los estudios superiores, también en aumento. Entre las medidas adoptadas por las universidades para atender las Necesidades Educativas Especiales de este alumnado se encuentran la creación de servicios especializados, actualmente obligatorios por ley. Desde la creación de los primeros programas de atención a los estudiantes con discapacidad ¹³⁹, alrededor del año 1999, el incremento de servicios de estas características en las universidades ha sido constante, debido al cambio de concepción sobre la discapacidad, los programas de integración de las etapas preuniversitarias y el aumento de estudiantes con discapacidad en las universidades (Alonso & Díez, 2008). Sin embargo, la falta de regulaciones específicas en la materia y la autonomía que caracteriza a las universidades, han determinado que no exista uniformidad en la estructura y creación de los mismos.

En este sentido, y atendiendo a la disparidad mencionada, consideramos de gran relevancia conocer la política de atención a la diversidad que se lleva a cabo desde el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad (SAAD) de la Universidad de Málaga (UMA), contexto en el cual se desarrolla el estudio objeto de este documento.

- **Políticas inclusivas de atención a los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Málaga**

En el ámbito andaluz, esta universidad viene desarrollando desde 2005, a través del SAAD, adscrito al Vicerrectorado de Estudiantes y Calidad, un programa de

¹³⁹ Los servicios de atención a personas con discapacidad con más experiencia son los de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Valencia (Peralta, A., 2007).

intervención psicopedagógica de atención a las personas con discapacidad cuyos objetivos son garantizar la orientación educativa, y garantizar el acceso y el apoyo de estas personas durante el desarrollo de sus estudios universitarios.

A nivel normativo, la Universidad de Málaga contempla la igualdad de oportunidades en sus Estatutos, aprobados por Decreto 145/2003, de 3 de Junio, de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. En artículo 103 se expone que:

Los estudiantes, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 46 de la Ley Orgánica de Universidades, Ley 6/2001; tienen derecho a:

...d) La igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, en el ejercicio de sus actividades académicas.

En 2012 aprueba el Reglamento sobre la Atención Académica al Estudiante con Discapacidad en la Universidad de Málaga, en el Consejo de Gobierno del 20 de Diciembre de 2012 y publicado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 147, del 29 de Julio de 2013. El objeto de este Reglamento será regular las acciones de atención académica al estudiante con discapacidad en la Universidad de Málaga, y garantizar su derecho a la educación en igualdad de oportunidades.

Su artículo 3, de los derechos académicos de los estudiantes con discapacidad establece que:

1. Los estudiantes con discapacidad tendrán derecho a una evaluación de la necesidad de establecer adaptaciones curriculares y apoyos. De las adaptaciones que se establezcan en la evaluación se dará cuenta al profesorado responsable que contará, asimismo, con el asesoramiento técnico adecuado para llevarlas a cabo.
2. Si así lo establece la evaluación prevista en el apartado anterior, los estudiantes con discapacidad tendrán prioridad para la elección de grupo y turno al realizar la matrícula.
3. El alumnado con Discapacidad deberá contar con las adaptaciones o exenciones necesarias en la prueba para acreditar el Nivel B-1 en lengua extranjera...

Así mismo, introduce beneficios dirigidos a los estudiantes con discapacidad en su

normativa propia. Por ejemplo, su Reglamento de las Titulaciones Propias¹⁴⁰ regula una reserva de plazas para estudiantes con discapacidad del 3%; su Estatuto del Deportista Universitario¹⁴¹, contempla la elaboración de programas de actividad física y deportiva específicos para estudiantes con discapacidad; su Normativa de Prácticas Externas¹⁴² ofrece prioridad en la elección de prácticas a los estudiantes con discapacidad y según su Norma Reguladora de la Condición de Estudiante a Tiempo Parcial¹⁴³ los estudiantes afectados por una discapacidad física, psíquica o sensorial, en un grado igual o superior al 33%, podrán acogerse a esta opción de matriculación.

Junto a las iniciativas comentadas, la Universidad de Málaga también contempla la atención a estudiantes con discapacidad en sus planes estratégicos. En su Plan Estratégico 2009-2012, uno de los objetivos planteados en el Área Estratégica de Desarrollo e Igualdad es "desarrollar acciones que faciliten el acceso a los servicios de la Universidad, de las personas con discapacidad, teniendo al cumplimiento de los criterios internacionales en materia de homologación" p.6).

El actual Plan Estratégico de 2013-2016 en su acción 10.5.2. la "Potenciación del número de programas destinados a conseguir una mayor integración de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Málaga y promoción de actuaciones para conseguir una mayor sensibilización hacia esta cuestión" (Dirección del Plan Estratégico y Responsabilidad Social, 2012, p.78).

La adaptación de las pruebas de acceso a la universidad (PAU), la reserva del 5% de las plazas totales disponibles en cada titulación, y la reducción o exención del pago de la matrícula, son otras de las medidas de atención a la diversidad llevadas a cabo en la universidad malagueña.

¹⁴⁰ Acuerdo de 15 de julio de 2014, de la universidad de Málaga, por el que se aprueba el reglamento de Titulaciones Propias de esta universidad. (BOJA 7/08/2014).

¹⁴¹ Acuerdo de 19 de junio de 2013, de la Universidad de Málaga, por el que se aprueba el Estatuto del Deportista Universitario. (6/08/2013).

¹⁴² En http://www.uma.es/secretariageneral/newsecgen/index.php?option=com_content&view=article&id=260:normativa-de-practicas-externas-de-la-universidad-de-malaga&catid=20&Itemid=124, recuperado el 12/08/2015.

¹⁴³ En http://www.uma.es/secretariageneral/newsecgen/index.php?option=com_content&view=article&id=184:norma-reguladora-de-la-condicion-de-estudiante-a-tiempo-parcial&catid=20&Itemid=124, recuperado el 12/08/2015

Tras esta introducción con algunas de las medidas de atención a la diversidad de la Universidad de Málaga, y considerando que la mayoría de acciones de atención al alumnado con NEEs se coordinan y gestionan desde su Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad, se ofrecerá un descripción más extensa de este servicio. Previamente se presentarán los datos relativos al alumnado matriculado con discapacidad.

3.1. ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.

Siguiendo la misma tendencia hacia el aumento de estudiantes con discapacidad matriculados en estudios universitarios mostrada en la *Tabla 1.*, la Universidad de Málaga ha pasado de tener en el curso 1995/96, 77 estudiantes con discapacidad, a 525 en el curso 2014/15¹⁴⁴. En este último curso el número total de matriculaciones ascendía a 35.974 estudiantes, de los cuales un 1,4% presentaban alguna discapacidad.

El aumento en la Universidad de Málaga de estudiantes con discapacidad ha sido paulatino y constante, sólo en dos cursos académicos se registró un descenso leve, 2007/08 y 2014/15. El crecimiento más significativo se origina en el curso académico 2009/10, donde se pasa de 288 estudiantes con discapacidad en el curso anterior a 455, un aumento de 167 estudiantes que coincide con el desarrollo de las nuevas titulaciones del Espacio Europeo de Educación Superior.

Como se puede observar en la siguiente figura, la Universidad de Málaga es la

¹⁴⁴ Los datos presentados corresponden a los estudiantes con discapacidad censados a través de sus matriculaciones. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (LOMLOU), establece en su disposición adicional vigésimo cuarta, que los estudiantes con discapacidad, tendrán derecho a la exención total de tasas y precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título universitario. Para hacer uso de este derecho, los estudiantes presentan su certificado de discapacidad a la hora de realizar su matrícula universitaria. Este proceso permite obtener un censo del número de estudiantes con discapacidad matriculado en cada titulación universitaria. Sin embargo, se encuentran limitaciones a la hora de recopilar información sobre el tipo y el grado de discapacidad, pues el alumnado sólo está obligado a certificar que “tiene un grado de discapacidad igual o mayor al 33%”. El alumnado con Dificultades en el Aprendizaje (dislexia, disortografía etc.), al no poseer certificado de discapacidad, no es censado a través de las matriculaciones, no apareciendo representado en estos datos.

segunda universidad andaluza con más estudiantes con discapacidad en el curso 2014/15, tras la Universidad de Sevilla con 602 y seguida por la Universidad de Granada con 494 (Fundación Universia, 2015).

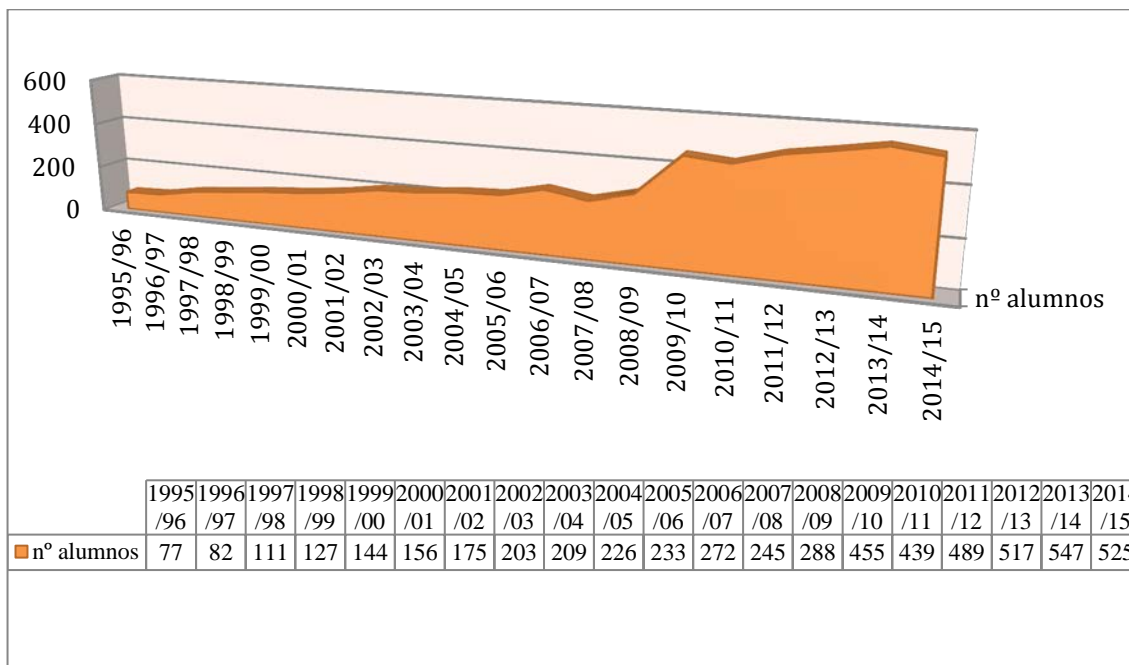


Figura 27. Evolución del número de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Málaga.
Fuente: Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad de la Universidad de Málaga.

Teniendo en cuenta la proporción de estudiantes con discapacidad con respecto al número total de alumnos matriculados¹⁴⁵, la Universidad de Málaga se situaría en primera posición, con el 1.5% (525 estudiantes con discapacidad de 33.520 alumnos), seguida de la Universidad de Sevilla, con el 1,02% (602 estudiantes con discapacidad de 58.942 alumnos), y de la Universidad de Granada con el 0.9% (494 estudiantes con discapacidad de 50.051 alumnos).

Los datos muestran que no existe una diferencia significativa en la proporción de estudiantes universitarios con discapacidad por género, coincidiéndose con la tendencia mostrada hacia la igualdad en el número de hombres y mujeres con discapacidad en las universidades españolas, mostrada en los datos de la Fundación Universia (2014). En el último curso académico, 2014/15, de los 525 alumnos con

¹⁴⁵ Los datos de los estudiantes totales matriculados por universidad han sido proporcionados por la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología. Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo. Junta de Andalucía.

discapacidad matriculados en la UMA, 268 eran hombres y 256 mujeres. La proporción de hombres es del 51% y el de mujeres del 49%, como se muestra en la siguiente figura:

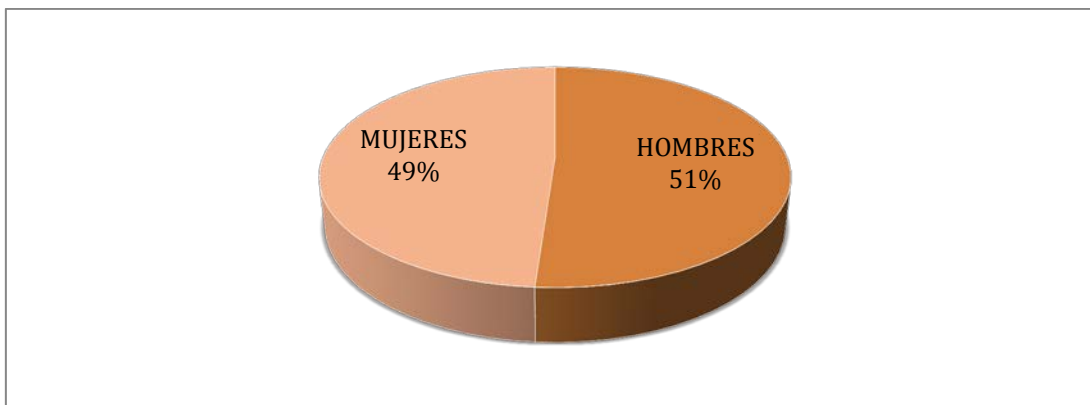


Figura 28. Proporción de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Málaga por género.
Fuente: Elaboración propia.

También se coincide con los datos de la Fundación Universia (2014) sobre matriculaciones del alumnado con discapacidad por rama de conocimiento. A nivel nacional hay un mayor número de estudiantes matriculados en titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Ciencias de la Salud. La Rama de Estudios de Ciencias es la que cuenta con menos estudiantes con discapacidad. En la Universidad de Málaga el 49% realiza titulaciones de la Rama de Ciencias Sociales y Jurídica, un 20% de Ciencias de la Salud y un 16% de Arte y Humanidades. Las titulaciones de Ciencias son las que menos estudiantes con discapacidad poseen, un 4%, como se puede consultar en la siguiente figura:

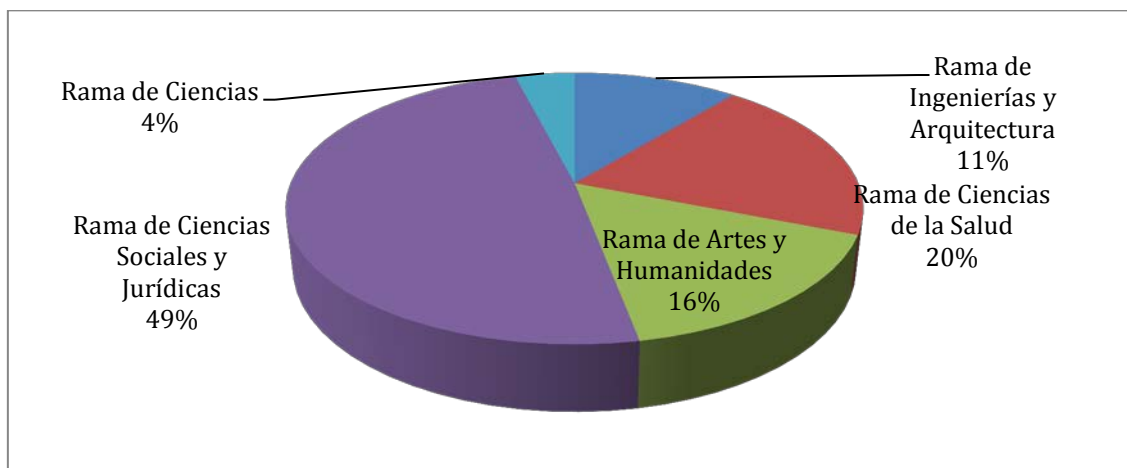


Figura 29. Proporción de estudiantes con discapacidad por rama de conocimiento de la Universidad de Málaga.

Fuente: Elaboración propia

3.2. SERVICIO DE APOYO AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD (SAAD)

Peralta, A., (2007), en el Libro Blanco sobre Universidad y la Discapacidad, estableció dentro de sus propuestas de acción, la creación en las universidades de servicios o de programas específicos para los estudiantes con discapacidad, donde se planifiquen y coordinen los recursos necesarios para responder a las necesidades especiales o particulares asociadas a las circunstancias personales y sociales de este alumnado.

Actualmente, el 95% de universidades cuentan con algún servicio dirigido a atender a estos estudiantes (Fundación Universia, 2014). Dato significativamente diferente al del año 1994, donde sólo el 2% de las universidades presentaba algún servicio de estas características (Alcantud, 1995).

- **Creación:**

En la Sesión Ordinaria del 22 de Febrero de 2005, el Consejo de Gobierno de la Universidad de Málaga aprobó la creación del Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad (SAAD), con las intenciones de favorecer el principio de igualdad de oportunidades y la accesibilidad universal; dar respuesta adecuada a una demanda académica y social; desarrollar un derecho recogido en la normativa vigente y promover valores de convivencia y ajuste social.

Anteriormente, se atendía a las personas con discapacidad mediante las acciones de trabajo social y/o becas, con las que se compensaban, de manera puntual e incompleta, las necesidades de este alumnado que progresivamente se incorporaba a la Universidad. Pero, debido al número cada vez mayor y diverso de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Málaga, estas medidas eran insuficientes, al centrarse en los aspectos de atención social, sin abarcar las acciones académicas y de intervención psicopedagógicas, necesarias para la atención integral del estudiante con NEEs. Por ello, pensando en el acercamiento individualizado al alumnado con

discapacidad, en una respuesta institucional coordinada y coherente, la Universidad de Málaga creó el SAAD.

El Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad se crea con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades y la plena integración de los estudiantes universitarios con discapacidad en la vida académica universitaria, y promover la sensibilización y la concienciación del resto de miembros de la comunidad universitaria.

El artículo 4, del Reglamento de la Atención Académica al Estudiante con Discapacidad en la Universidad de Málaga (BOJA 29/07/2013), lo define como:

...el órgano encargado de orientar y atender a las personas con discapacidad, con un porcentaje de minusvalía similar o superior al 33%, que deseen ingresar o estén matriculados en cualquier titulación oficial impartida en esta Universidad, tratando de compensar y dar respuesta a las necesidades especiales que presenten derivadas de su discapacidad. (art. 4).

- **Funciones:**

Las Funciones del SAAD, establecidas en el artículo 5 del reglamento citado, son:

- a. Evaluar las necesidades académicas de los estudiantes con discapacidad, matriculados en las enseñanzas oficiales que se imparten en esta Universidad.
- b. Desarrollar diferentes programas dirigidos a satisfacer sus necesidades académicas.
- c. Sugerir y diseñar las adaptaciones curriculares necesarias.
- d. Prestar asesoramiento técnico adecuado al profesorado responsable de las actividades docentes afectadas por las evaluaciones y adaptaciones curriculares nombradas en los puntos b y c.
- e. Informar, orientar y asesorar sobre los derechos y recursos existentes, así como la forma de disponer de los mismos.
- f. Fomentar la colaboración con las entidades con competencias en materia de atención a la discapacidad y promover los convenios de colaboración correspondientes.
- g. Informar sobre los recursos y ayudas existentes en otros organismos, entidades y

Administraciones Públicas que atiendan áreas de actuación de las que pueda beneficiarse el estudiante con discapacidad.

h. Ofrecer información y asesoramiento en materia de discapacidad a la comunidad universitaria.

i. Elaborar materiales propios de asesoramiento en materia de discapacidad dirigido a la comunidad universitaria (guías de ayuda, de recursos, etc.).

j. Cualquiera otra que le encomiende la Rectora o el Consejo de Gobierno o le sea atribuida por la normativa vigente en materia de discapacidad. (art. 5 del *Acuerdo de 20 de diciembre de 2012, de la Universidad de Málaga, por el que se aprueba el Reglamento de Atención Académica al Estudiante con Discapacidad*. (BOJA 29/06/2013)).

El SAAD realiza actuaciones de atención directa a los estudiantes con NEEs, pero también tiene competencias que inciden indirectamente en la integración de estos estudiantes, a través de la formación y sensibilización del resto de la comunidad universitaria.

Entre las funciones del SAAD dirigidas directamente al alumnado con NEEs se encuentran:

- Evaluar sus necesidades académicas especiales.
- Desarrollar y gestionar los programas dirigidos a la atención de dicho alumnado.
- Elaborar los informes dirigidos a su profesorado sobre las adaptaciones curriculares que precisan.
- Informar, orientar y asesorar sobre sus derechos y recursos a los que pueden acceder.

Este servicio, desarrolla además una serie de competencias que inciden en la inclusión de los estudiantes con discapacidad a través de la sensibilización y la formación de la comunidad universitaria y la colaboración con otras entidades externas a la universidad, como son:

- Prestar asesoramiento técnico sobre discapacidad y adaptaciones curriculares al profesorado universitario.
- Fomentar y gestionar la colaboración con entidades relacionadas con la

atención a personas con discapacidad.

- Ofrecer información y asesoramiento en materia de discapacidad a la comunidad universitaria.
- Elaborar materiales de asesoramiento en materia de discapacidad dirigido a la comunidad universitaria.
- Colaborar y desarrollar líneas de investigación sobre la atención a las personas con discapacidad en la universidad.

Junto a estas funciones, al ser conscientes de los constantes cambios en las demandas y necesidades de la universidad en cuestión de discapacidad, el SAAD deberá también asumir cualquier función que le encomiende la Rector/a o el Consejo de Gobierno o le sea atribuida por la normativa vigente en materia de discapacidad.

En el reglamento citado también se especifica que se evaluará y asesorará a estudiantes con dificultades en el aprendizaje. En España no todos los trastornos, como las dificultades específicas de aprendizaje, reciben la acreditación por discapacidad, algo que sí sucede en otros países europeos (Galán-Mañas A., 2015). La experiencia acumulada en el SAAD muestra como, en la universidad, hay estudiantes sin discapacidad que presentan NEEs por dificultades en el aprendizaje y que deben ser atendidas mediante las adaptaciones curriculares precisas. Alumnos con dislexia, TDAH, anorexia, etc. son algunos de los casos atendidos en dicho servicio sin certificado de discapacidad, bien por no ser considerados personas con discapacidad o bien por no estar en posesión de dicho certificado en el momento de la demanda. En tales casos, los informes médicos, psicológicos y/o educativos sirven de referencia para comenzar a trabajar.

- **Acceso a los servicios:**

Es importante señalar que el Servicio atiende al alumnado que lo solicita, que debe consentir explícitamente recibir los recursos ofrecidos. En el caso de las adaptaciones curriculares deben autorizar al SAAD el envío de los informes psicopedagógicos a su profesorado, pues contienen información sobre su discapacidad o dificultad en el aprendizaje. Este procedimiento persigue el objetivo de respetar la autonomía y el

derecho de estas personas adultas a decidir, en este caso, cómo desarrollar sus estudios universitarios. En todo caso, desde el SAAD se adoptan las medidas necesarias para garantizar que los datos de carácter personal existentes en el mismo se usen para las finalidades y funciones de derecho público que tiene encomendadas, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, y así se recoge en la Disposición Adicional Tercera de su Reglamento de Atención Académica al Estudiante con Discapacidad. De hecho, como se demuestra en el estudio de Sánchez & Carrión (2010) existe un importante número de estudiantes con discapacidad que no consideran necesario informar sobre su situación al personal de la universidad y su profesorado, lo cual es imprescindible para su adecuada integración social y educativa.

Para desarrollar las competencias citadas, desde el SAAD se pone a disposición del alumnado y el resto de la comunidad universitaria una serie de recursos y programas, que se detallarán a continuación, junto con sus usuarios en el último curso 2014/15.

3.2.1. RECURSOS Y MEMORIA DE ACTIVIDADES

Desde su creación, en 2005, el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad ha desarrollado y gestionado diferentes recursos y actividades en el ejercicio de sus funciones. Algunas de ellas se facilitan directamente desde el SAAD y requieren una evaluación psicopedagógica previa, como las adaptaciones curriculares y el apoyo de un alumno colaborador y/o un asistente personal. Otras, como las relacionadas con los recursos técnicos, de orientación universitaria o de inserción laboral, se proporcionan al estudiante a través de convenios con otras entidades. Por último, desde el Servicio también se desarrollan actuaciones dirigidas a la sensibilización del profesorado y del personal de administración y servicios, como la elaboración de materiales y actividades de formación en discapacidad, pues como señalan Álvarez, P.R. et al. (2012), la formación en discapacidad y en estrategias metodológicas adaptadas es precisa para ofrecer una respuesta individualizada e inclusiva a las necesidades del alumnado con discapacidad.

Todas las acciones desarrolladas en el SAAD, tras el análisis anual de su eficiencia y el nivel de satisfacción de sus usuarios, han sufrido constantes modificaciones con el

objeto de ajustarse a nuevos criterios de calidad y a las características de la población a la que van dirigidos.

Estas acciones se van a detallar en las siguientes líneas, pero previamente creemos conveniente señalar que también se realizan actividades dirigidas a los estudiantes preuniversitarios con discapacidad. En las Jornadas de Puertas Abiertas de la Universidad de Málaga, el Servicio informa a los orientadores de los Centros de Educación Secundaria y Bachillerato, a los estudiantes preuniversitarios y a sus familias de los recursos destinados a las personas con discapacidad. Esta actividad se realiza puntualmente durante los tres días que duran las jornadas, y junto con el programa “Campus Inclusivos, Campus Sin Límites”, son las actividades dirigidas a los preuniversitarios. La realización de acciones dirigidas a la población preuniversitaria con discapacidad son indispensables en cualquier plan de atención al alumnado con discapacidad de una universidad (CERMI, 2010), además de considerarse un indicador de calidad actualmente presente en el 75% de las universidades españolas (Fundación Universia, 2014).

Se ha de señalar también la formación práctica de estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía y el Grado en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, que se realiza en el SAAD.

De manera continua, se presta asesoramiento de forma presencial en su oficina de la Universidad de Málaga, y de manera virtual a través del correo electrónico, su página web, <http://www.uma.es/servicio-de-atencion-al-alumnado-con-discapacidad/> y las diferentes guías de orientación a la comunidad universitaria elaboradas por el servicio¹⁴⁶:

- La Guía de Orientación al Profesorado del Alumnado con Discapacidad de la Universidad de Málaga.
- Alumnado con Discapacidad en la Universidad de Málaga. Guía de Orientación a

¹⁴⁶ Todas ellas se pueden consultar en:
<http://www.uma.es/servicio-de-atencion-al-alumnado-con-discapacidad/cms/menu/documentos/>

la Comunidad Universitaria.

- La Guía de Accesibilidad de la Universidad de Málaga.

En esta página se puede consultar numerosa y variada información de interés para el alumnado universitario con discapacidad como ofertas de empleo, becas, legislación, prácticas en empresas etc. Un ejemplo de las últimas noticias publicadas son las señaladas en la siguiente figura:

Noticia	Fecha de publicación
Convocatoria 2015-16 de Becas “Oportunidad al Talento” de la Fundación ONCE.	2 de julio de 2015 a las 16:13
IX Convocatoria de Becas Fundación Universia Capacitas	2 de julio de 2015 a las 18:22
Becas de formación práctica en centros de trabajo de TELEFÓNICA	21 de mayo de 2015 a las 10:53
VII Convocatoria de Becas Máster Fundación Universia en el Centro de Estudios Garrigues 2015-2016	22 de mayo de 2015 a las 11:17
Oferta de incorporación laboral en AXA dentro del programa Graduate Program de la compañía.	21 de mayo de 2015 a las 10:39
Becas para educación en exploración y producción de la Fundación Repsol	19 de mayo de 2015 a las 09:34
CURSOS GRATUITOS: FOMENTO DEL EMPLEO Y FOMENTO DEL EMPRENDIMIENTO	8 de mayo de 2015 a las 11:47
Ofertas de prácticas profesionales	29 de abril de 2015 a las 10:37
Documento informativo sobre los criterios de la adjudicación de las subvenciones de las acciones de movilidad para estudiantes con necesidades especiales.	12 de marzo de 2015 a las 12:58
Beca en empresa	18 de marzo de 2015 a las 11:01
Oferta de empleo	9 de abril de 2015 a las 11:10
Vídeo elaborado por Fundación Universia con universitarios que participan en sus programas de becas, arte y emprendimiento para personas con discapacidad.	7 de enero de 2015 a las 10:24

Figura 30. Ejemplo de noticias publicadas en la página web del SAAD

Fuente: Elaboración Propia

Desde el SAAD se desarrollan y gestionan además, las siguientes acciones o recursos:

- **Adaptaciones Curriculares Individualizadas:**

El artículo 6 del Reglamento de la Atención Académica al Estudiante con Discapacidad en la Universidad de Málaga (BOJA 29/07/2013), señala que:

Para la realización de las adaptaciones curriculares, el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad:

- Coordinará junto con el profesorado responsable la realización de las adaptaciones curriculares. Para ello pondrá a disposición del profesorado y el departamento

implicado, el asesoramiento técnico adecuado para llevar a cabo dichas adaptaciones.

- Desarrollará un informe con las necesidades educativas especiales que precise el alumno/a, el cuál se remitirá al profesorado responsable, previa autorización del estudiante.

La aplicación de la adaptación curricular la aplica el profesorado responsable de la asignatura. Para su elaboración cuenta con el asesoramiento técnico y el informe sobre las NEEs del estudiante emitido por el SAAD, previa evaluación psicopedagógica del alumno.

El informe está compuesto de dos partes, una con los antecedentes del estudiante, diagnóstico y características, y otra con sus NEEs. Estará firmado por el técnico del SAAD, como profesional responsable, y el propio estudiante, dando su conformidad al mismo. Estos informes personalizados de cada estudiante se complementan con las recomendaciones ofrecidas en la Guía de Orientación al Profesorado del Alumnado con Discapacidad de la Universidad de Málaga¹⁴⁷ (Luque, D.J. & Rodríguez, G., 2009). En ella se ofrecen pautas para el trato y la docencia con alumnos con discapacidad visual, auditiva, motora y psíquica, además de información sobre legislación y adaptaciones curriculares en la universidad.

Estudios como el de Castellana, M. & Sala, I., (2006) muestran que este tipo de documentos contribuye a que los docentes adquieran más conocimientos y sensibilización hacia las necesidades de estos estudiantes y más seguridad a la hora de impartirles clases. En el mismo estudio los docentes también declararon que, aunque se trata de un material necesario, ha de complementarse con otros apoyos, como un servicio especializado.

En la siguiente figura se presenta un ejemplo de un informe dirigido al profesorado con las adaptaciones que precisa un estudiante con tetraparesia espástica en la Universidad de Málaga:

¹⁴⁷ Se puede consultar en: <http://www.uma.es/servicio-de-atencion-al-alumnado-con-discapacidad/cms/menu/documentos/>

DIAGNÓSTICO
El alumno.... presenta tetraparesia Espástica, con limitación funcional en sus cuatro extremidades. Es una persona dependiente, que precisa ayuda para su autonomía personal. No puede escribir a mano, pero puede hacer uso del teclado de un ordenador y siempre precisará más tiempo en la ejecución de tareas motoras. Es usuario de silla de ruedas.
ADAPTACIONES NECESARIAS
<ol style="list-style-type: none">1. Será preciso, cuando el alumno desee hacer uso de las tutorías, que los docentes situados en despachos no accesibles, realicen las tutorías con xxx en otro espacio con acceso en silla de ruedas.2. Facilitar al alumno los apuntes de clase.3. Se recomienda adaptar las prácticas que requieran escribir en clase, permitiendo su realización en formato electrónico, su realización en casa y/o más tiempo para su entrega.4. Será necesario adaptar las actividades académicas que requieran desplazamientos por otros lugares diferentes al campus universitario, teniendo en cuenta las barreras arquitectónicas y las dificultades de xxx.5. Puede necesitar el uso de tecnología en el aula: Ordenador portátil y/o grabadora.6. Pruebas de evaluación:<ol style="list-style-type: none">a. xxx muestra preferencia por los exámenes realizados oralmente.b. Si se prefiere, también, se puede adaptar el formato (tipo desarrollo, test, preguntas cortas), o hacer uso del ordenador para las pruebas escritas.c. Precisa más tiempo en la realización de pruebas.7. Necesita adaptación en las actividades académicas que requieran manipulación con precisión y rapidez, escribir a mano, o desplazarse largas distancias por ambientes físicos sin adaptar.8. Seguir las recomendaciones de la Guía de Orientación al Profesorado del Alumnado con Discapacidad de la Universidad de Málaga disponible en la dirección: http://www.uma.es/servicio-de-atencion-al-alumnado-con-discapacidad/

Figura 31. Ejemplo de informe con las NEEs de un estudiante con discapacidad de la Universidad de Málaga.

Fuente: Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad de la Universidad de Málaga.

En definitiva, proporcionar a los profesores estos recursos docentes (informes psicopedagógicos y guías de orientación), es fundamental para asegurar que el estudiante reciba la atención académica y de adaptación curricular que precisa. Informar al profesorado sobre los estudiantes con discapacidad a los que impartirán docencia favorece la integración, como se puso de manifiesto en el estudio realizado por Sánchez, A. (2011) en la Universidad de Almería.

- **Convocatoria de plazas de alumnos colaboradores de estudiantes con discapacidad.**

Con la finalidad de facilitar aquellas tareas que puedan constituir un impedimento para el estudio de los alumnos con discapacidad matriculados en la Universidad de

Málaga, durante el curso académico se convocan plazas de alumnos colaboradores¹⁴⁸. El alumno colaborador recibe una compensación económica de 150€ mensuales por prestar ayuda a su compañero con discapacidad, desde octubre hasta junio, o en los meses en que haya prestado la ayuda.

Los alumnos colaboradores son deben pertenecer al mismo grupo de clase que el alumno con discapacidad y coincidir, al menos, en el 50% de las asignaturas. En casos excepcionales, y previa valoración del SAAD, se podrá eximir de cumplir algunos de estos los requisitos si las características y necesidades del alumno con discapacidad así lo requieren, como no que pertenecer a la misma clase aunque sí a la misma titulación o que la coincidencia en asignaturas sea menor al establecido.

- **Convocatoria de las ayudas para el transporte dirigidas a estudiantes con discapacidad**

Con el objeto de compensar los gastos ocasionados por el transporte del alumnado con discapacidad matriculados en la Universidad de Málaga para acudir a su centro universitario, cada curso académico se convoca una Ayuda de Transporte¹⁴⁹ para los universitarios con discapacidad de 500 euros por estudiante.

Para obtener la ayuda el alumno solicitante debe tener legalmente reconocida la condición de discapacitado con movilidad reducida por encontrarse en cualquiera de los supuestos regulados en los apartados A, B, y C del Anexo III del Real Decreto 1971/1999 de 23 de diciembre de Procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía y/o haber alcanzado 7 puntos o más en los apartados D, E, F, G, H del citado Real Decreto.

¹⁴⁸ La convocatoria de alumno colaborador se publica en: <http://www.uma.es/becas/cms/menu/becas-uma/plazas-colaboradores-con-alumnos-discapacitados/>. Con objeto de conservar la intimidad de los solicitantes, los nombres, apellidos y documento de identidad en los documentos publicados son sustituidos por una clave que previamente le es facilitada a los interesados.

¹⁴⁹ La convocatoria de alumno colaborador se publica en <http://www.uma.es/becas/cms/menu/becas-uma/ayuda-de-transporte-para-alumnos-con-discapacidad/>. Con objeto de conservar la intimidad de los solicitantes, los nombres, apellidos y documento de identidad en los documentos publicados son sustituidos por una clave que previamente le es facilitada a los interesados.

- **Asistencia a estudiantes dependientes de la Universidad de Málaga.**

Los estudiantes con discapacidad acreditados por la Consejería de Salud y Bienestar Social de estar en situación de dependencia, precisan de la atención especializada de otra persona para la realización de tareas cotidianas y básicas, a la hora de acceder y desarrollar unos estudios universitarios. Este recurso no es requerido por muchos estudiantes pero es crucial para aquellos que lo necesitan, de hecho, algunos alumnos eligen universidad atendiendo a si se les ofrece o no este servicio (Observatorio Universidad y Discapacidad, 2010).

El SAAD proporciona asistentes personales a través de una empresa adjudicataria ¹⁵⁰ contratada para ello. El proceso de adjudicación se realizó en colaboración con el Servicio de Contratación de la Universidad de Málaga.

La empresa es contratada para proporcionar asistencia mediante profesionales acreditados ¹⁵¹ a los alumnos dependientes durante todo el curso académico o para cubrir una necesidad puntual durante un tiempo determinado.

- **Intérpretes de Lengua de Signos.**

Desde el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad se gestiona la contratación de Intérpretes de Lengua de Signos cuando es demandado por algún estudiante con discapacidad auditiva. La demanda varía cada curso académico, actualmente, en el curso 2014/15, se atiende mediante una intérprete guía de lengua de signos apoyada contratada por la universidad, a una estudiante sordo-ciega matriculada en el Grado en Educación Social.

¹⁵⁰ La documentación presentada para la licitación se puede consultar en:
<http://perfcont.sci.uma.es:8080/tenderDetail.html?recordNumber=SE%2031/2013%20NSP>

¹⁵¹ Los asistentes deben poseer algunas de la siguientes titulaciones:

- Título de técnico en Cuidados Auxiliares de enfermería
- Título de técnico en atención a personas en situación de dependencia
- Diplomado en enfermería
- Grado en enfermería

- **Desarrollo del programa: “Campus Inclusivos, Campus Sin Límites, 2014”.**

En los cursos académicos 2013/14 y 2014/15, la Universidad de Málaga, a través de su Servicio de Atención al Alumnado con Discapacidad, ha sido adjudicataria del Programa: Campus Inclusivos, Campus sin límites.2014, promovido por la Fundación ONCE y la Fundación REPSOL, con la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El programa pretende fomentar que estudiantes con discapacidad –provenientes de toda Andalucía- no abandonen los estudios al término de la Educación Secundaria Obligatoria, continuando con su formación hacia el Bachillerato y/o de los Ciclos Formativos de Grado Medio finalizando su formación en el ámbito universitario.

En él, un grupo de alumnos y alumnas conformado por estudiantes preuniversitarios con discapacidad y sin discapacidad, visitan la Universidad de Málaga durante 10 días, realizando diferentes actividades académicas, culturales, deportivas, de ocio y de convivencia. En la siguiente figura se presenta las características de los participantes del último Campus Inclusivos, Campus sin límites celebrado:

Genero	Ciudad	Edad	Ha cursado	Grado y Tipo
H	Benalmádena	17 años	3º ESO	77% Física
M	Torremolinos	16 años	4º ESO	83% Paraparesia – Física
M	Málaga	15 años	4º ESO	80% Visual
M	Málaga	15 años	3º ESO	82% Visual
H	Málaga	18 años	1º Bachillerato	33% Autismo
H	Málaga	17 años	4º ESO	39% Asperger
H	Marbella	22 años	FP Grado Medio	82% Autismo
H	Marbella	22 años	FP Grado Medio	XX% Autismo
H	Málaga	19 años	2º Bachillerato	33% Asperger
M	Almería	18 años	3º ESO	43% Auditiva
M	Benahavís	21 años	2º Bachillerato	91% Física y visual
H	Jaén	16 años	1º Bachillerato	70% Física
H	Quesada	15 años	4º ESO	83% Física

Figura 32. Participantes en el Campus Inclusivos, Campus sin límites en la Universidad de Málaga en el curso 2014/15.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, en el curso 2014/15, participaron en el programa 22 estudiantes -13 de ellos con discapacidad procedentes de las provincias de Málaga, Jaén y Almería- y 9 sin discapacidad – procedentes de las provincias de Málaga y Jaén-. El 61,53% eran hombres y el 38,47% eran mujeres.

- Prácticas en empresa dirigidas a estudiantes con discapacidad de la Universidad de Málaga.

Según datos de la Fundación Universia, (2014), el 80% de universidades ofrecen apoyo en materia de empleabilidad e inclusión laboral. La Universidad de Málaga, desarrolla estos programas a través de su Servicio de Empleo y Orientación Profesional, en colaboración con el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad.

El SAAD y la Fundación ONCE, a través de la Asociación para el Empleo y la Formación de Personas con Discapacidad, FSC INSERTA, colaboran conjuntamente para que alumnos universitarios con discapacidad realicen prácticas curriculares y extracurriculares en empresas externas.

La Universidad de Málaga y dichas entidades suscribieron un acuerdo marco de cooperación educativa para el desarrollo de prácticas académicas dirigidas a estudiantes universitarios con discapacidad con una duración de entre 1,5 y 3 meses. A través del convenio, desde el curso 2013/14, han realizado prácticas 16 estudiantes con discapacidad.

- Productos de apoyo para estudiantes con discapacidad.

La Universidad de Málaga, tiene suscrito un convenio con la Fundación Universia con el objeto de establecer una coordinación en la divulgación y prestación del servicio de préstamo de los productos ofrecidos a través del Banco de Productos de Apoyo de la Fundación.

La universidad se compromete en este convenio, y a través de su servicio de apoyo

al alumnado con discapacidad, a realizar la máxima difusión y promoción del Banco de Productos de Apoyo, a asesorar a las personas con discapacidad los productos que mejor se adaptarían a sus necesidades y a gestionar las peticiones realizadas por los interesados.

La Fundación Universia, por su parte, proporciona a la universidad, un banco de productos de apoyo que mantendrá actualizado con la adquisición de nuevos recursos. En el último curso, los productos proporcionados a los estudiantes con discapacidad a través de este convenio fueron:

ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD VISUAL: Ordenador Portátil Samsung ATIV Book 2. Software: Dragon Naturally Speaking.
ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD AUDITIVA: Emisora FM: Equipo Sennheiser Emisora.
ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD MOTORA: Fujitsu Siemens Esprimo Mobile V5535
ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD MOTORA: Ordenador Portátil Fujitsu Lifebook.
ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD AUDITIVA: Emisora FM: Oticon Amigo T5 / Oticon Amigo R5
ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD MOTORA: Grabadora Sony ICD

Figura 33. Productos de apoyos a estudiantes con discapacidad en el curso 2014/15

Fuente: Elaboración propia

Se atendió la petición de seis estudiantes, dos con discapacidad motora, dos con discapacidad auditiva y uno con discapacidad visual. Los productos proporcionados fueron tres ordenadores portátiles, dos Equipos de Frecuencia Modulada, una grabadora y software lector de pantalla.

- **Cursos de formación al personal docente e investigador (PDI)**

La discapacidad dentro de los programas de formación al profesorado es considerado un indicador de calidad de toda universidad inclusiva (Ferreira, C. et al., 2014, Fundación Universia, 2014, Díez, E. et al., 2011), aunque como se muestra en el estudio de Sánchez & Carrión, (2010) existe una proporción de estudiantes con discapacidad que no considera necesario que se forme al profesorado para trabajar con ellos.

El Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad coordina anualmente el curso dirigido al PDI: Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Características y Necesidades¹⁵².

Los objetivos que se persiguen con esta actividad son:

- Conocer los diferentes tipos de discapacidad
- Crear una red de docentes colaboradores del Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad en los centros de la UMA.
- Orientar al profesorado sobre la atención al alumnado con discapacidad
- Ofrecer pautas para la adaptación de la programación docente a las características del estudiante con discapacidad

Los contenidos tratados son:

- I. Acercamiento conceptual a la discapacidad.
- II. Pautas para el trato y docencia con alumnado con discapacidad.
 - o alumnado con discapacidad visual.
 - o alumnado con discapacidad auditiva.
 - o alumnado con discapacidad motora.
 - o alumnado con discapacidad psíquica.
- III. Adaptaciones curriculares en la universidad
- IV. Aspectos normativos

La última edición, celebrada en el curso 2014/15 tuvo una valoración global de 9,6 sobre 10, cumpliéndose el grado de expectativas de los participantes.

- **Proyecto de Innovación Educativa**

Como parte de las actividades desarrolladas por el SAAD de sensibilización y formación a la comunidad universitaria, desde 2013 coordina el proyecto de

¹⁵² Los cursos de formación dirigidos al PDI de la Universidad de Málaga correspondientes a la convocatoria 2014/15 se pueden consultar en:
http://www.uma.es/media/tinyimages/file/ConvocatoriaPlanFormacion2014_2015.pdf

innovación educativa: Elaboración de materiales didácticos electrónicos accesibles para ser usados en la docencia¹⁵³. En él participan profesores de diferentes áreas y está dirigido a fomentar el diseño de material accesible para los estudiantes con discapacidad.

En la universidad, la adaptación de los materiales docentes para hacerlos accesibles es una cuestión excepcional y deficitaria, (Álvarez, P.R. et al., 2012). Los documentos electrónicos deben ser desarrollados y aplicados con una serie de características que los hagan accesibles para las personas con alguna discapacidad. Si los documentos docentes no se elaboran siguiendo unas pautas específicas, se convierten en una barrera en la comunicación y acceso a la información para el estudiante con discapacidad. Por ello, es indispensable la formación de aquellas personas implicadas en la creación de los documentos electrónicos utilizados en la docencia, es decir, el profesorado.

Mediante este proyecto, se pretende formar al profesorado participante en la adaptación del material docente de manera accesible y cumpliendo las normas básicas de accesibilidad y diseño para todos, establecidas por la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR).

Junto a las acciones expuestas, el SAAD lleva a cabo otras destinadas a su formación y a contribuir en el avance de las políticas de atención a la discapacidad en las universidades a nivel estatal, mediante la asistencia y participación en diferentes reuniones y grupos de trabajo. En el último curso 2014/15 ha asistido al V Encuentro de la Red de Servicios de Atención a Personas con Discapacidad de las Universidades (SAPDU)¹⁵⁴, al II Congreso Internacional de Universidad y Discapacidad¹⁵⁵. El SAAD es miembro del grupo de trabajo en adaptaciones curriculares de la Red de servicio de

¹⁵³ Los Proyectos de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga correspondientes a la Convocatoria 2013-15 se pueden consultar en:

<http://www.uma.es/formacion/cms/menu/formacion-pdi/innovacion-educativa/proyectos/>

¹⁵⁴ Organizado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Celebrado, los días 23 y 24 de octubre de 2014.

¹⁵⁵ organizado por la Fundación ONCE. Es un foro de encuentro dónde proponer ideas y estrategias para avanzar hacia la inclusión universitaria y dar a conocer las investigaciones, programas y experiencias que en relación con las personas con discapacidad se están desarrollando en las Universidades. Celebrado el 27 y 28 de noviembre 2014 en Madrid.

Apoyo a Personas con Discapacidad de la Universidad (SAPDU), asumiendo la coordinación del grupo en 2015.

3.2.2. ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ATENDIDOS EN EL SERVICIO DE APOYO AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EL CURSO 2014/15.

El Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad, a través de las diferentes acciones ya comentadas, ha atendido a 73 estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje en el curso 2014/15. La población atendida corresponde al 13,9% de los 525 estudiantes con discapacidad matriculados ese curso académico. Se ha de considerar que este dato está determinado por dos cuestiones ya mencionadas anteriormente, no todas las personas con discapacidad presentan necesidades educativas especiales en la universidad y no todos los estudiantes con discapacidad o dificultades en el aprendizaje acuden al SAAD, pese a conocer su existencia.

De los 73 estudiantes, la población más representada con los que presentan una discapacidad motora debido por tetraparesia espástica, ausencia extremidades inferiores, escoliosis etc. Este dato coincide con los obtenidos en el estudio del Observatorio Universidad y Discapacidad (2010) donde la mayoría de estudiantes atendidos por lo servicios de atención a estudiantes con discapacidad en las universidades entrevistadas presentaban una discapacidad física.

A los estudiantes con discapacidad motora, le siguen en número los estudiantes con Síndrome de Asperger, 12, y con discapacidad sensorial, 20 (12 con discapacidad visual y 8 con discapacidad auditiva). Se han atendido a cinco estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje, en la lectura y en la escritura y a cuatro con discapacidad múltiple, entre los que se encuentran una alumna sordo-ciega y un estudiante con Neurofibromatosis tipo II.

En la siguiente figura se muestran los estudiantes atendidos en el SAAD por tipo de discapacidad:

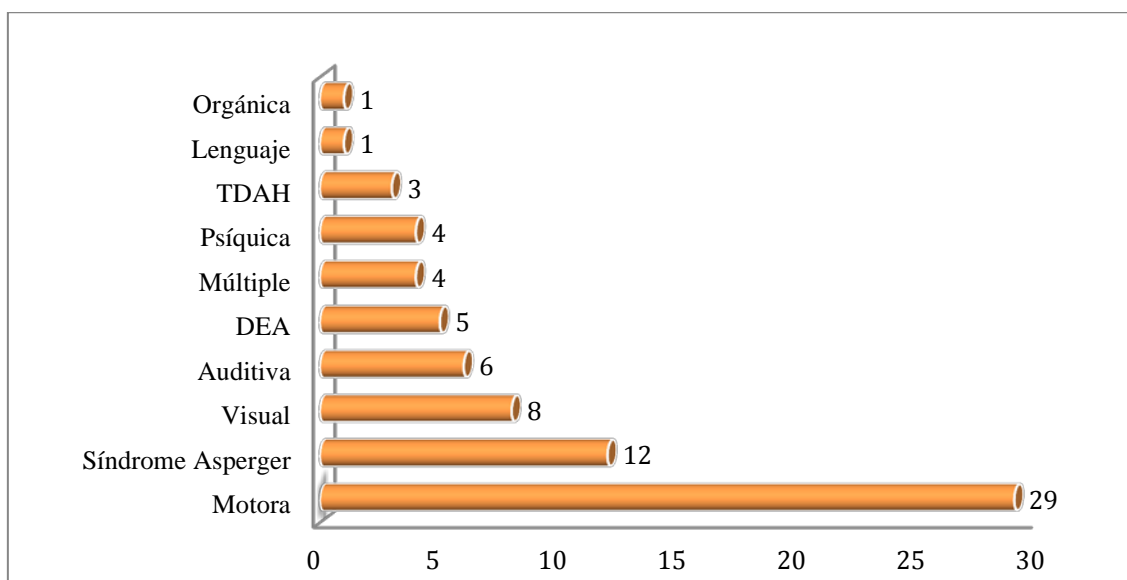


Figura 34. Estudiantes con NEEs atendidos en el SAAD por tipo de discapacidad o dificultad en el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

Un dato relevante es la existencia de estudiantes con discapacidad psíquica atendidos por el SAAD. Si bien, desde la creación del servicio en 2005 hasta aproximadamente el curso 2013-14 se han atendido con esta discapacidad únicamente a un par de estudiantes, en el último año esta cifra ha ascendido a cuatro en un único curso académico, dos personas diagnosticadas con esquizofrenia, una con Trastorno Obsesivo-Compulsivo y una con el Síndrome Disejecutivo Frontal. La atención a los estudiantes con discapacidad mental fue uno de los temas de trabajo del VII Encuentro Universidad y Estudiantes con Necesidades Especiales en Andalucía (UNEA), organizado por la Universidad de Málaga en Abril de 2015. Su introducción en el orden fue propuesta por los diferentes técnicos ante el aumento de los alumnos con discapacidades psíquicas atendidos desde los servicios de atención al alumnado con discapacidad.

A la discapacidad psíquica le sigue en número el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, tres estudiantes, los trastornos del lenguaje, un estudiante con sintomatología grave de tartamudez, y la discapacidad orgánica, una estudiante con esclerosis múltiple.

Tomando como referencia el estudio realizado por el Observatorio Universidad y Discapacidad (2010, p.122), encontramos que la diferencia por género no es muy significativa entre los estudiantes atendidos por los servicios de apoyo a la discapacidad en las universidades (53% hombres). Con respecto a los alumnos atendidos en la Universidad de Málaga este dato coincide, al existir una mayor proporción de hombres, pero la diferencia es más significativa, como se puede observar en la siguiente figura:

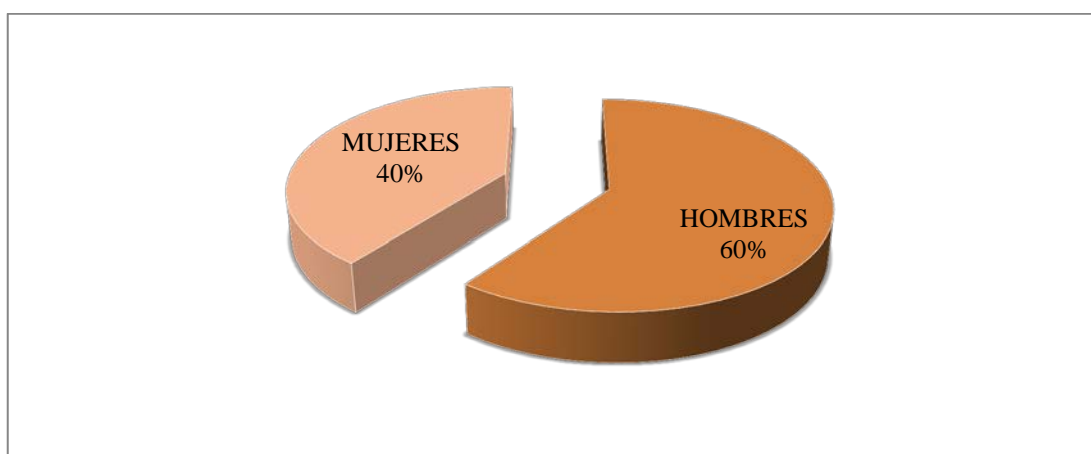


Figura 35. Proporción de estudiantes atendidos en el SAAD por género.

Fuente: Elaboración propia.

De los 73 estudiantes atendidos, 44, el 60%, son hombres y 29, el 40%, son mujeres. La diferencia es mayor a la mostrada en los datos generales expuestos anteriormente, donde se observa, tanto en la Universidad de Málaga como en el territorio nacional, equidad en la matriculación entre hombres y mujeres con discapacidad, sin diferencias significativas.

Con respecto a la titulaciones de los estudiantes atendidos en el SAAD, la mayoría desarrolla estudios de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas y de la rama de Arte y Humanidades. Un 18% corresponde a estudiantes preuniversitarios que han participado en actividades como el programa “Campus Inclusivos, Campus Sin Límites”.

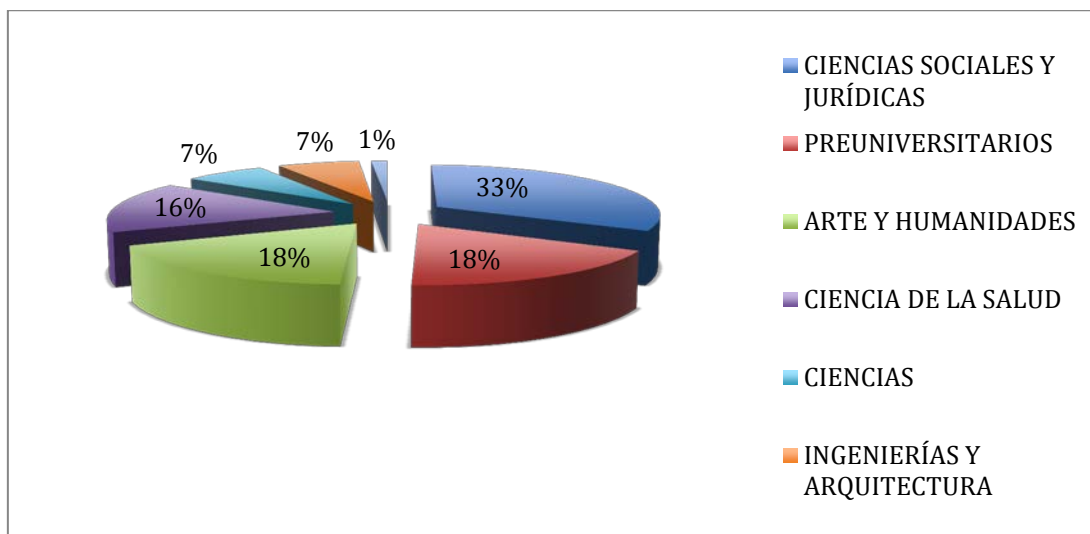


Figura 36. Proporción de estudiantes atendidos en el SAAD por Rama de Conocimiento.

Fuente: Elaboración propia.

En la Universidad de Málaga el 33% del alumnado atendido en el SAAD (24 de 73 estudiantes), está matriculado en las titulaciones relacionadas con las Ciencias Sociales y Jurídicas¹⁵⁶. Se coincide con los datos del Observatorio Universidad y Discapacidad, (2010, p.123), donde se muestran que los alumnos con discapacidad atendidos en los servicios de apoyo de las universidades proceden en mayor proporción de las titulaciones de magisterio y derecho.

Las titulaciones correspondientes a la rama de Ciencias y a la rama de las Ingenierías y Arquitectura, son las menos representadas por los estudiantes atendidos en el SAAD, el 7% de los 73 alumnos. Le sigue el Master de carácter multidisciplinar en Igualdad y Género, con un estudiante matriculado.

¹⁵⁶ En la Universidad son las siguientes titulaciones de Grado: Grado en Comunicación Audiovisual, Grado en Periodismo, Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Social, Grado en Pedagogía, Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, Grado en Administración y Dirección de Empresas, Grado en Economía, Grado en Finanzas y Contabilidad, Doble Grado en Economía y Administración y Dirección de Empresas, Grado en Gestión y Administración Pública, Grado en Marketing e Investigación de Mercados, Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, Grado en Criminología, Grado en Derecho, Grado en Estudios de Asia Oriental por la Universidad de Sevilla y la Universidad de Málaga, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Grado en Trabajo Social, Grado en Turismo.

El perfil del alumno atendido en el SAAD, al igual que la tendencia mostrada en los datos de la Fundación Universia (2014), es hombre, tiene una discapacidad física, y cursa estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Por último, la muestra de estudiantes con discapacidad del Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad del curso 2014/15 se caracteriza también por el tipo de apoyos que reciben para responder a sus NEEs. En la Figura 37 se puede observar la relación de los recursos proporcionados directamente por el SAAD (el alumno colaborador, el asistente personal, el intérprete de lengua de signos, la ayuda al transporte y el desarrollo de los informes de NEEs que guiarán las ACIs de cada estudiante) según el tipo de discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante. Los alumnos que han participado en los programas realizados en colaboración con otras entidades, como INSERTA y Campus Inclusivos, se han señalado anteriormente.

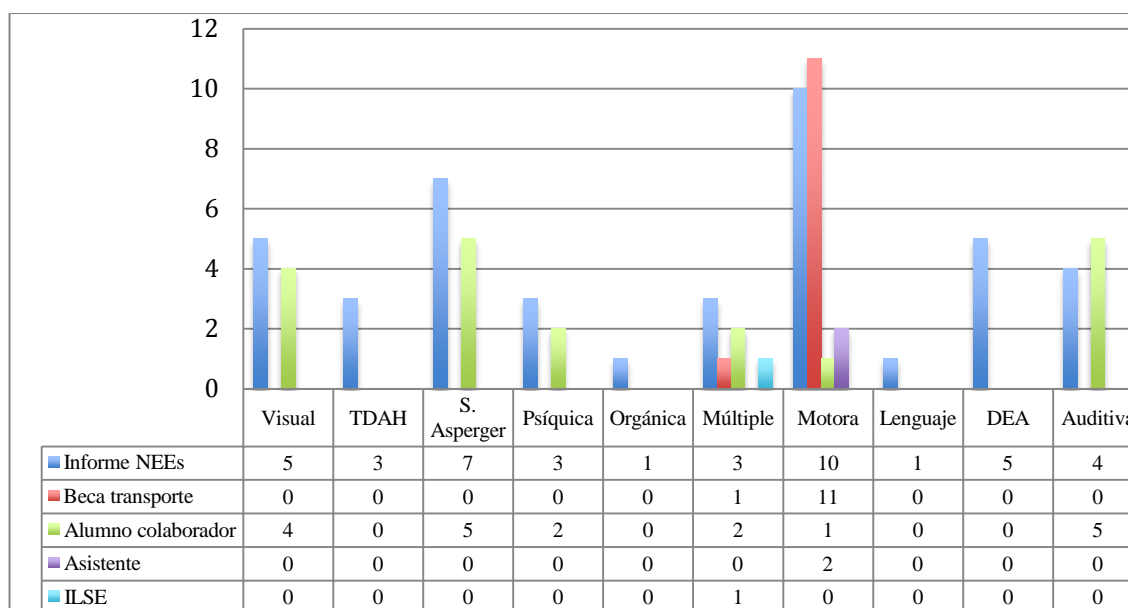


Figura 37. Recursos proporcionados por el SAAD por el tipo de discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante

Fuente: Elaboración propia

La gestión de adaptaciones curriculares es un recurso demandado y proporcionado en todas las tipologías presentadas. La beca de transporte es un recurso dirigido a los estudiantes con discapacidad motora, específicamente en el último curso la han disfrutado 12 estudiantes, uno de ellos, además de la discapacidad física presentaba también deficiencia visual y cognitiva, por lo que se clasificó dentro de la categoría discapacidad múltiple. El estudiante colaborador es también un recurso muy

demandado por su efectividad. Únicamente los estudiantes con TDAH, dificultades específicas en el aprendizaje, discapacidad orgánica y dificultad en el lenguaje no obtuvieron dicho recurso, al no considerarse que sus NEEs precisaran tal apoyo, respondiéndose con adaptaciones de currículum por parte del profesorado. Se ha proporcionado dos asistentes personales a los dos estudiantes en situación de dependencia matriculados y un intérprete de lengua de signos apoyada a una alumna sordo-ciega. Como se observa, los estudiantes que presentan discapacidad motora y los que presentan discapacidad múltiples, son lo que más y variados recursos precisan, desde adaptaciones curriculares, alumnos colaboradores, asistentes personales, ayuda en el transporte e intérprete de lengua de signos.

En conclusión, para que las personas con discapacidad reciban una atención integral de calidad y equidad en la universidad es fundamental la existencia de servicios o programas específicos, como recomendó Peralta, A., (2007), en el Libro Blanco sobre Universidad y la Discapacidad, ya que como afirma Galán-Mañas A., (2015) “los servicios de apoyo a los estudiantes con discapacidad son un medio para canalizar e impulsar medidas de accesibilidad, ayudas técnicas, acompañamiento y otras medidas de apoyo personal” (p.86).

Como institución socialmente responsable y con el objetivo de dar una respuesta educativa a sus estudiantes con discapacidad, la Universidad de Málaga crea en el año 2005 el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad. Junto a lo relatado de dicho servicio nos gustaría concluir con las palabras de Luque, D.J. & Rodríguez, G., (2009):

La creación y desarrollo del SAAD se fundamenta en la asunción de la Integración como una exigencia irrenunciable, para la satisfacción de las necesidades de las personas con discapacidad y de una Universidad, que supone la continuidad al esfuerzo de la Comunidad Educativa y de su alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEEs), desarrollando su persona y su formación profesional (como cualquier otro ciudadano), al que es preciso compensar en sus dificultades y características personales, todo ello, desde una perspectiva de normalidad y no sólo de su discapacidad.(p.4)

CAPÍTULO IV.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LAS UNIVERSIDADES MÁS DESTACADAS DEL CENTER FOR WORLD UNIVERSITY RANKINGS

En 2014, El Center for World University Rankings (CWUR)¹⁵⁷ situó a la Universidad de Málaga en el Ranking de las 1000 Universidades más valoradas de todo el mundo, en la posición 14 dentro de las Universidades españolas, y en la posición 519 a nivel mundial. Partimos de este hecho, para realizar un breve análisis de la situación de la atención a la discapacidad en las universidades más valoradas a nivel internacional, europeo y nacional, utilizando la clasificación ofrecida por CWUR en el año 2014.

Este estudio parte de una pequeña muestra, pero pretende ser un punto de partida a nuevas líneas de investigación sobre los rankings universitarios y los criterios utilizados en su desarrollo, donde la atención a los estudiantes con NEEs no es tenida en cuenta. En concreto, el Center for World University Rankings, considerado uno de los rankings más prestigiosos¹⁵⁸, no utiliza indicadores¹⁵⁹ relacionados con la atención a la discapacidad para su clasificación.

¹⁵⁷ <http://cwur.org>

¹⁵⁸ es el único ranking universitario mundial que mide la calidad de la educación y la formación de los estudiantes, el prestigio de los miembros de la facultad y la calidad de sus investigaciones, sin depender de las encuestas y la presentación de datos de la universidad

¹⁵⁹ Los criterios utilizados por CWRU para su clasificación son:

- 1) Número de alumnos de la universidad que han obtenido premios internacionales en relación al tamaño de la universidad.
- 2) Número de alumnos de una universidad con puestos directivos en las principales empresas del mundo en relación al tamaño de la universidad.
- 3) Número de docentes con premios internacionales de reconocido prestigio.
- 4) Número de artículos de investigación que aparecen en revistas de prestigio.
- 5) Número de artículos de investigación que aparecen en revistas altamente influyentes.
- 6) Número de trabajos de investigación altamente citados.
- 7) Índice de impacto de la universidad. Productividad e impacto de trabajos publicados.
- 8) Número de patentes.

4.1. OBJETIVOS

4.1.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar la atención a los estudiantes con NEEs en las universidades más valoradas a nivel mundial, europeo y nacional.

4.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar la existencia de recursos destinados a estudiantes con discapacidad en las universidades más valoradas a nivel internacional.
- Analizar la existencia de recursos destinados a estudiantes con discapacidad en las universidades más valoradas a nivel europeo.
- Analizar la existencia de recursos destinados a estudiantes con discapacidad en las universidades más valoradas a nivel nacional.
- Comparar la existencia de recursos destinados a estudiantes con discapacidad entre las universidades más valoradas a nivel internacional, europeo y nacional.

4.2. MUESTRA

Se han analizado un total de 28 universidades, las que ocupan los 10 primeros puestos¹⁶⁰ en el ranking de CWUR a nivel internacional, europeo y nacional:

University College London, Harvard University, Stanford University, University of Cambridge, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, École normale supérieure-París, Imperial College London, University of Paris-Sud, Massachusetts Institute of Technology, University of Oxford, Universidad de Barcelona, Universidad de Valencia, Universidad de Sevilla, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, University of Edinburgh, Columbia University, University of Chicago, Universidad de Santiago de Compostela, Princeton University, University of California, Berkeley, Swiss Federal Institute of

¹⁶⁰ La Universidad de Cambridge y la Universidad de Oxford aparecen en los primeros puestos en el ranking a nivel mundial y a nivel europeo.

Technology in Zurich, Yale University, Universidad de Navarra, Universidad Politécnica de Catalunya, École Polytechnique, Lomonosov Moscow State University.

Siguiendo el orden que ocupan en el ranking, la muestra es la siguiente:

Ranking Internacional:

Posición	Universidad
1	Harvard University
2	Stanford University
3	Massachussets Institute of Technology
4	University of Cambridge
5	University of Oxford
6	Columbia University
7	University of California, Berkeley
8	University of Chicago
9	Princeton University
10	Yale University

Figura 38. Diez primeras universidades internacionales según el CWUR

Fuente: CWUR

Ranking Europeo:

Posición	Universidad
4	University of Cambridge
5	University of Oxford
18	Swiss Federal Institute of Techmology in Zurich
30	University College London
35	École normale supeériure-París
36	École Polytechnique
39	Imperial College London
48	Lomonosov Moscow State University
50	University of Paris-Sud
56	University of Edinburgh

Figura 39. Diez primeras universidades europeas según CWUR

Fuente: CWUR

Ranking Nacional:

Ranking	Universidad
120	Barcelona
198	Comlutense de Madrid
254	Autónoma de Barcelona
301	Valencia
309	Autónoma de Madrid
347	Navarra
356	Universidad de Santiago de Compostela
384	Sevilla
410	Politécnica de Catalunya
416	Politécnica de Madrid

Figura 40. Diez primeras universidades españolas según CWUR

Fuente: CWUR

4.3. METODOLOGÍA

Un primer proceso de este estudio consistió en la revisión de bibliografía de los indicadores en la calidad en la atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad, para establecer posteriormente los recursos que se consideran debe ofrecer toda universidad con unos estándares mínimos de inclusividad.

Se fijaron 14 indicadores. Para comprobar su existencia se utilizó la información recogida en las páginas webs. Los indicadores fueron definidos en términos generales, buscando en cada universidad el mismo recurso tal como lo conocemos en España, u otro similar dirigido al mismo objetivo. A continuación se especifican los indicadores objeto de la búsqueda y su definición:

1. Normativa: normativa específica desarrollada por la universidad y aprobada por sus órganos de gobierno de atención al estudiante con discapacidad.
2. Ilse: Intérprete de Lengua de Signos.
3. Asistente: persona encargada de ayudar en las tareas cotidianas a estudiantes en situación de dependencia.
4. Alumno colaborador: estudiante universitario designado para ofrecer ayuda en las tareas académicas a su compañero con discapacidad.
5. Tecnologías de la Información y la Comunicación: poseer y poner a disposición del estudiante con discapacidad diferentes tecnologías de la información y la comunicación (grabadoras, tele-lupa, ordenadores portátiles...).
6. Transporte: proporcionar transporte adaptado para acudir al centro universitario o en su defecto, de ayudas o becas.
7. Becas: cualquier tipo de ayuda económica a estudiantes con discapacidad.
8. Adaptaciones curriculares: posibilidad de adaptaciones curriculares en las materias universitarias.
9. Profesor tutor: profesor designado para orientar y asesorar al estudiante con discapacidad durante el desarrollo de sus estudios.
10. Laboral: cualquier iniciativa de orientación y/o inserción laboral específica para estudiantes con discapacidad.

11. Voluntariado: programas de voluntariados dirigidos a atender al alumnado universitario con discapacidad.
12. Accesibilidad: programas, proyectos, guías sobre la accesibilidad arquitectónica de la universidad.
13. Atención Psicológica: atención psicológica dirigida a estudiantes con discapacidad.
14. Alojamiento: alojamiento adaptado para estudiantes con discapacidad.

Tras establecer los recursos se procedió a examinar la existencia de los mismos en cada universidad.

4.4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis se realizó en cuatro niveles diferentes, internacional, europeo, nacional, global (todas las universidades). Se exponen los resultados en cada uno de los niveles señalados.

4.4.1. UNIVERSIDADES INTERNACIONALES

Las 10 primeras universidades a nivel internacional del CWUR poseen un servicio específico dirigido a estudiantes con discapacidad. Señalar también que, excepto la Universidad de Cambridge y la Universidad de Oxford (Reino Unido), todas son universidades estadounidenses. En la siguiente figura se presenta la universidad y el nombre del servicio de atención al alumnado con discapacidad:

Universidad	Servicio
Harvard University	University Disability Services
Stanford University	Diversity and acces office
Massachussetts Institute of Technology	Students Disability Services
University of Cambridge	Disability Resource Centre
University of Oxford	The Disability Advisory Service y Equality and Diversity Disability.
Columbia University	Disability Services
University of California, Berkeley	Disability Access Services
University of Chicago	Student Disability Services
Princeton University	Office of Disability Services
Yale University	Resource Office on Disabilities
Cornell University	Student Disability Services
California Institute of Technology	Caltech Disability Services at Caltech

Figura 41. Diez primeras universidades internacionales según CWUR y sus servicios de atención al alumnado con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al número de los recursos señalados que cumplen las universidades, un dato relevante, que se puede observar en la Figura 42, es que a medida que nos alejamos de los primeros puestos del ranking el número de recursos de estas universidades también decrece.

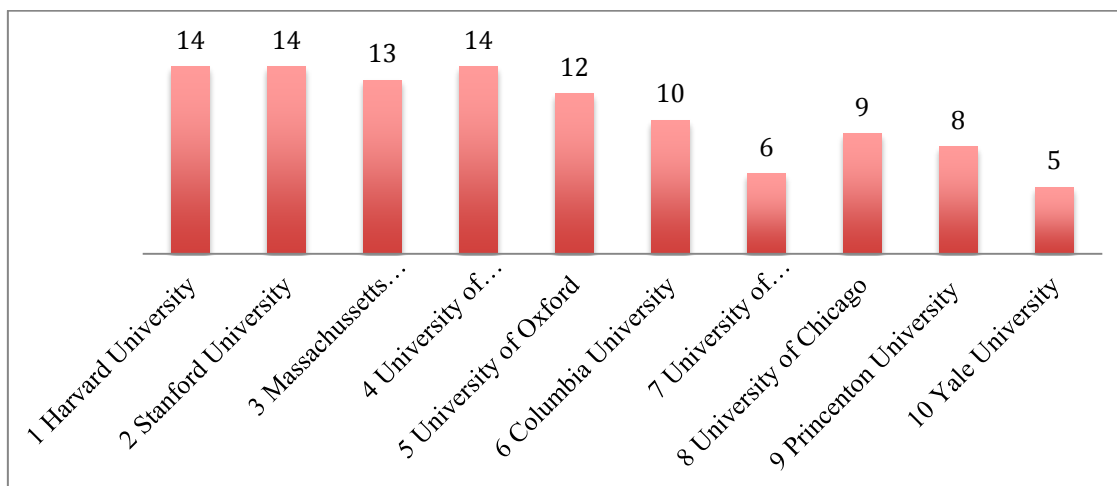


Figura 42. Número de recursos de cada universidad internacional

Fuente: Elaboración propia

Las universidades situadas en los primeros cuatro puestos cumplen prácticamente todos los indicadores, 13 en el caso de Massachusetts Institute. Yale University se situaría en el puesto 10 y el último lugar en cuanto al número de recursos existentes para estudiantes con discapacidad.

La proporción de recursos existentes en estas universidades se puede consultar en la siguiente figura:

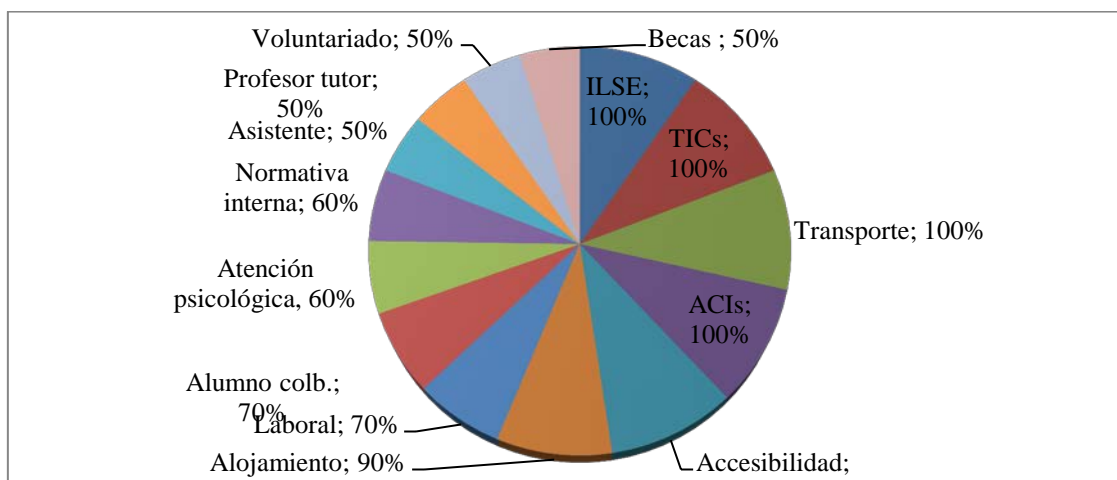


Figura 43. Proporción de los tipos de recursos existentes en las universidades internacionales

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, la accesibilidad, las adaptaciones curriculares, el transporte adaptado, las tecnologías de la información y la comunicación y los intérpretes de lengua de signos, son los recursos existentes en todas las universidades señaladas. Los recursos como el voluntariado, el profesor tutor, el asistente y becas específicas sólo se encuentran en el 50% de las universidades:

4.4.2. UNIVERSIDADES EUROPEAS

De las 10 primeras universidades a nivel europeo del CWUR, 8 poseen un servicio específico dirigido a estudiantes con discapacidad. En el caso de la École Polytechnique¹⁶¹ de Francia y la Lomonosov Moscow State University de Rusia no se encontraron referencias a la existencia de dicho servicio. Las 10 universidades europeas más valoradas son de Francia, Reino Unido, Alemania y Rusia. En la siguiente figura se presenta la universidad y el nombre del servicio de atención al alumnado con discapacidad:

universidad	servicio
University of Cambridge	Disability Resource Centre
University of Oxford	The Disability Advisory Service y Equality and Diversity Disability.
Swiss Federal Institute of Technology in Zurich	Disabilty Advisory Service
University College London	Students Disability Services
École normale supérieure-París	Maison départementale des personnes handicapées de l'Essonne (MDPHE)
École Polytechnique	No posee servicio
Imperial College London	The Disability Advisory Service
Lomonosov Moscow State University	No existen referencias en su página web de la existencia de un servicio
University of Paris-Sud	Service Handicap et Etudes y SUMPPS : Service de santé étudiante
University of Edinburgh	The Students Disability Services

Figura 44. Diez primeras universidades europeas según el CWUR y sus servicios de atención al alumnado con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los datos sobre los recursos que presenta cada universidad, no se encontró información en las dos universidades sin servicio señaladas anteriormente, la École Polytechnique y la Lomonosov Moscow State University. La Universidad de

¹⁶¹ En el caso de esta universidad se contactó telefónicamente, y la propia universidad confirmó la inexistencia de un servicio de atención al alumnado con discapacidad. Añadieron que se trataba de una institución con una fuerte tradición militar.

Cambridge y el College London son las que más número de recursos presentan, 14, como se puede observar en la siguiente figura:

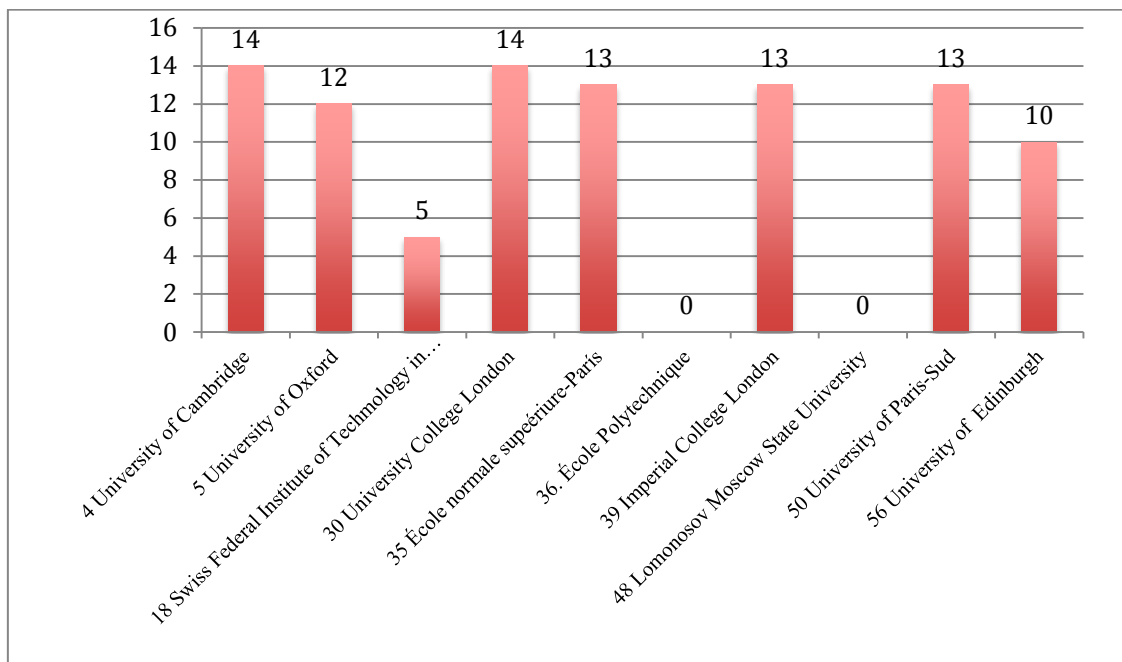


Figura 45. Número de recursos de cada universidad europea.

Fuente: Elaboración propia.

Un dato interesante es el hecho de que las universidades con menos recursos no son las situadas en las últimas posiciones. Por ejemplo, en el Swiss Federal Institute of Technology in Zurich, tercera a nivel europeo y en el puesto 18 a nivel mundial, sólo se han podido encontrar cinco de los 14 recursos. De forma similar, la citada École Polytechnique se sitúa en sexto lugar a nivel europeo y en la posición 36 a nivel mundial. La University of Paris-Sud y la University of Edinburgh, son las dos universidades de nuestro estudio situadas en los últimos puestos a nivel europeo, pero cumplen con bastantes más recursos.

A diferencia que en el ranking mundial, en los datos obtenidos de las universidades del ranking europeo, no se han encontrado recursos que se cumplan en el 100% de las instituciones europeas estudiadas. La Figura 46 muestra como los recursos más numerosos, en el 80% de los casos, son la accesibilidad, la atención psicológica y las becas. En menor medida se encuentran figuras como el alumno colaborador, sólo en el 30% de las universidades.

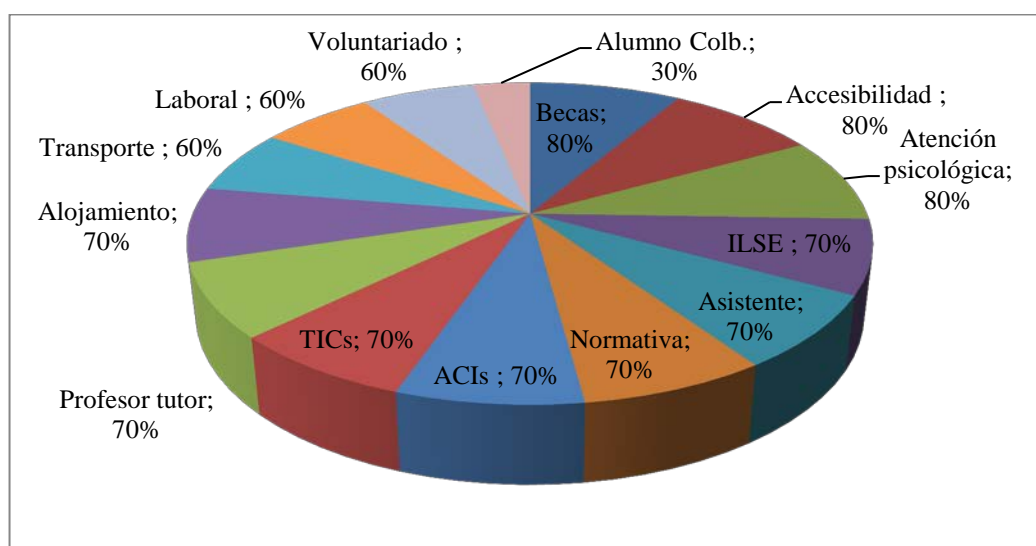


Figura 46. Proporción de los tipos de recursos existentes en las universidades europeas.
Fuente: Elaboración propia.

4.4.3. UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Todas las universidades españolas seleccionadas siguiendo la clasificación CWUR, poseen un servicio específico dirigido a estudiantes con discapacidad. Las universidades españolas más valoradas pertenecen a Cataluña, Valencia, Navarra, Galicia, Madrid y Andalucía. En la siguiente figura se presenta la universidad y el nombre del servicio de atención al alumnado con discapacidad:

Universidad	Servicio
Barcelona	Servei d'atenció a l'estudiant (SAE).
Complutense de Madrid	Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad (OIPD).
Autónoma de Barcelona	Servicio de atención a la discapacidad. PIUNE.
Valencia	Unitar per a la integració de persones amb discapacitat (UPD)
Autónoma de Madrid	Oficina de Acción solidaria y cooperación
Navarra	Universitarios por la ayuda social (UAS).
Universidad de Santiago de Compostela	Servicio de participación e integración Universitaria.
Sevilla	Unidad de atención a estudiantes con discapacidad.
Politécnica de Catalunya	Oficina de gestión sostenible e igualdad de oportunidades.
Politécnica de Madrid	Unidad de atención a la discapacidad. UAD.

Figura 47. Diez primeras universidades españolas según CWUR

Fuente: Elaboración propia

En ninguna de las 10 primeras universidades nacionales se cumplen los 14 recursos seleccionados. La Universidad Autónoma de Barcelona, en el puesto 3, y la

Universidad Autónoma de Madrid, en el puesto 5, cuentan con 13 de los indicadores, como se muestra en la siguiente figura:

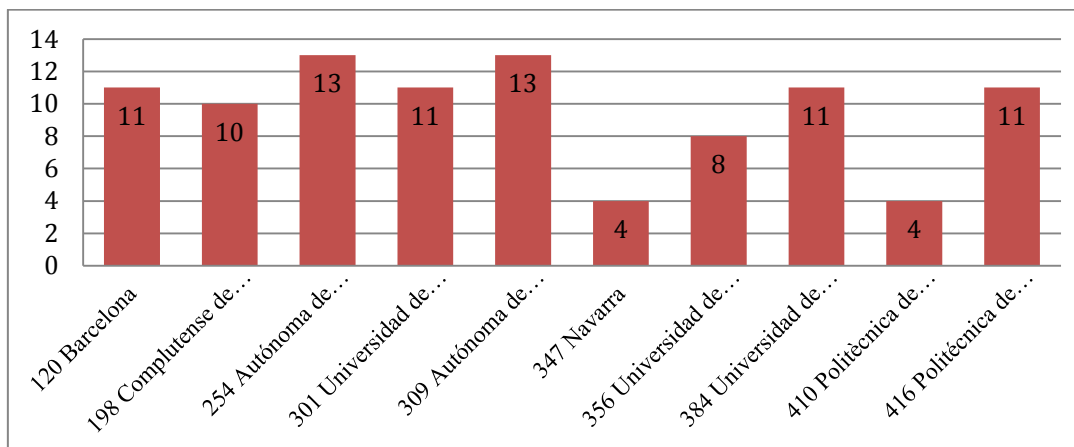


Figura 48. Número de recursos de cada universidad española.

Fuente: Elaboración propia.

La Universidad de Navarra, Santiago de Compostela y Politécnica de Cataluña son las que menos recursos presentan, estando en los últimos puestos, 6º, 7º y 9º lugar respectivamente.

La accesibilidad es el indicador que se cumple en el 100% de las universidades analizadas, seguido de los programas de voluntariado y la gestión de adaptaciones curriculares individualizadas, en el 90% de los casos. La distribución completa se puede observar en la siguiente figura:

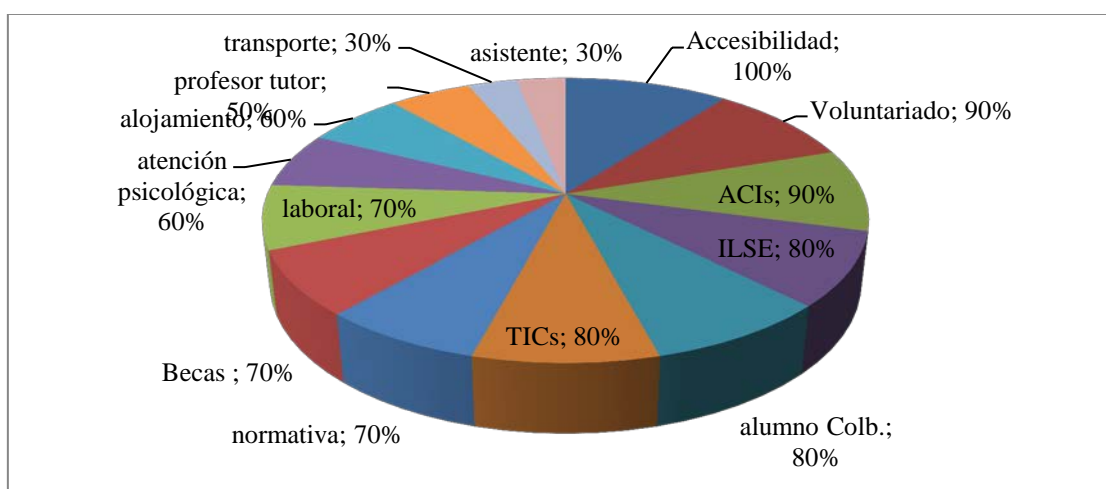


Figura 49. Proporción de los tipos de recursos existentes en las universidades españolas.

Fuente: Elaboración propia.

El transporte adaptado y la figura del asistente son los recursos menos presentes, sólo en el 30% de las universidades. Un dato diferente al mostrado en el ranking mundial y europeo, donde ambos recursos estaban presente en la mayoría de las universidades.

4.5. CONCLUSIÓN

A través de los datos obtenidos de las diferentes universidades, siguiendo la clasificación del CWUR y estableciendo los recursos a buscar, en términos de los indicadores de la calidad en la atención al alumnado con discapacidad, se ha realizado un análisis de la atención a los estudiantes con NEEs en las universidades más valoradas a nivel mundial, europeo y nacional, cuyos resultados han sido expuestos anteriormente.

Exceptuando el ranking mundial, no se observa una relación entre el puesto que ocupa cada universidad dentro de la clasificación del Center for World University Rankings (CWUR) y la calidad del servicio dirigido a estudiantes con discapacidad, medido a través de los 14 recursos señalados. Se debe destacar la existencia de dos universidades, aun estando en los primeros puestos a nivel europeo, no cuentan con un servicio de atención al alumnado con discapacidad.

En principio, con las universidades de Harvard, Stanford y Cambridge, 1, 2 y 4 en el CWUR, situadas también en los primeros puestos de nuestra clasificación, puede parecer que existe relación entre las universidades más valoradas y su atención a los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, esta tendencia desaparece cuando encontramos que la Universidad Autónoma de Barcelona, en el puesto 254, y la Universidad Autónoma de Madrid, en el puesto 309, presentan mayor número de recursos dirigidos a sus estudiantes con discapacidad que universidades como la Lomonosov Moscow State, la École Polytechnique o Yale University, en los puestos 48, 36 y 10 de la clasificación CWUR.

En la siguiente figura se puede observar la clasificación de todas la universidades analizadas atendiendo al número de recursos encontrados:

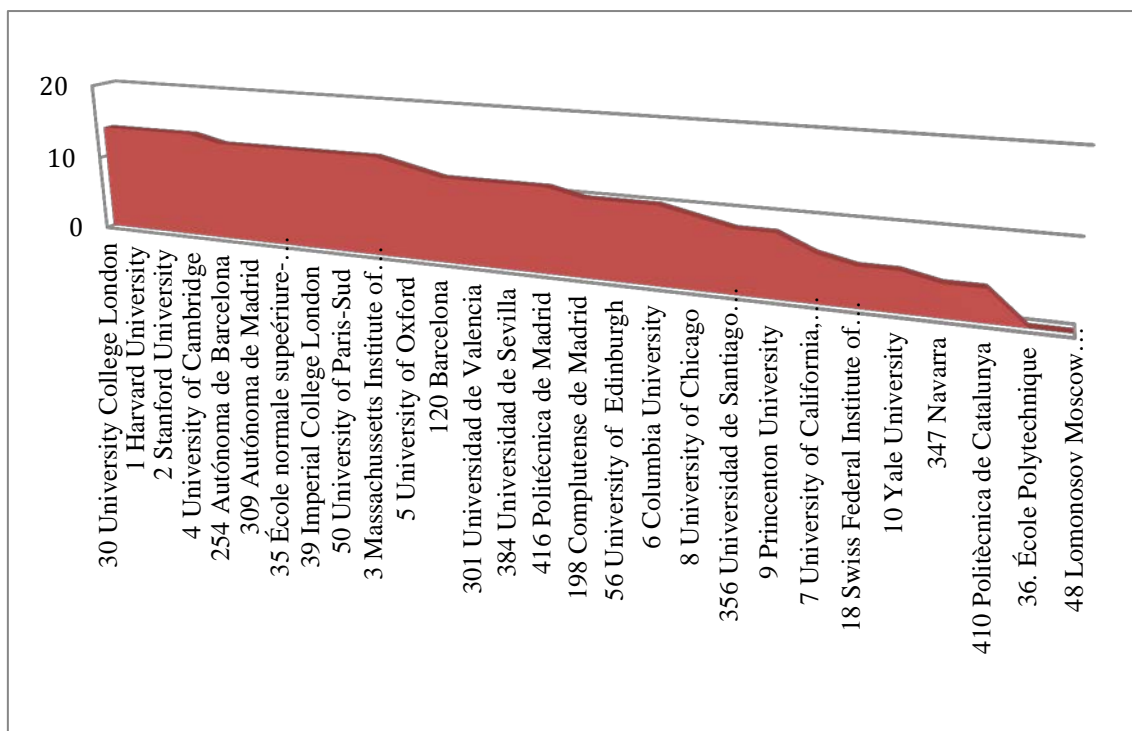


Figura 50. Clasificación de las universidades analizadas según el número de recursos existentes en cada una de ellas.

Fuente: Elaboración propia.

La accesibilidad es el recurso más frecuente en las universidades analizadas del ranking mundial, europeo y español. Con respecto a los restantes recursos su mayor o menor presencia varía dependiendo de la clasificación de universidades en internacionales, europeas y nacionales.

En la clasificación mundial la accesibilidad, las adaptaciones curriculares, el transporte adaptado, las tecnologías de la información y la comunicación y los intérpretes de lengua de signos, están presentes en todas las universidades analizadas. A nivel europeo las más frecuentes son la accesibilidad, la atención psicológica y las becas, en el 80% de los casos. En España, a la accesibilidad le siguen los programas de voluntariado y la gestión de adaptaciones curriculares individualizadas, en el 90% de los casos. En las tres clasificaciones utilizadas se coincide en la accesibilidad como la característica que con más frecuencia presentan las universidades.

No existen coincidencias en los recursos que en menor medida se encuentran en las universidades según sean internacionales, europeas o españolas. A nivel mundial los recursos más escasos son las becas, el voluntariado y el profesor tutor, pero sólo faltan

en el 50% de las universidades. En las universidades europeas el recurso menos frecuente es el alumno colaborador, no existiendo en el 70% de los casos. En las universidades españolas, el transporte adaptado y la figura del asistente personal para los estudiantes dependientes tampoco se encuentran en el 70% de los casos. Partiendo de estos datos, se podría concluir que las universidades del ranking mundial presentan mayores recursos a la hora de atender al alumnado con discapacidad que las de la clasificación europea y la clasificación nacional.

En general, y exceptuando la École Polytechnique y la Lomonosov Moscow State University, los recursos y servicios específicos para estudiantes con discapacidad están presentes, en mayor o menor medida, en las universidades más valoradas, pese a no tenerse en cuenta en los ranking de universidades, como el CWUR. No se puede obviar el hecho de que muchas de las universidades analizadas puedan presentar más recursos de los que están presentes en su página web o que no se han considerado dentro de los 14 recursos seleccionados. Ambos aspectos son las mayores limitaciones de este estudio, unidas a las idiomáticas.

Concluimos y coincidimos, con Martínez I.M. (2015):

Las Universidades españolas se encuentran en este momento inmersas en un proceso de cambios profundos, algunos de ellos provocados por la reformas del gobierno, pero también por la necesidad de adaptarse a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento y la innovación, en medio de esta profunda crisis. Todas compiten ahora por situarse en los mejores niveles de excelencia y competitividad, pero cuando hablamos de excelencia en las Universidades, sólo pensamos en ranking e indicadores internacionales que nos posicionen en los mejores puestos. Sin embargo, en estos ranking faltan aún, algunos indicadores que sin duda son un fiel reflejo de la excelencia de las Universidades y una clave para afrontar el futuro. Entre estos indicadores están la responsabilidad social y la apuesta por la diversidad y la inclusión. (párr. 1).

II PARTE EXPERIMENTAL

CAPÍTULO V.

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

5.1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Tal y como se ha analizado en el marco teórico, la población de personas con discapacidad y/o dificultades en el aprendizaje está experimentando un crecimiento en el ámbito universitario español. En el caso de la Universidad de Málaga, este aumento es paulatino, constante, alcanzando en el curso 2014/15 los 525 alumnos con discapacidad matriculados.

En este contexto, caracterizado por su diversidad, cobran gran relevancia todas las políticas y actuaciones encaminadas a crear una Universidad más inclusiva, y en especial las que inciden directamente en el acceso al currículum del alumnado con NEEs. Estas son las que permiten que la universidad lleve a cabo su principal función y razón de ser, la formativa y profesionalizadora. De hecho, el 95% de las universidades desarrollan programas donde se desarrollan y gestionan las adaptaciones curriculares que el alumnado con discapacidad precisa (Fundación Universia, 2014). Como señala Galán-Mañas, A. (2015) las adaptaciones curriculares son de gran relevancia en la actuación de las universidades en favor de la inclusión y la normalización.

En resumen, las adaptaciones curriculares en el ámbito universitario son fundamentales e incluso determinantes, para permitir que estudiantes con NEEs puedan acceder al currículum formativo, con mayores posibilidades de desarrollo personal y profesional, así como de inserción laboral.

Sin embargo, y pese a la labor imprescindible que realizan, las ACIs universitarias han recibido escasa atención científica y legal. Actualmente no existe un protocolo o una normativa que unifique los criterios de intervención educativa a estudiantes con NEEs en las diferentes universidades españolas. En las etapas preuniversitaria, existe una legislación y regulación específica al respecto, como las Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad de la Consejería de

Educación de la Junta de Andalucía, por la que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y organización de la respuesta educativa¹⁶².

Así mismo, las publicaciones sobre Universidad y Discapacidad defienden su valor para el desarrollo de un contexto inclusivo, y se pueden encontrar estudios descriptivos sobre su aplicación y desarrollo, pero son escasas las investigaciones sobre la eficacia de las mismas y/o los protocolos a seguir. El trabajo en esta líneas de investigación es indispensable si se quiere caminar hacia una Educación Superior inclusiva.

La investigación que se presenta nace de las inquietudes personales y científicas de continuar avanzando en el desarrollo y aplicación de ACIs en el contexto universitario. Analizando, por un lado, el papel fundamental que en ello tiene el profesorado y el asesoramiento al mismo, y por otro, el cambio que produce en el alumnado con NEEs, en términos de calidad de vida y bienestar en la universidad. Numerosos autores establecen el valor de las ACIs y las definen como parte de los indicadores de una universidad inclusiva, pero, sin embargo, son pocos los estudios que definen un protocolo o procedimiento de elaboración y aplicación de ACIs en la universidad y demuestran empíricamente su valor y efectividad.

5.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general del estudio empírico se basa en favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad y/o dificultades en el aprendizaje de la Universidad de Málaga mediante el asesoramiento a su profesorado sobre el desarrollo y aplicación de las ACIs adecuadas a sus NEEs.

Se ha desarrollado un procedimiento de asesoramiento e información dirigido al profesorado, con el objetivo de conseguir una mayor implicación del mismo en la

¹⁶²En:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/20150622_ins_protocolo_deteccion

aplicación de las adaptaciones curriculares que precisan los estudiantes. Se ha evaluado la influencia de la elaboración y aplicación de ACIs por parte de los docente en términos de mejoras en la calidad de vida y la satisfacción de los estudiantes.

5.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Un *primer objetivo*, pretende facilitar el desarrollo y la aplicación de las adaptaciones curriculares que precisan los estudiantes universitarios con discapacidad y/o dificultad en el aprendizaje mediante el asesoramiento e información a su profesorado.

Como se ha comentado en el marco teórico, para la aplicación de adaptaciones curriculares en los estudios universitarios el profesorado precisa de formación y/o orientación específica al respecto. Esta orientación debe ir precedida de una evaluación psicopedagógica que determinen las necesidades específicas del alumno, para poder determinar las adaptaciones más acordes a su caso particular y que debe formar parte del protocolo de atención educativa de todo servicio universitario de apoyo a estudiantes con discapacidad.

Se persigue conseguir una mayor implicación del profesorado, al proporcionarle la formación y orientación necesarias sobre las necesidades educativas de su alumno y las adaptaciones curriculares que precisa.

Todos los estudiantes de la muestra presentan NEEs, y precisan de adaptaciones curriculares. El tipo y número de adaptaciones vendrá determinado por las características de discapacidad del alumno y la asignatura a desarrollar. Por lo tanto, en número y tipo de adaptaciones variará dependiendo del estudiante. Pero independientemente de la discapacidad y el centro donde desarrolla los estudios el alumno, todos necesitan algún tipo de adaptación.

El *segundo objetivo* persigue mejorar la calidad de vida de los estudiantes universitarios con discapacidad y/o dificultad en el aprendizaje con la elaboración y aplicación de las ACIs que precisan.

La calidad de vida es entendida al igual que Schalock & Verdugo (2003) como un

estado deseado de bienestar personal, y es medida en términos de la valoración que hace la persona sobre su autonomía en la toma de decisiones, sus relaciones sociales y familiares, su contexto de trabajo y/o formación, su nivel económico y su salud física y emocional. Cuando una persona que presenta necesidades educativas especiales desarrolla una titulación universitaria, la respuesta a esas NEEs a través de las ACIs puede determinar su percepción sobre su calidad de vida, especialmente en dimensiones como las relaciones sociales y el bienestar en la universidad (contexto de formación).

El *tercer objetivo* pretende mejorar la valoración de los estudiantes con discapacidad y/o dificultades en el aprendizaje con respecto a la universidad a través de la elaboración y aplicación de las ACIs que precisan. Será medido en términos de la valoración del estudiante sobre la accesibilidad en la universidad, metodología docente, los procedimientos de evaluación, sus compañeros, los recursos proporcionados, su motivación para desarrollar la titulación elegida, sus expectativas y su satisfacción con la universidad.

En la siguiente figura se ofrece un resumen de los objetivos del estudio empírico:

OBJETIVO GENERAL
Favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad y/o dificultades en el aprendizaje de la Universidad de Málaga mediante el asesoramiento a su profesorado sobre el desarrollo y aplicación de las ACIs adecuadas a sus NEEs.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Facilitar el desarrollo y la aplicación de las adaptaciones curriculares que precisan los estudiantes con discapacidad y dificultades en el aprendizaje mediante el asesoramiento e información a su profesorado. 2. Mejorar la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con la elaboración y aplicación de las ACIs que precisan. 3. Mejorar la valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la universidad con la elaboración y aplicación de las ACIs que precisan.

Figura 51. Objetivos del estudio empírico

5.3. HIPÓTESIS

Derivado de los objetivos generales y específicos expuestos anteriormente, las hipótesis que se han planteado y que se intentan contrastar con los datos empíricos que veremos más adelante son las siguientes:

Hipótesis 1

H₀: El asesoramiento e información al profesorado no facilitan que este desarrolle y aplique adaptaciones curriculares a los universitarios con discapacidad o dificultad en el aprendizaje.

H₁: El asesoramiento e información al profesorado facilitan que este desarrolle y aplique adaptaciones curriculares a los universitarios con discapacidad o dificultad en el aprendizaje.

Actuaría como *variable dependiente*, el desarrollo y la aplicación de las adaptaciones curriculares recomendadas en los estudiantes de la muestra. Como *variables independientes* se encontrarían el asesoramiento realizado al profesorado sobre las ACIs que precisa su alumnado, el centro docente, el tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje, el curso y el año de acceso a la investigación del estudiante.

VV.II.: Asesoramiento al profesorado del alumnado con discapacidad o dificultad en el aprendizaje, el centro docente, el tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje, el curso y el año de acceso a la investigación del estudiante.

VV.DD.: Elaboración y aplicación de las ACIs en los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje.

Las subhipótesis derivadas de esta hipótesis serían:

Hipótesis 1.1.:

H₀: La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., varía para los distintos centros educativos considerados

H₁: La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., no varía para los distintos centros educativos considerados

Hipótesis 1.2.:

H₀: La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., varía para las distintas discapacidades o dificultades de aprendizaje consideradas.

H₁: La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., no varía para las distintas discapacidades o dificultades de aprendizaje consideradas.

Hipótesis 1.3.:

H₀: La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., varía para lo distintos cursos considerados.

H₁: La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., no varía para lo distintos cursos considerados.

Hipótesis 1.4.:

H₀: La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., varía para lo distintos grupos de alumnos según el año de acceso a la investigación.

H₁: La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., no varía para lo distintos grupos de alumnos según el año de acceso a la investigación.

Hipótesis 2

H₀: El índice de calidad de vida de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje no mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

H₁: El índice de calidad de vida de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Actuarían como *variable independiente* las adaptaciones curriculares desarrolladas y aplicadas. Como *variables dependientes*, se encontrarían el índice de calidad de vida autopercebido, y las diferentes dimensiones que la componen: la autodeterminación, la inclusión social, el bienestar en la universidad, el bienestar material, el bienestar emocional y físico y el bienestar familiar de los estudiantes.

VV.II.: Las adaptaciones curriculares individualizadas.

VV.DD.: Índice de calidad de vida autopercebido, la autodeterminación, la inclusión social, el bienestar en la universidad, el bienestar material, el bienestar emocional y físico y el bienestar familiar de los estudiantes.

Las sub-hipótesis derivadas de las diferentes dimensiones del índice autopercebido de

Calidad de Vida son las siguientes:

Hipótesis 2.1.:

H₀: La autodeterminación de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje no mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

H₁: La autodeterminación de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Hipótesis 2.2.:

H₀: La inclusión social de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje no mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

H₁: La inclusión social de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Hipótesis 2.3.:

H₀: El bienestar en la universidad de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje no mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

H₁: El bienestar en la universidad de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Hipótesis 2.4.:

H₀: El bienestar material de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje no mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

H₁: El bienestar material de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Hipótesis 2.5.:

H₀: El bienestar emocional y físico de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje no mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

H₁: El bienestar emocional y físico de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Hipótesis 2.6.:

H₀: El bienestar familiar de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje no mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

H₁: El bienestar familiar de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Hipótesis 3

H₀: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la universidad no mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

H₁: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la universidad mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Actuarían como *variables independientes* las adaptaciones curriculares desarrolladas y aplicadas. Como *variables dependientes*, se encontrarían la valoración del estudiante con respecto a la accesibilidad de la universidad, la metodología docente, el procedimiento de evaluación, sus compañeros y los recursos proporcionados, sus expectativas, la motivación para desarrollar una titulación universitaria, y su satisfacción con respecto a la universidad.

VV.II.: Las adaptaciones curriculares desarrolladas y aplicadas.

VV.DD.: La valoración de la accesibilidad de la universidad, la metodología docente, la evaluación, el grupo-clase, el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad; la motivación para realizar sus estudios universitarios; la consecución de sus expectativas; y la satisfacción con la universidad.

Las sub-hipótesis derivadas de las diferentes variables dependientes relacionadas con la satisfacción del estudiante son:

Hipótesis 3.1.:

H₀: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la accesibilidad en la universidad no mejora con respecto a la universidad mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

H₁: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la accesibilidad en la universidad mejora respecto a la universidad mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Hipótesis 3.2.:

H₀: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la metodología docente no mejora con respecto a la universidad mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

H₁: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la metodología docente mejora con respecto a la universidad mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Hipótesis 3.3.:

H₀: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la evaluación no mejora con respecto a la universidad mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

H₁: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la evaluación mejora respecto a la universidad mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Hipótesis 3.4.:

H₀: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a su grupo-clase no con el desarrollo y aplicación de ACIs.

H₁: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a su grupo-clase mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Hipótesis 3.5.:

H₀: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto al Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad no mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

H₁: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto al Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad mejora con respecto a la universidad mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Hipótesis 3.6.:

H₀: La motivación para la realización de estudios universitarios de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje no cambia con el desarrollo y aplicación de ACIs.

H₁: La motivación para la realización de estudios universitarios de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje cambia con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Hipótesis 3.7.:

H₀: Las expectativas de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la universidad no cambian con el desarrollo y aplicación de ACIs.

H₁: Las expectativas de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la universidad mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Hipótesis 3.8.:

H₀: La satisfacción de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la universidad no mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

H₁: La satisfacción de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la universidad mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

En la siguiente figura se puede observar la relación entre los objetivos y las hipótesis del estudio:

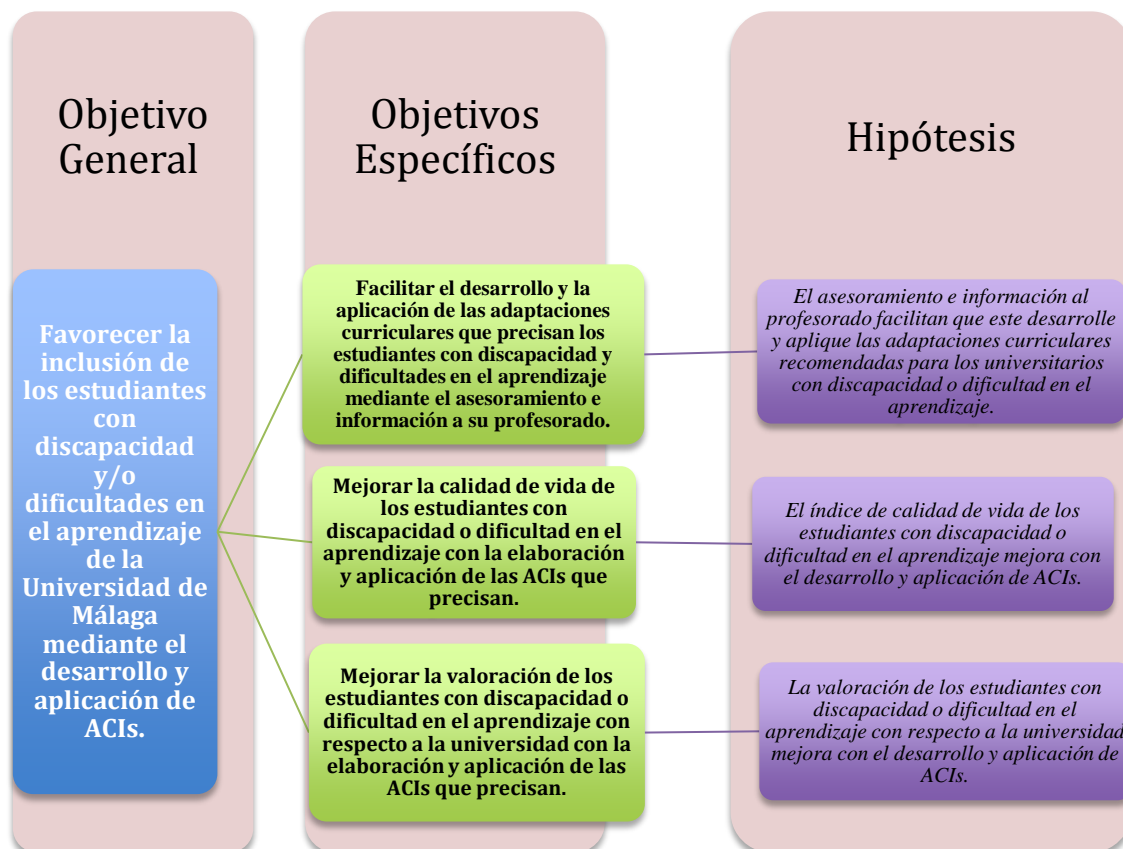


Figura 52. Objetivos e hipótesis del estudio.

5.4. VARIABLES

Según se puede observar en las hipótesis previamente mencionadas, tomamos como *Variables Dependientes* (VV.DD., en lo sucesivo), aquellas que se pretenden modificar: la aplicación y el desarrollo de las adaptaciones curriculares por parte del profesorado, y la calidad de vida y la valoración sobre la universidad de los estudiantes de la muestra.

Actuarían como *Variables Independientes* (VV.II., en lo sucesivo) aquellas que se intentan manipular para modificar las variables dependientes. Una de ellas sería el asesoramiento e información al profesorado. Otra, sería la aplicación y desarrollo de

ACIs en cada estudiante. Esta última variable, en principio dependiente, ejerce también una función como variable independiente, pues, mediante ella se pretende mejorar la calidad de vida y la valoración sobre la universidad de los estudiantes.

Concretamente, en la hipótesis 1, adoptamos como VV.II. el asesoramiento realizado al profesorado sobre las NEEs del alumno y sobre las adaptaciones que precisa. Se analizó si las adaptaciones aplicadas tras el asesoramiento variaron según la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante, su centro docente, su curso y el año de acceso a la investigación. Estas variables actuarían también como variables independientes.

Se adoptó como VV.DD. la aplicación y el desarrollo de adaptaciones curriculares por parte de todo el profesorado asesorado. Las ACIs van dirigidas a todo el alumnado de la muestra, la cual está compuesta por personas con diferentes discapacidades y/o dificultades en el aprendizaje.

Diferentes estudios, como los de Díez, E. et al. (2011) y Castellana, M. & Sala, I., (2006), señalan que el asesoramiento al profesorado del estudiante con discapacidad facilita la aplicación de adaptaciones curriculares. Así mismo, la Association on Higher Education and Disability (AHEAD), lo considera (asesorar a lo docentes) un indicador de calidad que ha de estar presente en los servicios de atención a los estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, existen otras variables personales y profesionales de los docentes que pueden también determinar el que se apliquen las adaptaciones curriculares recomendadas y actuar como variables mediadoras. Fundación ONCE et al., (2013) señalan que la experiencia previa con estudiantes con discapacidad, poseer formación específica y la realización de un itinerario formativo con materias pedagógicas o exclusivamente en materias propias de su especialidad son elementos determinantes en la docencia con alumnos con discapacidad. En este último caso, el centro al cuál pertenece el docente puede considerarse también una variable mediadora. Se deben añadir también otros factores como la actitud del profesor ante la inclusión, la situación contractual (ligada a cierta seguridad laboral) y la carga docente asumida.

En cuanto a la hipótesis 2 y 3, adoptamos como VV.II. el desarrollo y aplicación de

ACIs a los estudiantes de la muestra.

Las adaptaciones curriculares tratarían de producir cambios en las siguientes VV.DD.: el índice autopercebido de calidad de vida del estudiante, y las diferentes dimensiones de esta, su autodeterminación, su inclusión social, su bienestar en la universidad, su bienestar material, su bienestar emocional y físico y su bienestar familiar.

Con el desarrollo y aplicación de las adaptaciones curriculares se pretende influir en la valoración de los estudiantes sobre la accesibilidad en la universidad, la metodología docente, los procedimientos de evaluación, los compañeros, el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad, en su motivación para la realización de los estudios universitarios, en sus expectativas y en su satisfacción. Todas ellas serían VV.DD.

El seguimiento de las asignaturas por parte del alumno y el contacto asiduo con sus profesores, son variables que pueden determinar los resultados esperados tras la intervención en las VV.DD. Un bajo interés por la titulación elegida, determinará su percepción sobre aspectos relacionados con la universidad y su bienestar en ella. Así mismo, y estando bastante relacionado con lo anterior, la iniciativa del estudiante en tener un contacto asiduo con el profesor es fundamental para que este pueda conocerlo, aplicar las adaptaciones necesarias y realizar un seguimiento de su evolución. En este sentido, en las discapacidades no visibles, como el TDAH o las dificultades en el aprendizaje, el hecho de que el estudiante se de a conocer y acuda a las tutorías de los docentes, puede determinar que se apliquen o no las adaptaciones curriculares recomendadas al profesorado. Estos estudiantes suelen solicitar que cuando se asesore a su profesorado se les pida discreción y que no se comente su discapacidad en público. Por dicho motivo, muchos profesores han de esperar que el alumno sea el que se dirija a él.

Junto a lo señalado anteriormente, los resultados podrán variar de un estudiante a otro dependiendo de una serie de factores personales, como el tipo de discapacidad o dificultad en el aprendizaje, el sexo, la edad, experiencias previas en la universidad y la titulación desarrollada. El cociente intelectual, las estrategias de aprendizaje, el

bienestar emocional y las habilidades sociales del alumno pueden también influir en el efecto de la intervención desarrollada. También se debe considerar a los factores relacionados con la familia como posibles variables moderadoras, como el número de miembros, los recursos económicos, el nivel cultural, los estudios de los padres etc.

5.5. METODO

5.5.1. DISEÑO

Se ha realizado una intervención psicopedagógica con estudiantes con NEEs de la Universidad de Málaga. La intervención realizada pretende incidir en la inclusión del estudiante y su bienestar a través de la aplicación de las ACIs que precisa en la universidad. En primer lugar, se ha evaluado a los estudiantes de la muestra y se han establecido las ACIs necesarias para cada uno de ellos. Dicha información, junto con orientación sobre cómo llevarlas a cabo y las características del alumno, se han transmitido a su profesorado para su aplicación en el aula. Así mismo, se ha proporcionado, en los casos que han sido necesarios, los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios.

Tras la intervención, su eficacia ha sido medida a través de diferentes indicadores, tanto del profesorado como del alumnado.

Por un lado, se ha estudiado la implicación mostrada por el profesorado tras el asesoramiento, analizando la aplicación de las ACIs recomendadas.

Con respecto al alumnado, se ha comprobado la eficacia de la intervención midiendo la calidad de vida y la valoración de los estudiantes sobre la universidad antes de la intervención y después. La evaluación de la calidad de vida estaría dirigida a conocer en qué medida la intervención desarrollada ha influido en todos los ámbitos de la vida del alumno, incluyendo aquellos no directamente relacionados con la vida universitaria. El cambio que la intervención produce en aspectos relacionados directamente con la universidad, se evalúa a través de la percepción y satisfacción del estudiante. En resumen, se han utilizado dos cuestionarios, uno genérico y otro específico del ámbito universitario, ya que, como afirman Henao & Gil, (2009) la

combinación de ambos permite aprovechar las informaciones propias de cada instrumento, la visión global de uno con los aspectos concretos del otro.

Se trata de un diseño cuasi-experimental, (diseño AB con medidas parcialmente repetidas: pretest-intervención-postest), en el que el control ejercido sobre las condiciones experimentales no puede llegar a ser absoluto (Sarriá, 2001). De esta forma, resulta muy difícil poder controlar todas las variables que han podido intervenir y afectar a la evolución positiva o negativa de la muestra en una investigación psicoeducativa, ya que los sujetos han seguido desarrollándose en el seno de unos microsistemas, con relaciones muy personales y frecuentes (familia, compañeros), que a su vez han formado parte de sistemas un poco más amplios (universidad, centro, barrio), inmersos en otros mucho mayores (Bronfenbrenner, 1979). Cualquier cambio en alguno de los sistemas, ha podido afectar de forma directa al resto y por tanto al sujeto.

Estas condiciones del diseño elegido son casi obligatorias en la investigación psicoeducativa si se quiere optar por diseños de corte experimental y ejercer un cierto grado de manipulación y control de las variables con el objetivo de obtener mayores cotas de validez interna y conclusiones más sólidas con las que poder establecer relaciones causa-efecto entre las variables. Las decisiones tomadas a este respecto, por tanto, se han considerado las mejores posibles. En este sentido se destaca, la introducción de técnicas como la aplicación y análisis de pretest. No obstante, se hace necesario ser cauto en las inferencias relativas a la causalidad de los efectos comprobados, así como ejercer el máximo control posible sobre los efectos encontrados, que pudieran ser causados por diferencias existentes ya en los sujetos de la muestra ajenos a la introducción de la variable independiente.

La selección de la muestra, en la que profundizaremos en el siguiente apartado, ha venido dada principalmente por la presencia de necesidades educativas especiales debido a una discapacidad o dificultad de aprendizaje, la matriculación en una titulación universitaria y la ausencia de apoyo y/o asesoramiento a su profesorado en la universidad en años anteriores.

Este diseño nos ha permitido efectuar comparaciones en función de los resultados

obtenidos por los estudiantes en las distintas pruebas de evaluación utilizadas en las fases pretest y postest del estudio, y analizar la aplicación de ACIs por parte del profesorado tras el asesoramiento recibido.

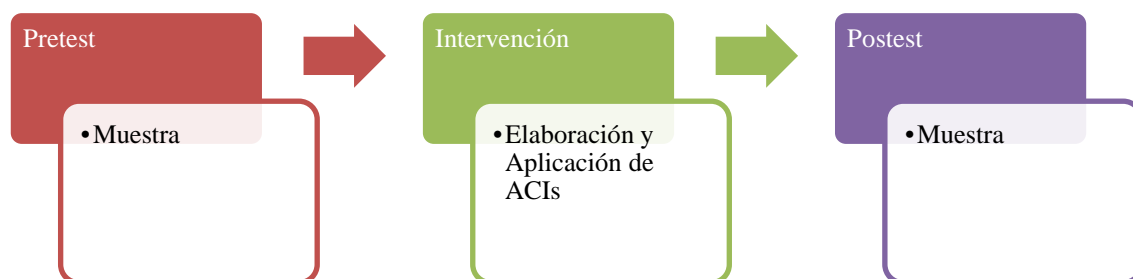


Figura 53. Resumen del diseño utilizado

5.5.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra del estudio está formada por dos grupos de población, estudiantes universitarios con discapacidad de la Universidad de Málaga, por un lado, y su profesorado, por otro. A continuación se detallarán las características de ambos grupos:

a. Estudiantes con discapacidad de la Universidad de Málaga

Para seleccionar a los sujetos que finalmente han formado parte de la muestra, se seleccionó a todos los estudiantes con discapacidad o dificultades en el aprendizaje que accedieron por primera vez al Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad en el curso académico 2012-13 y en el curso académico 2013-2014. De este alumnado, formó parte de la muestra todo aquel que dio su consentimiento firmado (véase ANEXO 2) a participar en el estudio, cumpliendo con las normas éticas que regulan los procedimientos de investigación.

Se consideraron los siguientes criterios de inclusión para determinar que el alumnado presentaba Necesidades Educativas Especiales y precisaba de adaptaciones curriculares en la universidad:

1. Estar en posesión del certificado de discapacidad o incapacidad permanente, o estar diagnosticado de una discapacidad o dificultad específica en el

aprendizaje acreditada con los informes médicos y/o psico-educativos pertinentes.

2. Estar matriculado en una titulación oficial de la Universidad de Málaga.
3. Ser la primera vez que recibe los recursos del Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad.
4. Presentar NEEs derivadas de su discapacidad o dificultad en el aprendizaje.
5. Tener una edad superior a 18 años.

Teniendo en cuenta estos criterios, se ha de destacar que fue bastante difícil encontrar la muestra. La media de estudiantes atendidos anualmente en el SAAD es aproximadamente de 90 alumnos, de los cuales alrededor de 10 son de nuevo ingreso. Durante el curso 2012-13 accedieron al SAAD nueve estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje. Todos ellos dieron su conformidad a participar en el estudio. A comienzos del curso 2013-14 accedieron al SAAD 17 estudiantes. Todos dieron su conformidad a participar en el estudio, pero tres fueron descartados debido a:

1º. Un estudiante presentaba una enfermedad degenerativa, con altas probabilidades de ataques epilépticos y empeoramiento de su situación física ante un gran esfuerzo físico y/o mental. Debido a ello permaneció gran parte del curso académico hospitalizado. Así mismo, se acordó no exponerlo al esfuerzo cognitivo que suponía la ejecución de las pruebas utilizadas en el estudio.

2º. Un segundo estudiante pertenecía a un programa de intercambio. Comenzó el estudio, pero se descartó debido a su baja asistencia a clase y a su regreso a su país de origen antes de finalizar la investigación.

3º. Una tercera estudiante fue descartada al no llegar a matricularse en la Universidad de Málaga.

La distribución de la muestra respecto al sexo refleja una mayor proporción de hombres en el estudio que de mujeres. De los 23 estudiantes, el 65% eran hombres y el 35% mujeres. La mayor proporción masculina concuerda con los datos de los alumnos atendidos en el curso académico 2014-15 por el SAAD. Sin embargo, no

sigue la tendencia con respecto al número total de alumnos con discapacidad matriculados en la Universidad de Málaga y en el resto de universidades españolas (Fundación Universia, 2014) donde no hay diferencias significativas en la proporción de estudiantes con discapacidad por género. La proporción de muestra respecto al sexo se puede consultar en la siguiente figura:

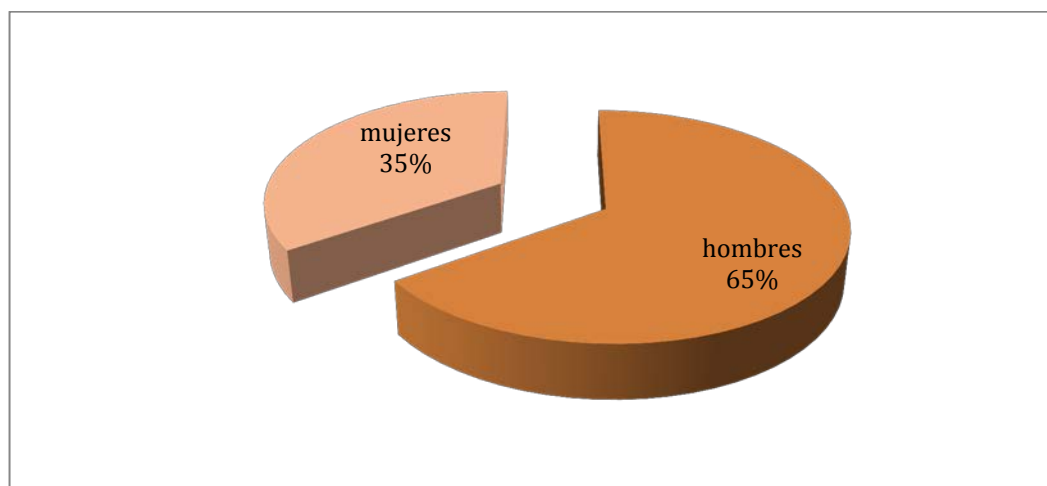


Figura 54. Proporción de la muestra por género

En cuanto al tipo de discapacidad, la muestra sigue la tendencia encontrada en el estudio de la Fundación Universia (2014) donde la mayor parte de los estudiantes universitario con discapacidad de las universidades españolas presentan una discapacidad física.

De los estudiantes de la muestra el 26% presentan discapacidad física (6 estudiantes), y el 26 % alguna discapacidad sensorial (6 estudiantes). Le siguen en menor proporción el alumnado con TGD y el alumnado con DA, con un 13% en ambos casos (tres estudiantes con TGD y tres estudiantes con DA). La mayoría de la muestra está compuesta por personas con alguna discapacidad motora, visual o auditiva, y TDAH, estando menos representadas discapacidades como el Síndrome de Asperger, la dislexia, como se muestra en la siguiente figura:

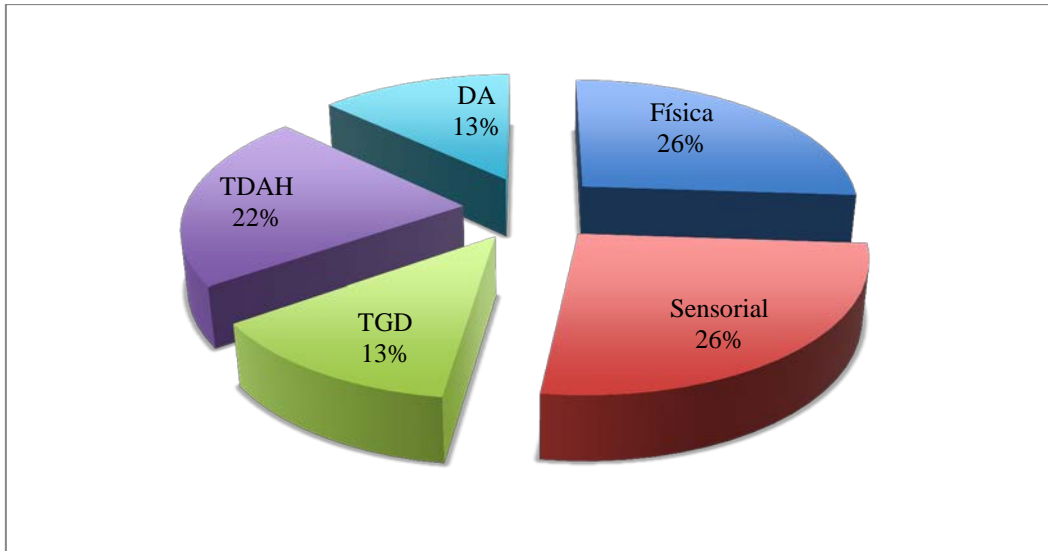


Figura 55. Proporción de la muestra por tipo de discapacidad o dificultad en el aprendizaje.

Analizando el género según el tipo de discapacidad de los alumnos de la muestra se obtiene los siguientes datos:

Tabla 2. Género de la persona por tipo de discapacidad

	género de la persona	tipo de discapacidad					Total
		Física	Sensorial	TGD	TDAH	DA	
	hombres	3	4	3	2	3	15
	mujeres	3	2	0	3	0	8
	Total	6	6	3	5	3	23

En el caso los estudiantes con discapacidad física el número de hombres (3 estudiantes) es el mismo que el de mujeres (3 estudiantes). En la discapacidad sensorial el número de hombres es mayor que el de mujeres, cuatro de dos. No hay representación femenina en los estudiantes con TGD y DA. Hay un total de cinco estudiantes con TDAH, de los cuales tres son mujeres y dos hombres.

Más de la mitad de la estudiantes de la muestra, 12, tienen entre 19 y 21 años. El resto supera los 22 años, seis tienen entre 22 y 24 años y 5 entre 25 y 45, como se puede observar en la siguiente figura:

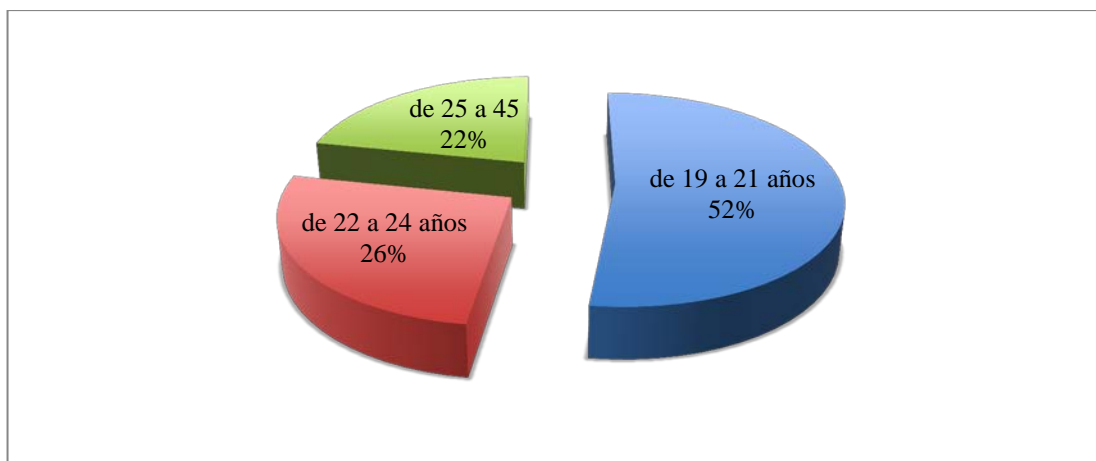


Figura 56. Proporción de la muestra por rango de edad.

En el rango de edad de 19 a 21 años hay estudiantes con discapacidad física, sensorial, TGD, TDAH y DA. Entre los 22 y 24 años de edad no encontramos alumnos con discapacidad física, y en entre los 25 y los 45 años los estudiantes presentan discapacidad física, sensorial o DA. Estos datos se pueden comprobar en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 3. Intervalo de edad por tipo de discapacidad de la muestra.

Intervalo de edad	tipo de discapacidad					Total
	Física	Sensorial	TGD	TDAH	DA	
de 19 a 21 años	4	1	2	4	1	12
de 22 a 24 años	0	3	1	1	1	6
de 25 a 45 años	2	2	0	0	1	5
Total	6	6	3	5	3	23

Con respecto a los centros donde desarrollan sus estudios los estudiantes de la muestra, las Facultades de Filosofía y Letras y Psicología son los centros con más alumnos, 4 y 3 respectivamente. Los estudiantes de la muestra están matriculados en centros donde se desarrollan titulaciones de las cinco ramas de conocimiento. Seis estudiantes matriculados en la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (Facultad de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Comercio y Gestión, Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo y Facultad de Derecho), seis estudiantes matriculados en la Rama de Ciencias de la Salud (Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Psicología y Facultad de Medicina), cinco estudiantes matriculados en la Rama de Arte y Humanidades (Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Bellas Artes), cuatro estudiantes matriculados en titulaciones de

la Rama de Ingenierías y Arquitectura (Escuela Politécnica Superior, Escuela Técnica Superior en Arquitectura y Escuela Técnica Superior en Ingeniería Informática), y dos estudiantes matriculados en titulaciones de la Rama de Ciencias (Facultad de Ciencias). Estos datos se pueden consultar en la siguiente tabla:

Tabla 4. Facultad en la que cursan sus estudios la muestra por tipo de discapacidad.

Rama de Conocimiento	Facultad	tipo de discapacidad					Total
		Física	Sensorial	TGD	TDAH	DA	
Rama de Ingenierías y Arquitectura	Politécnica	0	1	0	1	0	2
	Arquitectura	1	0	0	0	0	1
	Informática	0	0	1	0	0	1
Rama de Ciencias	Ciencias	1	0	0	0	1	2
Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas	Comunicación	0	1	0	0	0	1
	Educación	0	0	0	0	1	1
	Comercio	0	1	0	1	0	2
	Estudios Sociales	0	0	0	2	0	2
Rama de Arte y Humanidades	Filosofía y Letras	1	1	1	0	1	4
	Bellas Artes	0	0	1	0	0	1
Rama de Ciencias de la Salud	Psicología	1	1	0	1	0	3
	Salud	1	0	0	0	0	1
	Medicina	1	1	0	0	0	2
Total		6	6	3	5	3	23

Por tipo de discapacidad, se observa la existencia de estudiantes con discapacidad sensorial en todas las ramas de conocimiento. La discapacidad física no está representada en la Rama de Ciencias Sociales y Jurídica. Los estudiantes con Síndrome de Asperger desarrollan titulaciones de la Rama de Ingenierías y Arquitectura y de la rama de Arte y Humanidades. Los alumnos con TDAH se reparten entre las Ramas de Ingeniería y Arquitectura, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud. Las DA están representadas en la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas y la Rama de Ciencias.

La mayor proporción de estudiantes de la muestra desarrollan titulaciones de la Rama de Conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, y la menor proporción desarrollan titulaciones de la Rama de Ingenierías y Arquitectura y Ciencias. En este sentido se coincide con los datos de la Fundación Universia (2014) sobre la población universitaria con discapacidad en España.

Atendiendo al género, en todas las ramas de conocimiento están representados

ambos sexos, menos en la Rama de Ciencias, donde no hay mujeres matriculadas, como se muestra en la siguiente figura:

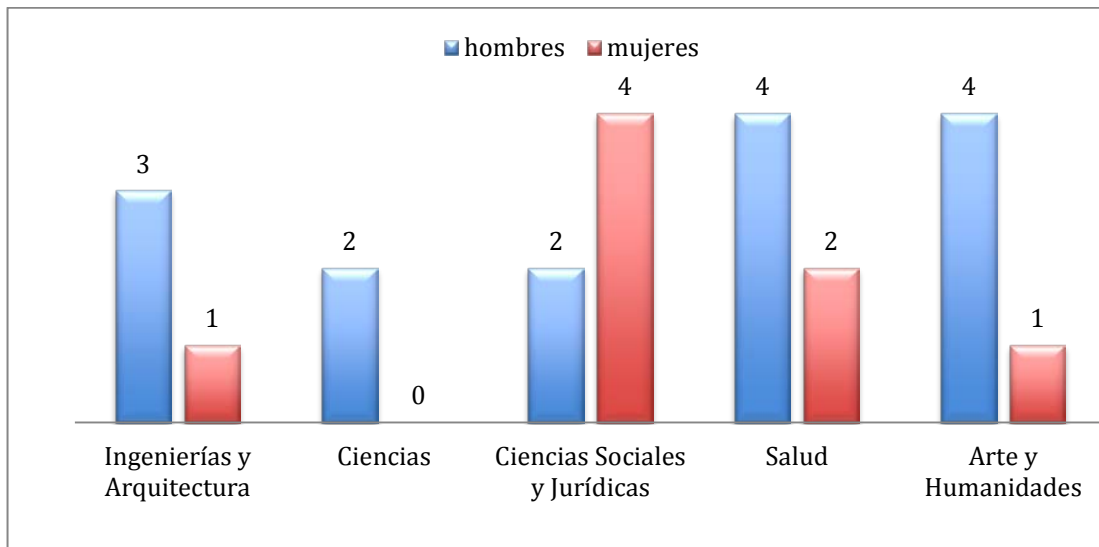


Figura 57. Número de estudiantes por rama de conocimiento y género.

En todas las ramas de conocimiento hay un mayor número de hombres, exceptuando en las titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas, donde las mujeres del estudio superan en número a los hombres.

Para finalizar, se presenta en la siguiente figura la distribución de la muestra del estudio por el curso académico en el cuál se encontraba al comienzo del mismo:

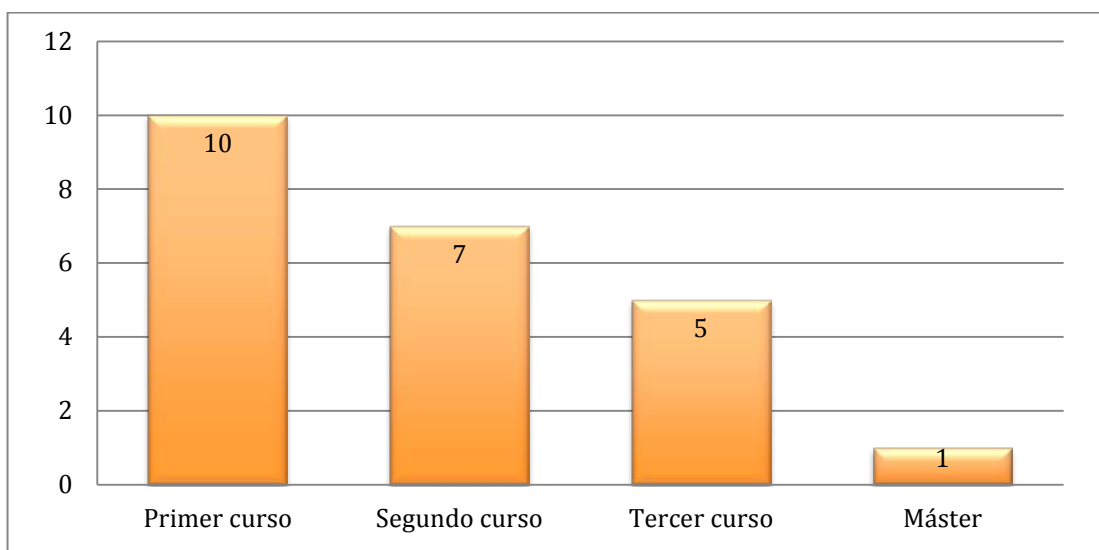


Figura 58. Número de estudiantes por curso académico al cual pertenecía al comienzo del estudio

De los 23 estudiantes que componen la muestra, 10 son de primer curso, siete de

segundo curso y cinco de tercer curso. Un alumno estaba desarrollando el primer segundo del Máster en Abogacía cuando comenzó la investigación. Por lo tanto, más de la mitad de la muestra, 13 estudiantes, ya había superado el primer curso, e incluso, un alumno ya había desarrollado su titulación de grado.

Como se observa, la muestra está compuesta casi en su totalidad por estudiantes de grado, 22, y un estudiante de posgrado. Como ya se comentó, los datos *del II Estudio Universidad y Discapacidad sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*, muestran como el número de estudiantes con discapacidad decrece a medida que nos acercamos a estudios superiores de posgrado y máster.

b. Profesorado de los estudiantes con discapacidad de la muestra.

El profesorado de la muestra lo componen todos los docentes del alumnado descrito anteriormente y que fueron asesorados sobre las ACIs que precisarían sus estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje y que posteriormente respondió al cuestionario de adaptaciones curriculares, como ya se comentará más detenidamente en el procedimiento. En total, la muestra de profesorado lo componen 235 docentes, cuyas principales características se expondrán a continuación.

De los 235 profesores, el 57% son mujeres y el 44% son hombres, como se observa en la siguiente figura:

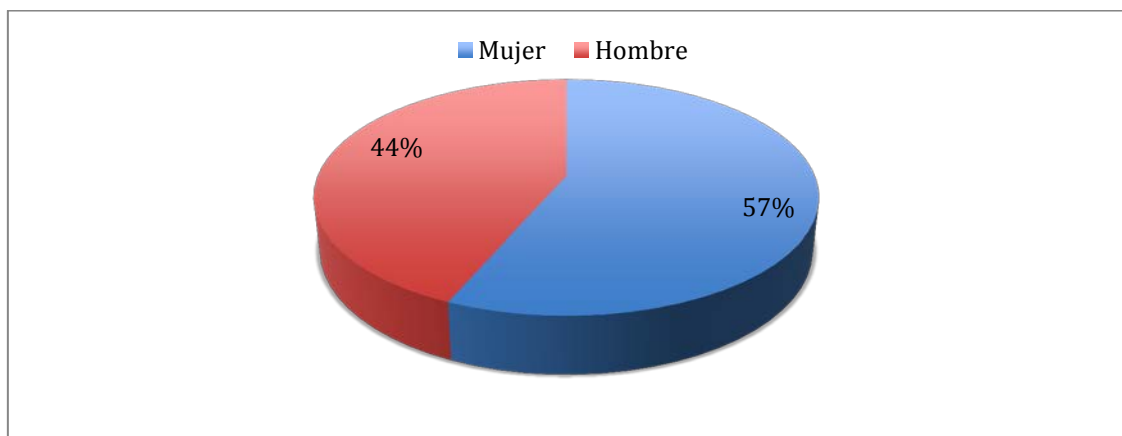


Figura 59. Proporción de profesores por género.

Atendiendo a la discapacidad o dificultad de aprendizaje del estudiante, se observa un mayor número de profesores asesorados en los estudiantes con discapacidad física y sensorial (67 y 63 respectivamente), las categorías con mayor número de estudiantes de la muestra. El menor número de profesores lo encontramos en los estudiantes con DA, con el 11,48% de profesores. El número de profesores y su proporción se puede consultar en la siguiente tabla:

Tabla 5. Profesorado por tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje del estudiante.

		Frecuencia	Proporción
Tipo de discapacidad	Física	67	28,51%
	Sensorial	63	26,80%
	TDAH	43	18,29%
	TGD	35	14,89%
	DA	27	11,48%
Total		235	100%

Con respecto al centro docente de pertenencia, la proporción de profesores de la muestra es mayor en la Facultad de Filosofía y Letras, y menor en la Facultad de Ciencias de la Educación, como se puede observar en la siguiente figura:

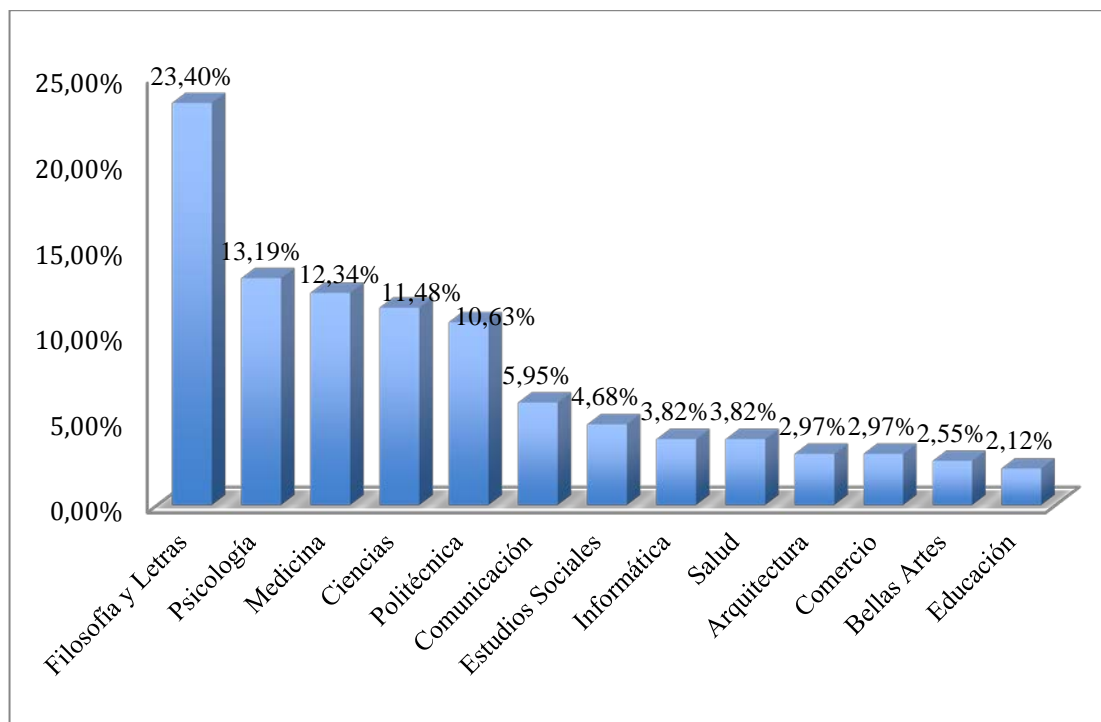


Figura 60. Profesorado por centro docente

Por último, con respecto a la muestra de profesores, se observa como la mayor proporción de profesores pertenece al centro con mayor número de estudiantes de la muestra, 4, la Facultad de Filosofía y Letras, le sigue la Facultad de Psicología en proporción de profesores y número de alumnos, con 13,19% de docentes y 3 estudiantes. A medida que se reducen los estudiantes también se reduce la proporción de profesores de la muestra, exceptuando la Facultad de Ciencias de la Comunicación y en la Facultad de Comercio y Gestión, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 6. Profesores y número de alumnos por centro docente.

		Frecuencia	Proporción	Estudiantes
Centros docentes	Filosofía y Letras	55	23,4%	4
	Psicología	31	13,19%	3
	Medicina	29	12,34%	2
	Ciencias	27	11,48%	2
	Politécnica	25	10,63%	2
	Comunicación	14	5,95%	1
	Estudios Sociales	11	4,68%	2
	Informática	9	3,82%	1
	Salud	9	3,82%	1
	Arquitectura	7	2,97%	1
	Comercio	7	2,97%	2
	Bellas Artes	6	2,55%	1
	Educación	5	2,12%	1
Total		235	100%	23

5.5.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Algunos de los instrumentos de medida utilizados en el estudio empírico, coinciden tanto en la fase pretest como en la fase postest. Otros, son específicos de una de las dos fases. La Escala de Inteligencia de Wechsler, el Test de Estrategias Cognitivo-Emocionales, el Diagnóstico Integral del Estudio y la Escala de Habilidades Sociales, aplicados en la fase pretest, permitieron establecer un perfil cognitivo y emocional de los estudiantes de la muestra, y el control de variables como el cociente intelectual, la adaptación emocional, las habilidades sociales y las estrategias de aprendizaje (véase ANEXO 1).

En la siguiente figura se puede observar los diferentes instrumentos y la fase en la que fueron utilizados:

PRE-TEST	POST-TEST
<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista inicial semiestructurada de valoración de NEEs - Entrevista semiestructurada dirigida al profesorado - WAIS-III Escala intelectual de Wechsler para adultos. - Test de Estrategias Cognitivo-Emocionales. MOLDES - Diagnóstico Integral del Estudio. DIE. - EHS. Escala de Habilidades Sociales <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de valoración. - Escala Integral de Calidad de Vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semiestructurada con los estudiantes - Cuestionario de adaptaciones curriculares dirigido al profesorado - Escala Integral de Calidad de Vida. - Cuestionario de valoración.

Figura 61. Instrumentos

Previa a la aplicación de estas pruebas, cada estudiante fue entrevistado para recopilar una primera información sobre el mismo utilizando para ello la entrevista semiestructurada de la fase pretest. En esta misma fase también se elaboró y utilizó la entrevista semiestructurada al profesorado, dirigida a asesorar e informar a los docentes sobre discapacidad y adaptaciones curriculares.

Con el objetivo de llevar a cabo un análisis intragrupo, y poder recopilar información sobre la eficacia de la intervención desarrollada se aplicó la Escala Integral de Calidad de Vida (Verdugo, Gómez, Arias, & Schalock, 2009) y el Cuestionario de Valoración en las fases pre y postest. El intervalo temporal entre una pasación y otra fue de unos 12 meses aproximadamente.

Otro instrumento diseñado y utilizado para comprobar la eficacia de la intervención desarrollada fue el cuestionario dirigido al profesorado sobre las adaptaciones curriculares aplicadas, utilizado en la fase postest. En esta fase, también se procedió a entrevistar de nuevo al alumnado de la muestra para conocer posibles incidencias, y obtener información cualitativa de su evolución.

A continuación, se ofrece una explicación detallada de cuáles fueron estos

instrumentos y de qué información se perseguía obtener con ellos.

1. Entrevista inicial semiestructurada de valoración de NEEs.

Este instrumento (Véase ANEXO 3), de elaboración propia, y dirigido al alumnado, fue utilizado para recabar información sobre el estudiante, la titulación desarrollada y sus necesidades educativas especiales en la fase pretest. En la misma entrevista, se procedió a recopilar la matrícula universitaria del alumno y los informes educativos, médicos y/o psicológicos necesarios para, por un lado, certificar la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante, y por otro, establecer las necesidades educativas especiales y los recursos humanos, técnicos y curriculares que se deberían proporcionar.

La información obtenida en esta entrevista, junto a los informes facilitados por el estudiante, permitieron comprobar si el alumno cumplía los criterios de inclusión en el estudio y establecer las adaptaciones curriculares que precisaría.

La entrevista está compuesta por cinco apartados diferentes. El primero está dirigido a recopilar los datos personales y de contacto del estudiante, incluidos el centro docente donde realizó sus estudios preuniversitarios y la titulación que desarrolla actualmente. Un segundo apartado señala el motivo por el cual es estudiante acude al Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad.

Seguidamente, en un tercer apartado, se señala aspectos de su historia personal y académica previa, como si recibió apoyos en la escolarización ordinaria, las evaluaciones médicas, psicológicas y/o educativas realizadas al estudiante y su diagnóstico.

La entrevista continúa recopilando información sobre las necesidades académicas especiales que presenta el alumno, y que serán revisadas posteriormente con los informes que aporta. Se señala si el estudiante, por ejemplo, está en situación de dependencia y/o si precisa apoyo académico, transporte adaptado o ayudas técnicas, entre otras necesidades.

El siguiente apartado está dirigido a establecer las propuestas de intervención para responder a las necesidades señaladas en el apartado anterior, como orientar al profesorado sobre adaptaciones curriculares que precisa el alumno y/o proporcionar los recursos humanos (asistente personal, alumno colaborador, intérprete de lengua de signos), materiales (mobiliario adaptado, cuadernos autocopiativos etc.) y/o técnicos (softwares específicos, equipos FM, ordenadores portátiles etc.) pertinentes. En el quinto apartado, “observaciones”, se anota toda información adicional que se considere relevante sobre el estudiante.

La entrevista finaliza con la firma del alumno mostrando su conformidad con las propuestas establecidas y autorizando el comienzo de las mismas.

2. Entrevista semiestructurada dirigida a los profesores

La entrevista semiestructurada al profesorado se diseñó y elaboró para esta investigación con el objetivo de guiar el asesoramiento y la información que se proporcionaba a cada docente sobre el estudiante con discapacidad o dificultad en el aprendizaje. Las preguntas planteadas fueron:

1. ¿Conocía la existencia del alumno/a en clase? ¿quién le informó?
2. ¿Es la primera vez que imparte docencia a una persona con discapacidad?
3. ¿Conoce cuál es la discapacidad del estudiante y sus características?
4. ¿Qué aspectos de la programación docente de su asignatura va a modificar para adaptarla a las necesidades de su estudiante?
5. ¿Hay algún requisito de su programación docente que no se pueda modificar por ser fundamental para la consecución de las competencias?
6. ¿Necesitaría orientación más específica sobre cómo adaptar la asignatura por parte del SAAD?
7. El alumno recibe por parte del SAAD los siguientes recursos (se les describe los recursos proporcionados) ¿lo considera suficiente, insuficiente o no necesario?
8. ¿Hasta qué punto/de qué forma afecta todo esto a su programación docente? ¿lo considera necesario/adecuado?
9. desea añadir algo más:

Las preguntas 1, 2 y 3, están dirigidas a conocer la información que posee el profesor sobre el alumno y su experiencia previa con otros estudiantes con discapacidad y/o dificultad en el aprendizaje. A partir de las respuestas dadas, le asesoramos sobre el estudiante, sus NEEs y las adaptaciones que precisa.

Las preguntas 4,5 y 6, pretenden profundizar en los aspectos del currículum que deberá modificar atendiendo a la información que se le ha proporcionado anteriormente.

La pregunta nº 5 tiene el objetivo de conocer si existe algún aspecto en particular de difícil adaptación por considerar que afecta a la consecución de las competencias. Esta cuestión es de gran relevancia, pues nos permite ofrecer opciones alternativas que permitan al alumno acceder a las competencias, y que son desconocidas por el docente.

En la entrevista se pretendió fomentar el diálogo, para no limitarla al intercambio de información. A través de las preguntas se buscaba una reflexión por parte del profesorado sobre las adaptaciones que precisaría el estudiante en su materia y el cómo llevarlas a cabo.

3. WAIS-III. Escala de inteligencia de Weschler para adultos.

Se trata de un test de inteligencia que goza de gran prestigio entre la comunidad científica y profesional, a través del cual podemos obtener el cociente intelectual global (CI, en lo sucesivo) de sujetos de edades comprendidas entre los 16 y 94 años, y que fue utilizada en la fase pretest (Véase ANEXO 4).

La escala consta de 14 subpruebas divididas en dos partes: pruebas verbales (vocabulario, semejanzas, aritmética, dígitos, información, comprensión y letras y números) y manipulativas (figuras incompletas, clave de números, cubos, matrices, historietas, búsqueda de símbolos, rompecabezas). De las puntuaciones obtenidas en cada parte se obtienen los CI verbal y manipulativo y a partir de estos, el CI global.

4. . Test de Estrategias Cognitivo-Emocionales. MOLDES.

Esta prueba (Véase ANEXO 5), utilizada en la fase pretest, está dirigida a conocer las estrategias cognitivo-emocionales (“moldes mentales”) que las personas utilizan para anticipar, interpretar, reaccionar, evaluar y explicar la realidad que les compromete en sus intereses y emociones (Hernández-Guanir, 2010).

El test consta de 87 ítems con respuesta tipo Likert de cinco opciones (muy en desacuerdo, algo en desacuerdo, ni una cosa ni la otra, algo de acuerdo, muy de acuerdo). Los ítems representan treinta estrategias cognitivo-emocionales que funcionan como moldes de la mente. Estas estrategias se organizan en diez dimensiones, de menor concreción y que corresponderían a un nivel de análisis intermedio y que reflejan diez grandes estrategias cognitivas. A su vez, estas diez dimensiones se organizan en tres categorías o encuadres que engloban las competencias de cada persona para relacionarse con la realidad: la espontaneidad vital (grado de vitalismo y expansión personal), el ajuste (grado de ajuste emocional satisfacción y eficiencia) y la optimización (capacidad de superación, de iniciativa y de proyectos).

5. Diagnóstico Integral del Estudio. DIE-3.

Prueba utilizada en la fase pretest con la finalidad de conocer el nivel en estrategias de aprendizaje del estudiante (Véase ANEXO 6). Nos ofrece información sobre las estrategias de apoyo (previas al proceso de estudio), las estrategias básicas o primarias (las aplicadas durante el proceso de estudio), las estrategias de seguimiento o secundarias (las desarrolladas después del estudio) y las estrategias complementarias (otras técnicas para afianzar el aprendizaje). Además, esta prueba nos proporciona una escala de la actitud y aptitud del alumno ante el estudio y su autoconcepto académico.

Consta de un cuestionario de 96 preguntas con respuestas cerradas, sí, no o no sabe/no contesta, y de una prueba práctica. Existen tres niveles dependiendo de la edad o los estudios desarrollados por el alumno. En esta investigación se ha utilizado el nivel 3, dirigido a estudiantes de Bachillerato y Universidad.

6. EHS. Escala de Habilidades Sociales.

La Escala de Habilidades Sociales (Véase ANEXO 7) es un cuestionario compuesto por 33 ítems que evalúa la capacidad de aserción y las habilidades sociales de adolescentes a partir de 12 años y adultos. En ella se explora la conducta habitual

del sujeto en situaciones concretas y se valora hasta qué punto las habilidades sociales modulan estas actitudes.

Se utilizó en la fase pretest y proporciona información sobre el nivel del estudiante en seis áreas o subescalas: Autoexpresión en situaciones sociales, Defensa de los propios derechos como consumidor, Expresión de enfado o disconformidad, Decir "no" y cortar interacciones, Hacer peticiones y Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. A través de las puntuaciones obtenidas en estas áreas, esta escala ofrece además un índice Global del nivel en habilidades sociales.

7. Cuestionario de Valoración de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Málaga.

La valoración de los clientes de una empresa es una de las medidas más utilizadas a la hora de evaluar la eficacia y la calidad del producto o servicio ofrecido. La Universidad ha asumido este modelo de evaluación de la calidad, siendo los cuestionarios de valoración y/o satisfacción un instrumento usualmente utilizado desde sus diferentes unidades y servicios. Ejemplo de ello son los cuestionarios de evaluación de la práctica docente utilizado para obtener el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto al profesorado.

Con el objetivo de evaluar la influencia de la intervención desarrollada se elaboró este instrumento, un cuestionario específico de opinión y evaluación sobre la universidad dirigido a estudiantes con discapacidad de la Universidad de Málaga, que será utilizado en la fase pretest y postest. Existen diferentes etapas en la en la preparación de un cuestionario, que pueden variar dependiendo de la literatura consultada. Marín & Pérez, G. (1985) establecen las siguientes fases:

- 1º. Determinar con precisión qué tipo de información necesitamos,
- 2º. Seleccionar los aspectos más relevantes para obtenerla,
- 3º. Decidir la modalidad del cuestionario más adecuada,
- 4º. Efectuar una primera redacción,
- 5º. Someterla a crítica por algunos expertos,
- 6º. Ponerla a prueba con un grupo experimental,

7º. Reelaborarla y establecer los procedimientos para su aplicación (p.64)

En este estudio, para la elaboración del cuestionario se han seguido las siguientes etapas:

1º. Determinar con precisión qué tipo de información necesitamos: las variables a investigar

El objetivo del cuestionario es recopilar información sobre la opinión y satisfacción del estudiante respecto a diferentes aspectos del contexto universitario y en qué medida se han cubierto sus expectativas. En concreto, se persigue conocer la percepción del estudiante sobre:

- La metodología docente: El grado de accesibilidad para las personas con discapacidad proporcionado por el profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas. Los indicadores de esta variable serían:
 - Contenido de las materias
 - Explicaciones del profesorado
 - Material docente
 - Prácticas
 - Actividades de clase
 - El proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

- La evaluación: Las condiciones y tipología de evaluación utilizadas y su idoneidad para las personas con discapacidad. Los indicadores de esta variable serían:
 - Condiciones ambientales en la realización de los exámenes.
 - Adaptación de los exámenes finales a la discapacidad del alumno.
 - Tiempo en la realización de los exámenes.
 - Adaptación de las diferentes pruebas utilizadas en la evaluación continua realizadas por los docentes.

- La integración en el Grupo-clase: Sus compañeros de clase, la percepción de pertenecer a un grupo y participar en él tanto en las tareas académicas como en

las actividades de ocio y tiempo libre. Los indicadores de esta variable serían:

- Aceptación de sus compañeros.
 - Participación en actividades académicas.
 - Participación en actividades de ocio y tiempo libre.
- Los recursos del SAAD: Los recursos proporcionados por el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad y la satisfacción con los mismos. Los indicadores de esta variable serían:
- Mediación del SAAD en el asesoramiento al profesorado.
 - Proporción de los recursos de acceso al currículum.
 - Orientación y asesoramiento al alumnado.
 - Mediación del SAAD en su integración en el grupo-clase.
- Su motivación para estudiar: Los objetivos personales que se persigue con el desarrollo de la titulación universitaria. Los objetivos planteados son:
- La Inserción laboral
 - La Formación
- Sus expectativas en la universidad: Información sobre lo que el estudiante esperaba encontrar o vivir en la universidad. La valoración que sobre la universidad, o diferentes aspectos de esta, realice un estudiante, estará determinada por sus expectativas iniciales y la medida en que estas se cumplan o se modifiquen. Estudios como los de Boulding, Kalra, Staelin, & Zeithaml (1993) y Licata & Maxham, (1999) muestran como la experiencia universitaria influye en las expectativas y las modifica con el paso del tiempo (citado en Pichardo, Garcia, De la Fuente Arias, & Justicia, 2007). Los indicadores de esta variable serían:
- Expectativas con respecto a la Universidad de Málaga.
 - Expectativas con respecto a su titulación.
 - Expectativas con respecto al profesorado.
 - Expectativas con respecto a sus relaciones sociales.
- Su satisfacción, con la titulación que se está desarrollando, la universidad, el profesorado y los compañeros. Los indicadores de esta variable serían:

- Satisfacción con la Universidad.
- Satisfacción con la titulación cursada.
- Satisfacción con el profesorado.
- Satisfacción con los compañeros.

2º. Decidir la modalidad de cuestionario a utilizar:

Se determinó desarrollar ítems de estimación tipo Likert, con diferentes respuestas graduadas en intensidad sobre lo solicitado en la pregunta. Las opciones de respuestas acordadas fueron:

1. NUNCA
2. CON POCA FRECUENCIA
3. A VECES
4. FRECUENTEMENTE
5. SIEMPRE
6. NO SABE/NO CONTESTA

Este tipo de cuestionarios tiene la ventaja de ser fáciles de responder y codificar, pero limitan la información ofrecida (Anguita, Labrador, & Campos, 2003). Con el objetivo de completar las respuestas con información cualitativa sobre las variables y permitir que el entrevistado pudiera añadir las observaciones que estimara convenientes, se añadió ítems de respuestas abiertas.

Se decidió que fuera un cuestionario autoadministrado individualmente con presencia del entrevistador, por los siguientes motivos:

1. Se administró individualmente para ofrecer al alumno un tiempo personalizado, confidencialidad en sus respuesta y un entorno tranquilo.
2. El entrevistador estuvo presente para ofrecer al estudiante un apoyo en la comprensión y dudas que durante la realización del mismo pudieran surgir. La presencia del entrevistador fue esencial en el caso de los alumnos con Síndrome de Asperger, al ofrecer ayuda en la interpretación de los enunciados. Así mismo, en algunos estudiantes con TDAH, el entrevistador guió la

realización del mismo, asegurándose de que se tomaran el tiempo necesario en su realización, revisaran sus respuestas y no dejaran ninguna pregunta sin responder.

Por último señalar que el cuestionario se adaptó en formato (folio A-3 y letra de mayor tamaño) para estudiantes con discapacidad visual y en el caso de estudiantes con ceguera, se realizó oralmente, mediante la lectura de los ítems.

3°. Redacción de los ítems

En cada una de las variables mencionadas anteriormente se procedió a redactar uno o varios ítems por cada indicador señalado, los cuáles se especifican a continuación:

PARTE I. METODOLOGÍA DOCENTE

1. En general, el contenido de las asignaturas se corresponde con lo esperado cuando elegí esta carrera.
2. En general el contenido de las diferentes asignaturas es de fácil acceso y comprensión
3. Los profesores explican los temas de una forma accesible y comprensible.
4. Las explicaciones de los temas por parte del profesorado son fácilmente comprensibles.
5. En general, el profesorado expone los temas de una forma accesible y comprensible para el alumnado
6. Los profesores adaptan su explicaciones para que sean accesibles a los estudiantes con discapacidad.
7. El profesorado aporta material adecuadamente adaptado a mi discapacidad
8. El profesorado me facilita el material docente adaptado a mis necesidades.
9. Las prácticas de clase son adaptadas a mis necesidades.
10. Se me facilitan prácticas adaptadas.

PARTE II. EVALUACIÓN

11. La evaluación es continua.
12. La evaluación es mediante exámenes parciales.
13. Los profesores adaptan el tipo de examen (tipo test, de desarrollo, preguntas cortas...) a mi discapacidad.
14. Se me proporciona más tiempo para la realización de los exámenes.
15. Realizo los exámenes en las condiciones ambientales y de accesibilidad adecuadas.
16. Se me ha realizado otro tipo de evaluación cuando lo he precisado.
17. Se me ha facilitado la evaluación continua mediante trabajos, prácticas, exámenes parciales, cuando lo he precisado.

PARTE III. INTEGRACIÓN EN EL GRUPO-CLASE:

18. Soy aceptado por mis compañeros.
19. Mis compañeros me llaman para salir de fiesta, tomar café,cine....
20. Mis compañeros cuentan conmigo para la realización de trabajos en grupo.
21. Mis compañeros me facilitan los apuntes de clase cuando los necesito.
22. Mis compañeros me ayudan cuando lo necesito (me dejan sentarme en primera fila, me guardan la silla,...)
23. Quedo con mis compañeros para estudiar.

PARTE IV. RECURSOS DEL SAAD

24. El SAAD conoce cuáles son mis necesidades.

25. El SAAD me ha proporcionado ayuda en las adaptaciones curriculares que he precisado.

26. El SAAD me ha proporcionado los recursos educativos que necesito (intérpretes de lengua de signos, ayudas técnicas, alumno/a colaborador/a, ayuda para el transporte, asistente personal...)

27. El SAAD me ha guiado y orientado en el acceso a la universidad.

28. El SAAD ha mediado para que el profesorado adapte su asignatura a mi discapacidad.

29. Considero que el SAAD ha mediado para que mis compañeros me ayuden.

30. En general, mi valoración del SAAD es:.....

PARTE V. MOTIVACIÓN PARA ESTUDIAR.

31. He elegido estudiar en la Universidad en busca de un mejor futuro laboral

32. He elegido estudiar en la Universidad por la satisfacción que me produce seguir formándome

PARTE VI. EXPECTATIVAS EN LA UNIVERSIDAD.

1. La Universidad de Málaga, cubre las expectativas que tenía sobre la universidad en un principio.
2. La carrera que estudio es tal como la esperaba
3. Creía que el estudiar una carrera iba a ser más fácil dada mi situación
4. En la Universidad de Málaga, he encontrado más dificultades para relacionarme con la gente de las que creía en un primer momento.
5. Esperaba más comprensión, actitud más afectiva por parte de mis profesores.
6. Creía que iba a hacer más amigos.
7. Creía que en la universidad de Málaga iba a encontrar pareja.

PARTE VII. SATISFACCIÓN.

8. Me encuentro a gusto con mi vida en la Universidad de Málaga.
9. Me gusta estudiar la carrera que he elegido.
10. Estoy a gusto con las relaciones que tengo mis compañeros de clase
11. En general, estoy satisfecho con el profesorado
12. En la Universidad de Málaga, he encontrado más dificultades para relacionarme con la gente de las que creía en un primer momento.
13. Me gusta estudiar la carrera que he elegido.

Figura 62. Primer borrador de las variables e ítems del cuestionario de satisfacción de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Málaga.

Se utilizaron dos técnicas para su validación:

1. Revisión de cada ítems por un grupo de expertos

Cada ítem fue revisado por un grupo de expertos del actual Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, en relación a su utilidad para medir la variable a la que pertenece y su construcción morfo-sintáctica.

A raíz de esta revisión se realizaron los siguientes cambios (ver ANEXO 8):

- Introducir una nueva variable: *La satisfacción del estudiante con respecto a la accesibilidad en general de la Universidad, su centro y la titulación desarrollada*. No es una variable relacionada con la accesibilidad arquitectónica, sino con los recursos que presenta la universidad y el centro para los estudiantes con discapacidad y el diseño de sus planes de estudio. Los ítems desarrollados para esta variable serían:
 - La Universidad de Málaga proporciona los recursos necesarios para las personas con discapacidad.
 - Mi Facultad proporciona los recursos necesarios para las personas con discapacidad.
 - El Plan de Estudios de la titulación que curso está diseñado para ser accesible para personas con discapacidad.
 - Las asignaturas del Plan de Estudios de la titulación que curso son accesibles para personas con discapacidad.
 - Las prácticas curriculares de la titulación que curso son accesibles para personas con discapacidad.
 - El Trabajo Fin de Carrera de mi titulación es accesible para personas con discapacidad.

- Introducir dos ítems más en relación a la motivación para estudiar en la universidad, uno relacionado con la familia y otro con la vocación.
- Se eligieron los ítems más idóneos de entre varios redactados para el mismo fin.
- Se propusieron nuevas formas de redactar algunos ítems.
- Se propusieron introducir algunas preguntas abiertas.

2. Revisión de cada ítems por un grupo de estudiantes del 2º curso de la Licenciatura de Psicopedagogía.

Se reorganizó los ítems aleatoriamente (ver ANEXO 9), sin las variables a las cuales correspondían y se solicitó a una muestra de 28 estudiantes del 2º curso de la

Licenciatura de Psicopedagogía que valoraran la comprensión de cada ítem mediante una escala tipo Likert con tres opciones:

- 1 = Poco o nada comprensible. No entiendo la frase.
- 2 = Es comprensible. Entiendo la frase pero puede dar lugar a confusión.
- 3 = Es fácilmente comprensible. No hay confusión.

Los resultados obtenidos se pueden consultar en el ANEXO 10. De los 41 ítems del cuestionario, 39 fueron señalados como “fácilmente comprensibles” por más del 70% de la muestra. Los dos ítems con menor proporción de respuestas en la casilla tres, fueron los ítems 2 y 18.

El ítem 2 “La Universidad de Málaga, cubre las expectativas que tenía sobre la universidad en un principio” recibió una puntuación 2 (comprensible pero puede dar lugar a confusión) en el 32,14% de los casos. Entre las razones para ello, algunos estudiantes señalaron que era una pregunta demasiado ambigua y general, y que debía especificarse más las expectativas perseguidas.

El ítem 18 se presentó con dos redacciones diferentes: “En general, el contenido de las asignaturas se corresponde con lo esperado cuando elegí la carrera” o “En general el contenido de las diferentes asignaturas de fácil acceso y comprensión” recibió una puntuación 2 (comprensible pero puede dar lugar a confusión) en el 29,57% de los casos. Entre las razones para ello, algunos estudiantes señalaron que se trataban de dos preguntas diferentes que debían ser separadas.

5º Reelaboración de la Encuesta en el Cuestionario final de satisfacción.

Tras analizar los resultados obtenidos mediante las dos técnicas de valoración del cuestionario, se volvió a reestructurar con los cambios indicados. La última edición volvió a ser revisada por el grupo de expertos, sin que se considerara realizar ninguna modificación.

En la siguiente figura se muestran las variables y los ítems utilizados en cada una de ellas. Para el cuestionario final utilizado en la muestra del estudio, se suprimieron las variables y se ordenaron los ítems aleatoriamente (véase ANEXO 11).

PARTE I. UNIVERSIDAD, CENTRO Y TITULACIÓN

- 1. La Universidad de Málaga proporciona los recursos necesarios para las personas con discapacidad.**
- 2. Mi Facultad proporciona los recursos necesarios para las personas con discapacidad.**
- 3. El Plan de Estudios de la titulación que curso está diseñado para ser accesible para personas con discapacidad.**
- 4. Las asignaturas del Plan de Estudios de la titulación que curso con accesibles para personas con discapacidad.**
- 5. Las prácticas curriculares de la titulación que curso son accesibles para personas con discapacidad.**
- 6. El Trabajo Fin de Carrera de mi titulación es accesible para personas con discapacidad.**

PARTE II. METODOLOGÍA DOCENTE

- 7. En general el contenido de las diferentes asignaturas es de fácil acceso y comprensión.**
- 8. Los profesores adaptan sus explicaciones para que sean accesibles a los estudiantes con discapacidad.**
- 9. El profesorado me facilita el material docente adaptado a mis necesidades.**
- 10. Los profesores adaptan las prácticas de las asignaturas para que sean accesibles a los estudiantes con discapacidad.**
- 11. Los profesores adaptan las actividades de clase para que sean accesibles a los estudiantes con discapacidad.**
- 12. El proceso de enseñanza de clase del profesorado se adapta a los alumnos con discapacidad**

PARTE III. EVALUACIÓN

- 1. Realizo los exámenes en las condiciones ambientales y de accesibilidad adecuadas.**
- 2. La adaptación de los exámenes son acordes con las necesidades que plantea mi discapacidad.**
- 3. Si lo preciso, se me proporciona más tiempo para la realización de los exámenes.**
- 4. En la evaluación continua he tenido las adaptaciones necesarias..**

PARTE IV. INTEGRACIÓN EN EL GRUPO-CLASE:

- 5. Me siento aceptado por mis compañeros**
- 6. Mis compañeros me ayudan cuando lo necesito (me dejan sentarme en primera fila, me guardan el sitio, en las tareas de clase...)**
- 7. Mis compañeros me llaman para salir de fiesta, tomar café, ir al cine...**
- 8. Suelo ir con mis compañeros a la cafetería de la Facultad.**
- 9. Mis compañeros cuentan conmigo para la realización de trabajos en grupo.**
- 10. Mis compañeros me prestan los apuntes y los materiales cuando lo necesito.**
- 11. Mis compañeros cuentan conmigo para estudiar.**
- 12. Mis compañeros solicitan mi ayuda en las tareas de clase.**

PARTE V. RECURSOS DEL SAAD

- 13. El SAAD conoce cuáles son mis necesidades.**
- 14. El SAAD ha mediado para que el profesorado adapte su asignatura a mi discapacidad.**
- 15. El SAAD me ha proporcionado los recursos educativos que necesito (intérpretes de lengua de signos, ayudas técnicas, alumno colaborador, ayuda para el transporte, asistente personal...)**
- 16. ¿Qué recursos me ha proporcionado el SAAD?**
- 17. El SAAD me ha proporcionado ayuda en las adaptaciones curriculares que he precisado.**

18. El SAAD me ha guiado y orientado en el acceso a la Universidad.
19. Considero que el SAAD ha mediado para que mis compañeros me ayuden.
20. En general, mi valoración del SAAD es muy positiva
PARTE VI. MOTIVACIÓN PARA ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD
21. He elegido estudiar en la Universidad en busca de un mejor futuro laboral
22. He elegido estudiar en la Universidad por la satisfacción que me produce seguir formándome.
23. He elegido estudiar en la Universidad para agradar a mis padres
24. He elegido estudiar en la Universidad porque me gusta la profesión que he elegido
PARTE VII. EXPECTATIVAS
25. Los estudios que curso actualmente cumplen mis expectativas.
26. La Universidad de Málaga es tal y como me la esperaba.
27. Estoy encontrando más dificultades para relacionarme en la Universidad de lo que esperaba.
28. Mi relación con el profesorado es como esperaba.
29. Creía que iba a hacer más amigos
30. Creía que iba a encontrar pareja
31. Esperaba encontrarme más dificultades de las que realmente me he encontrado
PARTE VIII. SATISFACCIÓN
32. Me gustan los estudios que curso actualmente.
33. Me siento bien en la Universidad de Málaga.
34. Estoy a gusto con mis compañeros de clase.
35. En general, me gustan mis profesores.

Figura 63. Variables e ítems finales del cuestionario de satisfacción de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Málaga

8. Escala Integral de Calidad de Vida (Evaluación Subjetiva de la Calidad de Vida de personas con discapacidad intelectual).

Con el objetivo de analizar la influencia de la intervención desarrollada en otros ámbitos de la vida del estudiante diferentes al universitario, se utilizó una prueba de evaluación de la Calidad de Vida que se suministró a los alumnos de la muestra en la fase pretest y en la fase postest. Como ya se ha comentado, estudios como los de Blázquez J.J. et al., (2013) y Yu, G., (2008), muestran que la calidad de vida universitaria, el nivel de satisfacción y bienestar del estudiante con su universidad, influye en la calidad de vida global. Muntaner, (2013) considera que el concepto de calidad de vida es un concepto útil y necesario para desarrollar políticas sociales y educativas, y evaluar los servicios prestados.

Muchos de los instrumentos existentes en la actualidad para evaluar la calidad de vida están dirigidos al ámbito de la salud, donde el concepto de calidad de vida goza

de mayor tradición y estudio, reduciéndose el número de pruebas para el ámbito educativo y/o de las personas con discapacidad.

En este estudio se ha optado por utilizar un instrumento diseñado específicamente para evaluar la calidad de vida de personas con discapacidad, la Escala Integral de Calidad de Vida (Evaluación Objetiva y Subjetiva de la Calidad de Vida de personas con discapacidad intelectual) de Verdugo et al. (2009). Se trata de una evaluación basada en el modelo de Schalock & Verdugo (2007), donde la calidad de vida es definida como un “estado deseado de bienestar personal que es multidimensional¹⁶³, tiene propiedades éticas – universales – y émicas – ligadas a la cultura -, tiene componentes objetivos y subjetivos, y está influenciada por factores personales y ambientales”. (p.22). Y, aunque el modelo sobre el que se basa esta escala surge en principio para ser usado en las personas con discapacidad intelectual, su aplicación se está extendiendo a otro tipo de discapacidades (Verdugo et al., 2009).

La escala ofrece un índice global de “Calidad de Vida” y facilita puntuaciones en seis dimensiones. En la Figura 64 se ofrece una definición operativa de la Escala, sus dimensiones y los indicadores seleccionados para medir cada dimensión:

Dimensiones	Indicadores
AUTODETERMINACIÓN	Autonomía, decisiones, elecciones, metas y preferencias personales, oportunidades.
INTEGRACIÓN SOCIAL	Apoyos, derechos (igualdad, intimidad, libertad, respeto, inclusión), relaciones sociales.
BIENESTAR LABORAL	Relaciones laborales, condiciones del lugar del trabajo, desempeño laboral.
BIENESTAR MATERIAL	Ingresos, ocio, condiciones de la vivienda, posesiones, educación, atención sanitaria.
BIENESTAR EMOCIONAL Y FISICO	Satisfacción con la vida, autoconcepto y salud
BIENESTAR FAMILIAR	Relaciones familiares, inclusión familiar, comunicación familiar.

Figura 64. Definición operativa de la Escala Integral

¹⁶³ Según este modelo, son ocho las dimensiones que constituyen el concepto de calidad de vida: vida de : Bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación e integración social (Schalock & Verdugo Alonso, 2007). En la Escala Integral de Calidad de Vida los diferentes indicadores que definen operativamente las ocho dimensiones se vuelven a distribuir hasta conformar seis dimensiones: autodeterminación, integración social, bienestar laboral, bienestar material, bienestar emocional y físico, y bienestar familiar.

Fuente: Verdugo et al., (2009, p. 11).

La dimensión “bienestar laboral” fue sustituida para nuestro estudio por la dimensión “bienestar en la universidad”. Los estudiantes de la muestra no ocupaban en ese momento ningún puesto laboral, por lo que se les solicitó que, a la hora de responder los ítems correspondientes al bienestar laboral lo hicieran pensando en su bienestar en la universidad. Por lo tanto, los indicadores en este caso serían: relaciones en la universidad, condiciones físicas de su aula y desempeño en los estudios.

Por último señalar que el instrumento cuenta con una Escala Objetiva y una Escala Subjetiva. Se puede aplicar una sola escala o las dos conjuntamente. Al ser nuestro objetivo, analizar la percepción del sujeto sobre su vida en general y su calidad de vida universitaria, en particular, se ha optado por utilizar la Escala Subjetiva. De hecho, como afirman los propios autores de la escala, si se pretende evaluar resultados personales se deben utilizar escalas subjetivas tipo Likert contestadas por la persona cuya calidad se quiere evaluar (Verdugo et al., 2009).

9. Entrevista Semiestructurada dirigida a los Estudiantes.

En la fase posttest, se utilizó este instrumento de elaboración propia, con el objetivo de obtener información cualitativa que complementara a la obtenida en el Cuestionario de Satisfacción y la Escala de Calidad de Vida.

La entrevista diseñada fue semiestructurada, con preguntas de diferentes modalidades (abiertas y cerradas).

A través de la misma, se pretendió guiar al alumno en el relato de su experiencia en la universidad durante el transcurso de la intervención y detectar posibles incidencias que pudieran haber influido en los resultados del estudio. Las preguntas iban dirigidas a conocer posibles dificultades encontradas en la universidad, cambios percibidos en el profesorado a raíz del asesoramiento en ACIs, posibles recursos que hubiera necesitado, su valoración global y su valoración del SAAD, entre otras cuestiones.

A continuación se presenta el mencionado instrumento:

1. Por favor, indica las dificultades encontradas el curso anterior.
Ordénalas por orden de dificultad (de la menos difícil a la más difícil)
¿Esperabas estas dificultades?
 2. Indica los aspectos que creías que iban a ser más difíciles y no ha sido así.
 3. Indica los recursos obtenidos por parte del SAAD.
¿Cómo te ha ayudado cada recurso?
 4. Con respecto al Profesorado del curso pasado:
 - a. ¿Has notado cambios a raíz de mi asesoramiento?
 - b. ¿En qué profesores?
Por favor, con cada profesor que hayas notados cambios (positivos o negativos) valora de uno a cinco (1=mal-5=Muy bien) cada uno de los siguientes aspectos antes y después de mi intervención:
 1. Profesor
 1. Cambios en la forma de dar clases
 - a. Antes 1-2-3-4-5
 - b. Después 1-2-3-4-5
 2. En el trato personal
 - a. Antes 1-2-3-4-5
 - b. Después 1-2-3-4-5
 3. En el material facilitado
 - a. Antes 1-2-3-4-5
 - b. Después 1-2-3-4-5
 4. En la adaptación de la evaluación y/o prácticas
 - a. Antes 1-2-3-4-5
 - b. Después 1-2-3-4-5
- Si hay más profesores, repite el proceso, Gracias.
5. ¿Has encontrado dificultades con algún profesor o asignatura?
¿Cuál y por qué?
 6. ¿Has necesitado algún otro recurso que no se te haya facilitado?
 7. ¿Has recibido otras ayudas o recursos fuera del SAAD?
¿Cuáles y de quién?
 8. Señala tu valoración global de tu experiencia este curso:
 1. Mal
 2. Regular
 3. Normal
 4. Bien
 5. Muy bien
 9. ¿Qué esperas para este curso nuevo?
¿Cuáles son tus expectativas?
 10. ¿Recomendarías este Servicio a alguien?
 11. Si hubieras solicitado los servicios del SAAD antes, ¿crees que te hubiera ido mejor? (esta pregunta está dirigida a los estudiantes de 2º curso en adelante).

Figura 65. Preguntas de la entrevista semiestructurada dirigida al alumnado

10. Cuestionario de Adaptaciones Curriculares dirigido al profesorado asesorado.

Para comprobar el desarrollo de adaptaciones curriculares por parte del profesorado tras el asesoramiento realizado, en la fase posttest, se realizó una adaptación del Cuestionario de Adaptación Curriculares (véase ANEXO 12) utilizado en el estudio de Luque et al., (2014).

En él se diferencian entre adaptaciones realizadas para la exposición y el trabajo realizado en el aula (clases teóricas), adaptaciones en las actividades o talleres prácticos y adaptaciones realizadas en la evaluación, dejando ítems abiertos para las posibles observaciones o aclaraciones que se quisiera realizar. Cada ítems está complementado con información adicional sobre el mismo entre paréntesis, para clarificar el concepto.

Dentro de las clases teóricas, se pregunta por posibles cambios en la metodología docente (Hábitos y técnicas a la hora de dar clases, uso de tutorías especiales etc.), la adaptación del material utilizado (diferente soporte, adaptación del texto, reducción del material a utilizar por el alumno o utilización de material específico y/o complementario) y la utilización de recursos técnicos (micrófonos, emisoras FM...) y/o humanos (ILSE, alumno colaborador, asistente personal...) complementarios a los que habitualmente utiliza.

Con respecto a las adaptaciones de las prácticas, están van dirigidas a registrar si las ha adaptado en número, contenido, metodología o soporte, por ejemplo.

En la evaluación, se introdujeron ítems dirigidos a comprobar si el profesor adaptó el tipo de prueba (examen oral, escrito, entrevista personal, trabajo...), el tiempo para su realización, el número de pruebas (parciales, evaluación continua...), su contenido (nº de preguntas, nº opciones, cantidad de material a examinar...), el formato de las preguntas (tipo test, preguntas cortas, preguntas de desarrollo...) etc.

El formato del cuestionario fue online, utilizando el gestor de encuestar proporcionado por el Servicio Central de Informática de la Universidad de Málaga,

LimeSurvey. En la siguiente figura se puede observar la primera página de la encuesta en el programa utilizado:

The screenshot shows the 'Entrada de datos' (Data Entry) page of a LimeSurvey questionnaire. The title is 'Encuesta al profesorado del alumnado con discapacidad de la Universidad de Málaga'. Below the title, there is a brief description of the survey's purpose: to gather information from faculty members about adaptations for students with disabilities. The form includes several input fields: a password field labeled '*Contraseña:', a date field 'Marca de fecha:' with the value '2015-10-26 15:22', and an IP address field 'Dirección IP:' with the value 'NULL'. A section titled 'Datos' (Data) contains five numbered rows, each with a label and an input field: 1. '*Profesor/a:', 2. 'Alumno/a con discapacidad:', 3. '*Facultad:', 4. '*Titulación:', and 5. '*Asignatura:'. Below the fifth row, there is a section for 'Asignatura:' with four radio button options: 'Troncal', 'Obligatoria', 'Optativa', and 'Libre Configuración'. The interface includes a standard toolbar at the top with icons for home, back, forward, and other navigation functions.

Figura 66. Captura de pantalla del cuestionario de adaptaciones curriculares desde el programa de encuestas online LimeSurvey.

5.5.4. PROCEDIMIENTO

El Procedimiento seguido para la realización del estudio empírico consta de tres fases. Una primera fase pretest, en la que se accedió a la muestra y se comenzó la evaluación pretest. Una segunda fase de intervención, donde se estableció las necesidades educativas especiales de cada sujeto, se gestionó las medidas de acceso al currículum necesarias en cada caso y se procedió a la orientación al profesorado. Y una última fase de evaluación posttest y análisis de resultados.

El estudio comienza a principios del curso 2012-13 y finaliza a mediados del curso 2014-15 con la recopilación de los últimos datos. Desde su acceso al SAAD entre los cursos 2012-13 y 2013-14, cada alumno de la muestra recibe las ACIs necesarias. La recopilación de datos, y la investigación, finaliza a mediados del curso 2014-15, pero no así la aplicación de ACIs, ya que actualmente, los alumnos del estudio que

continúan desarrollando sus estudios en la Universidad de Málaga, siguen recibiendo los recursos proporcionados durante el estudio.

El procedimiento se explica más detalladamente a través de su división en las tres fases comentadas.

Fase 1ª: Acceso a la muestra y evaluación pretest.

La primera fase está dirigida al acceso a la muestra y su evaluación. Como ya se ha comentado en el punto 6.5.2. los sujetos de la muestra son alumnos que accedieron por primera vez a los recursos del Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad entre los curso 2012/13 y 2013/14. Algunos estudiantes acudieron al SAAD a principios de curso, pero otros lo hicieron ya comenzado el curso académico.

Todos los estudiantes del estudio debían estar en posesión del certificado de discapacidad o incapacidad permanente, o tener un diagnóstico de discapacidad y/o dificultad en el aprendizaje leve acreditado con los informes médicos y/o psico-educativos pertinentes. En algunos casos se solicitó al estudiante otros informes que complementaran la información ofrecida en el Certificado de Grado de Discapacidad para poder valorar sus NEEs.

Se ha de destacar el caso de un estudiante (id 5) que accedió al servicio por sus problemas de aprendizaje, no tenía un diagnóstico definido, y únicamente contaba con un informe de un posible cuadro diagnóstico de dislexia realizado a la edad de ocho años. Se expuso al alumno a una prueba de lectura, con un texto acorde a su edad, que realizó satisfactoriamente, tanto en el reconocimiento como en la comprensión lectora. Por dicho motivo, fue derivado a un neuro-psicólogo para su correcta evaluación, tras la cual paso a formar parte de la investigación.

En la siguiente figura se especifica la documentación que aportó cada estudiante:

id	Informes
1	- Certificado de Grado de Discapacidad. - Informe Oftalmológico.
2	- Certificado de Grado de Discapacidad.
3	- Certificado de Grado de Discapacidad. - Informe psicológico.
4	- Certificado de Grado de Discapacidad.
5	- Informe neuro-psicológico.
6	- Certificado de Grado de Discapacidad.
7	- Certificado de Grado de Discapacidad.
8	- Informe del Centro de Rehabilitación de Lenguaje. CIMPER.
9	- Certificado de Grado de Discapacidad. - Informe neurológico - Informe psiquiátrico - Informe del Departamento de Orientación de su Instituto de Educación Secundaria y Bachillerato.
10	- Certificado de Grado de Discapacidad.
11	- Certificado de Grado de Discapacidad.
12	- Certificado de Grado de Discapacidad.
13	- Informe médico. - Informe de Evaluación Psicopedagógica del Departamento de Orientación de su Instituto de Educación Secundaria y Bachillerato. Consejería de Educación. - Informe psicológico.
14	- Certificado de Grado de Discapacidad.
15	- Certificado de Grado de Discapacidad.
16	- Certificado de Grado de Discapacidad.
17	- Certificado de Grado de Discapacidad.
18	- Informe de la Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil. - Informe psicológico.
19	- Informe de la Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil.
20	- Certificado de Grado de Discapacidad.
21	- Certificado de Grado de Discapacidad. - Informe neurológico. - Informe oftalmológico.
22	- Informe de Evaluación Psicopedagógica del Departamento de Orientación de su Instituto de Educación Secundaria y Bachillerato. Consejería de Educación.
23	- Certificado de Grado de Discapacidad. - Informe Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil. - Informe de Reumatología.

Figura 67. Documentación proporcionada por el alumnado de la muestra.

En el curso 2012-13, ingresan en el estudio ocho estudiantes con discapacidad y/o dificultades en el aprendizaje leve, tras ser informados del mismo y haber firmado la autorización pertinente (ANEXO 2). En el curso 2013-14, en el 1º cuatrimestre académico, acceden 13 estudiantes, y en el segundo cuatrimestre, dos (Véase *Tabla 7*).

Una vez firmado el consentimiento para formar parte del estudio, se procedió a la evaluación pretest. Esta también fue paulatina, dependiendo del acceso del alumno al SAAD.

Algunos alumnos confirmaron su ingreso en la universidad y en el estudio a finales del curso 2012-13, procediéndose a la evaluación pretest a comienzos del curso 2013-14. Así mismo, dos estudiantes accedieron al SAAD y a este estudio a finales de noviembre, no pudiéndose realizar la evaluación pretest hasta enero del año siguiente, por no disponibilidad del estudiante en diciembre.

En la siguiente tabla se muestra un resumen de las fechas de acceso y primera evaluación de la muestra del estudio:

Tabla 7. Fecha de ingreso en el estudio y comienzo del pretest de la muestra.

ID del alumno	Fecha acceso al estudio Mes/año
1	02-2013
2	10-2012
3	11-2013
4	09-2012
5	10-2012
6	07-2013
7	09-2012
8	07-2013
9	11-2012
10	11-2013
11	09-2013
12	09-2013
13	11-2012
14	09-2103
15	10-2013
16	05-2013
17	11-2013
18	02-2104
19	09-2013
20	09-2013
21	03-2013
22	01-2014
23	09-2012

Fase 2ª: Intervención. y asesoramiento al profesorado.

La segunda fase se caracteriza por la intervención desarrollada con cada estudiante de la muestra, la cuál se divide en dos aspectos fundamentales, la valoración de Necesidades Educativas Especiales del alumnado y el asesoramiento al profesorado.

Para una mayor comprensión, se desarrollará la explicación de la fase 2ª a través de cada uno de los aspectos señalados.

1. Valoración de Necesidades Educativas Especiales del alumnado.

Como se ha comentado anteriormente, con la información obtenida de la primera entrevista y los informes médicos, psicológicos y/o educativos del estudiante, se procedió a establecer las necesidades educativas especiales de cada alumno.

Esta valoración nos permitió establecer las adaptaciones curriculares que precisaba cada estudiante. Ambas serán transmitidas al profesorado en la fase destinada a su asesoramiento. En la siguiente figura se detalla la información que se recopiló de cada estudiante:

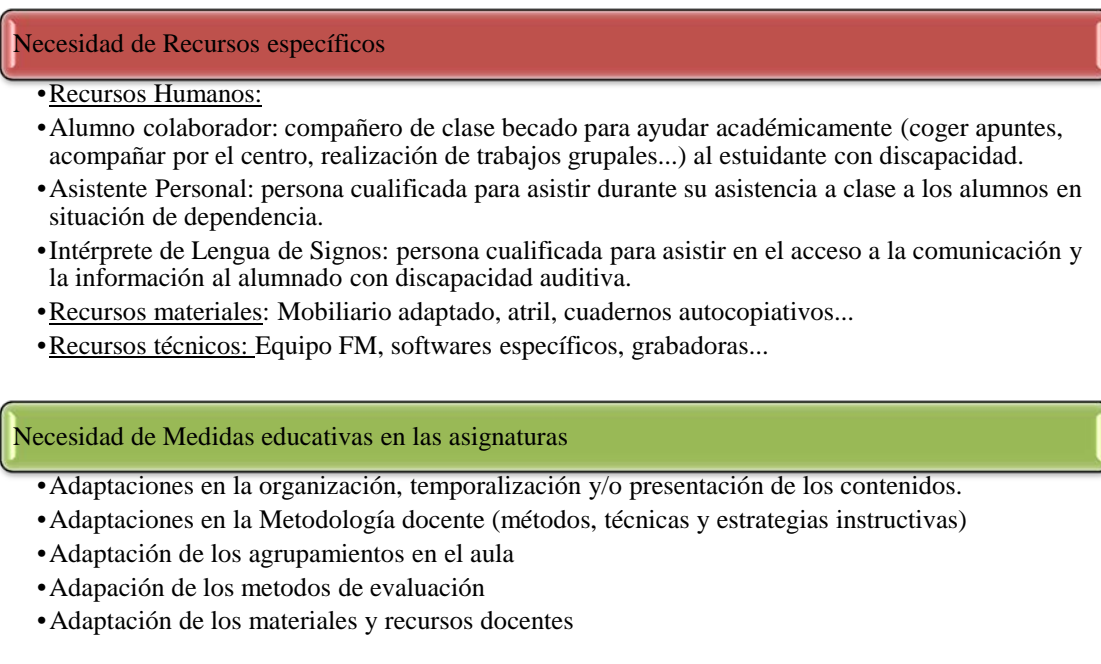


Figura 68. Adaptaciones de acceso al currículum y adaptaciones curriculares a establecer en cada estudiante.

Cada estudiante, dependiendo de su discapacidad y/o dificultad en el aprendizaje, y de sus características personales, precisó de una serie de adaptaciones específicas, que se pueden consultar en el ANEXO 13.

2. Asesoramiento al profesorado

Al principio de cada cuatrimestre académico, los estudiantes proporcionaron el nombre de su profesorado y se procedió a contactar con él y realizar el asesoramiento. Una vez finalizado el cuatrimestre se envió a los docentes el cuestionario online de Adaptaciones Curriculares.

Durante el proceso de orientación al profesorado nos encontramos con varias dificultades:

- 1º. El acceder a algunos docentes fue complicado, ya que no respondían a los correos electrónicos enviados ni a las llamadas telefónicas. En estos casos, se localizaba su horario de tutorías y se acudía al despacho del profesor.
- 2º. Encontramos algunos docentes que rehusaron a ser asesorados, manifestándolo cuando se intentaba contactar personalmente en horario de tutorías o en su centro docente. En dos ocasiones, la negativa del profesor fue manifestada de forma poco educada.
- 3º. Los alumnos con discapacidades y/o dificultades en el aprendizaje no visibles, como las dificultades en el aprendizaje o el TDAH, solicitaron la máxima discreción y confidencialidad por parte del profesorado, pues no querían hacer conocer su trastorno al resto de compañeros. Se transmitió esta petición a los docentes entrevistados, con la recomendación de que esperaran a que el alumno acudiera a sus tutorías o les escribieran un correo electrónico para fijar una reunión. Así mismo, una vez asesorado el profesorado, se avisaba al estudiante para que, por favor, acudiera a sus tutorías lo antes posible. Según nos manifestaron varios profesores, algunos alumnos no contactaron con ellos ni respondieron a los correos enviados, haciéndose difícil aplicar algunas de las adaptaciones sugeridas, como la facilitación de más tiempo en las pruebas de evaluación.

A continuación se especifica el número de profesores asesorados:

Tabla 8. Número de profesores asesorados.

Profesores	Profesores asesorados:	Incidencias
292	276	No respuestas: 13 No desean ser asesorados: 3

La docencia de los 23 estudiantes está repartida entre 292 profesores. Se intentó contactar con todos ellos, consiguiéndolo en el 94,5% de los casos.

Fase 3ª: Evaluación postest y análisis de resultados.

La última fase del estudio está dirigida a la evaluación postest con los instrumentos señalados anteriormente y el análisis estadístico de los resultados.

La evaluación postest de los sujetos de la muestra, la entrevista semiestructurada con los estudiantes, la Escala Integral de Calidad de Vida y el Cuestionario de valoración y satisfacción, comienza a finales del curso 2013-14 y finaliza a mediados del curso 2014-15. En este último curso los alumnos siguen recibiendo los recursos y el asesoramiento al profesorado proporcionados durante la investigación.

El cuestionario de adaptaciones curriculares fue enviado en formato online al profesorado, una vez terminado el cuatrimestre académico.

Si el profesor no respondía al cuestionario en el plazo de una o dos semanas, se volvía a enviar la invitación vía online. Cuando este procedimiento no daba resultado, se intentaba localizar al docente, bien por vía telefónica o acudiendo a sus tutorías.

En concreto, el número de cuestionarios enviados se corresponde con el número de profesores entrevistados, no siendo así el número de cuestionarios contestados. En la siguiente tabla se pueden observar dichos datos:

Tabla 9. Cuestionarios de adaptaciones curriculares enviados y contestados

Cuestionarios enviados	Respuesta al cuestionario
276	235

Tras la recopilación de todos los datos obtenidos con los diferentes instrumentos de evaluación utilizados en el pretest y en el postest, se procedió a su análisis estadístico e interpretación. Ambos se tratará más ampliamente en los siguientes puntos.

CAPÍTULO VI.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.

Los datos obtenidos con los distintos cuestionarios y pruebas diagnósticas de los 23 sujetos, fueron tabulados directamente en el editor de datos del paquete estadístico SPSS v.22 (IBM, 2013). Dada la extensión de la matriz principal de datos y el hecho de que no se iban a utilizar todas las variables obtenidas de los sujetos (p.e. edad, sexo, CI,...), se resumió dicha matriz en diferentes matrices de datos que nos permitían realizar los distintos análisis con mayor claridad y, sobre todo, evitando fuentes de error.

Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS v.22 (IBM, 2013) comenzando por un análisis exploratorio de datos en la matriz principal con el fin de detectar errores u omisiones (missing values).

Las condiciones psicométricas de los datos fueron tenidas en cuenta mediante sus correspondientes análisis, a partir de las matrices de datos de las variables objeto de contrastes. Se asumió, dado el reducido número de sujetos por grupo, la normalidad de los datos, centrándonos para el cumplimiento de las condiciones psicométricas sólo en el cumplimiento de la igualdad de varianza, puesto que era condición suficiente por la potencia de las pruebas t ó F para el contraste de medias ante un supuesto de violación del principio de normalidad (Balluerka, 2002).

Para comprobar la eficacia de los distintos tratamientos, se ha llevado a cabo un análisis de contraste de medias de cada uno de los grupos antes y después de la intervención, mediante una prueba t para muestras relacionadas.

6.1. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se expondrán siguiendo los objetivos marcados en la investigación. En primer lugar, se detallarán los resultados del análisis de los cuestionarios de adaptaciones curriculares realizados por el profesorado.

Posteriormente, se expondrán los resultados del análisis intragrupo realizado para comprobar los cambios en calidad de vida y la valoración sobre la universidad tras la intervención desarrollada.

6.1.1. HIPÓTESIS 1

H₁₁: El asesoramiento e información al profesorado facilita que éste desarrolle y aplique adaptaciones curriculares a los universitarios con discapacidad o dificultad en el aprendizaje.

Como ya se adelantó en el punto 6.5.4., el número de profesores asesorados durante el desarrollo del estudio ascendió a 276. Al finalizar cada cuatrimestre académico, se envió el cuestionario de adaptaciones curriculares a estos docentes, obteniendo 235 respuestas, el 85,14% del total de profesores asesorados.

Las respuestas a los cuestionarios contestados nos indican que 126 de los docentes aplicaron adaptaciones curriculares, el 53,6%, frente a 109 docentes que no aplicaron adaptaciones, el 46,4%, como se muestra en la siguiente figura:

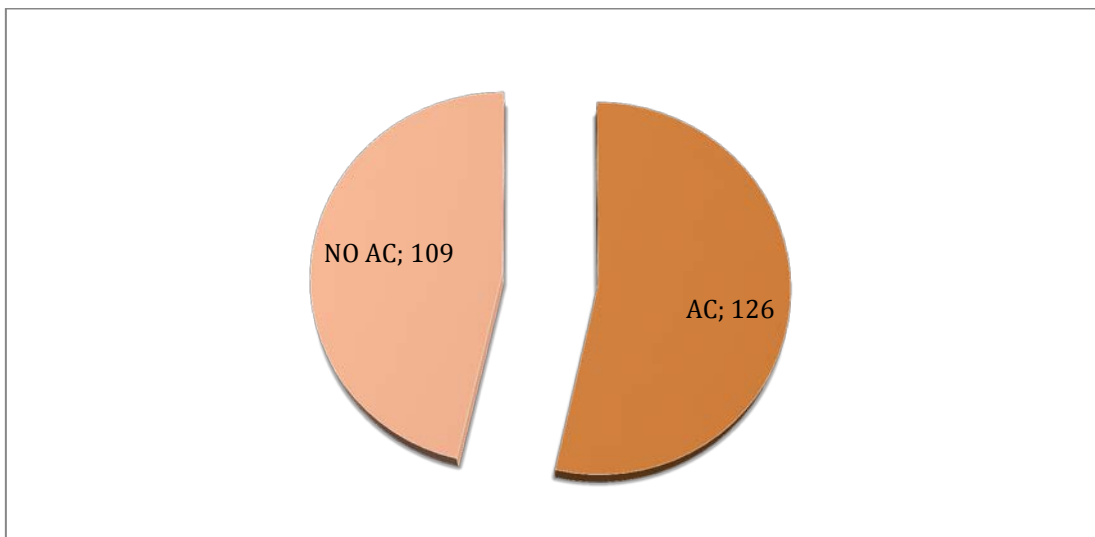


Figura 69. Profesores que aplican adaptaciones curriculares.

Los resultados muestran como algo más de la mitad de los profesores asesorados desarrollan y aplican adaptaciones curriculares.

Atendiendo al género, no se observan grandes diferencias entre hombres y mujeres a la hora de desarrollar y aplicar ACIs. Un 58% de los hombres de la muestra aplica ACIs frente a un 51% de mujeres, como se puede observar en la siguiente figura:

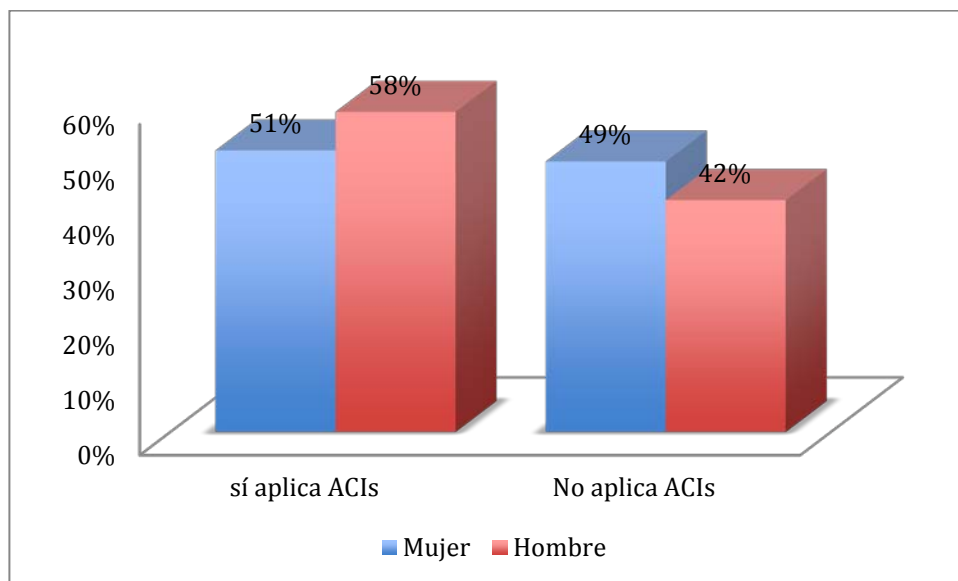


Figura 70. Proporción de profesores que desarrollan y aplican ACIs por género.

Hipótesis 1.1.:

H_{1.1.}: La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., depende de las distintas discapacidades y/o dificultades en el aprendizaje consideradas.

La hipótesis de investigación quedaba recogida de la siguiente forma:

H_0 : La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., es aleatoria para las distintas discapacidades y/o dificultades en el aprendizaje consideradas.

H_1 : La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., no es aleatoria para las distintas discapacidades y/o dificultades en el aprendizaje consideradas.

Para comprobar si esta distribución es aleatoria o no, analizamos la asociación

mediante un análisis Crosstabs, utilizando el parámetro de ji-cuadrado (χ^2). El análisis arroja un valor de $\chi^2=9,211$ con una significación exacta de $p=0,056$, que nos hace aceptar la H_0 , considerando que las aplicaciones de las ACIs., se distribuyen al azar en las distintas discapacidades y/o dificultades en el aprendizaje considerados. Sin embargo, se considera que la información recogida presenta un gran valor para la investigación realizada y sus conclusiones. Las diferencias encontradas se pueden consultar en la tabla y en la figura que se presentan a continuación:

Tabla 10. Tabla de contingencia de los profesores que aplican ACIs por tipo de discapacidad y/o dificultad en el aprendizaje

tipo de discapacidad		¿Realiza adaptación curricular?		Total
		Sí	No	
tipo de discapacidad	Física	28	39	67
	Sensorial	40	23	63
	TGD	23	12	35
	TDAH	20	23	43
	DA	15	12	27
Total		126	109	235

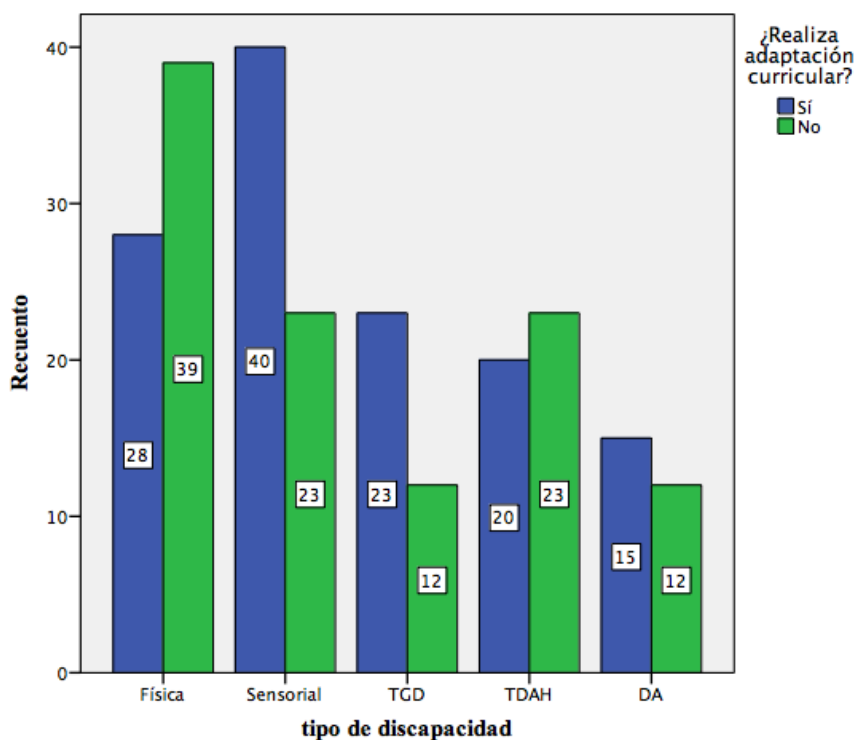


Figura 71. Profesores que aplican ACIs por tipo de discapacidad y/o dificultad en el aprendizaje.

Como se observa en la *Tabla 10* y Figura 71, las mayores discrepancias en la

realización o no de adaptaciones curriculares se dan en la discapacidad física, sensorial y el TGD. Tanto en la discapacidad sensorial como en el TGD, el número de docentes que aplican ACIs es mayor que el de los docentes que no las aplican, en contraposición con los profesores de los estudiantes con discapacidad física, con 39 profesores que no aplican ACIs frente a los 28 que sí las aplican.

El número de profesores que aplican ACIs en los estudiantes con TDAH y DA es muy similar al número de profesores que no aplican ACIs. En el caso del alumnado con TDAH, 20 profesores sí aplican ACIs frente a 23. En los alumnos con DA, 15 profesores sí aplican ACIs frente a 12.

Con respecto al tipo de discapacidad donde proporcionalmente se desarrollan más adaptaciones curriculares, los datos nos muestran que son el TGD seguido de la discapacidad sensorial:

Tabla 11. Proporción de profesores que aplican ACIs por tipo de discapacidad

Tipo de Discapacidad	Proporción de profesores que aplican ACIs
Física	41,79%
Sensorial	63,49%
TGD	65,71%
TDAH	46,51%
DA	55,55%

Porcentualmente, el 65,71% del profesorado de los estudiantes con TGD y el 63,49% del profesorado del alumnado con discapacidad sensorial aplican adaptaciones curriculares. La discapacidad donde menos adaptaciones se han desarrollado es en la física, con 41,79% de los docentes, y en el TDAH, con el 46,51%. En este último caso, puede haber influido el hecho de no ser una discapacidad visible y que los estudiante solicitaron la discreción del profesorado en clase. Como se explicará más adelante, ya que se recomendó al profesorado la no comunicación en el aula con estos alumnos para tratar sus ACIs, se orientó a los estudiantes para que fueran a las tutorías de sus profesores. Sin embargo, como se pudo constatar en la información posttest ofrecida por el profesorado y el alumnado, en muchos casos, la comunicación profesor-alumno para la aplicación de ACIs no tubo lugar al no acudir el estudiante a las tutorías aconsejadas.

Hipótesis 1.2.:

H_{1.2.}: La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., está en función de los distintos centros docentes considerados.

Un análisis de crosstabs nos informa sobre la distribución no aleatoria en la consiguiente tabla de contingencia (véase Tabla 12). La hipótesis de investigación quedaba recogida de la siguiente forma:

H_0 : La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., es aleatoria para los distintos centros educativos considerados

H_1 : La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., no es aleatoria para los distintos centros educativos considerados

La prueba de contraste utilizada ha sido la Prueba Exacta de Fisher, por las condiciones de proporción de frecuencias en las celdas de la tabla de contingencia (un 46,2% de las celdas presentan una frecuencia menor de 5 observaciones). Por lo que las hipótesis estadísticas se concretan en:

$$H_0 : F = 0$$

$$H_1 : F \neq 0$$

El análisis arroja un valor de $F = 47,83$ con una significación exacta de $p = 0,000$, lo que nos hace rechazar la H_0 , considerando que las aplicaciones de las ACIs., no se distribuyen al azar en los distintos centros educativos considerados; existe dependencia entre las adaptaciones curriculares llevadas a cabo y el centro educativo. En dicha dependencia puede estar relacionada con el itinerario formativo del profesor durante su trayectoria académica, que puede estar más o menos relacionada con aspectos relacionados con la discapacidad y la inclusividad. Esta cuestión se tratará más ampliamente en el apartado de discusiones.

Proporcionalmente, los centros docentes donde más profesores aplican ACIs son la Facultad de Comercio Gestión (85,7%), la Facultad de Bellas Artes (83,3%) y la

Facultad de Ciencias de la Educación (80%). En el lado opuesto, la Facultad de Ciencias de la Salud (11,1%), la E.T.S. de Arquitectura (14,3%) y la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo (27,3%), son los centros docentes donde se desarrollan menos ACIs. Las adaptaciones curriculares realizadas por centro se pueden consultar en la tabla siguiente:

Tabla 12. Tabla de contingencia de los profesores que aplican ACIs por centro docente

			¿Realiza adaptación curricular?		Total
			Sí	No	
Facultad en la que cursa sus estudios	Politécnica	Frecuencia	13 _a	12 _a	25
		Proporción	52,0%	48,0%	100,0%
	Arquitectura	Frecuencia	1 _a	6 _b	7
		Proporción	14,3%	85,7%	100,0%
	Informática	Frecuencia	3 _a	6 _a	9
		Proporción	33,3%	66,7%	100,0%
	Ciencias	Frecuencia	11 _a	16 _a	27
		Proporción	40,7%	59,3%	100,0%
	Comunicación	Frecuencia	7 _a	7 _a	14
		Proporción	50,0%	50,0%	100,0%
	Educación	Frecuencia	4 _a	1 _a	5
		Proporción	80,0%	20,0%	100,0%
	Salud	Frecuencia	1 _a	8 _b	9
		Proporción	11,1%	88,9%	100,0%
	Comercio	Frecuencia	6 _a	1 _a	7
		Proporción	85,7%	14,3%	100,0%
	Estudios Sociales	Frecuencia	3 _a	8 _a	11
		Proporción	27,3%	72,7%	100,0%
	Filosofía y Letras	Frecuencia	41 _a	14 _b	55
		Proporción	74,5%	25,5%	100,0%
	Psicología	Frecuencia	22 _a	9 _b	31
		Proporción	71,0%	29,0%	100,0%
	Bellas Artes	Frecuencia	5 _a	1 _a	6
		Proporción	83,3%	16,7%	100,0%
	Medicina	Frecuencia	9 _a	20 _b	29
		Proporción	31,0%	69,0%	100,0%

Se esperaba que, dado el itinerario formativo de los docentes, la Facultad de Ciencias de la Educación fuese una con mayor implicación docente en la aplicación de ACIs, sin embargo, no se esperaba que la Facultad de Ciencias de la Salud, estuviera entre las que menos implicación mostró. Este dato se discutirá ampliamente más adelante.

Hipótesis 1.3.:

H_{1.3.} : La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., no varía para lo distintos cursos considerados.

La hipótesis de investigación quedaba recogida de la siguiente forma:

H₀ : La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., es aleatoria para los distintos cursos considerados

H₁ : La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., no es aleatoria para los distintos cursos considerados

Para comprobar si esta distribución es aleatoria o no, analizamos la asociación mediante un análisis Crosstabs, utilizando el parámetro de ji-cuadrado (χ^2). El análisis arroja un valor de $\chi^2=3,247$ con una significación exacta de $p=0,197$, que nos hace aceptar la *H₀*, considerando que las aplicaciones de las ACIs., se distribuyen al azar en los distintos cursos considerados. Se trata de unos resultados no estadísticamente significativos, pero de gran valor desde el punto del seguimiento y explicación de las ACIs aplicadas por el profesorado.

Las diferencias encontradas en el desarrollo y aplicación de ACIs por curso académico se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 13. Tabla de contingencia de la proporción de profesores que aplican ACIs por curso académico.

			¿Realiza adaptación curricular?		Total
			Sí	No	
Curso académico	Primero de Grado	Frecuencia	40 _a	47 _a	87
		Proporción	46,0%	54,0%	100,0%
	Segundo de Grado	Frecuencia	55 _a	40 _a	95
		Proporción	57,9%	42,1%	100,0%
	Tercero de Grado	Frecuencia	31 _a	22 _a	53
		Proporción	58,5%	41,5%	100,0%

La proporción mayor de docentes que aplican ACIs (58,5%) la encontramos en los estudiantes de 3º curso, el 58,5%. Le siguen los estudiantes de 2º curso, con un 57,9%. En ambos cursos, la proporción de profesores que aplican ACIs es mayor que

la proporción de docentes que no lo hacen.

Los estudiantes de 1º curso siguen la tendencia contraria. Por un lado, superan en proporción los profesores que no adaptan curricularmente, y por otro, es el curso con menor proporción de docentes que adaptan, el 46%. Este dato, que se ampliará en el apartado de discusión, puede estar también relacionado con la implicación del alumnado que comentamos anteriormente en los estudiantes con TDAH. Se espera que en 1º curso, debido a la falta de experiencia, los alumnos precisen una mayor atención por parte del profesorado. Al comprobar que no es así, puede que factores como la inexperiencia del alumno hayan influido en un contacto poco o nada asiduo con el profesorado, dificultando que este aplicara las ACIs recomendadas.

Hipótesis 1.4.:

H_{1.4.} : La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., va a depender de los distintos grupos de alumnos según el año de acceso a la investigación.

La hipótesis de investigación quedaba recogida de la siguiente forma:

H_0 : La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., es aleatoria para los distintos grupos de alumnos según el año de acceso a la investigación.

H_1 : La distribución de los casos según apliquen o no las ACIs., no es aleatoria para los distintos grupos de alumnos según el año de acceso a la investigación.

Para comprobar si esta distribución es aleatoria o no, analizamos la asociación mediante un análisis Crosstabs, utilizando el parámetro de ji-cuadrado (χ^2). El análisis arroja un valor de $\chi^2=0,753$ y una significación exacta de $p=0,386$, que nos hace aceptar la H_0 , considerando que las aplicaciones de las ACIs., se distribuyen al azar en los distintos años considerados.

Sin embargo, pese a ser una distribución distribuida al azar, los datos ofrecidos son educativamente significativos, pues nos ofrece información de gran valor sobre la

aplicación de las ACIs en el contexto universitario.

Los estudiantes de la muestra pueden haber accedido al estudio en el curso 2012-13 o en el curso 2013-14. En el primer caso, los estudiantes llevarían más tiempo recibiendo la intervención desarrollada en el estudio. Las diferencias obtenidas se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 14. Tabla de contingencia de los docentes que aplican ACIs por año de acceso a la investigación.

		¿Realiza adaptación curricular?		
		Sí	No	
Curso de acceso a la investigación	2012-13	Frecuencia	53 _a	52 _a
		Proporción	50,5%	49,5%
	2013-14	Frecuencia	73 _a	57 _a
		Proporción	56,2%	43,8%

Como se puede observar, en ambos casos, la proporción de profesores que aplica ACIs es mayor que la que no lo hace. Esta proporción es algo superior en los alumnos que acceden al estudio en 2013-14 (56,2%).

En resumen, los resultados muestran que el 53,6% de profesores aplicaron ACIs tras el asesoramiento recibido. La aplicación de dichas ACIs muestra diferencias estadísticamente significativas según el centro docente donde desarrolla sus estudios el estudiante.

Aunque no haya en algunas asociaciones descritas diferencias estadísticamente significativas, si se puede considerar aceptable, desde un punto de vista educativo, que más de la mitad de los profesores (53,6%) aplican las adaptaciones curriculares tras el asesoramiento recibido. Con el diseño de investigación utilizado, y sobre todo, dado el tamaño de la muestra empleada, con la variabilidad de características y condiciones, no podríamos saber qué porcentaje de profesores hubieran realizado las adaptaciones sin la intervención de asesoría. No se puede aceptar la hipótesis nula, puesto que una proporción del profesorado asesorado, el 53,6% aplica las adaptaciones curriculares tras el asesoramiento recibido.

6.1.2. HIPÓTESIS 2

H_{i2}: El índice de calidad de vida de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Para comprobar la existencia de diferencias en esta variable, antes y después de la intervención, realizamos un contraste de medias para muestras relacionadas, siguiendo la hipótesis estadística siguiente:

$$H_0 : \mu_1 \geq \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 < \mu_2$$

Donde:

μ_1 = es la puntuación media en índice de calidad de vida antes de la intervención

μ_2 = es la puntuación media en índice de calidad de vida después de la intervención

El resultado obtenido es de $t(22) = -0,495$ con $p = 0,625$, por lo que se acepta la hipótesis nula, y dicha diferencia de medias no es estadísticamente significativa, pero sí tiene significación clínica desde el punto de vista educativo, puesto que es mayor la calidad de vida del estudiante después de la intervención con $M_{\text{postest}} = 62,08$ y su $Dt. = 12,847$, que antes de la intervención con $M_{\text{pretest}} = 60,82$ y su $Dt. = 12,848$ (una mayor puntuación en M_{postest} que en M_{pretest} significa que hay mejoría).

Los distintos resultados de t obtenidos para las puntuaciones escalares, compuestas y centiles de la Escala de Calidad de Vida, se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 15. Medias y prueba t para la variable Índice de Calidad de Vida

INDICADOR	M.PRE	M.POS	DIF.	D.T.	t	p
Puntuación escalar	60,8261	62,0870	-1,26087	12,20737	-,495	,625
Puntuación compuesta	100,7826	102,0870	-1,30435	13,19240	-,474	,640
Puntuación Centil	52,2609	54,7826	-2,52174	29,31470	-,413	,684

Nota: Una mayor puntuación en M_{postest} que en M_{pretest} significa que hay mejoría.

La calidad de vida, como ya se ha comentado, es un concepto multidimensional. La intervención desarrollada puede incidir de forma diferente en el bienestar percibido por el estudiante en las diferentes dimensiones de su vida. Por ello, junto al índice global de “Calidad de Vida”, también se han analizado los datos obtenidos en las diferentes dimensiones que lo componen, la autodeterminación, la integración social, el bienestar en la universidad, el bienestar material, el bienestar emocional y físico, y el bienestar familiar. Cada una de estas dimensiones se corresponde con una de las subhipótesis planteadas en el estudio, y cuyos resultados se desarrollarán a continuación:

HIPÓTESIS 2.1.:

H₁: La autodeterminación de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Para comprobar la existencia de diferencias en esta variable, antes y después de la intervención, realizamos un contraste de medias para muestras relacionadas, siguiendo la hipótesis estadística siguiente:

$$H_0 : \mu_1 \geq \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 < \mu_2$$

Donde:

μ_1 = es la puntuación media en autodeterminación antes de la intervención

μ_2 = es la puntuación media en autodeterminación después de la intervención

El resultado obtenido es de $t(22) = -0,388$ con $p = 0,702$, por lo que se acepta la hipótesis nula, y dicha diferencia de medias no son estadísticamente significativa, pero sí tienen significación clínica desde el punto de vista educativo, puesto que es mayor la capacidad de decisión del estudiante después de la intervención ($M_{\text{postest}} = 26,08$ y su $Dt. = 4,252$) que antes de la intervención ($M_{\text{pretest}} = 25,78$ y su $Dt. = 4,358$).

Como se comentará en el apartado de discusión, se esperaba mejoras en la autodeterminación, ya que el contexto universitario fomenta la autonomía y toma de decisiones, pero se trata de una dimensión donde juegan un papel fundamental otras variables, propias de las características personales del sujeto, como su personalidad, y propias del contexto familiar, así como sus pautas educativas.

Por ello, se ha analizado la relación entre los resultados obtenidos en autodeterminación y una serie de variables mediadoras, como la discapacidad del estudiante, su edad, género, curso en el que accedió a la investigación y curso académico. Las diferencias encontradas en las distintas pruebas de contrastes realizadas, no son estadísticamente significativas, pero poseen un gran valor desde el punto de vista educativo, pues nos ofrecen una mayor comprensión de los resultados obtenidos.

La autodeterminación y la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante.

Según la discapacidad del estudiante, se observan evoluciones diferentes en la autodeterminación, los resultados obtenidos en autodeterminación se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 16. Diferencia de medias en la autodeterminación según el tipo de discapacidad.

DIMENSIÓN	D. de Medias Física	D. de Medias Sensorial	D. de Medias TGD	D. de Medias TDAH	D. de Medias DA
Autodeterminación	2,50	0,16	0,33	-2,40	0,66

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

Como se observa, los estudiantes con TDAH mejoran en autodeterminación tras la intervención, mostrando más autonomía en la toma de decisiones. No ocurre lo mismo en el resto de discapacidades.

La autodeterminación y el género.

Los resultados nos muestran, también, como existen una tendencia hacia mejoras en la autodeterminación dependiendo del género del estudiante. Los resultados obtenidos en autodeterminación se detallan en la gráfica siguiente:

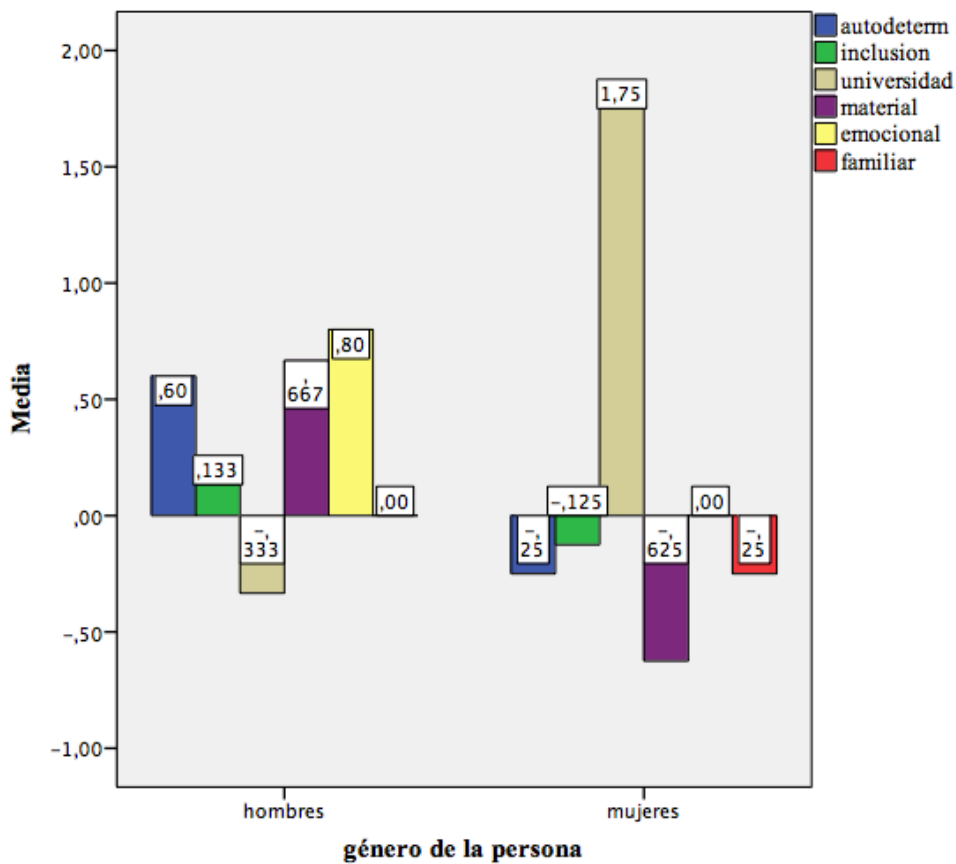


Figura 72. Diferencias de medias en las diferentes dimensiones de calidad de vida por género.
 Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

Se observan diferencias entre hombres y mujeres en la autonomía en la toma de decisiones tras la intervención. Los hombres (-0,25) mejoran en esta dimensión, no siendo así en el caso de las mujeres (0,60).

La autodeterminación y el año de acceso del estudiante a la investigación.

Según el curso académico en el cuál el estudiante accedió a la investigación se observan diferencias en los resultados en autodeterminación. Los resultados obtenidos se detallan en tabla siguiente:

Tabla 17. Diferencias de medias en autodeterminación según el curso académico de acceso a la investigación.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias acceso en el curso 2012-13	Diferencia de Medias acceso en el curso 2013-14
Autodeterminación	-0,23	1,00

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

La diferencia de medias en los estudiantes que accedieron en el curso 2012-13, y que recibieron ACIs durante dos cursos académicos, es negativa (-0,23), es decir, se produce un aumento en esta variable tras la intervención. Por el contrario, en los estudiantes que accedieron al estudio en el curso 2013-14, la diferencia de medias es positiva, mostrando peores resultados en esta dimensión tras la aplicación de ACIs. Dicho resultado nos sugiere que el tiempo durante el cuál es alumno recibe ACIs puede influir en una mayor autodeterminación, pues, para que se puedan aplicar muchas de las ACIs, la implicación del estudiante también es relevante. Ha de tomar decisiones junto con su profesorado para determinar el cómo y cuándo de dichas adaptaciones, e incluso, para solicitar su aplicación ante el descuido u olvido del profesor. Cuánto más tiempo haya recibido el estudiante la intervención más experiencia tendrá en el trato con el profesorado para la aplicación de las ACIs que precisa.

La autodeterminación y la edad del estudiante.

Los resultados nos muestran, además, diferencias en la evolución de la autodeterminación tras la intervención atendiendo a la edad del estudiante. Los alumnos con una edad comprendida entre los 19 y 21 años, mejoran en

autodeterminación, obteniendo una diferencia de media de $-0,0833$. En los otros rangos de edad se obtienen resultados contrarios, de 22 a 24 años es de 1, y de 25 a 45 es de 0,4, como se muestran en la siguiente figura:

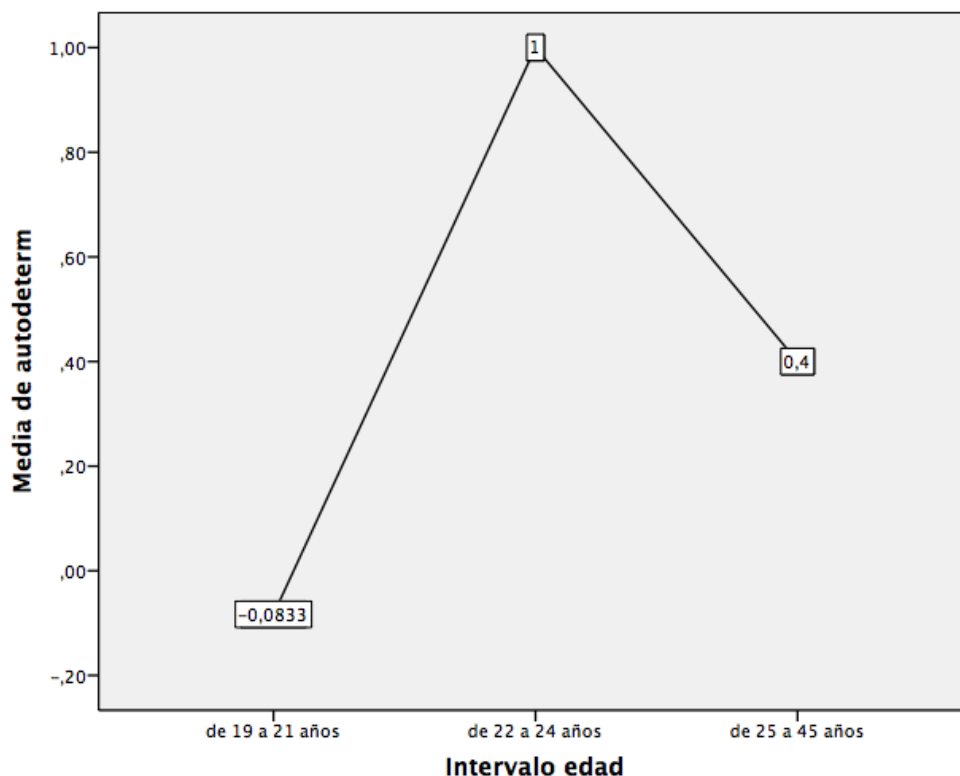


Figura 73. Diferencias de medias en la autodeterminación del estudiante por rango de edad.

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{posttest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{posttest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

Como se observa en la figura 73, la autodeterminación mejora en los alumnos más jóvenes, puede que debido a una cuestión evolutiva y de desarrollo, relacionada a una necesidad de evolucionar hacia la toma de decisiones por exigencias del contexto, lo que en edades más avanzadas, y con más experiencia, tal vez, no sea necesario, al poseer un nivel de autodeterminación mayor y suficiente para el contexto universitario.

La autodeterminación y el curso académico del estudiante.

Por último señalar también que las diferencias en los resultados también se han observado según el curso académico del estudiante. Los resultados obtenidos se

detallan en la siguiente tabla:

Tabla 18. Diferencias de medias en autodeterminación por curso del estudiante.

DIMENSIÓN	D. de Medias 1º	D. de Medias 2º	D. de Medias 3º	D. de Medias Máster
Autodeterminación	-0,70	2,14	0,00	-1,00

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

Se puede observar como los estudiantes de segundo curso obtienen peores puntuaciones en el postest que en el pretest, no siendo así en los estudiantes de 1º curso y máster. No se observan diferencias antes y después de la intervención de los estudiantes de tercero.

Es decir, se mejora en autodeterminación al comienzo de una titulación, de grado o máster, posiblemente, al tener que desarrollar competencias nuevas para adaptarnos a las exigencias de un contexto formativo nuevo para el estudiante.

HIPÓTESIS 2.2.:

H_{i2.2.}: La inclusión social de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Para comprobar la existencia de diferencias en esta variable, antes y después de la intervención, realizamos un contraste de medias para muestras relacionadas, siguiendo la hipótesis estadística siguiente:

$$H_0 : \mu_1 \geq \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 < \mu_2$$

Donde:

μ_1 = es la puntuación media en inclusión social antes de la intervención

μ_2 = es la puntuación media en inclusión social después de la intervención

El resultado obtenido es de $t(22) = -0,056$ con $p = 0,956$, por lo que se acepta la hipótesis nula, y dicha diferencia de medias no es estadísticamente significativa, pero sí tiene significación clínica desde el punto de vista educativo, puesto que es mayor la integración social del estudiante después de la intervención ($M_{\text{postest}} = 27,91$ y su $Dt. = 3,329$) que antes de la intervención ($M_{\text{pretest}} = 27,86$ y su $Dt. = 3,223$).

Como se comentará en el apartado de discusión, se esperaba mejoras en la inclusión social, ya que, y sobre todo a raíz del Espacio Europeo de Educación Superior, el contexto universitario fomenta el trabajo en grupo. Además, muchos de los estudiantes del estudio contaban con un alumno colaborador, asignado por el SAAD, para ayudarles académicamente y, en el caso del TGD, en su adaptación e integración social.

Al igual que en la autodeterminación, se han analizado las posible relación que las variables vistas anteriormente pueden tener en esta dimensión. Las diferencias encontradas en las distintas variables en las pruebas de contrastes realizadas no son estadísticamente significativas, pero el análisis de las mismas nos ofrece información de gran valor para la investigación realizada y la discusión de los resultados.

La inclusión social y la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante.

Según la discapacidad del estudiante, se observan evoluciones diferentes en la inclusión social, como se observan en la siguiente tabla:

Tabla 19. Diferencias de medias en inclusión social por tipo de discapacidad.

DIMENSIÓN	D. de Medias Física	D. de Medias Sensorial	D. de Medias TGD	D. de Medias TDAH	D. de Medias DA
Inclusión social	0,50	0,50	2,33	-0,40	-3,33

Nota: Las diferencias de medias son $M_{\text{pretest}} - M_{\text{postest}}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de M_{postest} es mayor que el valor de M_{pretest} .

La inclusión social tras la intervención mejora en los estudiantes con TDAH y DA, no siendo así en los estudiantes con discapacidad motora, sensorial o TGD. La mayor

diferencia con peores resultados en el posttest se da en los estudiantes con TGD. Este último dato es esperable, aunque no deseable. Se espera debido a las grandes dificultades de adaptación e integración social de las personas con este síndrome, teniendo en cuenta, que la formación universitaria es más impersonal y más compleja (en metodología y contenidos) que la recibida en etapas educativas anteriores. Sin embargo, dado que entre las ACIs recomendadas a estos estudiantes estaba su inclusión en grupos de trabajos, seguidos de forma especial por el profesorado, y con un alumno colaborador de apoyo, se deseaba, que la inclusión social mejorase tras la intervención. De todas formas, se ampliará esta discusión más adelante.

La inclusión social y el género.

Con respecto al género, se observan diferencias en inclusión social entre hombres y mujeres (véase Figura 72). La inclusión social mejora en las mujeres, con una diferencia de medias de $-0,125$, en contraposición con los hombres, con una diferencia de medias de $0,13$.

La inclusión social y año de acceso a la investigación del estudiante.

Los datos, también muestran diferencias en la inclusión social dependiendo del curso académico en el cuál el alumno accedió a la investigación. Los resultados se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 20. Diferencias de medias según el tiempo que el alumno lleva siendo atendido por el SAAD.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias acceso en el curso 2012-13	Diferencia de Medias acceso en el curso 2013-14
Inclusión social	-0,69	1,00

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{posttest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{posttest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

En los estudiantes que accedieron a la investigación en el curso 2012-13, y que por tanto, recibieron ACIs durante dos cursos académicos, se observa mejores puntuaciones, no siendo así en los estudiantes que recibieron ACIs durante un curso

académico. Por lo tanto, se puede observar como a mayor tiempo de recibir ACIs, mayor inclusión social, por lo que, el tiempo de intervención sería una variable a tener en cuenta desde el punto de vista educativa en la mejora de la integración social de los estudiantes.

La inclusión social y edad del estudiante.

Así mismo, las diferencias también se presentan dependiendo de la edad del alumno. Los alumnos con edades comprendidas entre los 19 y 21 años, y entre los 25 y 45 años, experimentan mejoras en su inclusión social, con diferencias de medias de -0,33 y -0,22 respectivamente, no siendo así en los estudiantes con 22, 23 o 24 años, con una diferencia de medias de 1,00. Es decir, a menor y a mayor edad, mayor inclusión social tras la intervención. Estos resultados se pueden consultar en la siguiente figura:

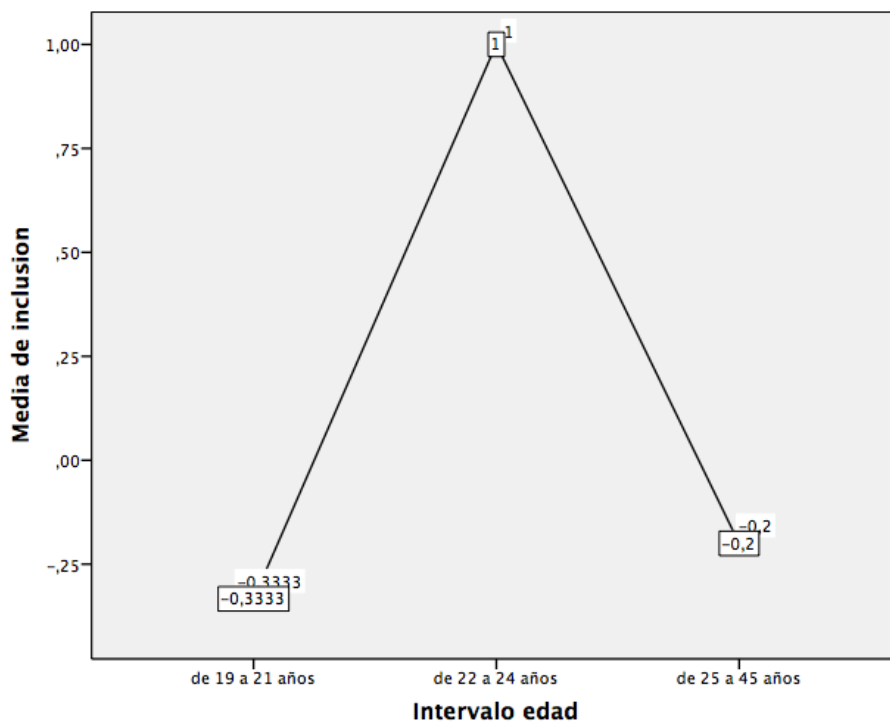


Figura 74. Diferencias de medias en inclusión social por rango de edad del estudiante.

Nota: Las diferencias de medias son Mpostest – Mpretest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

La inclusión social y el curso académico del estudiante.

Con respecto al curso al cual pertenece el alumno, se observan (véase **Tabla 21**) que los alumnos de 1º y 3º experimentan mejoras en su inclusión social, en contraposición con los alumnos de 2º curso y máster:

Tabla 21. Diferencias de medias en inclusión social por curso del estudiante.

DIMENSION	D. de Medias 1º	D. de Medias 2º	D. de Medias 3º	D. de Medias Máster
Inclusión social	-1,60	2,42	-0,40	2,00

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

HIPÓTESIS 2.3.:

H_{i2.3.}: El bienestar en la universidad de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Para comprobar la existencia de diferencias en esta variable, antes y después de la intervención, realizamos un contraste de medias para muestras relacionadas, siguiendo la hipótesis estadística siguiente:

$$H_0 : \mu_1 \geq \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 < \mu_2$$

Donde:

μ_1 = es la puntuación media en bienestar en la universidad antes de la intervención

μ_2 = es la puntuación media en bienestar en la universidad después de la intervención

El resultado obtenido es de $t(22) = -0,857$ con $p = 0,401$, por lo que se acepta la hipótesis nula, y dicha diferencia de medias no es estadísticamente significativa, pero

sí tiene significación clínica desde el punto de vista educativo, puesto que es mayor el bienestar en la universidad del estudiante después de la intervención ($M_{\text{postest}} = 14,26$ y su $Dt. = 1,657$) que antes de la intervención ($M_{\text{pretest}} = 13,86$ y su $Dt. = 2,117$).

Se esperaba, que tras la intervención mejorara el bienestar de los estudiantes en la universidad, al recibir los recursos educativos que precisaban. Sin embargo, se asume la existencia de otras variables, que pueden incidir en esta dimensión, como la propia motivación del estudiante.

Al igual que en las anteriores dimensiones, se han analizado las diferencias que pueden existir en bienestar en la universidad dependiendo de una serie de variables. Las diferencias encontradas en las distintas pruebas de contrastes realizadas no son estadísticamente significativas, pero el análisis de las mismas nos ofrece información de gran valor para la investigación realizada y la discusión de los resultados.

El bienestar en la universidad y la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante.

Según la discapacidad del estudiante, se observan evoluciones diferentes en el bienestar en la universidad. Los estudiantes con discapacidad física, sensorial y TDAH, no muestran resultados mejores en el postest que en el pretest en la dimensión de bienestar en la universidad. Sí lo muestran los estudiantes con TGD y DA, como se expone en la siguiente tabla:

Tabla 22. Diferencias de medias en el bienestar en la universidad por tipo de discapacidad.

DIMENSIÓN	D. de Medias Física	D. de Medias Sensorial	D. de Medias TGD	D. de Medias TDAH	D. de Medias DA
Bienestar universidad	0,83	1,00	-0,33	0,20	-0,66

Nota: Las diferencias de medias son $M_{\text{pretest}} - M_{\text{postest}}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de M_{postest} es mayor que el valor de M_{pretest}

Pese a que los estudiantes con TGD no mejoran en inclusión social, como se comentó anteriormente, sí lo hacen en bienestar en la universidad.

Bienestar en la universidad y género.

En la figura 72, se observan diferencias en el bienestar en la universidad dependiendo del género, mejora en las hombres, con una diferencia de medias de -0,33, en contraposición con las mujeres, con una diferencia de medias de 1,75. Por tanto, el bienestar en la universidad tras la intervención está relacionado con el género, obteniéndose mejoras en los hombres, pero no en las mujeres.

Bienestar en la universidad y año de acceso a la investigación del estudiante.

Según el año de acceso del estudiante a la investigación, tanto los alumnos que recibieron la intervención durante dos cursos académicos como los que la recibieron en un solo curso, no muestran mejores puntuaciones en el postest que en el pretest. En la siguiente tabla se pueden observar estos datos:

Tabla 23. Diferencias de medias en bienestar en la universidad por curso académico de acceso al estudio.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias acceso en el curso 2012-13	Diferencia de Medias acceso en el curso 2013-14
Bienestar en la universidad	0,46	0,30

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$

Bienestar en la universidad y edad del estudiante

Con respecto a las diferencias de medias según la edad de los alumnos, se observan evoluciones diferentes en el bienestar en la universidad. Los estudiantes entre 19 a 21 años, muestran mejoras en el bienestar en la universidad, con una diferencia de medias entre el pre y el postest de -0.08, lo que no ocurre en su compañeros del resto de edades, como se puede observar en la figura siguiente:

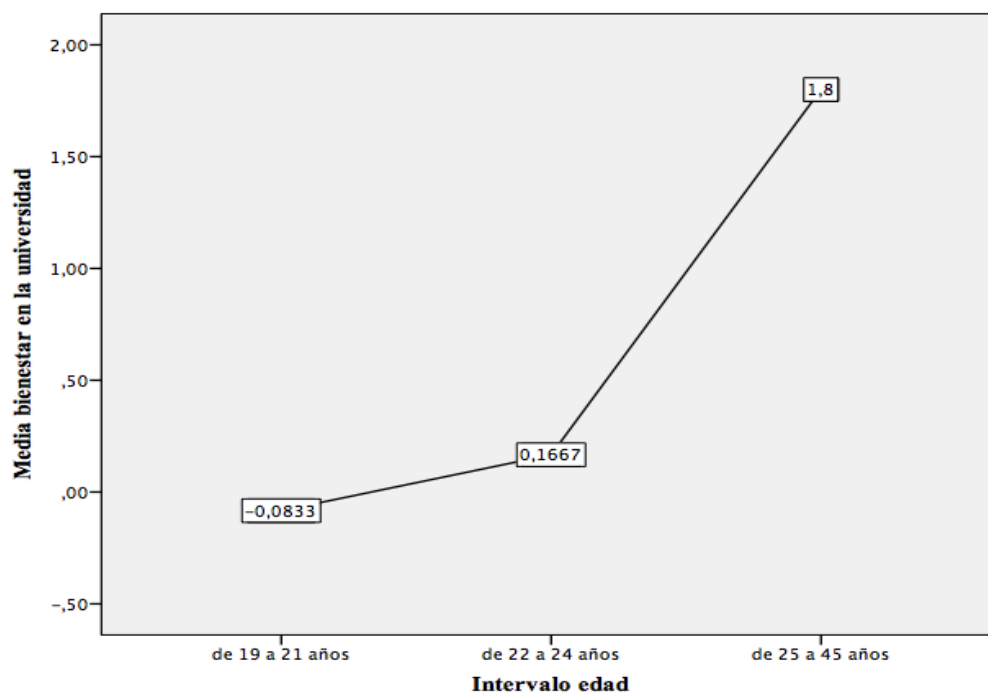


Figura 75. Diferencias de medias en bienestar en la universidad por rango de edad

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$

Como se observa en la Figura 75, los estudiantes más jóvenes, entre 19 y 21 años, muestran mayores puntuaciones en el postest, y por lo tanto, un mayor bienestar en la universidad tras la intervención. El resto de alumnos no presenta mayor bienestar en la universidad en el postest, encontrando las mayores diferencias entre el pretest y el postest en los estudiantes de mayor edad, con edades comprendidas entre los 25 y 45 años.

La relación entre edad y mejoras en el bienestar en la universidad tras la intervención es significativa. A menos edad mayor es el bienestar percibido en la universidad tras la aplicación de ACIs, puede que debido, a un menor nivel de exigencia, por las menos experiencias vividas.

Bienestar en la universidad y curso académico del estudiante

Por último, con respecto a los resultados obtenidos en el bienestar en la universidad, se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 24. Diferencias de medias en el bienestar en la universidad por curso del estudiante.

DIMENSIÓN	D. de Medias 1º	D. de Medias 2º	D. de Medias 3º	D. de Medias Máster
Bienestar en la universidad	-0,30	0,28	0,60	7,00

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$

Se observa que los alumnos de 1º curso experimentan mejoras en su bienestar en la universidad tras la intervención, contrariamente en los estudiantes del resto de cursos, y especialmente, en el caso de los estudios de máster, donde la diferencia de medias entre el pretest y el postest obtiene un valor de 7. En comparación con los estudiantes de 2º, con 0,28, y los estudiantes de 3º, con 0,60, se trata de una discrepancia bastante alta.

HIPÓTESIS 2.4.:

H_{i2.4.}: El bienestar material de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Para comprobar la existencia de diferencias en esta variable, antes y después de la intervención, realizamos un contraste de medias para muestras relacionadas, siguiendo la hipótesis estadística siguiente:

$$H_0 : \mu_1 \geq \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 < \mu_2$$

Donde:

μ_1 = es la puntuación media en bienestar material antes de la intervención

μ_2 = es la puntuación media en bienestar material después de la intervención

El resultado obtenido es de $t(22) = -0,348$ con $p = 0,730$, por lo que se acepta la hipótesis nula, y dicha diferencia de medias no es estadísticamente significativa, pero sí tiene significación clínica desde el punto de vista educativo, puesto que es mayor el

bienestar en la universidad del estudiante después de la intervención ($M_{\text{postest}} = 30,95$ y su $Dt. = 3,723$) que antes de la intervención ($M_{\text{pretest}} = 30,73$ y su $Dt. = 3,583$).

No se esperaban mejoras en el bienestar material tras la intervención, pues se trata de una dimensión que evalúa el bienestar de las personas con respecto a sus recursos económicos y materiales, su hogar y los recursos sanitarios de su comunidad. Pero, dado que las ACIs facilitadas a los estudiantes, conllevaban también una serie de ayudas técnicas, humanas y económicas (véase ACIs de cada estudiante en ANEXO 13), se debía estudiar la posible influencia que estos recursos pudieran tener en el bienestar material del alumno.

Al igual que las anteriores dimensiones, se ha analizado el bienestar material con variables como la discapacidad, el género, el año de acceso a la investigación, la edad y el curso, para ver posibles relaciones. Las diferencias encontradas en las distintas pruebas de contrastes realizadas no son estadísticamente significativas, pero el análisis de las mismas nos ofrece información de gran valor para la investigación realizada y las discusiones de los resultados.

Bienestar material y discapacidad o dificultad de aprendizaje del estudiante.

Según la discapacidad del estudiante, se observan evoluciones diferentes en el bienestar material. Los resultados obtenidos se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 25. Diferencias de medias en bienestar material por tipo de discapacidad.

DIMENSIÓN	D. de Medias Física	D. de Medias Sensorial	D. de Medias TGD	D. de Medias TDAH	D. de Medias DA
Bienestar material	0,50	1,33	-1,66	-0,60	0,66

Nota: Las diferencias de medias son $M_{\text{pretest}} - M_{\text{postest}}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de M_{postest} es mayor que el valor de M_{pretest}

Los estudiantes con TGD y TDAH manifiestan mejores resultados tras la intervención en la dimensión bienestar material, en contraposición a sus compañeros con discapacidad física, sensorial o DA. En este sentido, no consideramos que dichas

mejoras sean debido a los recursos que se les han facilitado, pues entre los alumnos con discapacidad física y sensorial, muchos han disfrutado de los mismos recursos o, incluso más, que sus compañeros con TGD o TDAH.

Bienestar material y género.

Con respecto al género, se observa (véase Figura 72) como el bienestar material mejora en las mujeres, con una diferencia de medias de $-0,62$, en contraposición a los hombres, con una diferencia de medias de $0,66$. Se trata de otra diferencia según el género, junto con la autodeterminación, la inclusión social y el bienestar en la universidad.

Bienestar material y año de acceso a la investigación del estudiante.

Los datos muestran diferencias en el bienestar material dependiendo del tiempo que lleva el estudiante recibiendo ACIs (curso académico en el cuál accedió al estudio), como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 26. Diferencias de medias en el bienestar material por curso académico de acceso a la investigación.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias acceso en el curso 2012-13	Diferencia de Medias acceso en el curso 2013-14
Bienestar material	0,30	0,10

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{posttest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{posttest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$

En ambos casos se observan resultados más bajos en el bienestar material tras la intervención, siendo mayor en los estudiantes que accedieron al estudio en el curso 2012-13, y diferentes a los de sus compañeros que accedieron en el curso 2013-14. No se esperaba tal dato, pues los alumnos que accedieron en el curso 2012-13 llevan más tiempo recibiendo los recursos proporcionados en la intervención, se esperaba un mayor bienestar material que sus compañeros.

Bienestar material y edad del estudiante.

Según la edad del estudiante, se observan diferencias en el bienestar material. Los resultados obtenidos en autodeterminación se detallan en la figura siguiente:

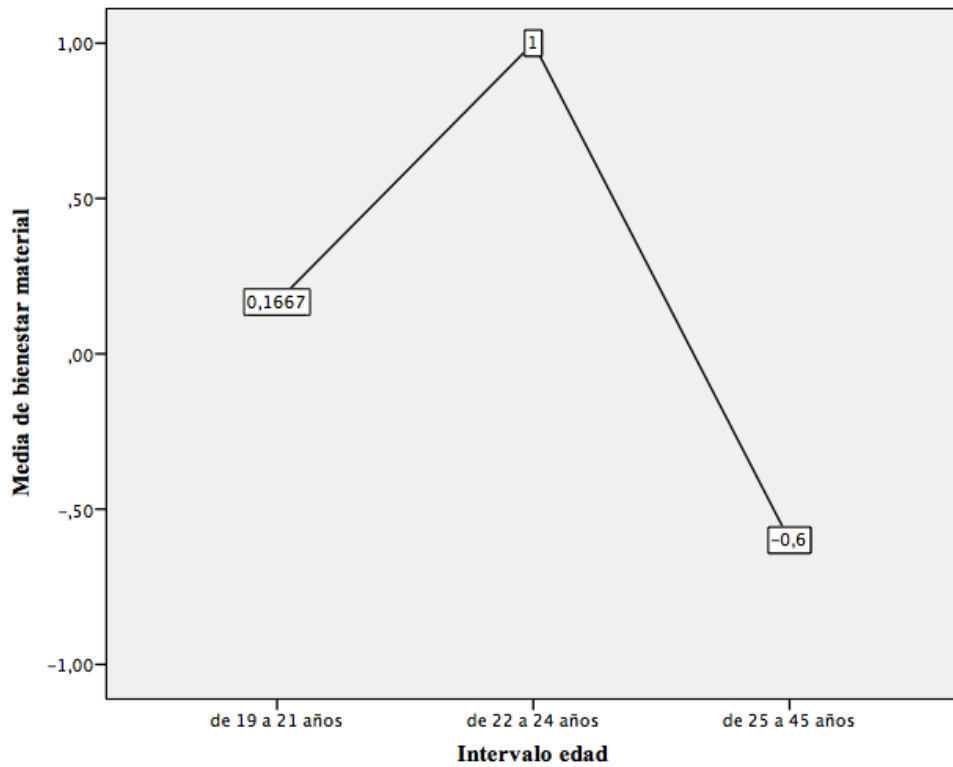


Figura 76. Diferencias de medias en bienestar material según rango de edad.

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{posttest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{posttest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$

Los estudiantes de entre 25 y 45 años, muestran mejores puntuaciones tras la intervención (-0,60), no siendo así en el resto de compañeros con edades entre los 19 a 21 años (0,16) y 22 a 24 años (1,00). Es decir, a mayor edad, mayor perciben que los recursos proporcionados por las ACIs repercuten en su bienestar material. Puede que la edad haga valorar más cualquier apoyo económico o material recibido.

Bienestar material y curso académico.

Para finalizar con los resultados correspondientes a la hipótesis 2.4. señalar que se han encontrado diferencias en el bienestar material según el curso académico del

alumno. Los resultados obtenidos se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 27. Diferencias de medias en el bienestar material por curso del estudiante.

DIMENSIÓN	D. de Medias 1º	D. de Medias 2º	D. de Medias 3º	D. de Medias Máster	p
Bienestar material	0,50	0,00	0,60	-3,00	0,026*

* variable con influencia significativa: $p < 0,05$

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$

Se obtienen mejores puntuaciones en el postest que en el pretest en la dimensión bienestar material en las titulaciones de máster, no siendo así en las titulaciones de grado. En 1º y 3º curso no se observan mejoras tras la intervención en bienestar material. En los estudiantes de 2º curso no existen diferencias antes y después de la intervención. Por tanto, los estudiantes de posgrado tienden a percibir mayor bienestar material tras la intervención.

HIPÓTESIS 2.5.:

H_{i2.5}: El bienestar emocional y físico de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Para comprobar la existencia de diferencias en esta variable, antes y después de la intervención, realizamos un contraste de medias para muestras relacionadas, siguiendo la hipótesis estadística siguiente:

$$H_0 : \mu_1 \geq \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 < \mu_2$$

Donde:

μ_1 = es la puntuación media en el bienestar emocional y físico antes de la intervención

μ_2 = es la puntuación media en el bienestar emocional y físico después de la intervención

El resultado obtenido es de $t(22) = -0,758$ con $p = 0,457$, por lo que se acepta la hipótesis nula, y dicha diferencia de medias no es estadísticamente significativa, pero sí tiene significación clínica desde el punto de vista educativo, puesto que es mayor el bienestar emocional y físico del estudiante después de la intervención ($M_{\text{postest}} = 21,391$ y su $Dt. = 4,229$) que antes de la intervención ($M_{\text{pretest}} = 20,869$ y su $Dt. = 3,805$).

Se parte del hecho de que el bienestar emocional y físico está íntimamente relacionado con factores intrínsecos al individuo, como su grado y tipo de discapacidad, y factores extrínsecos, como su entorno familiar y tratamiento de su enfermedad y/o trastorno. En el caso de los alumno con TGD, el bienestar emocional está muy relacionado con su discapacidad, y en el caso de los estudiantes con discapacidad física, el bienestar físico. Sin embargo, se espera que tras la intervención psicoeducativa en la universidad, este bienestar mejorase, sin dejar de comprender la gran influencia de otros factores ajenos a la investigación. Esta discusión se ampliará más detalladamente en un apartado posterior.

Se han analizado las posibles diferencias en esta dimensión según la discapacidad, género, edad, acceso a la investigación y curso del estudiante. Las diferencias encontradas en las distintas pruebas de contrastes realizadas, no son estadísticamente significativas, pero, como ya se ha comentado, ofrecen una valiosa información a nivel educativo y para el análisis y discusión de los datos.

Bienestar emocional y físico y discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante.

Con respecto al tipo de discapacidad, se observan evoluciones diferentes en el bienestar emocional y físico. Los resultados obtenidos se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 28. Diferencias de medias en el bienestar físico y emocional por tipo de discapacidad.

DIMENSIÓN	D. de Medias Física	D. de Medias Sensorial	D. de Medias TGD	D. de Medias TDAH	D. de Medias DA
Bienestar emoc. Y físico	0,66	0,83	3,33	-1,40	0,00

Nota: Las diferencias de medias son $M_{\text{pretest}} - M_{\text{postest}}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de M_{postest} es mayor que el valor de M_{pretest}

Los resultados muestran como son los estudiantes con TDAH quienes experimentan mejoras en el bienestar emocional y físico tras la intervención. Los estudiantes con discapacidad física, sensorial y TGD puntúan más alto en la evaluación pretest, siendo la diferencia más acusada en estos último (TGD). No se detectan cambios en los estudiantes con DA.

Bienestar emocional y físico y género.

Con respecto al género, se observa como no hay cambios en el bienestar emocional y físico en el caso de las mujeres, y no mejora en los hombres, con una diferencia de medias de 0,80 (véase Figura 72). Es en esta dimensión donde las diferencias entre hombres y mujeres son menos acusadas.

Bienestar emocional y físico y año de acceso a la investigación del estudiante.

Según el año de acceso al estudio, se observan evoluciones diferentes en el bienestar emocional y físico. Los resultados muestran como los estudiantes que acceden a la investigación en 2012-13 manifiestan peores puntuaciones en el postest, al igual que sus compañeros que acceden en el curso 2013-14, si bien la diferencia de medias es mayor en los de este último curso, con 0,70 frente a 0,38. Los resultados obtenidos se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 29. Diferencias de medias en el bienestar físico y emocional por curso académico de acceso a la investigación.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias acceso en el curso 2012-13	Diferencia de Medias acceso en el curso 2013-14
Bienestar emoc. y físico	0,38	0,70

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$

Independientemente del tiempo que lleven recibiendo ACIs, se muestra una tendencia a no mejorar en el bienestar emocional y físico. Si bien, son los alumnos que menos tiempo llevan recibiendo intervención los que experimentan peores puntuaciones en el postest que en el pretest. Por lo tanto, puede que la intervención desarrollada influya positivamente a mayor tiempo aplicándose.

Bienestar emocional y físico y edad del estudiante.

Atendiendo a la edad del estudiante, los resultados obtenidos se detallan en la siguiente figura:

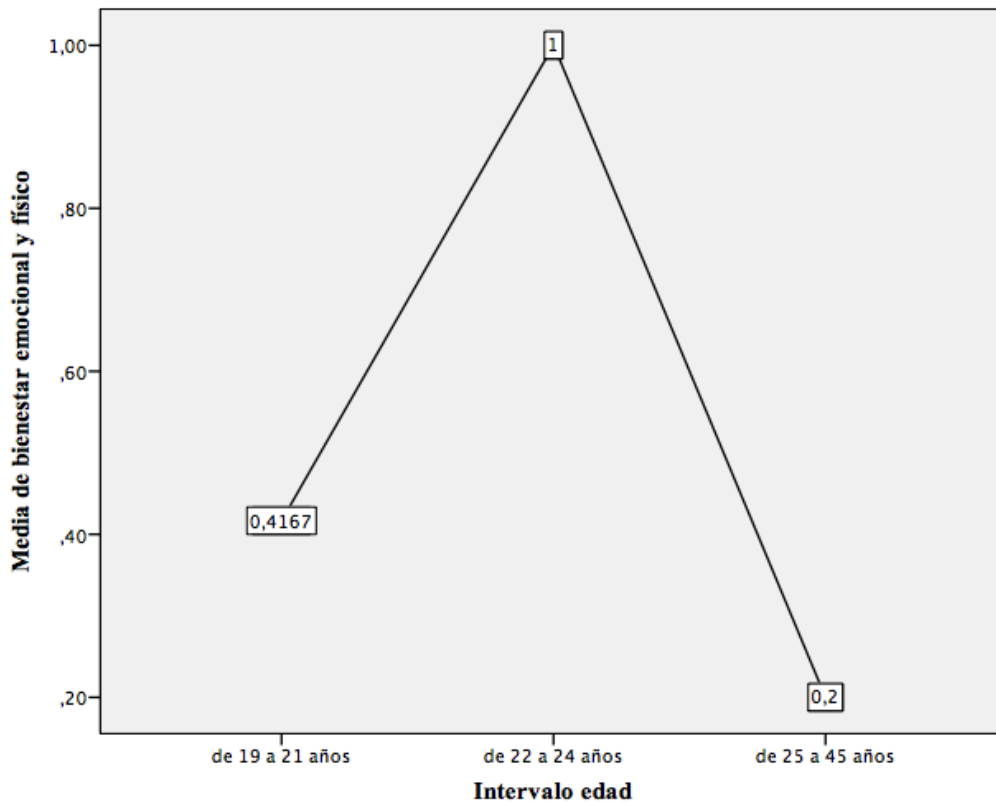


Figura 77. Diferencias de medias en el bienestar emocional y físico por rango de edad.

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{posttest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{posttest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$

No se observan mejoras en el bienestar físico y emocional, aunque la diferencia de medias es mayor en los alumnos entre 22 y 24 años de edad (1,00), lo que implica una mayor diferencia entre las puntuaciones del pretest y del posttest, con mejores resultados en el primero.

Bienestar emocional y físico y curso académico del estudiante.

Según el curso del estudiante, se observan evoluciones diferentes en el bienestar emocional y físico. Los resultados se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 30. Diferencias de medias en las dimensiones de calidad de vida por curso académico del estudiante.

INDICADOR	D. de Medias 1º	D. de Medias 2º	D. de Medias 3º	D. de Medias Máster
Bienestar emoc. y físico	-0,40	1,42	0,60	3,00

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$

Los resultados nos muestran que el bienestar emocional y físico tiende a mejorar en los estudiantes de 1º, no siendo así en los estudiantes del resto de cursos y de máster. Se observa una mayor diferencia, con resultados más altos en el pretest que en el postest en el máster.

HIPÓTESIS 2.6.:

H_{2.6}: El bienestar familiar de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Para comprobar la existencia de diferencias en esta variable, antes y después de la intervención, realizamos un contraste de medias para muestras relacionadas, siguiendo la hipótesis estadística siguiente:

$$H_0 : \mu_1 \geq \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 < \mu_2$$

Donde:

μ_1 = es la puntuación media en bienestar familiar antes de la intervención

μ_2 = es la puntuación media en bienestar familiar después de la intervención

El resultado obtenido es de $t(22) = 0,289$ con $p = 0,775$, por lo que se acepta la hipótesis nula, y dicha diferencia de medias no es estadísticamente significativa, pero sí tiene significación clínica desde el punto de vista educativo, puesto que no es mayor

el bienestar familiar del estudiante después de la intervención ($M_{\text{postest}} = 10,130$ y su $Dt. = 1,575$) que antes de la intervención ($M_{\text{pretest}} = 10,217$ y su $Dt. = 2,021$).

Esta dimensión está relacionada con la percepción del estudiante sobre la relación entre los miembros de su familia. Puede que la intervención desarrollada, al potenciar la autonomía del estudiante, y este no depender tanto del apoyo familiar, haya repercutido en las relaciones familiares. Pero, es cierto, que la realización de unos estudios universitarios requiere un mayor nivel de exigencia, que se puede afectar emocionalmente al alumno y a su relación con el resto de miembros familiares. En todo caso, pensamos que se trataría de una relación que debería ser estudiada más ampliamente, así como su relación con otras variables.

Por ello, se ha analizado, al igual que en el resto de dimensiones, las diferencias en el bienestar familiar en función de una serie de variables mediadoras. Las diferencias encontradas en las distintas pruebas de contrastes realizadas, no son estadísticamente significativas, pero el análisis de las mismas nos ofrece información de gran valor para la investigación realizada y la discusión de los resultados.

Bienestar familiar y discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante.

Con respecto al tipo de discapacidad, el bienestar familiar aumenta tras la intervención en los estudiantes con TGD y DA. En los estudiantes con discapacidad sensorial y TDAH esta variable obtiene resultados más bajos en el postest. Los alumnos con discapacidad física no muestran diferencias antes y después de la intervención en el bienestar familiar. Los resultados obtenidos se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 31. Diferencias de medias en el bienestar familiar por tipo de discapacidad.

INDICADOR	D. de Medias Física	D. de Medias Sensorial	D. de Medias TGD	D. de Medias TDAH	D. de Medias DA
Bienestar familiar	0,00	0,50	-1,00	0,20	-1,00

Nota: Las diferencias de medias son $M_{\text{pretest}} - M_{\text{postest}}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de M_{postest} es mayor que el valor de M_{pretest}

Como muestran los resultados la discapacidad y/o dificultad en el aprendizaje del alumno influye en la percepción de bienestar familiar y en cómo la intervención desarrollada la favorece o no. En el caso de los estudiantes con TGD, se ha detectado en el transcurso del estudio como cuentan con el apoyo y orientación familiar, principalmente de sus padres, quienes colaboraron activamente a través del contacto asiduo con el investigador de este estudio. En el resto de discapacidades no se ha mantenido un contacto tan directo con la familia. Estos datos se comentará más detalladamente en apartados posteriores.

Bienestar familiar y género.

Según el género, se observa (véase Figura 72) como las mujeres obtienen mejores puntuaciones tras la intervención, con una diferencia de medias de $-0,25$. Sin embargo, no se hayan cambios en el caso de los hombres (0,00). Se siguen observando, por tanto, diferencias por género, al igual que en las anteriores dimensiones.

Bienestar familiar y año de acceso a la investigación del estudiante.

Los datos muestran diferencias en el bienestar familiar según el año de acceso a la investigación. Los resultados obtenidos se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 32. Diferencias de medias en el bienestar familiar según el curso académico de acceso a la investigación.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias acceso en el curso 2012-13	Diferencia de Medias acceso en el curso 2013-14
Bienestar familiar	-0,15	0,00

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$

Se observan diferencias en el bienestar familiar en los estudiantes que accedieron a la investigación en el curso 2012-13, con puntuaciones mayores en el postest, mientras que no se observan diferencias en esta dimensión en el resto de estudiantes. Es decir, a mayor tiempo recibiendo ACIs, mayor bienestar familiar. Teniendo en

cuenta que se trata de una dimensión influenciada en gran medida por el ambiente familiar, es significativo conocer que el tiempo durante el cual se recibe la intervención psicoeducativa favorece el bienestar familiar del estudiante.

Bienestar familiar y edad del estudiante.

Según la edad del estudiante, se obtienen diferencias en el bienestar familiar. Los resultados obtenidos se detallan en la siguiente figura:

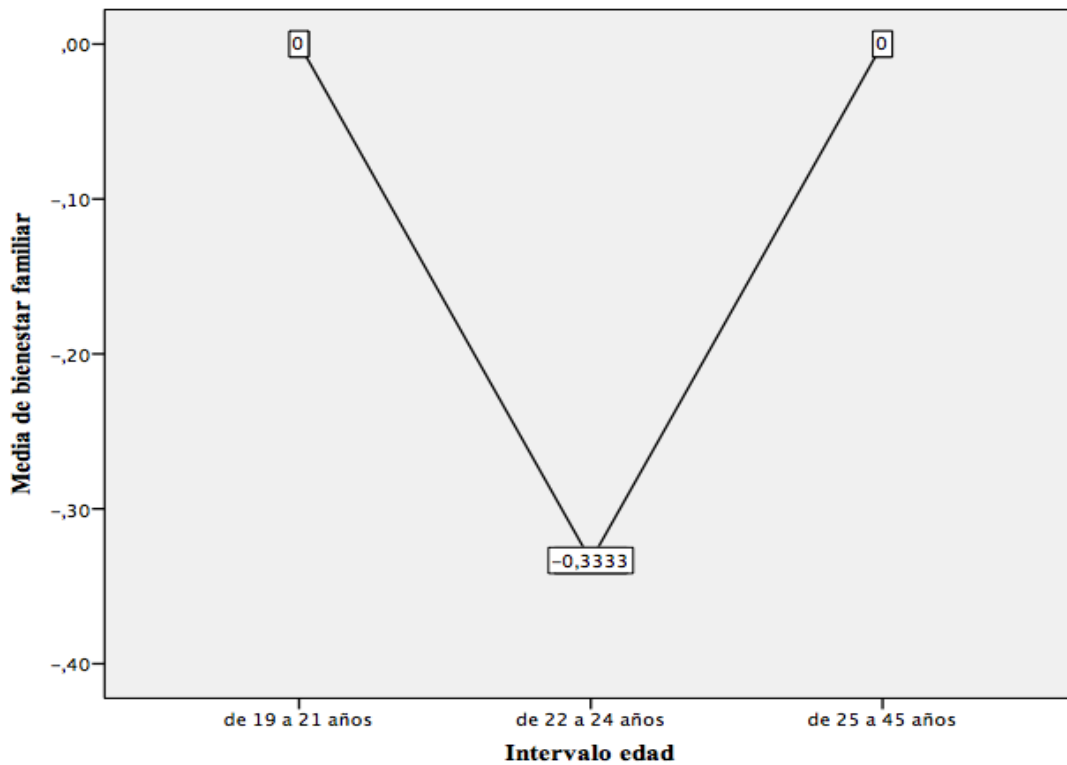


Figura 78. Diferencias de medias en bienestar familiar por rango de edad.

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{posttest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{posttest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$

No se observan diferencias antes y después de la intervención en los grupos de edad entre los 19 y 21 años, y entre los 25 y 45 años, es decir, en los más jóvenes y en los más mayores. Se experimentan mejoras en su bienestar familiar, con diferencia de medias de -0,33 en los estudiantes con 22, 23 o 24 años.

Bienestar familiar y curso académico del estudiante.

Por último señalar las diferencias observadas según el curso académico del estudiante. Los resultados obtenidos se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 33. Diferencias de medias en el bienestar familiar por curso académico del estudiante.

INDICADOR	D. de Medias 1º	D. de Medias 2º	D. de Medias 3º	D. de Medias Máster
Bienestar familiar	-0,10	-0,57	0,60	0,00

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$

Los alumnos de 1º y 2º experimentan mejoras tras la intervención en el bienestar familiar, en contraposición con los alumnos de 3º. En el caso de los estudios de máster no se observan diferencias en esta dimensión. Los datos muestran como, mejora en los primeros cursos, pero no a partir de 3º.

Atendiendo a estos resultados, se podría pensar que el ingreso en la universidad, favorece las relaciones familiares en los primeros cursos, ya que para muchas familias con personas con discapacidad y/o dificultad en el aprendizaje, el acceso a la universidad es la meta deseada por muchos padres, y esto puede incidir en el bienestar familiar en un doble sentido. Por un lado, como ya se ha comentado, sería el final de un largo camino de dificultades para llegar a la educación superior, y por otro, al contar el alumno con las ACIs que precisa, muchos padres verían reducida su implicación en el desarrollo formativo de su hijo, ganando tiempo libre y autonomía.

En resumen, los resultados obtenidos demuestran mejoras en el índice de calidad de vida y sus diferentes dimensiones de los estudiantes tras la intervención, excepto en el bienestar familiar, donde los datos muestran peores puntuaciones en el postest que en el pretest.

Junto a estos resultados, se han encontrado diferencias en los datos obtenidos en las seis dimensiones dependiendo de variables como el tipo de discapacidad, el sexo del estudiante, año de acceso al estudio, edad y curso.

Existen diferencias de medias antes del estudio y después del estudio dependiendo de la discapacidad del estudiante. Los estudiantes con TDAH son los que mejoran en un mayor número de dimensiones, específicamente en autodeterminación, inclusión social, bienestar material y bienestar físico y emocional. Le siguen los estudiantes con TGD y DA. Los alumnos con TGD mejoran en bienestar en la universidad, bienestar material y bienestar familiar. Los estudiantes con DA mejoran en inclusión social, bienestar en la universidad y el bienestar familiar. Por último, el alumnado con discapacidad física y el alumnado con discapacidad sensorial obtienen mejores puntuaciones en el pretest en todas las dimensiones, exceptuando, en el caso de la discapacidad física, el bienestar familiar, donde no manifiestan cambios tras la intervención.

Con respecto al género, se observan diferencias en los resultados entre hombres y mujeres en todas las dimensiones. Las mujeres mejoran en autodeterminación, inclusión social, bienestar material y bienestar familiar. En cambio, los hombres mejoran en bienestar en la universidad. Es en esta última dimensión donde se muestran las mayores diferencias por género.

Existen diferencias de medias antes del estudio y después del estudio según el año de acceso a la investigación en la dimensión bienestar material. Se observan mejoras en autodeterminación, inclusión social y bienestar familiar en los estudiantes que recibieron la intervención durante más tiempo, en concreto, dos cursos académicos. No se han encontrado mejores medias de puntuaciones en el posttest en ninguna de las dimensiones en los estudiantes que recibieron la intervención durante menos tiempo, un curso académico.

Teniendo en cuenta la edad, se observan también diferencias. Los datos muestran mejoras en un mayor número de dimensiones en los estudiantes más jóvenes, en concreto en autodeterminación, inclusión social y bienestar laboral. Le siguen los alumnos de mayor edad (25-45 años), con mejoras en la inclusión social y el bienestar material. Por último, los estudiantes entre 22 y 24 años mejoran en bienestar familiar.

Para finalizar, señalar que se han encontrado diferencias de medias entre los diferentes cursos (1º, 2º, 3º y máster). Se observa que los estudiantes de 1º curso mejoran en un mayor número de dimensiones que el resto de sus compañeros,

específicamente en autodeterminación, inclusión social, bienestar en la universidad, bienestar emocional y físico, y bienestar familiar. Los estudiante de 2º curso mejoran únicamente en el bienestar familiar, los de 3º curso en inclusión social y los de máster en autodeterminación y bienestar material.

6.1.3. HIPÓTESIS 3

H₃.: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la universidad mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

La valoración de los estudiantes, como ya se ha descrito, se ha medido a través de su opinión en una serie de aspectos o dimensiones relacionados con la universidad: la accesibilidad (en la universidad, centro y titulación), la metodología docente, la evaluación, la integración grupo-clase, los recursos del SAAD, su motivación para estudiar una titulación universitaria, sus expectativas y su satisfacción.

Para comprobar esta mejora en las diferentes dimensiones consideradas, establecemos la siguiente hipótesis general:

$$H_0 : \mu_1 \geq \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 < \mu_2$$

Donde:

μ_1 = es la puntuación media en valoración de cada una de las dimensiones relacionadas con la universidad antes de la intervención

μ_2 = es la puntuación media en valoración de cada una de las dimensiones relacionadas con la universidad después de la intervención

Realizado los diferentes contrastes de medias, mediante la prueba t para muestras relacionadas, los resultados obtenidos por cada dimensión se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 34. Medias y prueba t para las diferentes dimensiones del cuestionario de valoración.

DIMENSIÓN	M.PRE	M.POS	DIF.	D.T.	t(22)	p
Accesibilidad	2,6304	2,9058	-0,27536	1,0738	-1,230	0,232
Metodología	2,4058	2,7899	-0,38406	1,1453	-1,608	0,122
Evaluación	2,6848	3,4644	-0,78261	1,5100	-2,486	0,021*
Integración	4,0000	4,0163	-0,01630	0,7531	-0,104	0,918
SAAD	3,6708	3,8634	-0,19255	0,8099	-1,140	0,267
Motivación	3,9130	3,8587	0,05435	0,5588	0,466	0,645
Expectativas	2,7267	2,9068	-0,18012	0,6881	-1,255	0,223
Satisfacción	4,2283	4,2717	-0,04348	0,5918	-0,352	0,728

* variable con influencia significativa: $p < 0,05$

Nota: Una mayor puntuación en Mpostest que en Mpretest significa que hay mejoría

Se observa que hay mejorías en la valoración del alumno en todas las dimensiones, puesto que el valor postest es mayor que el valor pretest, a excepción de la dimensión motivación. Incluso esa mejoría de la percepción es estadísticamente significativa en la dimensión evaluación ($M_{pretest} = 2,68$, $M_{postest} = 3,46$) con $t(22) = -2,48$ y $p = 0,021$.

En la siguiente figura se puede observar los resultados de la tabla 34.:

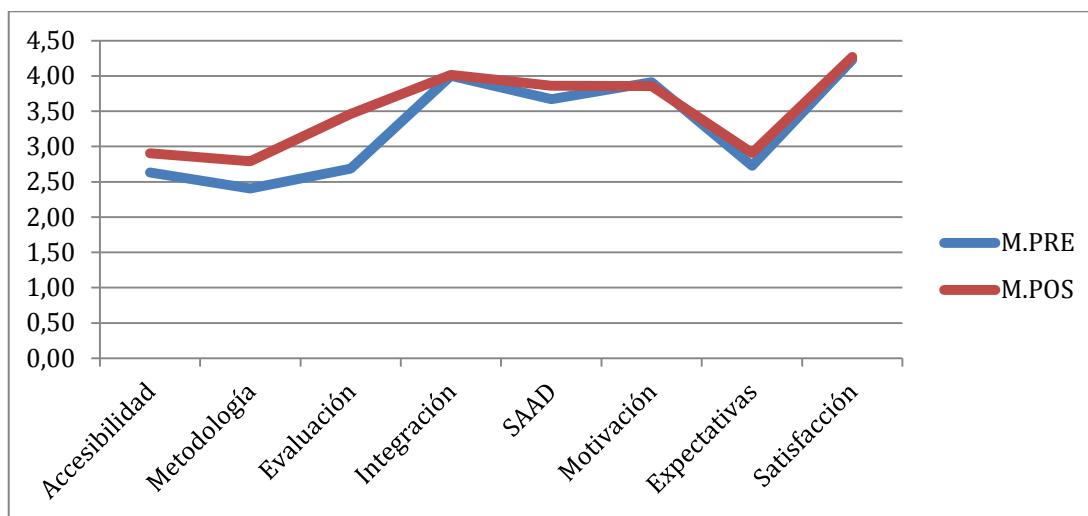


Figura 79. Medias en el pretest y en el postest en las diferentes dimensiones del cuestionario de valoración.

Nota: Una mayor puntuación en Mpostest que en Mpretest significa que hay mejoría.

En la figura 79, se muestra gráficamente el aumento en la valoración de las diferentes dimensiones tras la intervención mediante la aplicación de ACIs. Las mayores diferencias se observa en la valoración de la evaluación, la accesibilidad de la universidad, el centro y la titulación y la metodología docente. Le siguen la valoración del SAAD, las expectativas, la satisfacción y la integración en el grupo

clase. En la dimensión motivación no se han observado mejoras tras la intervención.

Estas diferencias presentes, tienen un valor desde el punto de vista del seguimiento de los alumnos usuarios del servicio, por lo que nos interesa profundizar en cada una de las dimensiones. Cada dimensión valorada se corresponde con una de las subhipótesis planteadas en el estudio. A continuación se detallarán los resultados obtenidos en cada una de ellas, y su relación con una serie de variables mediadoras, pues pensamos que existen características diferentes según el alumno, el centro, el curso y el año de acceso al programa.

HIPÓTESIS 3.1.:

H_{3.1.}: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la accesibilidad en la universidad mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Se observan mejores medias en el postest en la valoración que los estudiantes hacen sobre la accesibilidad de la universidad, el centro y la titulación.

Los resultados en esta dimensión varían en función de una serie de variables mediadoras, como la discapacidad del estudiante, su edad, sexo, curso en el que accedió a la investigación y curso académico. Las diferencias encontradas no son significativas estadísticamente, pero el análisis de las mismas nos ofrece información de gran valor para la investigación realizada y la discusión de los resultados.

La valoración de la accesibilidad de la universidad, el centro y la titulación y la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante.

Se observan mejoras en la valoración de esta dimensión tras la intervención en los estudiantes con TGD. Los estudiantes con esta discapacidad, mejoran su valoración tras la aplicación de las ACIs, de los recursos que les ofrece la universidad y su centro, así como el diseño de los planes de estudios, las asignaturas y las prácticas. Todo ello contribuiría a una universidad más accesible. No se obtienen estos mismo

resultados en el resto de discapacidades o dificultades en el aprendizaje. En el caso de los estudiantes con discapacidad sensorial y DA se muestran las mayores diferencias de medias entre el pretest y el postest, con 0,55 y 0.61, respectivamente, como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 35. Diferencias de medias en las dimensiones de la valoración de la accesibilidad de la universidad por tipo de discapacidad.

DIMENSIÓN	D. de Medias Física	D. de Medias Sensorial	D. de Medias TGD	D. de Medias TDAH	D. de Medias DA
Accesibilidad	0,0556	0,5556	-0,1667	0,2667	0,6111

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

La valoración de la accesibilidad de la universidad, el centro y la titulación y el género.

Las diferencias de medias tanto hombres como mujeres son positivas, no valorando mejor la accesibilidad tras la intervención. La diferencia de medias es algo más alta en el caso de las mujeres, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 36. Diferencias de medias en las dimensiones de valoración de la accesibilidad de la universidad por género.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias Hombre	Diferencia de Medias Mujeres
Accesibilidad	0,17	0,45

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

Por lo tanto, con respecto al género, no se han hallado diferencias a la hora de valorar la accesibilidad de la universidad, el centro y la titulación.

La valoración de la accesibilidad de la universidad, el centro y la titulación y el año de acceso a la investigación

Con respecto a la valoración de la accesibilidad de los estudiantes que accedieron

en el curso 2012-13 y los que accedieron en el 2013-14, no se han encontrado grandes diferencias, siendo bastante parecidas, y mostrando una puntuación positiva, es decir, no hay mejoras si se tiene en cuenta el curso de acceso, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 37. Diferencias de medias en la valoración de la accesibilidad de la universidad por curso de acceso a la investigación.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias acceso en el curso 2012-13	Diferencia de Medias acceso en el curso 2013-14
Accesibilidad	2,8590	2,9667

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

Por lo tanto, el tiempo que el estudiante lleva recibiendo la intervención, es decir, las ACIs que precisa, no varía su percepción sobre la accesibilidad de su universidad, su centro y su titulación.

La valoración de la accesibilidad de la universidad, el centro y la titulación y la edad del estudiante.

Los estudiantes con edades comprendidas entre los 22 y 24 años, muestran mayores puntuaciones en el postest que en el pretest, con una diferencia de medias de -0,47, en contraposición con el resto de edades, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 38. Diferencia de medias en la valoración de la accesibilidad por rango de edad del estudiante.

Dimensión	Diferencia de Medias de 19 a 21 años	Diferencia de Medias de 22 a 24 años	Diferencia de Medias De 25 a 45 años
Accesibilidad	0,61	-0,47	0,36

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

Los estudiantes más jóvenes y los estudiantes de mayor edad no mejoran su percepción de la accesibilidad de la universidad tras la intervención.

La valoración de la accesibilidad de la universidad, el centro y la titulación y el curso de pertenencia del estudiante.

Existen también diferencias de medias antes del estudio y después del estudio dependiendo del curso del estudiante, donde los alumnos de 2º curso muestran una mejor valoración tras la intervención (-0,19) en contraposición con el resto de cursos de grado y máster. La accesibilidad es mejor valorada tras la aplicación de ACIs en los estudiantes de 2º curso. Encontramos las peores puntuaciones tras la intervención en los dos extremos de los diferentes grupos, es decir, en los estudiantes de 1º curso de grado y máster.

Las mayores diferencias de medias, con puntuaciones más negativas en el posttest la encontramos en los alumnos de máster, como se muestra en la siguiente figura:

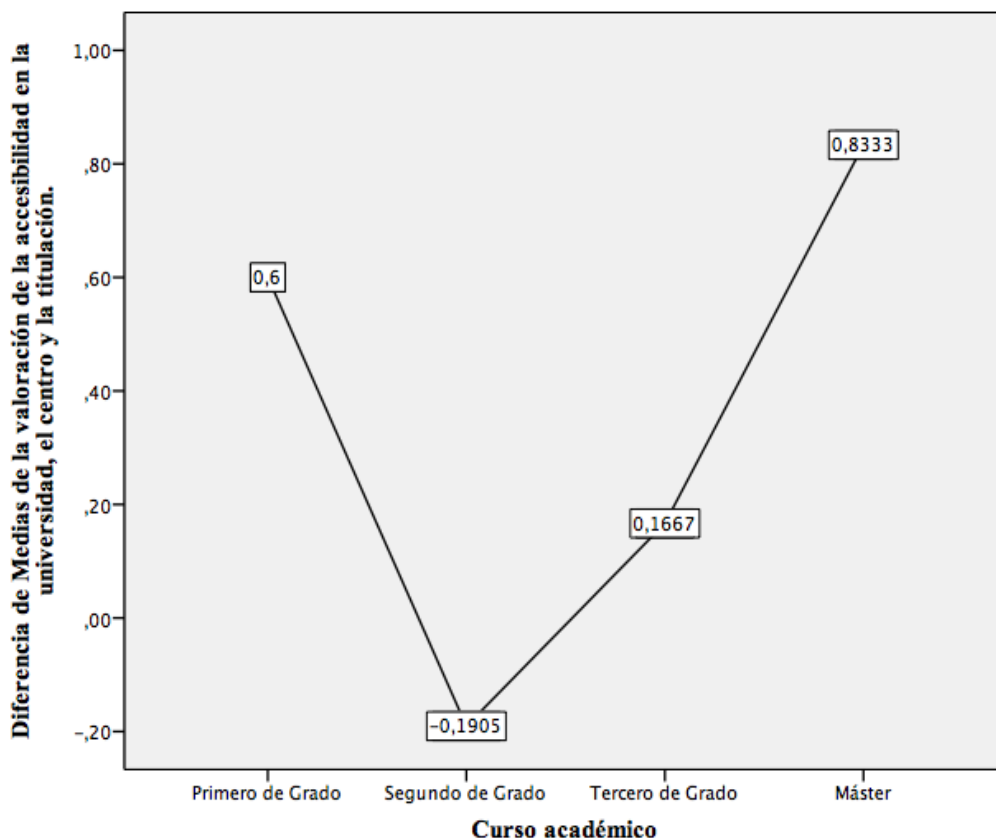


Figura 80. Diferencias de medias en la valoración de la accesibilidad de la universidad por curso del estudiante.

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{posttest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{posttest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

HIPÓTESIS 3.2.:

H_{i3.2.}: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la metodología docente mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs

Como se ha comentado, existen diferencias en la valoración que realizan los estudiantes de la metodología docente antes y después de la intervención, siendo la valoración mayor en el momento posttest que en el momento pretest.

Como en la anterior dimensión, los resultados en la valoración que los estudiantes hacen sobre la metodología docente varían en función de las variables mediadoras, que se expondrán a continuación:

La valoración de la metodología docente y la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante.

Se ha encontrado diferencias entre la valoración de la metodología docente y el tipo de discapacidad o dificultad en el aprendizaje del alumno, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 39. Diferencias de medias en las dimensiones de la valoración de la metodología docente por tipo de discapacidad.

DIMENSIÓN	D. de Medias Física	D. de Medias Sensorial	D. de Medias TGD	D. de Medias TDAH	D. de Medias DA
Metodología	-0,0556	0,8889	0,9444	0,4667	-0,4444

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

La valoración de la metodología docente es mayor tras la intervención en la aplicación de ACIs en estudiantes con discapacidades físicas y DA. No se hayan mejores resultados en la discapacidad sensorial, TGD y TDAH. Se trata de un dato interesante pues, es en este último grupo de alumnos donde es más necesario la

adaptación de la metodología. Quizás por ello, su nivel de exigencia es más alto reflejándose en las puntuaciones obtenidas.

La diferencia más altas tras la intervención, con puntuaciones más positivas, la ofrecen los estudiantes con DA, y con puntuaciones más negativas, los estudiantes con TGD. Como ya se discutirá más detenidamente en el apartado de discusiones, se han encontrado un alto nivel de exigencia por parte de los estudiantes con TGD hacia el profesorado, lo cual haya podido influir en estos datos.

La valoración de la metodología docente y el género.

Con respecto al género, no se encuentran grandes diferencias entre hombres y mujeres. En ambos casos las puntuaciones del posttest son más bajas que las del pretest, con algo mayor de diferencia en las mujeres, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 40. Diferencias de medias en las dimensiones de valoración de la metodología docente por género.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias Hombre	Diferencia de Medias Mujeres
Metodología	0,33	0,47

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{posttest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{posttest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

Por tanto, no encontramos que el género influya en la valoración que sobre la metodología docente realice el estudiante tras la intervención.

La valoración de la metodología docente y el año de acceso a la investigación del estudiante.

Tampoco se hayan diferencias relevantes según el año de acceso a la investigación del estudiante. En ambos casos las puntuaciones del posttest son más bajas que las del pretest, con algo mayor de diferencia en los estudiantes que accedieron en el curso 2013-14 y que, por tanto, recibieron la aplicación de ACIs durante un curso académico. Estos datos se pueden consultar en la siguiente tabla:

Tabla 41. Diferencias de medias en la valoración de la metodología docente por año de acceso a la investigación.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias acceso en el curso 2012-13	Diferencia de Medias acceso en el curso 2013-14
Metodología	2,5641	3,0833

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

La valoración de la metodología docente y la edad del estudiante.

En cuanto a la edad del estudiante, los resultados nos muestran que las valoración de la metodología mejora tras la intervención en los alumnos con edades comprendidas entre los 22 y 24 años (- 0,36). No siendo así en el resto de edades, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 42. Diferencia de medias en la valoración de la metodología docente por rango de edad del estudiante.

Dimensión	Diferencia de Medias de 19 a 21 años	Diferencia de Medias de 22 a 24 años	Diferencia de Medias De 25 a 45 años
Metodología	0,69	-0,36	0,53

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

Los resultados muestra que la valoración no mejora tras la intervención en los estudiantes más jóvenes y en los de mayor edad.

La valoración de la metodología docente y el curso de pertenencia del estudiante.

Por último, señalar que se han hallado diferencias en la valoración de la metodología docente por curso en el que se encuentra matriculado el estudiante. La valoración aumenta tras la intervención en los estudiantes de 3º curso de grado (- 0,2), no siendo así en los restantes cursos. Donde mayores diferencias se han encontrado entre las medias antes y después de la intervención, ha sido en los estudiantes de 1º curso (0,73) seguido de los estudiantes de máster (0,66), con valoraciones más altas en el pre que en el postest, como se muestra en la siguiente figura:

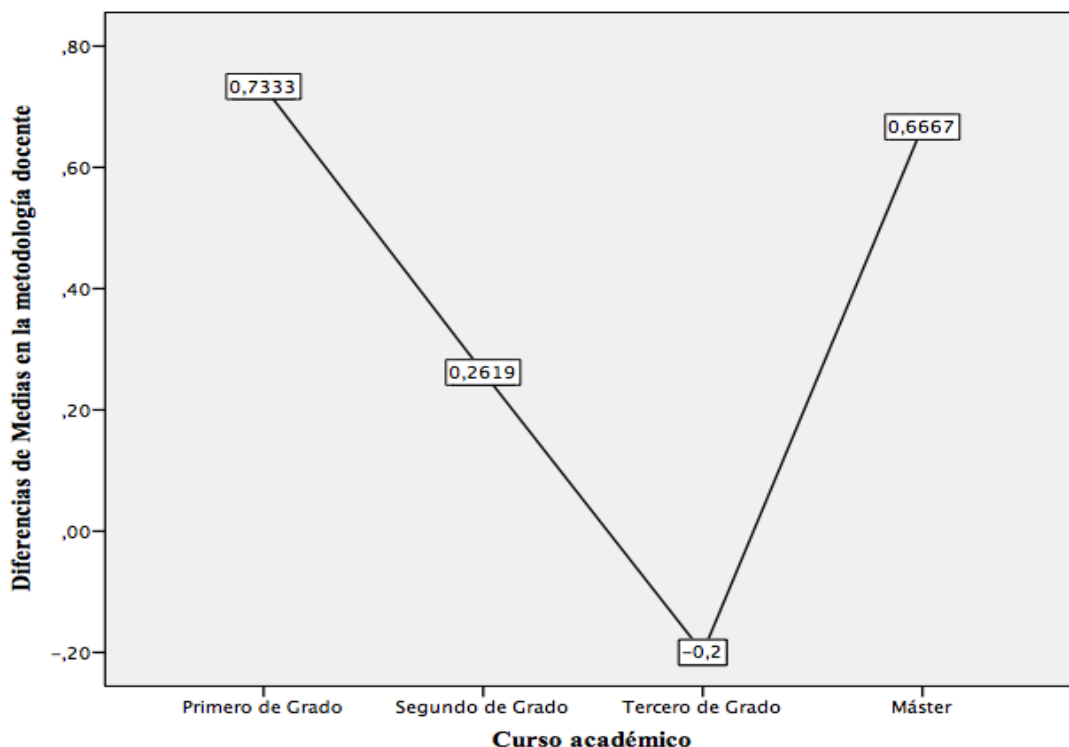


Figura 81. Diferencias de medias en la valoración de la metodología docente por curso del estudiante.

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{posttest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{posttest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

Como se puede observar, a medida que nos acercamos a cursos más avanzados de grado, la valoración de la metodología docente tras la aplicación de las ACIs mejora o empeora menos, volviendo a ser peor valorada en los estudios de master. Puede que en este resultado influya la mayor experiencia en el ámbito universitario de los estudiantes de últimos cursos.

HIPÓTESIS 3.3.:

H_{13.3}: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la evaluación mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs

Como se ha comentado, en la valoración de la evaluación existen diferencias estadísticamente significativas según sea el momento pretest o posttest, siendo mayor la media del momento posttest que la del momento pretest.

Por lo tanto, se observa que la aplicación de las ACIs, conlleva una mejor

valoración de la evaluación realizada por el profesorado, con las adaptaciones que cada estudiante ha precisado dependiendo de sus NEEs.

Siguiendo las mismas pautas que en el resto de dimensiones, se detallan a continuación los resultados obtenidos en la valoración que los estudiantes hacen de la evaluación en función de la discapacidad del estudiante, su edad, sexo, curso en el que accedió a la investigación y curso académico.

La valoración de la evaluación y la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante.

Las mayores diferencias entre medias del pretest y del postest la encontramos en los estudiantes con discapacidad sensorial. Un dato interesante, es que no se hayan diferencias en la valoración de la evaluación antes y después de la intervención en los estudiantes con TGD, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 43. Diferencias de medias en las dimensiones de la valoración de la evaluación por tipo de discapacidad.

DIMENSIÓN	D. de Medias Física	D. de Medias Sensorial	D. de Medias TGD	D. de Medias TDAH	D. de Medias DA
Evaluación	0,2500	2,1667	0,0000	0,0500	1,0833

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

Durante el transcurso del estudio, como ya se explicará más detenidamente, se detectó que, en el caso de los estudiantes con TGD, estos presentaban dificultades para percibir las ACIs realizadas por los docentes, como las relativas a la evaluación, pese a que estas fueron aplicadas.

La valoración de la evaluación y el género

Atendiendo al género, no se observan diferencias en las puntuaciones tras la intervención, siendo en ambos sexos las puntuaciones del postest más bajas que las del pretest, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 44. Diferencias de medias en las dimensiones de valoración de la evaluación por género.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias Hombre	Diferencia de Medias Mujeres
Evaluación	1,03	0,31

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

La valoración de la evaluación y el año de acceso a la investigación del estudiante.

Los estudiantes que recibieron la intervención durante un curso académico muestran una peor valoración de la evaluación tras la intervención que los estudiantes que la recibieron durante dos cursos académicos, como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 45. Diferencias de medias en la valoración de la evaluación por curso académico de acceso a la investigación.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias acceso en el curso 2012-13	Diferencia de Medias acceso en el curso 2013-14
Evaluación	3,3462	3,6250

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

Por lo tanto, la valoración que los estudiantes hacen de la evaluación tiende a ser peor valorada, en términos de peor adaptada a sus NEEs, cuanto menos tiempo lleve el estudiante recibiendo la intervención en ACIs.

La valoración de la evaluación y la edad del estudiante.

Con respecto a la edad, se han encontrado las mayores diferencias de medias en el pretest y el postest en los estudiantes con edades comprendidas entre los 22 y 24 años (1,25). En los estudiantes más jóvenes la diferencia ha sido de 0,56, y en los más mayores de 0,75. Es decir, en los estudiantes entre 22 y 24 años se ha experimentado un peor valoración de la evaluación tras la intervención, más acusada que en el resto de estudiantes. Estos datos se pueden consultar en la tabla siguiente:

Tabla 46. Diferencias de medias en la valoración de la evaluación según el curso de pertenencia del estudiante.

Dimensión	Diferencia de Medias de 19 a 21 años	Diferencia de Medias de 22 a 24 años	Diferencia de Medias De 25 a 45 años
Evaluación	0,56	1,25	0,75

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

La valoración de la evaluación y el curso de pertenencia del estudiante.

Por último, agrupando a los estudiantes por curso en el que se encuentran matriculados en el momento de la investigación, no se observan medias mayores en el postest. Las mayores diferencias las encontramos en los alumnos de 1º curso (1,12) y de 3º curso (1,15). Le siguen los alumnos de máster (0,25) y los alumnos de 2º curso (0,1). En la figura se pueden consultar estos datos:

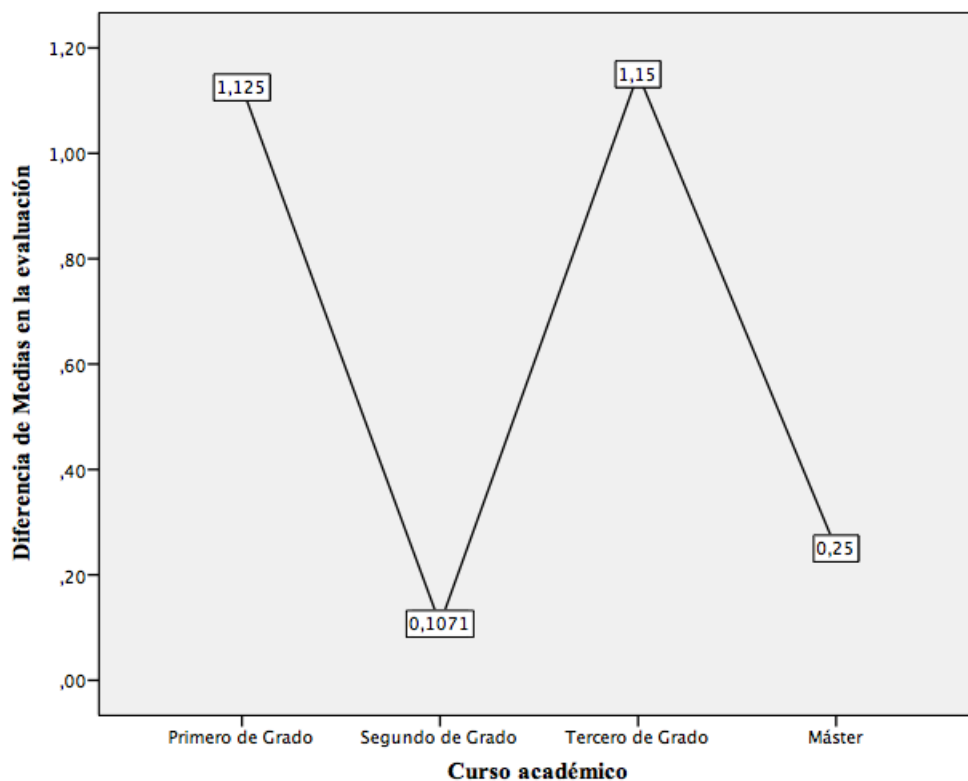


Figura 82. Diferencias de medias en la valoración de la evaluación por curso del estudiante.

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

HIPÓTESIS 3.4.:

H_{3.4.}: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto al grupo-clase mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs

Existen diferencias en la variable integración en el Grupo-Clase de los estudiantes según sea el momento pretest o postest. Así mismo, la integración en el grupo-clase del estudiante varía dependiendo de la discapacidad del estudiante, su edad, sexo, curso en el que accedió a la investigación y curso académico. Los datos obtenidos se detallan a continuación:

La valoración del grupo-clase y la discapacidad o dificultad de aprendizaje del estudiante.

Se observa que, dependiendo de la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante, las medias obtenidas son diferentes. La valoración del grupo-clase obtiene mejores resultados tras la intervención en los alumnos con TGD y TDAH, con mayores diferencias en los primeros (-0,45) no siendo así en el resto de estudiantes, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 47. Diferencias de medias en las dimensiones de la valoración del grupo-clase por tipo de discapacidad.

DIMENSIÓN	D. de Medias Física	D. de Medias Sensorial	D. de Medias TGD	D. de Medias TDAH	D. de Medias DA
Grupo-clase	0,2292	0,1667	-0,4583	-0,2750	0,2500

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

Se trata de un dato interesante comprobar como la valoración de sus compañeros de los estudiantes con TGD tras la intervención es mayor. En este sentido las ACIs han supuesto un apoyo fundamental, por un lado, al potenciar y facilitar el profesorado el trabajo en grupo con una serie de adaptaciones específicas, y por otro, al proveer al estudiante de un recurso humano de gran utilidad, “el alumno colaborador”, cuyas

características y funciones ya ha sido descritas. Este alumno es un apoyo académico que facilita la integración del alumno con TGD en su aula.

Así mismo, el hecho de que esta valoración también mejore en el TDAH es de gran interés, pues muchos de estos estudiantes presentan dificultades en habilidades sociales, siendo relevante que tras la aplicación de las ACIs recomendadas, la valoración de sus compañeros sea más positiva.

La valoración del grupo-clase y el género.

La valoración del grupo-clase es diferente teniendo en cuenta la variable género. Mientras que los hombres mejoran esta valoración tras la intervención, con una diferencia de medias de -0,08, ocurre lo contrario en las mujeres, donde su valoración no mejora con una diferencia de media de 0,20, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 48. Diferencias de medias en la valoración del grupo-clase por género.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias Hombre	Diferencia de Medias Mujeres
Grupo-clase	-0,08	0,20

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

La valoración del grupo-clase y el año de acceso a la investigación del estudiante.

Con respecto al año de acceso a la investigación no se han obtenido diferencias. En ambos casos no hay mejoras de la valoración, con una diferencia de media muy similar, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 49. Diferencias de medias en la valoración del grupo-clase por año de acceso a la investigación.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias acceso en el curso 2012-13	Diferencia de Medias acceso en el curso 2013-14
Grupo-clase	4,2212	3,7500

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

La valoración del grupo-clase y la edad del estudiante.

Se han encontrado diferencias atendiendo a la variable edad. Se observa una mejora de la integración en los estudiantes más jóvenes, de 19 a 21 años (-0,03), en contraposición al resto de estudiantes más mayores. En el caso de los estudiantes con edades comprendidas entre los 25 y 45 años, experimentan la mayor diferencia de medias, 0,12, con mayores puntuaciones en el pretest que en el postest, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 50. Diferencias de medias de la valoración del grupo-clase por Edad.

Dimensión	Diferencia de Medias de 19 a 21 años	Diferencia de Medias de 22 a 24 años	Diferencia de Medias De 25 a 45 años
Grupo-clase	-0,0313	0,0208	0,1250

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

Se observa que a medida que los estudiantes avanzan en edad la valoración de sus compañeros no sólo no mejora, si no que empeora. Esto puede deberse a un mayor nivel de exigencia en las relaciones sociales con la edad.

La valoración del grupo-clase y el curso académico de pertenencia del estudiante

Con respecto al curso del estudiante, se observen diferencias entre los cursos 1º y máster y los curso 2º y 3º. En los primeros las diferencias de medias son positivas, por lo que no hay mejoras en la valoración del grupo-clase tras la intervención, siendo la diferencia mayor en el máster (0,87). En 2º y 3º curso sí se manifiestan mejores puntuaciones en la valoración del grupo-clase tras la intervención, con mayores diferencias en 2º curso (-0,14). Estos datos se pueden consultar en la siguiente figura:

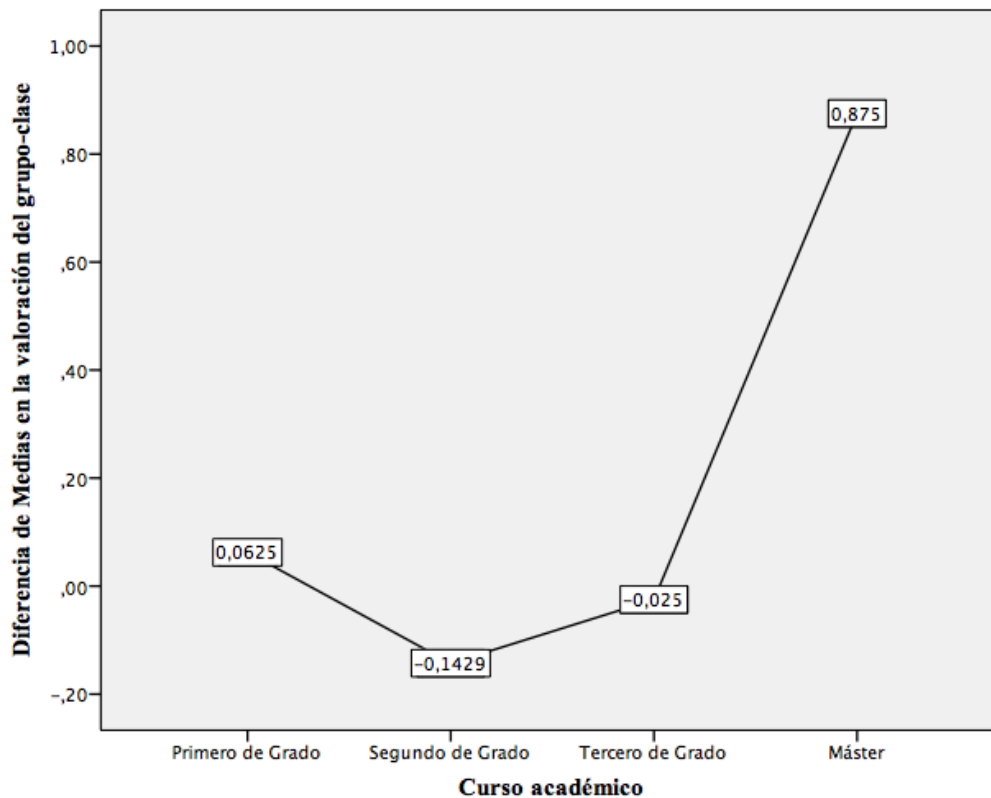


Figura 83. Diferencia de medias en la valoración del grupo-clase por curso del estudiante.

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

HIPÓTESIS 3.5.:

H_{3.5.}: La valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto al Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Existen diferencias, en la valoración del Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad (SAAD) de los estudiantes según sea el momento pretest o postest, siendo mayor la media del momento postest que la del momento pretest, como ya se ha comentado.

Actualmente, como ya se ha comentado anteriormente, se defiende que desde los servicios especializados en atender al alumnado con discapacidad se asesore al profesorado sobre las ACIs que precisan estos estudiantes. En la realización de este estudio se ha contado con la colaboración de este servicio de la Universidad de

Málaga, el SAAD, por lo que consideramos que la intervención desarrollada ha de también servir para establecer nuevas líneas de mejora o perfeccionamiento en el SAAD.

La valoración del SAAD del estudiante, como las anteriores dimensiones, varía dependiendo de una serie de variables mediadoras, ofreciéndonos dicho análisis datos de gran relevancia para la investigación, y que se detallan a continuación.

La valoración del SAAD y la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante.

Se han encontrado diferencias con respecto a esta dimensión dependiendo de la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del alumno. La valoración del SAAD ha mejorado tras la intervención en los alumnos con TGD, no siendo así en el resto de estudiantes, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 51. Diferencias de medias en la valoración del SAAD por tipo de discapacidad.

DIMENSIÓN	D. de Medias Física	D. de Medias Sensorial	D. de Medias TGD	D. de Medias TDAH	D. de Medias DA
SAAD	0,3333	0,1667	-0,0476	0,2000	0,1905

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

No se esperaba que la valoración del SAAD variase dependiendo de la discapacidad, pues desde este servicio se ofreció el mismo trato y se proporcionó los recursos que precisaban a todos los estudiantes, independientemente de su discapacidad.

La valoración del SAAD y el género.

Atendiendo al género, se encuentra mayores diferencias en las medias del pretest y el postest en los hombres (0,28). En ambos casos, las puntuaciones en el pretest son mayores que en postest, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 52. Diferencias de medias en la valoración del SAAD por género.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias Hombre	Diferencia de Medias Mujeres
SAAD	0,28	0,01

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

La valoración del SAAD y el año de acceso a la investigación del estudiante.

La diferencia de medias entre el pretest y el postest son muy parecidas teniendo en cuenta el año de acceso a la investigación del alumno. 3,84 para el curso 2012-13 y 3,88 para el curso 2013-14, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 53. Diferencias de medias en la valoración del SAAD por año de acceso a la investigación.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias acceso en el curso 2012-13	Diferencia de Medias acceso en el curso 2013-14
SAAD	3,8462	3,8857

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

La valoración del SAAD y la edad del estudiante.

Con respecto a la edad, se observan mejoras tras la intervención en los estudiantes con edades entre los 25 y 45 años (-0,1714), no mostrándose tal tendencia en el resto de estudiantes, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 54. Diferencias de medias en la valoración del SAAD por edad del estudiante.

Dimensión	Diferencia de Medias de 19 a 21 años	Diferencia de Medias de 22 a 24 años	Diferencia de Medias De 25 a 45 años
SAAD	0,4167	0,0476	-0,1714

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

A medida que avanzamos en edad, los resultados del postest son más positivos. Los estudiantes de mayor edad valoran más positivamente el SAAD tras la intervención.

Puede que, la edad, y la mayor experiencia que conlleva, tanto a nivel general como en el contexto universitario, tenga algún tipo de influencia en la valoración dada a este servicio. Se ha de señalar, que, se ha detectado una mayor participación de los alumnos a mayor edad, manteniendo entrevistas y conversaciones de mayor duración.

La valoración del SAAD y el curso de pertenencia del estudiante.

Los resultados con respecto a la valoración del SAAD, se pueden observar en la siguiente figura:

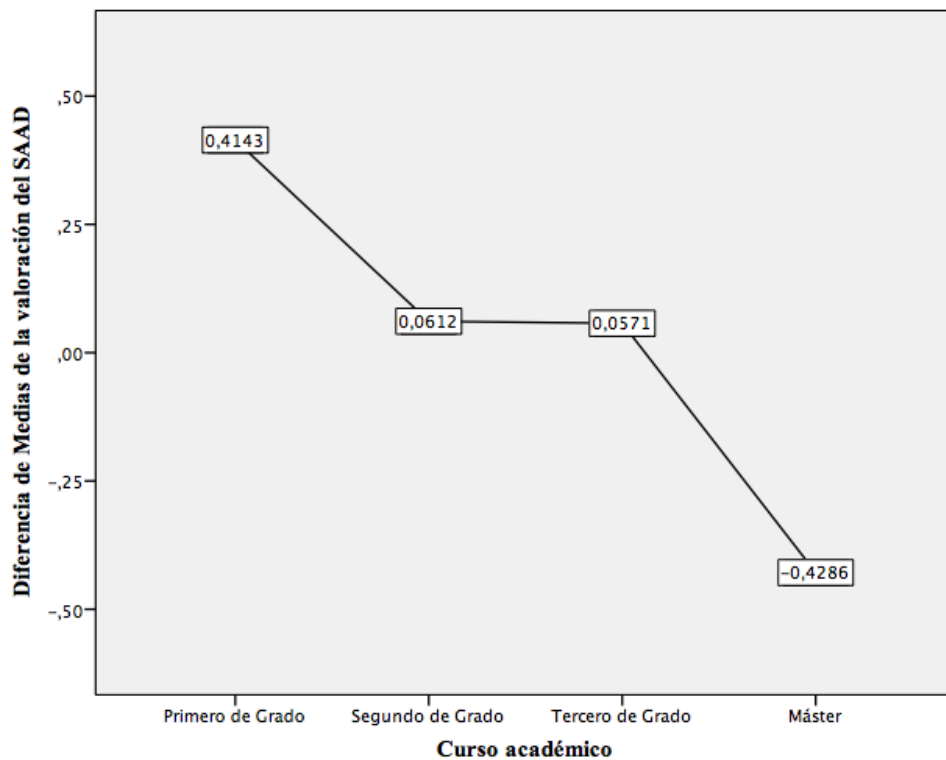


Figura 84. Diferencias de medias de la valoración del SAAD por curso del estudiante.

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

Los resultados obtenidos han mostrado mayores puntuaciones en el posttest que en pretest en el Máster (-0,4286), no siendo así en el resto de cursos de grado. Las mayores diferencias de medias en los grados la encontramos en los estudiantes de 1º curso.

Se puede observar que a medida que avanzamos de curso las puntuación del SAAD

tras la intervención son más positivas. Puede que debido a factores como una mayor edad, ya comentada anteriormente. También se debe considerar el hecho de que, los estudiantes de cursos superiores, como 3º o máster, han realizado los anteriores cursos sin haber recibido la intervención en ACIs, y pueden comparar con experiencias anteriores. El tener la oportunidad de comparar el desarrollo de unos estudios universitarios con el apoyo del SAAD y sin haber tenido este apoyo, puede influir en que este servicio sea mejor valorado.

HIPÓTESIS 3.6.:

H_{3.6.}: La motivación para la realización de los estudios universitarios de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

Existen diferencias en la dimensión motivación para la realización de estudios universitarios de los estudiantes según sea el momento pretest o postest. Las puntuaciones tras la intervención son menores que antes de la intervención.

En esta dimensión el estudiante debía puntuar en una escala tipo Likert, del 1 al cinco (1=nunca y 5=siempre), diferentes ítems relacionados con la motivación para realizar estudios universitarios, como un mejor futuro laboral, la satisfacción de la formación, la familia o la vocación por la profesión elegida.

Los resultados muestran como, la puntuación media en esta dimensión, la motivación por la cual el estudiante comenzó los estudios universitarios, decrece. Esto denota un cierto cambio motivacional, donde la aplicación de las ACIs puede tener una gran influencia. Aunque no se puede obviar la existencia de otros factores, como una inadecuada orientación vocacional o la presión familiar hacia el desarrollo de una titulación universitaria.

Así mismo, se han hallado diferencias en la motivación que los estudiantes tenían para la realización de unos estudios universitarios antes y después de la intervención en función de una serie de variables mediadoras, al igual que en las dimensiones anteriores. Por su relevancia para la investigación se detallan a continuación estas

diferencias:

La motivación para la realización de estudios universitarios y la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante.

La motivación inicial para realizar una titulación universitaria mejora, se afianza, tras la intervención en los estudiantes con discapacidad física, sensorial y TDAH. No muestran diferencias los estudiantes con TGD y no mejora en los estudiantes con DA, como se puede consultar en la siguiente tabla:

Tabla 55. Diferencias de medias en la motivación para la realización de estudios universitarios por tipo de discapacidad.

DIMENSIÓN	D. de Medias Física	D. de Medias Sensorial	D. de Medias TGD	D. de Medias TDAH	D. de Medias DA
Motivación	-0,0833	-0,0833	0,0000	-0,1500	0,1667

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{posttest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{posttest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

La motivación para la realización de estudios universitarios y el género.

Se han encontrado diferencias según el género en esta dimensión. Las mujeres mejoran tras la intervención (-0,18) mientras que los hombres apenas muestran diferencias antes y después de la misma (0,01), como se observa en la tabla siguiente:

Tabla 56. Diferencias de medias en la motivación para la realización de estudios universitarios por género.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias Hombre	Diferencia de Medias Mujeres
Motivación	0,01	-0,18

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{posttest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{posttest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

Por lo tanto, la intervención mediante la aplicación de ACIs afianza y mejora la motivación por la cual comenzaron sus estudios universitarios las mujeres, no siendo así en los hombres.

La motivación para la realización de estudios universitarios y el año de acceso a la investigación del estudiante.

Atendiendo al año de acceso a la investigación las diferencias de medias entre el pretest y el posttest son positivas en ambos grupos, algo mayores en los que accedieron en el curso 2013-14, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 57. Diferencias de medias en la motivación para la realización de estudios universitarios por año de acceso a la investigación.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias acceso en el curso 2012-13	Diferencia de Medias acceso en el curso 2013-14
Motivación	3,7308	4,0250

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

En este sentido, no se observa que el tiempo durante el cuál el estudiante recibe la intervención en ACIs influya sobre su motivación.

La motivación para la realización de estudios universitarios y la edad del estudiante.

Los estudiantes más jóvenes (19-21 años) y los estudiantes de mayor edad (25-45 años) muestran mejores puntuaciones en la motivación tras la intervención, siendo la diferencia mayor en los primeros (-0,16). No se observa esta tendencia en los estudiantes entre 22 y 24 años de edad (0,16), como se puede consultar en la siguiente tabla:

Tabla 58. Diferencia de medias en la motivación para la realización de estudios universitarios y la edad del estudiante.

Dimensión	Diferencia de Medias de 19 a 21 años	Diferencia de Medias de 22 a 24 años	Diferencia de Medias De 25 a 45 años
Motivación	-0,1667	0,1667	-0,0500

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

La motivación para la realización de estudios universitarios y el curso de pertenencia del estudiante.

Por último, señalar que, exceptuando los estudiantes de 3º curso (0,35), todos los cursos, tanto de grado como de máster muestran mayores puntuaciones en la motivación tras la intervención, con mayores diferencias en los estudiantes de máster (-1,00), como se puede observar en la siguiente figura:

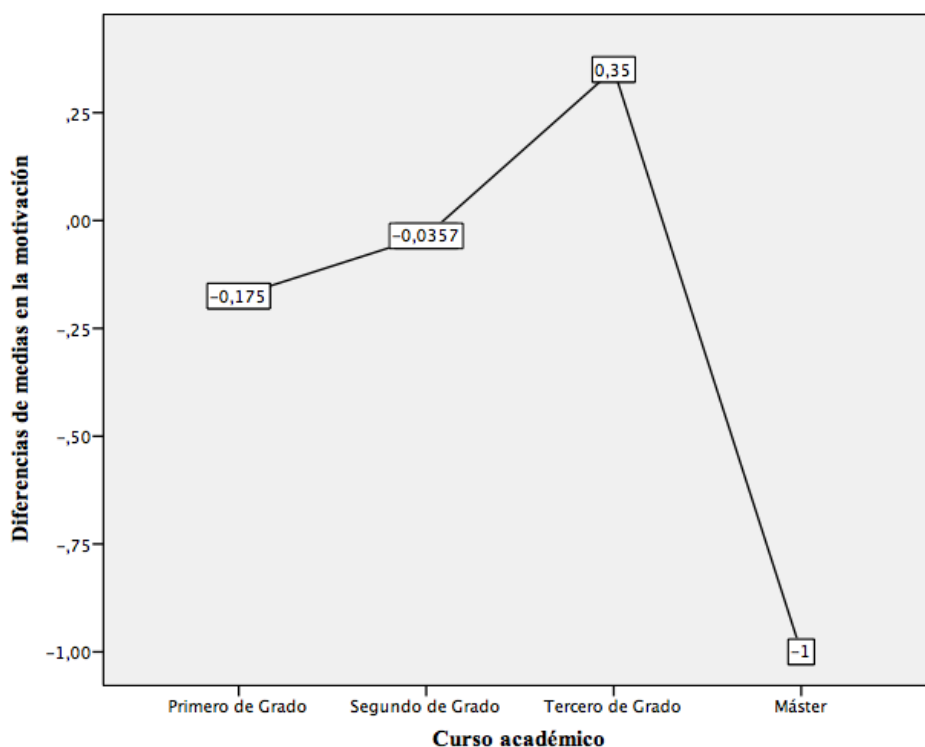


Figura 85. Diferencias de medias en la motivación para la realización de estudios universitarios por curso del estudiante.

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{posttest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{posttest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

Es posible que, como se puede observar, en los primeros cursos, o a comienzos, de una titulación, ya sea de grado o master, nuestra motivación inicial se mantenga, pero que, a medida que avanzamos hacia cursos más avanzados nuestra sufra cambios, o incluso decrezca, debido a cambios personales derivados de la formación recibida, las experiencias vividas y un acercamiento cada vez mayor al mercado laboral. Es cierto, que al comienzo de una carrera universitaria podemos tener visiones idealizadas de la misma, y que, la realidad en la que nos sumergimos al realizar la titulación vaya modificando nuestra ideas iniciales y con ellas, nuestra motivación.

HIPÓTESIS 3.7.:

H_{i3.7.}: Las expectativas de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs

Existen diferencias en la expectativas de los estudiantes según sea el momento pretest o postest, siendo mayor la media del momento postest que la del momento pretest. Es decir, las expectativas que en principio tenía el estudiante con respecto a la titulación, la universidad, el profesorado y los compañeros se cumplen, en incluso obtienen una mayor puntuación, tras la intervención desarrollada.

El análisis de los datos, nos muestran, al igual que en el resto de dimensiones, diferencias en las expectativas atendiendo a la discapacidad, año de acceso a la investigación, edad, curso y sexo. A continuación se especifican los resultados obtenidos en cada una de las variables señaladas.

Las expectativas y la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante.

Las expectativas reciben mejores puntuaciones tras la intervención en los estudiantes con discapacidad sensorial, no siendo así en el resto de alumnos. Las mayores diferencias se encuentran en los estudiantes con DA con 0,57, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 59. Diferencias de medias en las expectativas del estudiante por tipo de discapacidad.

DIMENSIÓN	D. de Medias Física	D. de Medias Sensorial	D. de Medias TGD	D. de Medias TDAH	D. de Medias DA
Expectativas	0,1905	-0,1667	0,1905	0,3429	0,5714

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

Los estudiantes con TDAH y DA son los que menos ven cumplidas sus expectativas tras la intervención. Ambas son los alumnos con los trastornos menos visibles, puede que esto influya en las relaciones con el entorno universitario, inclusive el profesorado, pese al haber sido asesorados.

Las expectativas y el género.

Con respecto al género, no se muestran mejores puntuaciones en el postest, pero las diferencias son mayores en el caso de las mujeres, como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 60. Diferencias de medias en las expectativas por género.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias Hombre	Diferencia de Medias Mujeres
Expectativas	0,17	0,19

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

Las expectativas y el año de acceso a la investigación del estudiante.

Las diferencias de medias atendiendo al año de acceso a la investigación son muy parecidas en ambos grupos, con mayores puntuaciones en el pretest que en el postest, 2,87 en el curso 2012-13 y 2,94 en el curso 2013-14, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 61. Diferencias de medias en las expectativas por año de acceso a la investigación.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias acceso en el curso 2012-13	Diferencia de Medias acceso en el curso 2013-14	p
Expectativas	2,8791	2,9429	0,718

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

No se encuentra diferencias en el cumplimiento de las expectativas de los estudiantes dependiendo del tiempo que llevan recibiendo la intervención.

Las expectativas y la edad del estudiante.

Con respecto a la edad del estudiante, se observan mejores puntuaciones tras la intervención entre los alumnos más jóvenes y los de mayor edad, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 62. Diferencias de medias en las expectativas por rango de edad del estudiante.

Dimensión	Diferencia de Medias de 19 a 21 años	Diferencia de Medias de 22 a 24 años	Diferencia de Medias De 25 a 45 años
Expectativas	-0,1667	0,1667	-0,0500

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

Las expectativas y el curso de pertenencia del estudiante.

El análisis de datos también muestra diferencias en las expectativas según el curso al que pertenece el estudiante, como se puede observar en la siguiente figura:

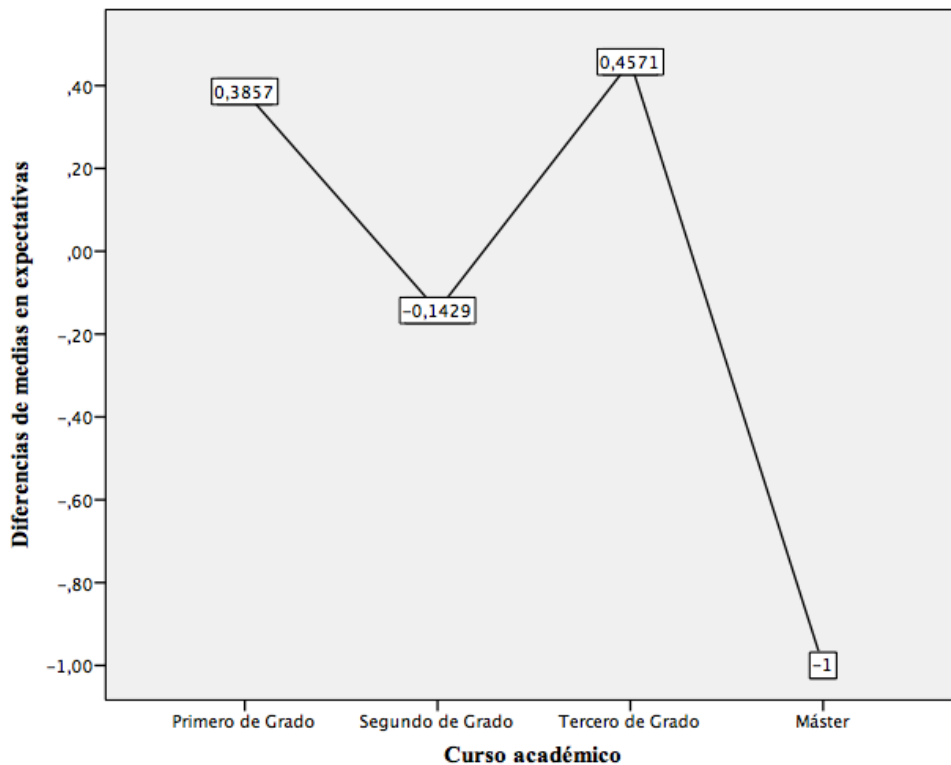


Figura 86. Diferencias de medias en las expectativas por curso del estudiante.

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

Los resultados obtenidos señalan mayores puntuaciones tras la intervención en los estudiantes de 2º curso (-0,14) y en los estudiantes de máster (-1,00), con una mayor diferencia de medias en estos últimos.

HIPÓTESIS 3.8.:

H_{13.8.}: La satisfacción con la universidad de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejora con el desarrollo y aplicación de ACIs.

La satisfacción de los estudiantes con respecto a la universidad mejora tras la intervención, como ya se ha expuesto. Los estudiantes manifiestan mejores puntuaciones en la satisfacción con sus estudios, la universidad, sus compañeros y sus profesores.

Así mismo, también se han encontrado diferencias en los resultados en esta dimensión atendiendo a una serie de variables mediadoras, de gran valor para la investigación desarrollada, que se exponen a continuación.

La satisfacción con la universidad y la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante.

Se observan mayores puntuaciones en satisfacción tras la intervención en los estudiantes con TDAH, no encontrándose diferencias en los alumnos con discapacidad sensorial y DA. No se han hallado mejoras en esta dimensión en los estudiantes con discapacidad física y TGD. En esto últimos se muestran las mayores diferencias, como se puede consultar en la siguiente tabla:

Tabla 63. Diferencias de medias en la satisfacción por tipo de discapacidad.

DIMENSIÓN	D. de Medias Física	D. de Medias Sensorial	D. de Medias TGD	D. de Medias TDAH	D. de Medias DA
Satisfacción	0,0417	0,0000	0,3333	-0,0500	0,0000

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

Los estudiantes con TDAH, como se ha comentado, son los que más satisfacción experimentan tras la intervención, mostrándose más a gusto con profesores, alumnos y la universidad en general. Sin embargo, resulta interesante que, en la dimensión expectativas, muestran que estas no se cumplen. Pese a ello, estos alumnos se muestran satisfechos.

La satisfacción con la universidad y el género.

Con respecto al género, se ha de señalar diferencias entre hombres y mujeres. En ambos la diferencia de medias es de 0,15, pero mientras que en los hombres la puntuación es positiva (no hay mejoras) en la mujeres la puntuación es negativa (hay mejoras tras la intervención). Estos datos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 64. Diferencias de medias en la satisfacción por género.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias Hombre	Diferencia de Medias Mujeres	p
Satisfacción	0,15	-0,15	0,149

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

Es decir, atendiendo al género, la satisfacción tras la intervención es diferente, las mujeres muestran estar a gusto con la universidad, el profesorado y sus compañeros tras la intervención, y los hombres no.

La satisfacción con la universidad y el año de acceso a la investigación.

Las diferencias de medias con respecto al año de acceso a la investigación, apenas son perceptibles, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 65. Diferencias de medias en la satisfacción por año de acceso al estudio.

DIMENSIÓN	Diferencia de Medias acceso en el curso 2012-13	Diferencia de Medias acceso en el curso 2013-14	p
Satisfacción	4,2885	4,2500	0,686

Nota: Las diferencias de medias son Mpretest – Mpostest. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de Mpostest es mayor que el valor de Mpretest.

Los estudiantes que accedieron al estudio en el curso 2012-13, y que, por tanto, recibieron durante más tiempo la aplicación de ACIs, no muestran mayores puntuaciones en el postest (4,28), como tampoco lo hacen sus compañeros que accedieron en el curso 2013-14 (4,25).

La satisfacción con la universidad y la edad del estudiante.

Atendiendo a la edad, los alumnos más jóvenes y los de mayor edad muestran mejores puntuaciones en el pretest, y muy similares, 0,06 en los primeros y 0,05 en los segundos. Como se puede observar en la siguiente tabla, las diferencias de medias en estos grupos son muy bajas:

Tabla 66. Diferencias de medias en la satisfacción por rango de edad.

Dimensión	Diferencia de Medias de 19 a 21 años	Diferencia de Medias de 22 a 24 años	Diferencia de Medias De 25 a 45 años
Satisfacción	0,0625	0,0000	0,0500

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{postest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{postest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

No se observan diferencias tras la intervención en los estudiantes con edades comprendidas entre los 22 y 24 años.

La satisfacción con la universidad y el curso de pertenencia del estudiante.

Finalmente señalar las diferencias encontradas según el curso de pertenencia del estudiante. Los alumnos de máster experimentan mayores puntuaciones en la satisfacción tras la intervención (-0,75), los alumnos de 1º no experimentan diferencias y los alumnos de 2º y 3º no experimentan mayores puntuaciones en el postest (0,07 y 0,25 respectivamente), como se puede observar en la siguiente figura:

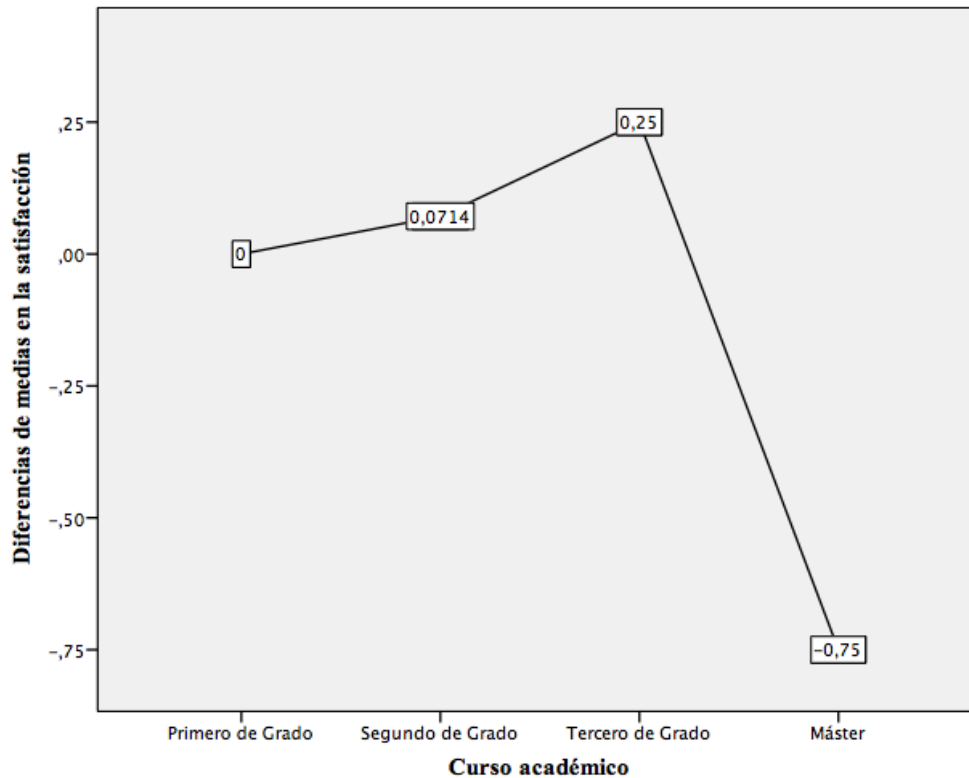


Figura 87. Diferencias de medias en la satisfacción por curso del estudiante.

Nota: Las diferencias de medias son $M_{pretest} - M_{posttest}$. El signo negativo significa que hay mejoría puesto que el valor de $M_{posttest}$ es mayor que el valor de $M_{pretest}$.

En la figura anterior se observa una tendencia a mostrar menos satisfacción a medida que avanzamos a cursos superiores de grado, no siendo así en las titulaciones de máster.

En resumen, exceptuando la dimensión motivación, en el resto de dimensiones evaluadas, se observa mejoras tras la intervención. Éstas son significativas en la dimensión Evaluación. No obstante, estos datos serán discutidos en el siguiente capítulo.

Se han hallado diferencias de medias antes del estudio y después del estudio dependiendo de la discapacidad del estudiante. Los estudiantes con discapacidad física obtienen mayores puntuaciones tras la intervención en metodología y motivación. Los estudiantes con discapacidad sensorial lo hacen en motivación. Los estudiantes con TGD manifiestan una mejor valoración en accesibilidad, integración grupo-clase y el SAAD. En los alumnos con TDAH las puntuaciones son mayores tras la intervención en integración grupo-clase, motivación y satisfacción. Por último, los alumnos con

DA manifiestan mejor valoración en la metodología.

Con respecto al género, hombres y mujeres siguen tendencias contrarias en la valoración del grupo-clase, la motivación y la satisfacción. Mientras que en las dos últimas se manifiesta una mejor puntuación tras la intervención en las mujeres (no siendo así en los hombres), en la primera se manifiesta una mejor valoración en los hombres (en contraposición con las mujeres).

Los alumnos no muestran diferencias relevantes según el año de acceso al estudio en ninguna de las dimensiones evaluadas. En todas ellas, las puntuaciones de las medias en el pretest son mejores que en el postest.

Por rango de edad, se han encontrado diferencias. Los alumnos con edades comprendidas entre los 19 y 21 años, muestran mejores puntuaciones tras la intervención en la valoración del grupo-clase y la motivación y las expectativas. Los alumnos entre 22 y 24 años lo hacen en la valoración de la accesibilidad, la metodología. Mientras, los alumnos de mayor edad manifiestan mayores puntuaciones en el postest en la valoración del SAAD, las expectativas y la motivación.

Por último, señalar que también se han hallado diferencias en las medias en el pretest y el postest por curso al que pertenece el estudiante. Los alumnos de 1º curso muestran mayor puntuación tras la intervención en motivación. Los alumnos de 2º en accesibilidad, grupo-clase, motivación y expectativas. Los alumnos de 3º en metodología y grupo-clase. Y los alumnos de máster en valoración del SAAD, motivación, expectativas y satisfacción.

Los alumnos de 2º y máster muestran mejoras en la valoración en un mayor número de dimensiones, cuatro en total. Los alumnos de 1º son los que muestran menos dimensiones donde obtienen mayores puntuaciones en el postest, una (motivación). La motivación es la dimensión donde más número de cursos experimentan mayores puntuaciones tras la intervención (1º, 2º y máster), seguida de la valoración del grupo-clase (2º y 3º).

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN

Como se ha expuesto anteriormente, la presente investigación nace con un objetivo fundamental: *“favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad y/o dificultades en el aprendizaje de la Universidad de Málaga mediante el asesoramiento a su profesorado sobre el desarrollo y aplicación de las ACIs adecuadas a sus NEEs”*.

Para ello, tal y como se ha detallado anteriormente, se ha proporcionado a 23 estudiantes con NEEs de la Universidad de Málaga, las adaptaciones curriculares que precisaban a través de los recursos humanos, materiales y técnicos necesarios, y el asesoramiento a su profesorado sobre las adaptaciones curriculares a aplicar.

Partiendo de los objetivos específicos que rigen la presente investigación (véase Figura 88), en el capítulo anterior se han analizado los datos obtenidos, cuyos resultados se discuten a continuación:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>Favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad y/o dificultades en el aprendizaje de la Universidad de Málaga mediante el asesoramiento a su profesorado sobre el desarrollo y aplicación de las ACIs adecuadas a sus NEEs</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Facilitar el desarrollo y la aplicación de las adaptaciones curriculares que precisan los estudiantes con discapacidad y dificultades en el aprendizaje mediante el asesoramiento e información a su profesorado. 2. Mejorar la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con la elaboración y aplicación de las ACIs que precisan. 3. Cambiar la valoración y la satisfacción de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la universidad con la elaboración y aplicación de las ACIs que precisan.

Figura 88. Resumen de los objetivos específicos del estudio empírico.

7.1. Discusión sobre el primer objetivo específico.

Del primero de los objetivos específicos, nace la primera de las hipótesis planteadas, según la cual: *“Se espera facilitar el desarrollo y la aplicación de las adaptaciones curriculares que precisan los estudiantes con discapacidad y dificultades en el aprendizaje mediante el asesoramiento e información a su profesorado”*.

Coincidimos con Castellana, M. & Sala, I., (2006), al afirmar que las dificultades encontradas por los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias se deben al desconocimiento que tienen los profesores de la discapacidad y la atención a la diversidad, y, al igual que estos autores, proponen como solución un modelo de intervención basado en la formación del profesorado, coordinado por un servicio especializado que les asesore.

En esta investigación, como instrumento de formación, se asesoró a 276 docentes de los estudiantes de la muestra, los cuales presentaban NEEs. Del total de profesores asesorados, se pudo recopilar información de 235 de estos profesores (los que respondieron al cuestionario online). Se trata de una muestra bastante representativa, pues son el 85,14% del total de docentes orientados.

Los resultados obtenidos, muestran como más de la mitad de los profesores (53,6%) aplicaron adaptaciones curriculares tras el asesoramiento recibido. La información recopilada del seguimiento de los alumnos, de las entrevistas realizadas a los mismos tras la intervención y de la información obtenida del profesorado en los cuestionarios del postest, nos ofrecen algunos datos que pueden orientarnos a la hora de explicar el porcentaje de profesores que no aplicaron ACIs.

En primer lugar, destacamos algunos aspectos que se han dado durante la investigación y que han podido repercutir en la no aplicación de ACIs, que están relacionados con la actitud del estudiante.

Uno de ellos, como ya se adelantó, es la discreción del profesorado en clase solicitada por el alumnado. Los alumnos con discapacidad o dificultad en el

aprendizaje no visibles (TDAH y DA) insistieron en tratar el tema de sus ACIs en privado y no dar a conocer su enfermedad o trastorno a sus compañeros. Por ello, cuando se realizó el asesoramiento, se pidió al profesorado aplicar las ACIs sin que fueran visibles para el resto de los estudiantes. Sin embargo, en el aspecto práctico, para poder desarrollar las ACIs en estas condiciones se hacía necesario un contacto asiduo profesor-alumno mediante las tutorías, y que, entre ambos, se acordara la forma más apropiada de llevarlas a cabo. Por ejemplo, cómo dejar más tiempo en un examen sin que sea evidente para el resto de la clase. Para facilitar la aplicación de ACIs en estos casos, se solicitó al alumnado que acudiera a la tutorías fijadas por el profesorado, independientemente de que fueran convocados o no a las mismas. Durante el transcurso del estudio se detectaron que muchos de estos estudiantes no acudían a las tutorías, y no se daban a conocer al profesorado. De hecho, los estudiantes que sí lo hicieron, solo acudieron a las tutorías de algunos profesores, no a la de todos. Entre las razones dadas para no contactar con los docentes se encontraron la falta de tiempo, vergüenza o simplemente, no lo consideraron necesario.

En el estudio de Figuera, P. et al. (2009), se muestra que la reivindicación de una mayor atención y seguimiento por parte de su profesorado, parte del alumnado que precisa adaptaciones principalmente en la metodología docente o en la evaluación, como en el caso del TDAH. En este estudio, los alumnos muestran la misma reivindicación, pues solicitan que el profesorado sea asesorado, pero, no colaboran para que esta atención y seguimiento sea aplicado.

Una segunda razón, también relacionada con la actitud del estudiante, fue la falta de motivación, con una escasa asistencia a clases, y un bajo seguimiento de las asignaturas. Fue el caso de un estudiante con discapacidad visual, que manifestó haberse “equivocado” en la elección de la titulación universitaria.

Con respecto a los datos recopilados del profesorado, y que pudieron influir en la no aplicación de las ACIs recomendadas por algunos profesores, pese a ser asesorados, se exponen los siguientes.

Pudimos constatar el hecho, de que la docencia de las asignaturas estaba repartida, en ocasiones, entre varios profesores, a veces, entre cinco o más. Esta organización,

hace complicado que se apliquen adaptaciones que requieren una gran coordinación entre el profesorado y su mantenimiento durante todo el curso. Coincidimos con Galán, Gairín y otros (2013), en que la no participación del profesorado, pudo deberse a la dificultad de coordinación al intervenir muchos profesores en una misma asignatura.

Otro factor que pudo haber influido en la no aplicación de las ACIs, es la sobrecarga de trabajo durante el período en el que impartía de docencia al estudiante con discapacidad o dificultad en el aprendizaje, con una mayor asignación docente.

No se puede descartar la cuestión actitudinal. Se pudo constatar cómo algunos profesores, durante el asesoramiento inicial, hicieron comentarios como “el alumno con discapacidad ha de recibir el mismo trato que sus compañeros” o “un alumno con esta discapacidad no puede realizar esta titulación”... Esta falta de sensibilidad, como ya se ha comentado, se verá reflejada en una metodología docente inadecuada y un material docente no accesible (Ministerio de Educación, 2009; Observatorio Universidad y Discapacidad, 2010; Álvarez, P.R. et al., 2012; Moriña-Diez, A. et al., 2013).

De la primera hipótesis planteada para el primer objetivo específico, se derivan cuatro subhipótesis, relacionadas con la distribución o no aleatoria de las ACIs aplicadas según una serie de variables: la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante, el centro docente del profesorado, el curso del estudiante, el tiempo durante el cuál reciben la intervención el estudiante (año de acceso al estudio).

Los resultados de las diferentes subhipótesis, nos ofrecen una información de gran relevancia a nivel educativo, pues permite conocer más datos sobre el desarrollo y aplicación de ACIs en el contexto universitario. Nos muestran diferencias según el centro docente y el tipo de discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante. Estas diferencias van disminuyendo atendiendo al año de acceso al estudio y el curso académico.

Destacamos, la relación estadísticamente significativa encontrada entre la aplicación de adaptaciones curriculares y el centro donde desarrolla sus estudios el

estudiante. Es decir, el centro docente influye en que se desarrollan y aplican más o menos adaptaciones curriculares.

Los centros docentes donde en mayor proporción se aplican ACIs, por orden descendente, son la Facultad de Comercio Gestión, la Facultad de Bellas Artes, la Facultad de Ciencias de la Educación, la Facultad de Filosofía y Letras. Todas ellas pertenecientes a las Ramas de Arte y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas. Los profesores que mejor preparados se definen para atender educativamente a los estudiantes con NEEs son los del área social, humanístico y jurídico, y los que menos los de las técnicas (Álvarez & López, 2015). Pero además, son en estas áreas donde, tanto a nivel nacional como en la Universidad de Málaga, hay una mayor proporción de estudiantes con discapacidad matriculados, lo cual influirá en una mayor experiencia del profesorado en la docencia con estos estudiantes.

Donde menos proporción de profesores aplican ACIs, es, en primer lugar, en la Facultad de Ciencias de la Salud, seguida de la E.T.S. de Arquitectura. En la Facultad de Ciencias de la Salud y la E.T.S. de Arquitectura, los alumnos de la muestra matriculados en ambas facultades son en total dos, y ambos con discapacidad motora. Los resultados muestran que donde menos adaptaciones se desarrollaron fue en la discapacidad física y en los estudiantes con TDAH. Teniendo en cuenta que en la Facultad de Ciencias de la Salud y la E.T.S. de Arquitectura, la discapacidad de los estudiantes era motora, es decir, donde menos ACIs se ha aplicado, habría que considerar el tipo de discapacidad como un factor que ha podido incidir en el número de profesores que han aplicado ACIs por centro docente.

En el estudio realizado por el Observatorio Universidad y Discapacidad (2010), la implicación del profesorado obtuvo una mayor valoración por el alumnado en las ramas de humanidades, de ciencias sociales y jurídicas, ciencias de la salud y ciencias experimentales. Son datos que discrepan parcialmente con los obtenidos en esta investigación, aunque se coincide en las ramas de humanidades y ciencias sociales y jurídicas. Sin embargo, se debe tener en cuenta que los datos del Observatorio Universidad y Discapacidad están basados en la percepción personal del estudiante, y los del presente estudio en el registro objetivo de la implicación del profesorado a través de la aplicación o no de ACIs.

Como se comentó al exponer los resultados, se esperaba que, dado el itinerario formativo de los docentes, la Facultad de Ciencias de la Educación fuese una con mayor implicación docente en la aplicación de ACIs, sin embargo, no se esperaba que la Facultad de Ciencias de la Salud, estuviera entre las que mostró menos implicación. Puede que, como se comentó anteriormente influyera que desarrollaba sus estudios sólo un estudiante de la muestra, con discapacidad motora, o como se detectó en el estudio del Observatorio Universidad y Discapacidad, (2010) existan discriminaciones en los estudios de ciencias de la salud, por la supuesta desconfianza que, una persona con discapacidad, generaría desempeñando ciertas funciones.

Como afirma la Fundación ONCE et al., (2013) poseer formación específica y la realización de un itinerario formativo con materias pedagógicas o exclusivamente en materias propias de su especialidad son elementos determinantes en la docencia con alumnos con discapacidad. Y tal como se muestra en el presente estudio, el centro al cuál pertenece el docente es una variable relacionada con el desarrollo y aplicación de ACIs. En este sentido, se debería seguir trabajando en la línea de adaptar la formación y el asesoramiento dirigido al personal docente dependiendo del centro docente al que pertenezca.

Junto al centro docente, y siguiendo con el resto de subhipótesis planteadas, no se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre la aplicación de ACIs y el tipo de discapacidad y/o dificultad en el aprendizaje del estudiante. Sin embargo, los resultados nos muestran datos de gran interés educativo.

Autores como Ashman y Conway (1990), especifican que dependiendo de la discapacidad del estudiante tendrán una mayor o menor influencia el ambiente donde se da el aprendizaje, la forma cómo se presentan los contenidos y la manera en cómo el docente desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, consideran que el tipo de discapacidad es una variable a ser tomada en cuenta en el desarrollo de la docencia.

Los resultados muestran que son los estudiantes con TGD y con discapacidad sensorial donde una mayor proporción de profesores aplicaron ACIs. Donde menos adaptaciones se desarrollaron fue en la discapacidad física y en los estudiantes con

TDAH. Por el contrario, en el estudio del Observatorio Universidad y Discapacidad (2010) los alumnos que valoraron más positivamente la implicación del profesorado fueron los estudiantes con discapacidad física y los que peor, los alumnos con discapacidad visual. Pero como ya se ha comentado, en este último estudio los datos provienen de la percepción subjetiva del estudiante. Por dicho motivo, puede que se hayan realizado menos adaptaciones curriculares en los alumnos con discapacidad física, pero que la percepción de estos sobre las adaptaciones realizadas sea mayor a la real.

También se debe señalar, como factor relacionado, la valoración de la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante por parte del profesorado. Esta valoración conllevaría a determinar las ACIs como necesarias en un tipo de discapacidad más que en otros, o, incluso, a considerar que, pese al asesoramiento recibido, las ACIs en determinadas discapacidades no son necesarias.

Otra opción es que, la mayor o menor implicación del profesorado según el tipo de discapacidad, esté relacionada con el tipo de adaptaciones requeridas en cada caso, las cuáles pueden ser más fáciles o más difíciles de desarrollar y aplicar.

Por ejemplo, en el caso de los alumnos con TGD, como se describe en los datos publicados en Rodríguez, G., Lavigne, R., & Romero J.F., (2014), el 44% del profesorado trabajó conjuntamente con el alumno colaborador¹⁶⁴ para establecer y organizar el trabajo del estudiante con discapacidad. Este síndrome, particular por sus limitaciones en la interacciones sociales, presenta dificultades en la realización de trabajos grupales. A través de este recurso, y del uso de tutorías especiales (adaptadas a las demandas del alumno) se adaptaron los trabajos al ritmo y capacidades del estudiante con TGD. En la investigación, además, se ha detectado que estos estudiantes han seguido las instrucciones recibidas, tanto por el profesorado como por los investigadores de este estudio (acudir frecuentemente a tutorías para resolver dudas) de forma metódica. Esta característica, unida al tipo de adaptaciones que precisan, pueden haber influido en ser una de las discapacidades donde más profesores

¹⁶⁴ El alumno colaborador es un estudiante de la misma titulación y curso que el estudiante con discapacidad que ayuda académicamente al estudiante con discapacidad.

han aplicado ACIs.

Rodríguez, G. et al., (2014), señalan también los tipos de ACIs que se fueron aplicadas por el profesorado en las otras discapacidades. En la discapacidad auditiva, por ejemplo, las adaptaciones fueron principalmente las relacionadas con los hábitos docentes a la hora de impartir clase¹⁶⁵, y en la discapacidad visual, las adaptaciones fueron la adaptación del material docente¹⁶⁶. Puede que este tipo de adaptaciones haya influido en que estas discapacidades sean también donde una mayor proporción de profesores han desarrollado y aplicado ACIs. Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación han facilitado enormemente el trabajo de los docentes en este aspecto. No se debe obviar también, el hecho, de que son discapacidades más conocidas, y más visibles que otras, como el TDAH o las DA, hacia las cuáles existe una mayor sensibilidad y conocimiento.

Tras el TGD y la discapacidad sensorial, le siguen los alumnos con DA en proporción de profesores que aplicaron ACIs. Rodríguez, G. et al., (2014), muestran como en estos estudiantes el tipo de adaptación que más se utilizó es la relacionada con la no penalización de las faltas de sintaxis y ortografía en las pruebas de evaluación. Se trata de una adaptación dirigida principalmente al tiempo ocupado en la corrección de los exámenes.

Con respecto a los alumnos con TDAH, como ya se ha explicado, manifestaron una actitud poco participativa, al no contactar con el profesorado en privado, tal como se les orientó. A esta razón, se puede unir la actitud del profesorado, con posibles prejuicios ante una discapacidad poco conocida. Sin embargo, no se puede obviar, que el 46,5% del profesorado del alumnado con TDAH, aplicó ACIs. Estas fueron principalmente adaptaciones de las prácticas y la realizaron de un seguimiento personalizado, mediante la utilización de tutorías (Rodríguez, G. et al., 2014).

¹⁶⁵ Se trataba de un estudiante con discapacidad auditiva oralista. El profesorado adaptó sus técnicas docente para hacer llegar la información mediante la lectura labio-facial al alumno, apoyada de la información por vía auditiva a través de un aparato FM.

¹⁶⁶ Las TICs, han facilitado y permitido el acceso a la información de los estudiantes con discapacidad visual a través de los recursos informáticos. El recurso más demandado es el material en formato PDF accesible, una característica usual en los archivos PDF actuales utilizados por el profesorado.

Por último, la discapacidad física es donde menos proporción de profesores desarrollo y aplicó ACIs. Como se expone en el trabajo de Rodríguez, G. et al., (2014), en esta discapacidad predominan las adaptaciones en la metodología docente, y del lugar, el tipo y el tiempo de la evaluación. Algunos alumnos realizaron exámenes de forma oral, para lo cual el profesor citó al alumno en un lugar distinto del aula oficial, proporcionándole más tiempo. Se trata de ACIs bastante sencillas, incluso más que en el caso de los alumnos con discapacidad sensorial, por lo que no consideramos que pueda ser esta la causa de la baja proporción de ACIs aplicadas.

Se ha de señalar que, exceptuando un estudiante dependiente, con graves limitaciones en la movilidad, los otros alumnos con discapacidad motora no presentaban graves limitaciones funcionales, con diagnósticos de escoliosis o cojera por traumatismo, entre otros. En uno de los casos, un estudiante del Grado en Ciencias Ambientales, sólo se precisó la adaptación de la marcha y el tiempo en las prácticas donde se precisaba andar por el campo.

Los resultados muestran pocas diferencias entre la proporción de profesores que realizan ACIs y la de profesores que no realizan ACIs por año de acceso a la investigación y curso académico del estudiante.

Con respecto al curso académico en el cuál se accedió al estudio, tanto en los estudiantes que accedieron en el curso 2012-13 como los que lo hicieron en el 2013-14, la proporción de profesores que aplica ACIs es mayor que la que no lo hace, y que esta proporción es algo superior en los alumnos que acceden al estudio en 2013-14.

Atendiendo al curso de pertenencia del estudiante, en los estudiantes de 2º y 3º curso, la proporción de profesores que aplican ACIs es mayor que la proporción de docentes que no lo hacen. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el caso de los estudiantes de 1º curso. Puede que factores como la inexperiencia del alumno hayan influido en un contacto poco o nada asiduo con el profesorado, dificultando que este aplicara las ACIs recomendadas.

En resumen, los resultados muestran que, tras el asesoramiento, más de la mitad de los profesores, el 53,6%, aplicaron ACIs. Esta proporción varía según el centro

docente y discapacidad del estudiante, con menos diferencias atendiendo al curso académico y el año de acceso a la investigación.

Coincidimos con Castro, J.F. et al., (2006) al afirmar que para una adecuada labor del profesorado se les debe facilitar la información necesaria y aportar los recursos que precisen. De hecho, en el estudio de Díez, E. et al. (2011), la información al personal docente de las adaptaciones curriculares que precisa el estudiante con discapacidad fue uno de los indicadores más valorados (4,86 de 5) por los técnicos de los servicios de apoyo al alumnado con discapacidad de 21 universidades españolas. Así mismo, y según datos de la Fundación Universia (2014), los programas de adaptación curricular son los que más se ofertan desde los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas, en el 95% de ellas.

Sin embargo, consideramos que se deben también tener en cuenta y trabajar otras variables, como:

- Una formación del profesorado en inclusión y discapacidad adaptada según su centro docente.
- Una mayor dotación de tiempo al profesorado para la planificación y el desarrollo de las ACIs recomendadas.
- Un mayor compromiso y participación por parte del estudiante que solicita y requiere de ACIs.

Por ello, se concluye que, como muestran los resultados, se ha cumplido el primer objetivo planteado. El asesoramiento realizado ha facilitado el desarrollo y la aplicación de las adaptaciones curriculares que precisan los estudiantes con discapacidad y dificultades en el aprendizaje. Sin embargo, no en la totalidad del profesorado asesorado, aunque sí en algo más de la mitad. En este sentido, consideramos que el asesoramiento debe considerarse una variable de gran valor e influencia, pero no suficiente para asegurar que todos los estudiantes con NEEs reciban las ACIs que precisan en el desarrollo de sus estudios universitarios.

7.2. Discusión sobre el segundo objetivo específico.

Del segundo de los objetivos específicos, nace la hipótesis: *“Se espera que el índice de calidad de vida de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje, mejoren con el desarrollo y aplicación de ACIs”*.

Siguiendo la posición adoptada por Schalock & Verdugo (2003) para la educación en general, consideramos que el bienestar en la universidad de las personas con discapacidad debe influir en otros aspectos de su vida. Como ya se ha comentado, el desarrollo y aplicación de las ACIs que precisan, es un factor de gran influencia en la percepción de bienestar en la universidad de los estudiantes con discapacidad, pues permiten que accedan a la formación elegida.

Se espera, por tanto, que la intervención desarrollada, al incidir en la calidad de vida en uno de los contextos de desarrollo del individuo, el universitario, ha de incidir en su calidad de vida en general. Los resultados así lo muestran, ya que los estudiantes de la muestra han obtenido mayores puntuaciones en el índice de calidad de vida tras la intervención. En este sentido, se sigue la misma línea encontrada en los estudios de Blázquez J.J. et al., (2013) y Yu, G. (2008), donde se muestra que el bienestar del estudiante con su universidad influye en la calidad de vida global.

Teniendo en cuenta la gran influencia que sobre la calidad de vida y sus diferentes dimensiones ejercen otros contextos relacionados con la persona, como el familiar, sobre los que no se ha intervenido directamente en esta investigación, los resultados obtenidos son bastante positivos.

En el avance hacia una mayor comprensión del papel de las ACIs en el contexto universitario, son de gran relevancia los resultados obtenidos del análisis de las diferentes dimensiones de calidad de vida, es decir, las diferentes subhipótesis planteadas. En este estudio, se ha considerado el concepto multidimensional de calidad de vida establecido por Schalock & Verdugo (2007), ya que es una de las propuestas más aceptadas en el ámbito de la discapacidad. Las dimensiones que integrarían la calidad de vida de una persona, según estos autores, serían la autodeterminación, la integración social, el bienestar en la universidad, el bienestar

material, el bienestar emocional y físico, y el bienestar familiar. Como se comentará más detalladamente, se han observado mejoras en todas estas dimensiones tras la intervención en ACIs, exceptuando en el bienestar familiar.

Las diferencias encontradas no han sido estadísticamente significativas, no obstante se considera un resultado bastante positivo, teniendo en cuenta dos aspectos. En primer lugar, que la calidad de vida y sus dimensiones han sido evaluadas mediante un instrumento general, no enfocado al ámbito universitario. En segundo lugar, que se tratan de dimensiones de la vida del sujeto donde otros contextos, ajenos a la universidad, ejercen una gran influencia como por ejemplo, el familiar. Por ello, es gratificante observar mejoras tras la intervención, pues nos ofrecen información de la evolución del alumno.

A continuación se expondrá las discusiones de los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones, pero antes, destacamos que en todas ellas se han obtenido diferencias atendiendo al género, en aquellas dimensiones donde las mujeres mejoraban tras la intervención los hombres empeoraban, y a la inversa. Las mujeres mejoran en las dimensiones autodeterminación, inclusión social, bienestar material y bienestar familiar. Los hombres mejoran en la dimensión de bienestar en la universidad. En este sentido, se podría concluir con respecto al género, que se han observado mayores mejoras en Calidad de Vida en las mujeres, pero no en la dimensión más relacionada con el ámbito universitario, bienestar en la universidad.

Pese a no ser el tema de nuestra investigación, las diferencias de género son un tema de gran relevancia social, pero cuyas publicaciones se limitan a medida que especificamos nuestra búsqueda hacia las mujeres con discapacidad en la universidad. Como datos de interés, se ha de mencionar que en el estudio de Vera Noriega & Tánori Aguilar (2002), en el factor social la media más alta correspondió a los hombres, y que en el estudio de Gómez-Vela, Verdugo, & González-Gil, (2007), los varones obtuvieron puntuaciones inferiores en el bienestar laboral, mientras que las mujeres en el bienestar emocional.

Autodeterminación

La primera dimensión evaluada es la autodeterminación, es decir, la oportunidad de elegir por sí mismo, la autonomía en la toma de decisiones. Como demuestra el estudio de Gómez-Vela, Verdugo, & González-Gil (2007), el presentar NEEs afecta autodeterminación del alumno, por lo que aquellas actuaciones que den respuestas a estas necesidades, como las ACIs, deben también afectar a esta dimensión. La formación universitaria presenta unas características propias en su organización y sistema de trabajo, donde se fomenta la toma de decisiones por parte del estudiante. Desde su matriculación el alumno comienza a elegir y decidir entre diferentes opciones relacionadas con el desarrollo de la titulación elegida y la metodología de sus diferentes asignaturas. Así mismo, en las experiencias recogidas en el estudio de Figuera, P. et al., (2009), la autodeterminación es valorada muy positivamente por los estudiantes con discapacidad, al contar con más libertad y tener más autonomía, sin obviar la responsabilidad que ello conlleva.

Por los motivos comentados, se esperaba mejoras tras la intervención en autodeterminación, y así ha sido, pero no con una significatividad estadística. En este sentido, no se descarta la influencia que otras variables, ajenas a la intervención y al contexto universitario, propias de la persona, como la personalidad, y propias del contexto familiar, como las pautas educativas.

Se han hallado resultados diferentes en la autodeterminación tras la intervención dependiendo de una serie de variables. Se ha observado la mejora en esta dimensión en los alumnos con TDAH, pero no en el resto de discapacidades. Así mismo, se han obtenidos diferencias atendiendo al género, los hombres mejoran en esta dimensión, no siendo así en el caso de las mujeres. Se observa un aumento en esta dimensión en los estudiantes donde se desarrolló la intervención durante dos cursos académicos, no siendo así en los estudiantes que recibieron la intervención durante un solo curso académico. Al contrario que en el estudio de Gómez-Vela et al., (2007), los alumnos más jóvenes mejoran en autodeterminación. Las mejoras en esta dimensión también se observan en los estudiantes de los primeros cursos de una titulación, de grado o máster, posiblemente, al tener que desarrollar competencias nuevas para adaptarse a las exigencias de un contexto formativo nuevo para el estudiante.

Inclusión Social

Con respecto a la siguiente dimensión evaluada, la inclusión social, los alumnos han manifestado mejores resultados tras la intervención en ACIs. Se trata de un resultado ha destacar, ya que la inclusión social a la que nos referimos hace referencia a la relación del estudiante con su entorno en general, no sólo el universitario. Creemos que la inclusión en le entorno universitario, propiciada por la aplicación de las ACIs que precisan, influya en su percepción de su inclusión social en general.

En esta dimensión, se han encontrado diferencias tras la intervención desarrollada dependiendo de la discapacidad o dificultad en el aprendizaje del estudiante. Tras el desarrollo y aplicación de ACIs mejora en los estudiantes con TDAH y DA. Según Couzens et al., (2015) los estudiantes universitarios con discapacidades ocultas, como en este caso el TDAH y el DA, precisan destinar más tiempo al estudio que el resto de sus compañeros, y para ello sacrifican aspectos de su vida social. Si tenemos en cuenta este dato, en los estudiantes con discapacidad ocultas de nuestro estudio, que han recibido la aplicación de las ACIs que precisaban, su integración social no se ha visto repercutida, sino que, al contrario ha aumentado.

La inclusión social no ha aumentado tras la intervención en los estudiantes con discapacidad motora, sensorial o TGD. Este resultado no era esperable, pues entre las ACIs de los estudiantes con discapacidad motora, sensorial y TGD, se encontraban recursos que fomentaban una mayor integración del alumno, y que no se encontraban entre las ACIs de los estudiantes con TDAH y DA. En estos últimos las adaptaciones iban dirigidas principalmente a cambios en la metodología y la evaluación. Por ejemplo, entre los recursos asignados a los alumnos con discapacidad motora, sensorial y TGD se encontraba el “alumno colaborador”. Este alumno, que debía pertenecer a la misma clase que el estudiante con discapacidad, debía acompañarlo y ayudarlo académicamente, y en el caso de los alumnos con TGD, facilitarle las relaciones sociales con sus compañeros.

Pero, en este sentido, volvemos a incidir en que la inclusión social a la que nos referimos en el segundo objetivo planteado es la relacionada con el entorno en general del estudiante, no sólo el universitario. Además, se ha de señalar que los estudiantes

con TGD, pese a no mejorar en inclusión social, sí lo hacen en la dimensión bienestar en la universidad, la cuál evalúa el bienestar del estudiante con sus compañeros.

Los resultados también han mostrado como la inclusión social varía según el género, mejora en las mujeres, en contraposición con los hombres. Varía además, según en tiempo que el estudiante recibe la intervención en ACIs, a mayor tiempo, mayor inclusión social. Varía según la edad del estudiante, los alumnos más jóvenes y los de mayor edad mejoran en inclusión social, no siendo así los de edades intermedias. Y por último, varía también según el curso del estudiante, pues los alumnos de 1º y 3º experimentan mejoras, en contraposición con los alumnos de 2º curso y máster.

Bienestar en la Universidad

Con respecto a la dimensión “bienestar en la universidad”, se obtienen mejoras tras la intervención en ACIs. Esta dimensión evalúa el bienestar del estudiante con las relaciones con sus compañeros y con las condiciones de su centro docente. En el cuestionario de valoración, cuyos resultados se discutirán en el siguiente punto, se obtendrán resultados más detallados sobre el bienestar de los alumnos en la universidad.

Del bienestar en la universidad, se destacan las diferencias obtenidas dependiendo el género y la edad del estudiante. Con respecto al primero, se observa que mejora en los hombres pero no en las mujeres. Con respecto a la edad, no se coincide con Vera Noriega & Tánori Aguilar, (2002), quienes afirman que conforme aumenta la edad del estudiante universitario este manifiesta una mayor satisfacción. Sin embargo, en este estudio, son los estudiantes más jóvenes, entre 19 y 21 años, los que muestran un mayor bienestar en la universidad tras la intervención. Puede que los alumnos más jóvenes sean menos exigentes, debido a una menor experiencia y conocimiento, lo cual se ve reflejado en su satisfacción.

Bienestar material

La dimensión Bienestar Material, evalúa el bienestar del alumno con sus recursos

económicos, su casa, y los servicios sanitarios a los que tiene acceso. Al igual que las anteriores dimensiones, los alumnos muestran mejores puntuaciones en el bienestar material tras la intervención.

No se esperaban mejoras en esta dimensión tras la intervención en ACIs, pues consideramos que la relación entre ambas variables es escasa. Pero, como ya se ha comentado, las ACIs facilitadas a los estudiantes, conllevan también una serie de ayudas técnicas, humanas y económicas (ANEXO 13), lo cual, se piensa, puede haber influido en la percepción del estudiante sobre su bienestar material tras la intervención.

Los alumnos que han recibido las ACIs durante más tiempo perciben un menor bienestar material tras la intervención. Este dato puede deberse a que a medida que los alumnos reciben más apoyo de la universidad, estos apoyos se hacen más familiares y habituales para el estudiante, valorando con el tiempo peor los recursos que se les ofrece, como las ACIs. Es decir, su nivel de exigencia aumenta, razón por la cuál, a más tiempo recibiendo los recursos menor valoración de los mismos, y peor valoración de su bienestar material.

Se han hallado también diferencias en el bienestar material según el tipo de discapacidad y según el curso del estudiante. Los estudiantes con discapacidad física, sensorial y DA valoran peor su bienestar material tras la intervención, en contraposición a sus compañeros con TGD y TDAH. Así mismo, los estudiantes de master valoran mejor su bienestar material tras la intervención, en contraposición al resto de cursos. Puede que último dato se deba a una posición socio-económica más acomodada del estudiante de máster de la muestra, favorecida por una titulación (máster en abogacía) que la introduce en el mercado laboral. De hecho, la alumna en cuestión, fue seleccionada para trabajar en el mismo gabinete de abogados en el cual realizó las prácticas curriculares del máster.

Bienestar emocional y físico

El presentar NEEs afecta al bienestar físico del alumno, por lo que aquellas actuaciones que den respuestas a estas necesidades, como las ACIs, deben también

afectar a estas dos dimensiones (Gómez-Vela, Verdugo, & González-Gil, 2007).

La Escala Integral de Verdugo et al., (2009), utilizada en este estudio, integra el bienestar emocional y físico en una misma dimensión. Con ella se pretende conocer el bienestar de la persona con discapacidad con su vida, su salud y su autoconcepto.

Como se comentó, se espera que tras la intervención psicoeducativa desarrollada en esta investigación, mejore el bienestar emocional y físico del estudiante, pues la aplicación de las ACIs supone eliminar obstáculos que pueden incidir negativamente en el bienestar emocional y físico, en un contexto donde el estudiante pasará gran parte de su tiempo.

Los resultados muestran como ha mejorado esta dimensión tras la intervención, pero no con diferencias estadísticamente significativas. Se ha observado que estas diferencias varían dependiendo de la discapacidad del estudiante. Los estudiantes con discapacidad física y discapacidad sensorial, obtienen peores resultados tras la intervención. Puede que debido a que, debido a sus características de discapacidad, resulte más difícil aumentar la calidad de vida de estos estudiantes en esta dimensión.

Bienestar familiar

La dimensión “bienestar familiar”, hace alusión a la percepción del estudiante de su relación con sus padres y la comunicación entre los miembros de su familia. Los resultados obtenidos no siguen la tendencia encontrada en el resto de dimensiones, y se obtienen peores puntuaciones tras la intervención.

Su medición es relevante puesto que en la calidad de vida del estudiante no se puede obviar la influencia del contexto familiar, como afirman Vera Noriega & Tánori Aguilar (2002). Sin embargo, no se esperaba un aumento del mismo a raíz de la intervención desarrollada, al considerarlo una variable que puede incidir considerablemente en el bienestar en la universidad, pero en menor medida en la dirección contraria, es decir, el bienestar en la universidad no es un factor de gran relevancia en el bienestar familiar.

Se ha observado que los resultados en esta dimensión varían dependiendo de la discapacidad o dificultad en el aprendizaje y curso académico del estudiante.

El bienestar familiar aumenta tras la intervención en los estudiantes con TGD y DA. En el caso de los estudiantes con TGD, se ha detectado en el transcurso de esta investigación como cuentan con el apoyo y orientación familiar, principalmente de sus padres, quienes colaboraron activamente a través del contacto asiduo con el investigador de este estudio. Sin embargo, en el caso de los alumnos con DA no se ha mantenido un contacto tan directo con la familia, aunque también mejoran en esta dimensión.

Con respecto al curso académico, la percepción de bienestar familiar tras la intervención en ACIs mejora en los primeros cursos, pero no a partir de 3º. Tal vez debido también a un mayor seguimiento del alumno por parte de los padres en los primeros cursos, el cuál va decreciendo a medida que el alumno avanza.

Destacamos que, aunque no son diferencias estadísticamente significativas, se ha encontrado que los estudiantes que llevan más tiempo recibiendo ACIs, muestran un mayor bienestar familiar tras la intervención que sus compañeros. Por lo tanto, pese a que el bienestar familiar no aumente, el hecho de que los estudiantes que llevan más tiempo recibiendo ACIs obtengan mejores resultados en esta dimensión, nos hace sospechar que, la intervención desarrollada tiene cierta influencia en el bienestar familiar, aunque en menor medida que otras variables no relacionadas con el tema de esta investigación.

7.3. Discusión sobre el tercer objetivo específico.

Del tercer objetivo del estudio nace la hipótesis: *“Se espera que la valoración de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje con respecto a la universidad mejore con el desarrollo y aplicación de ACIs.”*

Blázquez J.J. et al., (2013) afirman que la opinión de los estudiantes debe formar parte de los indicadores utilizados en los sistemas de calidad universitaria. Se coincide con ellos, y consideramos que, en el caso de estudiantes que presentan NEEs, conocer su valoración es especialmente útil para detectar la efectividad de la intervención en

ACIs desarrollada y aportar información sobre aspectos a mejorar.

La valoración de los estudiantes, como ya se ha descrito, se ha medido a través de su opinión en una serie de aspectos o dimensiones relacionados con la universidad: la accesibilidad (en la universidad, centro y titulación), la metodología docente, la evaluación, la integración grupo-clase, los recursos del SAAD, su motivación para estudiar una titulación universitaria, sus expectativas y su satisfacción.

Entre las dimensiones evaluadas, están aspectos relacionados con el profesorado, su metodología y la evaluación. En el estudio de Álvarez, P.R. et al., (2012), el profesorado, su actuación docente, fue valorada positivamente en el 50,5% de los alumnos encuestados, destacando las escasas adaptaciones que recibieron por parte del profesorado. Sin embargo, en el estudio del Observatorio Universidad y Discapacidad (2010), en el 85% de los casos de intermediación con los profesores el resultado fue valorado por los estudiantes como positivo o ventajoso.

El asesoramiento al profesorado sobre ACIs pretendió solventar las deficiencias que en formación sobre discapacidad pueden presentar el profesorado universitario. Como afirman Figuera, P. et al., (2009), la falta de formación impide dar una respuesta individualizada e inclusiva a las necesidades del alumnado con discapacidad. Se espera, por tanto, que nuestra intervención, al incidir en la formación, incida especialmente en mejorar los aspectos docentes como la metodología y la evaluación.

Los resultados obtenidos muestran como hay mejores puntuaciones en la valoración del alumnado tras la intervención en ACIs en todas las dimensiones evaluadas, exceptuando la motivación, y que estas diferencias son estadísticamente significativas en la dimensión evaluación.

Las mayores diferencias se observan en la valoración de la evaluación, la accesibilidad de la universidad, el centro y la titulación y la metodología docente. Le siguen la valoración del SAAD, las expectativas, la satisfacción y la integración en el grupo clase.

Los resultados encontrados en cada una de estas dimensiones tienen un gran valor

desde el punto de vista del seguimiento de los alumnos usuarios del servicio, por lo que nos interesa profundizar en cada una de las dimensiones. A continuación se detallarán los resultados obtenidos en cada una de ellas, y su relación con una serie de variables mediadoras, como la discapacidad o dificultad de aprendizaje del estudiante, el tiempo durante el cual recibe la intervención, el centro, el curso, la edad y el género. Con respecto a estas dos últimas, el estudio realizado por el Observatorio Universidad y Discapacidad (2010), muestra que la edad es un factor que condiciona las vivencias de los estudiantes con discapacidad, pero no el género. Como se expondrá a continuación, en el estudio realizado se verán como, dependiendo de la dimensión evaluada, se pueden encontrar diferencias con respecto a la edad o el sexo del estudiante.

Accesibilidad en la universidad, centro y titulación

La valoración sobre la accesibilidad de la universidad, el centro y la titulación aumenta tras la intervención desarrollada en ACIs.

Como ya se expuso, la accesibilidad en este cuestionario no ha sido medida en términos arquitectónicos. Aunque la accesibilidad física no haya sido uno de los objetivos de la investigación, se ha de señalar que la Universidad de Málaga, a través del SAAD y de su servicio dedicado a la mejora de las infraestructuras, ha trabajado en la adaptación del contexto arquitectónico, el cual ha conseguido mejorar significativamente.

Se ha dirigido a obtener la valoración del estudiante con respecto a las condiciones de adaptación del entorno universitario a las personas con discapacidad, proveyendo los recursos necesarios, y de unos planes de estudio y diseño curricular accesibles. Puede que sea esta la razón por la cual no se han observado grandes diferencias en la valoración en esta dimensión en los estudiantes con discapacidad motora, donde la accesibilidad arquitectónica es una de sus grandes obstáculos. Es en los alumnos con TGD donde se observan mejoras tras la intervención en esta dimensión.

Con respecto al género y al tiempo durante el cual el estudiante ha recibido la intervención en ACIs, no se han hallado diferencias a la hora de valorar la accesibilidad de la universidad, el centro y la titulación. Sí se han hallado diferencias

con respecto a la edad y el curso del estudiante. En el caso de la edad y el curso, la accesibilidad es mejor valorada en los cursos intermedios de una titulación, 2º o 3º, y en el grupo de estudiantes con edades entre los 22 y 24 años, los cuáles no son ni los más jóvenes ni los de mayor edad de la muestra.

Metodología docente

Las asociaciones y expertos en discapacidad exponen que la universidad ha hecho un gran esfuerzo en materia de barreras arquitectónicas, pero que los esfuerzos que repercuten más directamente a otras discapacidades diferentes a la motora, han sido mínimos, cuando el factor que más afecta a la integración académica del estudiante es su profesor, su metodología y los materiales que utiliza (Figuera, P. et al., 2009).

Como se ha comentado, se observan mejoras tras la intervención en la metodología docente. Estas mejoras han sido mayores en los alumnos con discapacidad motora y con dificultades en el aprendizaje. Sin embargo, en discapacidades donde consideramos que es más necesario la adaptación metodológica, como la discapacidad sensorial, el TGD y el TDAH, no se han encontrado mejores resultados tras la intervención. El Observatorio Universidad y Discapacidad, (2010) encontró también que la valoración del profesorado fue bastante más alta en las discapacidad física y menos en la sensorial.

Una razón que creemos puede haber influido, es un mayor nivel de exigencia por parte de este alumnado, al necesitar en mayor medida que se apliquen las adaptaciones en la metodología docente recomendadas al profesorado. Además, en el caso de los estudiantes con TGD, en el seguimiento realizado al mismo, se ha detectado un alto nivel de exigencia con respecto a la calidad docente, manifestando en numerosas ocasiones su disconformidad con las pautas docentes seguidas en clase o incluso, con el nivel de conocimientos sobre la materia del docente. Así mismo, y como también se comentará con respecto a la dimensión evaluación, en las entrevistas realizadas a este alumnado, se observó que no percibieron las adaptaciones que el profesorado realizó (atención personalizada, tutorías adicionales, adaptación de las prácticas, mayor comunicación profesor-alumno, entre otras). El profesorado del alumnado con TGD, tras el asesoramiento recibido, adaptó su conducta a las características específicas de

este síndrome, mostrando mayor atención y permisividad hacia este alumnado.

Pero además, también se debe considerar como una posible causa la disposición del profesorado ante la discapacidad del estudiante, ya que como señalan Figuera, P. et al., (2009), en la valoración que el alumnado hace de la metodología, y por tanto del profesorado, es decisivo la postura que adopte este ante la discapacidad.

Los resultados muestran que la valoración no mejora tras la intervención en los estudiantes más jóvenes y en los de mayor edad, sí en cambio en los alumnos con edades comprendidas entre los 22 y 24 años. Así mismo, con respecto al curso, se observa que a medida que nos acercamos a cursos más avanzados de una titulación, la valoración de la metodología docente tras la aplicación de las ACIs mejora, creemos que debido a que la mayor experiencia en el ámbito universitario de los estudiantes de últimos cursos hace que perciban y valoren de diferente forma las adaptaciones recibidas.

Por último señalamos que las mujeres han obtenido peores puntuaciones en la valoración de la metodología docente tras la intervención, tal vez, como se expuso en el estudio de Pichardo et al., (2007) debido a que las expectativas de las mujeres con respecto al profesorado son más altas que las de los hombres.

Evaluación

La evaluación es una de las dimensiones relacionadas con el profesorado universitario más valorada por los estudiantes, como exponen Juanas y Rodríguez (citados en Pichardo et al., 2007).

Tras la intervención desarrollada, se ha encontrado una mejor valoración del alumnado sobre la evaluación, con diferencias estadísticamente significativas. Por lo tanto, se puede considerar que existe relación entre la intervención en ACIs, y las mejoras en la evaluación realizada por el profesorado, con las adaptaciones que cada estudiante ha precisado dependiendo de sus NEEs.

Con respecto al tipo de discapacidad, la evaluación ha sido mejor valorada en los

alumnos con TDAH y menor valorada en los alumnos con discapacidad sensorial. En el caso de los estudiantes con TGD, no se han encontrado diferencias en la evaluación tras la intervención desarrollada. Este hecho creemos que es debido, como ya se adelantó, y como se constató durante el seguimiento del alumnado, a que estos no percibieron las adaptaciones que el profesorado realizó, entre ellas, dejar más tiempo en la entrega de las pruebas de evaluación, posiblemente debido a las características propias de su discapacidad.

No se han encontrado diferencias a la hora de valorar la evaluación tras la intervención como mejor o peor según el género, el año de acceso a la investigación, la edad o el curso del estudiante. Se observa que la evaluación ha sido mejor valorada en las mujeres, en los estudiantes más jóvenes y en los alumnos de 2º curso, pero atendiendo a estas variables la valoración de la evaluación no ha mejorado tras la intervención.

Grupo-clase

La valoración que el estudiante hace de la integración en su grupo clase, mejora tras la intervención desarrollada en ACIs. De hecho, en estudios como el del Observatorio Universidad y Discapacidad (2010), el 70% aumentaba el número de amigos tras su paso por la Universidad, y valoran muy positivamente la predisposición a ayudar por parte de sus compañeros. Las relaciones positivas con los compañeros también se ponen de manifiesto en la investigación de Figuera, P. et al., (2009).

Se observa que la valoración del grupo-clase obtiene mejores resultados tras la intervención en los alumnos con TGD y TDAH, especialmente en los primeros. Se tratan de unos datos deseados y significativos en el alumnado con TGD, debido a las dificultades de integración social de este colectivo. Resulta interesante comprobar que, si bien en la dimensión “inclusión social” de la Escala Integral de Calidad de Vida, los estudiantes con TGD no mejoran tras la intervención, sí lo hacen en esta dimensión, más centrada en el ámbito universitario y su contexto social más cercano, su grupo-clase.

Pero también es un dato relevante en el caso del alumnado con TDAH. Como comenta, Wolf, (2001), las personas con TDAH suelen presentar déficits de

habilidades sociales. De los cinco estudiantes con esta discapacidad, tres presentaban puntuaciones bajas en habilidades sociales (véase ANEXO 1). Tras la intervención desarrollada, se han observado mejoras en la valoración del grupo-clase por parte de estos alumnos, así como en la dimensión “inclusión social” evaluada a través de la Escala Integral de Calidad de vida, vista anteriormente.

Tanto en los alumnos con TGD, como en los alumnos con TDAH, creemos que la implicación del profesorado a través de las ACIs ha supuesto un apoyo fundamental. Durante el desarrollo de la investigación, se observó que, como tal se recomendó, los docentes de estos estudiantes facilitaron la incorporación del estudiante a un grupo de trabajo e hicieron un mayor seguimiento de este grupo.

Mientras que los hombres mejoran esta valoración tras la intervención, ocurre lo contrario en las mujeres. En cambio, en la dimensión “inclusión social” evaluada dentro de la Calidad de Vida del estudiante y que se ha comentado anteriormente, las mujeres mejoran en el postest, en contraposición con los hombres. Como se especificó, el cuestionario desarrollado para esta investigación evaluó la inclusión del alumno en su grupo-clase, sin embargo, la Escala Integral de Calidad de Vida, evaluó las relaciones sociales del alumno en general, no sólo las de su grupo-clase. Por lo tanto, se piensa que la intervención desarrollada en ACIs ha mejorado la integración de los hombres en el aula, y en el caso de las mujeres sus relaciones sociales en general, como por ejemplo las desarrolladas en otros ámbitos de la universidad.

Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad

Los resultados muestran una mejor valoración del Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad tras la intervención desarrollada. Esta valoración ha mejorado tras la intervención en los alumnos con TGD. Como se ha descrito este alumnado no ha mejorado su valoración en la metodología docente y la evaluación, creemos que por su alto nivel de exigencia o dificultades para percibir la ayuda recibida por parte del profesorado. Sin embargo, la valoración de su grupo clase y del SAAD ha sido más positiva. Con respecto al SAAD, se debe señalar que estos alumnos eran reticentes a acudir a este servicio, y que los padres fueron quienes realizaron el primer contacto con el SAAD. Estos alumnos tenían una visión negativa del servicio antes de acudir al

mismo, al considerar que no precisaban de ningún recurso especial, y a medida que el acercamiento entre el alumno y el SAAD fue creciendo, fue variando hacia una valoración más positiva, al ser conscientes de las ventajas que ofrecía. Además, creemos que la opinión de los padres también influyó en este cambio de actitud. Se percibió una gran ansiedad en estos padres ante el acceso de sus hijos a la universidad, creada en parte por la sensación de no poder controlar e informar de las NEEs de su hijo al profesorado y compañeros del mismo. Dichas funciones fueron realizadas a través de esta investigación, con la colaboración del SAAD, lo que propició un menor nivel de ansiedad en los padres, con una valoración positiva de la intervención desarrollada, que fue transmitida a sus hijos.

Se observan mejoras tras la intervención en los estudiantes con mayor edad y cursos académicos más avanzados. Es cierto, que a mayor curso académico los estudiantes suelen tener más edad, por lo que ambos casos pueden estar relacionados. Durante el desarrollo de la investigación se pudo constatar una mayor participación de los alumnos a mayor edad, manteniendo entrevistas y conversaciones de mayor duración, además, los estudiantes de cursos superiores, como 3º o máster, han realizado los anteriores cursos sin haber recibido la intervención en ACIs, y pueden comparar la ayuda recibida en ACIs con experiencias anteriores. La experiencia y madurez que conlleva la edad y la oportunidad de comparar el desarrollo de unos estudios universitarios con el apoyo del SAAD y sin haber tenido este apoyo, puede influir en que este servicio sea mejor valorado.

Motivación

Existen diferentes motivos por los cuales una persona decide realizar estudios universitarios, a veces se debe a una cuestión vocacional, pero también pueden influir otras cuestiones como las expectativas familiares, de inserción laboral o de formación personal. En el estudio del Observatorio Universidad y Discapacidad (2010) la motivación para estudiar del 71% de los estudiantes con discapacidad era vocacional, y de un 12% por búsqueda de empleo cualificado. Además, como señala Figuera, P. et al., (2009) la motivación es un factor determinante para la persistencia en la universidad, en especial para los estudiantes con discapacidad motora y psíquica.

Como se ha expuesto anteriormente, los resultados muestran que la puntuación media en la motivación por la cual el estudiante comenzó los estudios universitarios, decrece. En el cuestionario el alumno debía puntuar en una escala tipo Likert con diferentes grados de intensidad, cuatro razones diferentes para realizar una titulación universitaria, vocación hacia la profesión elegida, seguir formándose, satisfacer a la familia y un mejor futuro laboral. Lo interesante de estos resultados es comprobar que tras la intervención desarrollada se produce un cambio motivacional en el estudiante.

Atendiendo al tipo de discapacidad, la motivación inicial mejora en los estudiantes con discapacidad física, sensorial y TDAH. Así mismo, también mejora en las mujeres pero no en los hombres. Los estudiantes más jóvenes (19-21 años) y los estudiantes de mayor edad (25-45 años) también muestran mejores puntuaciones en la motivación tras la intervención. Además, se observa que en los primeros cursos de una titulación, ya sea de grado o master, la motivación inicial se mantiene, y a medida que se avanza hacia cursos más avanzados sufre cambios, creemos que debido a cambios personales derivados de la formación recibida, las experiencias vividas y un acercamiento cada vez mayor al mercado laboral. Al comienzo de una carrera universitaria podemos tener visiones idealizadas de la misma, y que, la realidad en la que nos sumergimos al realizar la titulación vaya modificando nuestra ideas iniciales y con ellas, nuestra motivación.

Expectativas

Las expectativas de los alumnos con respecto a la universidad, los compañeros, el profesorado, cambian hacia mayores puntuaciones después de la intervención, ya que como afirman Boulding et al., (1993) la experiencia universitaria influyen en las expectativas, modificándolas con el tiempo. En este caso, este periodo de tiempo ha estado caracterizado por la aplicación de las ACIs que el estudiante precisaba.

Si analizamos la información obtenida en la dimensión expectativas ítem a ítem de la obtenemos los siguientes datos:

- Los estudiantes puntúan más alto con respecto al ítem: “los estudios que curso actualmente cumplen mis expectativas”. Es decir, las expectativas

del estudiante con respecto a su titulación aumentan tras la intervención.

- Con respecto al ítem: “La Universidad de Málaga es tal y como me esperaba” se observa peores puntuaciones en el postest. Este se traduce en que, tras el tiempo que el alumno ha permanecido en la universidad durante la intervención, sus expectativas con respecto a ella han bajado.
- Las medias son mayores tras la intervención en las preguntas relacionadas con las relaciones sociales: “estoy encontrando más dificultades para relacionarme en la Universidad de lo que esperaba”; “creía que iba a hacer más amigos” y “creía que iba a encontrar pareja”. A nivel de relaciones sociales, no se cumplen las expectativas que tenía el alumno en un principio, y esta sensación es mayor tras la intervención. En este sentido, consideramos que es necesario que se trabaje con los compañeros de los estudiantes con NEEs para potenciar la inclusión social del mismo.
- Sin embargo, tras el estudio, se observa que se cumplen las expectativas, cada vez más, con respecto a la relación con el profesorado, pues las medias al ítem: “mi relación con el profesorado es tal y como esperaba” son mayores en el postest.
- Los alumnos encuentran menos dificultades en la universidad de las que esperaban encontrarse en un principio. Castellana, M. & Sala, I., (2006), concluyen que la formación del profesorado, coordinado por un servicio especializado que informe y conciencie a los profesores, soluciona las dificultades encontradas por los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias.
-

Junto a esta información, los resultados obtenidos nos muestran como los estudiantes con TDAH y DA son los que menos ven cumplidas sus expectativas tras la intervención. Ambas son los trastornos menos visibles de este estudio y puede que esto influya en las relaciones con el entorno universitario, inclusive el profesorado, pese al haber sido asesorados. Así mismo, se observan mejores puntuaciones tras la intervención entre los alumnos más jóvenes y los de mayor edad, y en los estudiantes de 2º curso de grado y máster (-1,00). Con respecto al género, al igual que en el estudio de Observatorio Universidad y Discapacidad (2010), se ha encontrado que el sexo no es un factor que influya.

Satisfacción

La satisfacción de los estudiantes respecto a la universidad, los estudios desarrollados, los compañeros y los profesores es mayor tras la intervención en ACIs, pese a que, como se ha visto anteriormente, las expectativas no siempre se cumplen, sobre todo en el caso de los compañeros. Se coincide con el estudio de Figuera, P. et al., (2009), donde se encontró un grado de satisfacción relativamente alto tras los recursos proporcionados.

En el estudio del Observatorio Universidad y Discapacidad, (2010) la satisfacción por la carrera es bastante alto, y cambia según el tipo de discapacidad, los más satisfechos fueron los estudiantes con multidiscapacidad física y psíquica, y los que menos la multidiscapacidad física, sensorial y psíquica. En este estudio se observan mayores puntuaciones en satisfacción tras la intervención en los estudiantes con TDAH, los cuales, en la anterior dimensión de expectativas, muestran que estas no se cumplen. Pese a ello, estos alumnos se muestran satisfechos. No se han hallado mejoras en esta dimensión en los estudiantes con discapacidad física y TGD, sin embargo, como se ha expuesto anteriormente, los alumnos con TGD mejoran en bienestar en la universidad que se valoró en la Escala Integral de Calidad de Vida.

Atendiendo al género, la satisfacción tras la intervención es diferente, las mujeres muestran estar a gusto con la universidad, el profesorado y sus compañeros tras la intervención, y los hombres no.

Finalmente señalar una tendencia a mostrar menos satisfacción a medida que avanzamos a cursos superiores de grado.

Concluimos volviendo a incidir en que las políticas de calidad de las institución, entre ellas la universitaria, van orientadas a conseguir la máxima satisfacción de sus usuarios, por lo que la valoración realizada por los mismos ha de ser considerada un indicador de calidad y buenas prácticas. Se trata de una técnica de evaluación de la calidad que, aún siendo subjetiva, es una fuente de información inigualable sobre los aspectos a mejorar o modificar. Sin embargo, actualmente existen pocos estudios

validados sobre cómo medir la bienestar y la satisfacción de los estudiantes dentro de la universidad (Blázquez J.J. et al., 2013)

CONCLUSIONES

Una gran proporción de estudiantes con discapacidad presentan problemas para adaptarse a los procesos de enseñanza–aprendizaje sin las ACIs adecuadas (Álvarez, P.R. et al., 2012 y Castellana, M. & Sala, I., 2006). Es por esta razón por la que consideramos que la existencia de las ACIs ha de ser obligatoria en toda universidad inclusiva, siendo fundamental el estudio sobre las mismas.

En este sentido, la investigación realizada nos ha aportado información de gran valor para avanzar en la respuesta educativa a través de las ACIs, al alumnado con NEEs de la Universidad de Málaga, así como establecer nuevas e interesantes líneas de investigación.

Tras la intervención desarrollada se ha observado que gran parte del profesorado asesorado aplica y desarrolla ACIs, y que la calidad de vida y la satisfacción de los alumnos con discapacidad o dificultad en el aprendizaje mejoran, y de forma estadísticamente significativa en la valoración de la evaluación. Consideramos, que las mejoras obtenidas son unos resultados bastante positivos, a pesar de su baja intensidad, teniendo en cuenta los numerosos factores que determinan el bienestar del estudiante. Como bien exponen Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich, & Loret, (2013) entre los factores que inciden en la inclusión de los estudiantes con discapacidad estarían los factores internos, correspondientes al nivel de capacidad y desempeño del estudiantes, y factores externos, como los relacionados con el contexto familiar.

Asumiendo la existencia de estos factores, y que la Universidad de Málaga presenta un ascenso constante de estudiantes con discapacidad matriculados en sus titulaciones, siendo la segunda universidad andaluza con más estudiantes con discapacidad, es necesario que se desarrollen y perfeccionen una serie de líneas de actuación que garanticen el derecho a la igualdad de oportunidades de los estudiantes con NEEs.

Como afirma Peralta, A. (2007), para que las personas con discapacidad reciban una atención integral de calidad y equidad en la universidad es fundamental la existencia de servicios o programas específicos. Desde 2005, la Universidad de

Málaga cuenta con un programa de intervención psicopedagógica de atención a las personas con discapacidad que viene desarrollando desde su Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad (SAAD). A este programa se une la introducción de medidas de atención a la discapacidad en su normativa propia y sus planes estratégicos.

Desde el SAAD, la Universidad de Málaga proporciona una serie de recursos dirigidos a los estudiantes con NEEs, como las becas de alumno colaborador, los asistentes personales, los intérpretes de lengua de signos, los recursos técnicos, las actuaciones de sensibilización dirigidas al profesorado y al personal de administración y servicios y la elaboración de materiales de formación en discapacidad, entre otros. El compromiso de esta universidad con la inclusión ha sido reconocido a través de diferentes distinciones. Fue finalista en los Telefónica Ability Awards 2014, ganó el Premio Andaluz de Buenas Prácticas en la Atención a las Personas con Discapacidad, que convoca la Consejería de Salud y Bienestar Social, y en 2015 le fue concedido el Sello Bequal, un distintivo que resalta a las empresas e instituciones que son socialmente responsables con la diversidad.

Sin embargo, consideramos que aún son necesarias más medidas y recursos, imprescindibles para la construcción de una universidad inclusiva y comprometida con la atención a la diversidad. A continuación exponemos una serie de propuestas, surgidas de la investigación desarrollada, para mejorar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Málaga.

En primer lugar, es necesario que se potencie el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad, con los medios necesarios para que desde el mismo se coordinen y desarrollen las actuaciones de atención a la diversidad que se precisen en la universidad. Como afirma Galán-Mañas A. (2015), estos servicios deben ser el medio para canalizar e impulsar las medidas de accesibilidad.

Como se ha podido constatar en la investigación realizada los estudiantes universitarios con NEEs precisan de una serie de recursos técnicos, humanos y económicos para desarrollar una titulación universitaria. Además, es de gran relevancia, que puedan acceder a una orientación específica sobre la universidad y la

titulación elegida, antes y durante el desarrollo de sus estudios universitarios. Así mismo, se ha detectado la necesidad de desarrollar programas de técnicas de estudio adaptados a las diferentes discapacidades y titulaciones. Estas medidas, se han de centralizar en un servicio especializado en la atención a estudiantes con discapacidad, que ha de estar dotado de los recursos necesarios para poder llevarlas a cabo.

Los estudiantes de la muestra han precisado en ocasiones de determinados apoyos, como las técnicas de estudio, que no se han podido proporcionar, debido a la ausencia de los recursos necesarios para ello. Puede que con la existencia de estos apoyos la mejora de los estudiantes tras la intervención hubiese sido mayor.

La Universidad de Málaga ha de trabajar también en la implantación del Diseño Universal en todas sus áreas. Los estudiantes con discapacidad precisan que el entorno formativo en el cuál van a desarrollarse sea totalmente accesible, sin obstáculos que les impidan acceder al entorno físico, al currículum o a la información y la comunicación en la universidad. En este sentido, pese a haber avanzado en el terreno arquitectónico, se observan aún bastantes deficiencias en otras áreas, como la accesibilidad web o la accesibilidad en la realización de procedimientos administrativos. Se ha de facilitar la realización de gestiones universitarias, como la matrícula o la petición de becas, diseñadas en su mayoría en un formato no accesible para personas con discapacidad.

Creemos que, ciertamente, la aplicación de las ACIs ha incidido en una mayor accesibilidad, sobre todo en el currículum, pero los estudiantes en su vida universitaria cotidiana, han de enfrentarse a otros retos y procedimientos diferentes a los del aula, difíciles de ejecutar sin un diseño accesible, y que también determinan su bienestar y calidad de vida.

Otra cuestión donde consideramos que es necesario que la Universidad de Málaga siga trabajando, es en el asesoramiento al profesorado sobre el desarrollo y aplicación de las ACIs que precisan los estudiantes con NEEs, ya que como afirman Salinas, et al. (2013) entre los factores que inciden en la inclusión de los estudiantes con discapacidad estarían los relacionados con la formación docente.

Es preciso que el profesorado universitario reciba la formación y el asesoramiento necesario sobre discapacidad y el desarrollo y aplicación ACIs, pues la formación y sensibilización de los docentes determinará en gran medida el éxito de las políticas inclusivas en cualquier sistema educativo (Leiva, J.J. & Jiménez, A.S., 2012; Castellana, M. & Sala, I., 2006; Fundación ONCE, Fundación Repsol, & Universidad Carlos III de Madrid, 2013). Sin embargo, actualmente los docentes universitarios muestran carencias formativas para dar una respuesta educativa adaptada a sus estudiantes con NEEs (Álvarez & López, 2015) y nos encontramos con que no siempre reciben información sobre sus estudiantes con discapacidad, lo cual es fundamental para planificar la docencia en relación a las necesidades del estudiante (Castro, J.F. et al., 2006).

Se debe desarrollar un procedimiento de información y asesoramiento dirigido al personal docente e investigador, adaptado, tanto en tiempo como en contenido, a su formación y experiencia previa en discapacidad. Pero además, se ha de dotar al profesorado de los recursos docentes que precisen para poder ofrecer una respuesta educativa de calidad al alumnado con NEEs. Esta respuesta conlleva un mayor volumen de trabajo y de realización de actividades formativas en discapacidad por parte de los docentes, que deben contar con el tiempo necesario para ello.

La Universidad de Málaga también ha de establecer medidas dirigidas a potenciar una mayor participación de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje en la vida y decisiones universitarias. Creemos, y coincidimos con Pichardo et al. (2007), en que los universitarios necesitan tomar un papel activo en su aprendizaje, en los métodos de enseñanza y en la evaluación. En este sentido, los estudiantes con discapacidad, como afirman Getzel y Briel, (2006), han de ser capaces de articular con eficacia los servicios y apoyos necesarios para afrontar los retos académicos en la universidad, lo cual les permitirá permanecer en la misma y lograr sus objetivos. En el caso de los alumnos con NEEs, es fundamental que hagan uso de los servicios universitarios creados específicamente para atender sus necesidades.

Sin embargo, el número de estudiantes con discapacidad que acuden a los servicios de atención a la diversidad es relativamente bajo en comparación con el número total de matriculaciones de alumnos con discapacidad. Así mismo, muchos estudiantes que

presentan NEEs no solicitan las adaptaciones que precisan, entre ellos los que presentan discapacidades no visibles. Couzens et al., (2015) encontraron que muchos estudiantes con discapacidades ocultas, pese a requerir una serie de recursos específicos, no acudían a los servicios especializados de discapacidad para acceder a ellos. Con demasiada frecuencia los estudiantes con discapacidad entran en la universidad sin conocer cómo su discapacidad influirá en su aprendizaje (Getzel & Thoma, 2008, Getzel y Briel, 2006).

Los estudiantes con NEEs han de acudir a los servicios creados por sus universidades para ofrecerles una atención educativa de calidad, pero además, han de participar a la hora de decidir y valorar el contenido de las ACIs que precisan, junto con estos servicios y su profesorado. Se han de comprometer activamente con las medidas de atención educativa acordadas, como, por ejemplo, acudiendo a las tutorías de los docentes o manifestando cuándo una adaptación no es adecuada. Las tutorías son un recurso de gran utilidad y necesidad para el correcto desarrollo de las adaptaciones curriculares pero no son lo suficientemente utilizadas ni valoradas por el alumnado, tal vez, como afirma Pichardo et al., (2007) porque no las consideran un método de enseñanza.

Por lo tanto, es preciso que, desde la universidad, se trabaje hacia la sensibilización y cambio de actitud del alumnado universitario con NEEs, potenciando su participación en el contexto universitario. Los estudiantes han de ser agentes activos en el proceso de inclusión de la educación superior, deben formar parte en la toma de decisiones y en el desarrollo de las iniciativas de atención a la diversidad de las universidades.

Además, otra medida que la Universidad de Málaga ha de potenciar, son las relacionadas con la sensibilización y concienciación de los compañeros de los estudiantes con discapacidad o dificultad en el aprendizaje, independientemente de la titulación que desarrollen. Los compañeros de los estudiantes universitarios con discapacidad pueden constituir una importante red de apoyo, tanto a nivel académico como emocional, pero, para ello, han de poseer los conocimientos y la concienciación necesaria. La formación en temas relacionados con la discapacidad o la inclusión no puede estar limitada a las titulaciones relacionadas con esta temática, y ha de

ampliarse al resto de estudiantes de otras titulaciones. Su papel en la construcción de un contexto formativo inclusivo es fundamental, sobre todo cuando, como hemos visto, y relacionado con el Espacio Europeo de Educación Superior, el trabajo en grupo es el eje de aprendizaje y evaluación en la Universidad.

Otro recurso que se ha de ofrecer desde esta universidad, es una orientación laboral específica para estudiantes con discapacidad, personalizada y adaptada a sus necesidades y capacidades, donde el SAAD, el Servicio de Orientación Laboral y el profesorado del alumnado, se coordinen. La orientación laboral, desde los primeros cursos, permitirá al estudiante con discapacidad seguir un itinerario académico más acorde a sus necesidades y posibilidades de inserción laboral. Dicha orientación reduciría la incertidumbre que este tema suele causar a los estudiantes con NEEs, contribuyendo a su mayor bienestar y rendimiento académico. La inserción laboral es, sin duda, un aspecto que suele preocupar a los estudiantes universitarios, en especial a los que presentan algún tipo de discapacidad. Estos alumnos suelen estar desinformados sobre las medidas de inserción laboral dirigidas a personas con discapacidad de las que se podrían beneficiar.

Por último, otro aspecto sobre el que consideramos que la Universidad de Málaga debería incidir, es en la orientación y apoyo familiar. La familia es un factor que incide en la inclusión de los estudiantes con discapacidad (Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich, & Loret, 2013). Y como afirman Vera y Tánori (2002), es un factor determinante en la evaluación que sobre su bienestar subjetivo realizan los estudiantes universitarios.

En las etapas educativas previas, la familia puede tener un contacto más cercano con el profesorado y los demás profesionales educativos del centro docente, lo cual le permite coordinar con el mismo una serie de medidas de apoyo, y realizar un seguimiento del estudiante. Sin embargo, nos encontramos que en el contexto universitario este contacto familia-centro educativo no está presente, siendo en ocasiones bastante difícil por parte de la familia conocer la evolución académica del estudiante y las áreas donde debe incidir y ayudar.

Desde el SAAD se ha de disponer de los recursos necesarios para poder ofrecer a la

familia la orientación y apoyo que precisan en el desarrollo de los estudios universitarios de la persona con discapacidad. El contexto familiar es de gran relevancia, aportando al estudiante muchos de los recursos emocionales, académicos y materiales que precisa para el desempeño de los estudios. Es por esta razón por la que se ha de ofrecer a los tutores del estudiante con NEEs los recursos y el asesoramiento necesarios.

Junto a las propuestas señaladas, de la información obtenida en la investigación realizada, se plantean nuevas líneas de investigación sobre las que se debe seguir trabajando para contribuir al desarrollo de la universidad inclusiva.

Este estudio se ha dirigido principalmente a analizar los efectos del asesoramiento en el desarrollo y aplicación de ACIs, y cómo éstas han influido en el bienestar del alumnado universitario con discapacidad o dificultad en el aprendizaje, lo cual se consideró, ya desde sus comienzos, un objetivo ambicioso por su novedad y amplitud de trabajo. Sin embargo, consideramos, y así nos lo planteamos como una nueva línea de investigación, la necesidad de analizar las variables relacionadas con el profesorado que pueden influir en la atención educativa que proporcionen a su alumnado con NEEs.

El volumen de trabajo, la actitud, el itinerario formativo previo, su categoría profesional etc. son cuestiones que deben ser investigadas. Estudios como los de Álvarez & López (2015), muestran que los profesores con mayor categoría profesional se sienten menos preparados para impartir docencia a estudiantes con discapacidad, así como los que pertenecían a titulaciones de las áreas más técnicas.

Otra línea de investigación que debe seguirse, es la relacionada con las necesidades y los recursos más adecuados dependiendo del tipo de discapacidad. Es preciso estudios con muestras representativas de cada tipo de discapacidad o dificultad en el aprendizaje que ofrezcan información sobre las medidas de inclusión más adecuadas en cada caso.

Así mismo, se ha observado que los resultados en calidad de vida y satisfacción varían atendiendo a una serie de variables mediadoras, como la discapacidad, el

género, el año de acceso a la investigación, la edad, y el curso del estudiante universitario con discapacidad o dificultad en el aprendizaje. En este sentido, se debería seguir investigando la influencia que una serie de factores, tanto internos como externos del contexto universitario, ejercen sobre el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes universitarios con discapacidad.

En todo caso, los datos obtenidos sobre la influencia que la aplicación de las ACIs tienen en el bienestar de los estudiantes con NEEs, y el papel que juegan una serie de variables mediadoras, nos abren nuevas líneas de investigación sobre las cuales se debe profundizar para seguir avanzando hacia el desarrollo de una universidad inclusiva.

Otra línea de investigación, ya adelantada en el capítulo 4, es la relacionada con los rankings universitarios y los criterios utilizados en su desarrollo. Se debería ampliar la investigación sobre las medidas de atención a la diversidad en las universidades más valoradas. Fomentar y trabajar para que dichas medidas sean tenida en cuenta a la hora de establecer las puntuaciones en los rankings, posiblemente, incida en un mayor compromiso de las universidades con las medidas de atención a la discapacidad

Para finalizar, queremos volver a incidir en que el desarrollo y aplicación de ACIs y la formación del profesorado universitario sobre la atención educativa del alumnado con NEEs, favorece la inclusión en la universidad (Galán-Mañas, A., 2015), y que dichas medidas han de estar presentes, como ya reivindicaron Peralta, A. (2007) y CERMI, (2010), en todas las universidades. La adaptación curricular es un medio que proporciona al profesorado una vía de acercamiento, comprensión, apoyo y formación al alumnado con discapacidad y, para éste, un vehículo de accesibilidad del currículum y una contribución más a la comprensión de sus circunstancias (Luque y Rodríguez, 2008).

Sin embargo, creemos que el contexto universitario, donde el desarrollo y aplicación de ACIs aún no está definido ni regulado, aún no puede considerarse un contexto inclusivo, libre de barreras ideológicas, arquitectónicas y de acceso a la formación y la comunicación. Estudios como el realizado, muestran que las ACIs son de gran relevancia para la inclusión de los estudiantes con NEEs, pero es necesario

que se siga investigando y trabajando en las políticas y actuaciones encaminadas a crear una universidad más inclusiva.

Concluimos, dedicando las últimas líneas de este estudio a los estudiantes y el profesorado de la muestra, a los que agradecemos su inestimable colaboración, pues sin ellos no hubiera sido posible la realización de este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M., Alvarez, P.R., & Castro, J.F. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria. Algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educación y diversidad. Revista Interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad.*, nº 2, 129-150.
- Abejón Mendoza, P., Martínez Solana, M. Y., & Terrón López, M. J. (2011). Propuestas de acción para la integración de universitarios con discapacidad visual y auditiva ante el reto de Bolonia. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 8 (nº 2). 175-196.
- Acuerdo de 20 de diciembre de 2012, de la Universidad de Málaga, por el que se aprueba el Reglamento de Atención Académica al Estudiante con Discapacidad. (BOJA 29/06/2013).
- Adams, M., & Holland, S. (2006). Improving Acces to higher education for disabled people. En Adams, M. & Brown, S. (Eds.), *Towards inclusive learning in higher education* (pp. 10-22). London: Routledge.
- Aguirre, P., Álvarez, R., Angulo, M. C., & Prieto, I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Aguirre, P., Álvarez, R., Angulo, M. C., & Prieto, I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*. Sevilla: Junta de Andalucía-Consejería de educación.
- Aguirre, P., & Hernández, R. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual y sordoceguera*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- AHEAD. *AHEAD. Program Standards and Performance Indicators*. Recuperado a partir de <https://www.ahead.org/learn/resources>
- Alcantud, F. (1995). *Estudiantes con discapacidades integrados en los estudios universitarios: notas para su orientación. Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Síntesis. Madrid.
- Alcantud, F. (1997). *Universidad y diversidad*. Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones.
- Álcantud Marín, F. (1997). *Universidad y Discapacidad*. Valencia: Lliso.
- Alcantud Marín, F., Avila, V., & Asensi, M. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Alcedo, M.A., Aguado, A.L., Real, C., González, M., & Rueda, B. (2007). Una revisión actualizada de la situación de los estudiantes con discapacidad en la universidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 3, 7-18.
- Alegre, O.M., & Villar, L.M. (2009). Master's Degree «Education in Diversity» (MDED): Toward Inclusion Education Quality. *International Journal of*

Training and Learning in Higher Education, 39 (2)(226), 82-98.

- Alonso, A., & Díez, E. (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Siglo Cero*, 39(2), 82-98.
- Alonso, M. Á. V., Schalock, R. L., Martínez, B. A., Sánchez, L. E. G., & de Urríes, F. de B. J. (2014). Capítulo 19. Calidad de vida. En Arellano-Torres A.: *Discapacidad e inclusión: manual de docencia*. (pp. 443-462). Amaru Ediciones.
- Álvarez-Pérez, P., Alegre-de-la-Rosa, O., & López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *relieve*, 18(2). doi:10.7203/relieve.18.2.1986
- Álvarez, P.R., Alegre, O.M., & López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2), art.3. doi:10.7203/relieve.18.2.1986
- Álvarez, P.R. (Coord.). (2012). *Tutoría Universitaria Inclusiva: Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea S.A.
- ANECA. (2012). *Guía de Apoyo para la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (grado y máster)*. ANECA. Recuperado a partir de <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Protocolos-de-evaluacion-y-documentos-de-ayuda>
- Anguita, J. C., Labrador, J. R., & Campos, J. D. (2003a). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Anguita, J. C., Labrador, J. R., & Campos, J. D. (2003b). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II). *Atención Primaria*, 31(9), 592-600.
- Angulo, M., Luna, M., Prieto, I., Rodríguez, L., & Salvador, M. (2007). *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Arnaiz, P. (2000). Las adaptaciones en el currículum universitario. *Boletín del Real Patronato*, 47, 151-168.
- Artigas, J. (2000). Aspectos neurocognitivos del síndrome de Asperger. *Revista de Neurología clínica*, 1, 34-44.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México D.F.: ANUIES.
- Balluerka, N., & Vergara, A. I. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Ed. Pearson Educación S.A.
- Banda, A., & Miguel, A. (2012). Calidad de vida subjetiva en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17(1), 29-43.

- Ban_Mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización. *Revista Siglo Cero*, N° 37, 16-21.
- Bariffi, F. (2013). En *Conferencia Internacional 2008-2013. 5 años de vigencia de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Universidad Carlos III. Recuperado a partir de <http://www.cermi.es/es-ES/Agenda/Paginas/Inicio.aspx?TSMEIdEv=180>
- Beauchamp-Pryor, K. (2013). *Disabled students in Welsh higher education: A framework for equality and inclusion*. Springer Science & Business Media.
- Bertomeu, P. F., González, E. L., & Latorre, G. P. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de educación*, (362), 159-185.
- Bilbao, M^a C. (2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la Universidad de Burgos. *Educación y diversidad*, 4(2, Julio-diciembre), 33-50.
- Bilbao, M. C., Martínez, M. A., De Juan, M. N., & García, M. I. (2012). Evolución de los servicios de apoyo a personas con discapacidad en las universidades españolas. En *Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Universidad y Discapacidad*, Madrid, España.
- Blázquez J.J., Chamizo, J., Cano E.I., & Gutierrez, S. (2013). Calidad de vida universitaria. Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil. *Revista de Educación*, 362, 458-484.
- BOJA. Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (BOJA 22-8-2008), (2008).
- Boletín Oficial del Estado, B. O. E. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (2006).
- Borland, J., & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101.
- Boulding, W., Kalra, A., Staelin, R., & Zeithaml, V. A. (1993). A Dynamic Process Model of Service Quality: From Expectations to Behavioral Intentions. *Journal of marketing research*, 30, 7-27.
- Bronfenbrenner, U. (s. f.). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Uni Press.
- Bruder, M. B., & Mogro-Wilson, C. (2014). Student and faculty awareness and attitudes about students with disabilities. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 6(2).
- Bueno, A. B. A., Calvo, A. P., & Muñoz, V. M. R. (2010). *Guía de adaptaciones y recursos para estudiantes con discapacidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Burgstahler, L. C., Joie Acosta, S., Crawford, L., & Acosta, J. (2001). Transition from two-year to four-year institutions for students with disabilities. *Disability Studies Quarterly*, 21(1), 25-37.
- Cabra, M.A., & Gaztezu, C. (2006). Derecho internacional y comunitario. La

protección jurídica de las personas con discapacidad en la normativa comunitaria y los instrumentos internacionales. En Alcacín, E., González-Badía, J. y Molina, C., *Régimen jurídico de las personas con discapacidad en España y la Unión Europea*.(19-95). Granada: Comares S.L.

- Calle, R. C. (2010). El Currículum y la Atención a la Diversidad en las etapas de la Educación Básica, Primaria y Secundaria Obligatoria, en el marco de la Ley Orgánica de Educación. *Hekademos: Revista educativa digital*, (6), 5-26.
- Campoy Cervera, I. (2014). El reflejo de los valores de libertad, igualdad y solidaridad en la ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *Repositorio Temático de la Red Iberoamericana de Expertos en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Red CDPD)*. Recuperado a partir de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/464>
- Cano Ruiz, I. (2012). Discapacidad, educación y universidad: especial referencia a la Universidad de Alcalá. *Anuario de la Facultad de Derecho. Universidad de Alcalá.*, 183-202.
- Castellana, M., & Sala, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 18, 209-227.
- Castro, J.F., & Abab M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. *Revista Qurrriculum*, 22(octubre 2009), 165-188.
- Castro, J.F., Llorca, M., Álvarez, P., & Álvarez, D. (2006). Universidad y diversidad: necesidades docentes en la atención al alumnado con discapacidad. *Revista Qurrriculum*, 19(octubre 2006), 189-209.
- Cayo, P. B. L. (2009). *La configuración jurídica de los ajustes razonables*. España: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI).
- CERMI. (2010). *Guía para la elaboración de un «Plan de acción al alumnado con discapacidad en la universidad»*. CERMI.
- Cerrillo Martín, R., Izuzquiza Gasset, D., & Egido Gálvez, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57.
- Chica, A. A., Costa, J. L. C., & Europea, A. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios de escalas de opinión*. Alicante: Marfil.
- Collins, M.E., & Mowbray, C.T. (2005). Higher Education and psychiatric disabilities: National survey of campus disability services. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(2), 304-315. Doi:101037/0002-9432.75.2.304
- Comisión Europea. (2010). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comunicado de Praga. (2001). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos*

responsables de la Educación Superior (Praga, 19 de Mayo de 2001).

CONSEJO DE EUROPA. (1992). *Recomendación R (92) 6, de 9 de abril de 1992, sobre la elaboración de una política coherente en materia de personas discapacitadas.* Bruselas: Consejo de Europa.

Consejo de Europa. (1996). *Carta Social Europea (revisada).* Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado a partir de <https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Presentation/ESCRBooklet/Spanish.pdf>

Consejo de Europa. (2006). *Recomendación Rec(2006)5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015.* Recuperado a partir de https://www.asturias.es/Asturias/DOCUMENTOS%20EN%20PDF/PDF%20DE%20PARATI/plan_promocion_derechos_discapacidad.pdf

Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (BOE 29/12/1978).

Cummins, R. A. (1997). Assessing quality of life. En *Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice* (Vol. 2, pp. 116-150). U.K.: Stanley Tornes Ltd.

Daes, E.I. (1986). *Principios, orientaciones y garantías para la protección de las personas recluidas por mala salud mental o que padecen trastornos mentales.* Nueva York: ONU.

Dalmau, M., Llinares, M., & Sala, I. (2011). Percepción de los estudiantes universitarios españoles con discapacidad sobre los apoyos recibidos en su formación universitaria. José María Román, Miguel Ángel Martín y Juan Donoso Valdivieso (comp.): *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*,(6099-6111) Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

Decreto 147/2002 donde se establece la ordenación de la atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales (BOJA 18/05/2002).

Decreto 298/2003, de 21 de octubre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Su artículo 112 y el capítulo IV regula la atención a los miembros de la Comunidad Universitaria con Discapacidad. (BOJA 6/11/2003).

Defensor del Pueblo Andaluz. (2008). *Informe especial al parlamento. Universidad y Discapacidad.* Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.

Del Río, P. (1998). De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución: El largo camino recorrido por el pensamiento defectológico desde L.S. Vygotski. *Cultura y Educación*, 11-12, 35-57.

De Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: Alianza editorial.

Despouy, L. (1993). *Los derechos humanos y las personas con discapacidad.*

Ginebra: ONU.

- Díez, E. (2013). Adaptaciones curriculares en la Universidad: en busca de estándares. En *Actas del IV Encuentro de la Red de Servicios de Atención a Personas con Discapacidad en las Universidades*. Ferrol: Universidad Da Coruña.
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M.A., Campo, M., Sancho, S., Calvo, I., & Moral, E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca: INICO.
- Díez, E., & Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43, 87-93. Doi:10.1016/j.aula.2014.12.002
- Díez, E., Verdugo, M. A., Campo, M., Sancho, I., Alonso, A., Moral, E., & Calvo, I. (2008). *Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad*. INICO.
- Dirección del Plan Estratégico y Responsabilidad Social. (2012). *Plan Estratégico de la Universidad de Málaga 2013-2016*. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado a partir de http://www.uma.es/plan-estrategico-uma/navegador_de_ficheros/Plan_Estrategico/descargar/Plan%20Estrategico%20Universidad%20Malaga%202013-16.pdf
- Dukes III, L. (2006). The Process: Development of the Revised AHEAD Program Standards and Performance Indicators. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 5-15.
- Dukes III, L. L., & Shaw, S. F. (2008). Using the AHEAD Program Standards and Performance Indicators to Promote Self-Determination in the Daily Practice of Office of Disability Services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(2), 105-108.
- Echeíta, G. (1989). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Madrid: MEC.
- Echeita, G., & Simón, C. (2014). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. *Red CDPD*. Recuperado a partir de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/668>
- Estatutos de la Universidad de Málaga (BOJA 9/06/2003).
- Fernández, A. (2014). El alumnado con diversidad funcional en la Universidad de Sevilla: resultados de un estudio biográfico-narrativo. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (17), 85-102.
- Ferreira, C., Vieira, M.J., & Vidal, J. (2014). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 363 (Enero-Abril 2014), 412-444. doi:104438/1988-592X-RE-2012-363-193
- Ferreira Villa, C., Vieira Aller, M. J., & Vidal García, J. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de Educación Superior. El caso de Cataluña. *Revista de investigación educativa*, 32(1), 139-157. doi:10.6018/rie.32.1.171711

- Fichten, C. S., Asunción, J. V., Wolforth, J., Barile, M., Budd, J., Martiniello, N., & Amsel, R. (2012). Information and communication technology related needs of college and university students with disabilities. *Research in Learning Technology, 20*.
- Figuera, P., Coiduras, J.L., Freixa, M., Isús, S., Prades, A., Rodríguez, M.L., & Torrado, M. (2009). *La transición a la Universidad de las Personas con Discapacidad*. N° Referencia: EA2009-0104: Dirección General de Universidades, Programa Estudios y Análisis.
- Foro de Vida Independiente, F. (2005). *Apuntes sobre el Documento: Líneas Básicas para un Modelo de Atención a las Personas dependientes*. CCOO.
- Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society, 19*(5), 455-468.
- Fundación ONCE. (2014). *La Movilidad Transnacional de los Estudiantes Universitarios con Discapacidad: Estudio de situación y retos de futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- Fundación ONCE, Fundación Repsol, & Universidad Carlos III de Madrid (Eds.). (2013). *Investigación sobre las necesidades formativas de los docentes en la educación de estudiantes con discapacidad*. España: Fundación ONCE y Fundación REPSOL.
- Fundación Universia. (2014). *Universidad y Discapacidad. II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Fundación Universia. Recuperado a partir de <http://fundacionuniversia.net/programas/informacion/informes/detalleProgramas-2471.html>
- Fundación Universia. (2015). *Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad*. Madrid: Fundación Universia. Recuperado a partir de <http://fundacionuniversia.net/programas/informacion/guias/detalleProgramas-2543.html>
- Gable, S.L., & Danforth, S. (Eds.). (2008). *Disability & the politics of education: an international reader*. New York: Peter Lang.
- Gairín, J., Muñoz, J.L., Galán, A., Fernández, M., & Sanahuja, J.M. (2013). El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 6*(3), 89-107.
- Gairín, J., Muñoz, J.L., Galán, A., Sanahuja, J.M.^a, & Fernández, M. (2013). Planes de acción tutorial para estudiantes con discapacidad: una propuesta para mejorar la calidad formativa en las universidades españolas. *Revista Iberoamericana de educación, (63)*, 115-126.
- Galán-Mañas A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 26*(1), 83-99.
- García, F. J., & Herrero Priego, J. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

- García, M., & Cotrina, M. (2011). Accesibilidad, inclusión e innovación docente en la Universidad. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 67, 1-12.
- Gento Palacios, S., & Vivas García, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Revista Acción Pedagógica*, 12(2).
- Giné, C. (2004). Servicios y calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 35(2), 1-14.
- Gismero, E. (2000). *Escala de habilidades sociales (EHS)*. Madrid: TEA Ediciones.
- GOBIERNO, D. E. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (2007).
- Gobierno de España. ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. (2007).
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M.-Á., & González-Gil, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 523-536.
- Goode, J. (2007). Managing disability: Early experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 22(1), 35-48.
- Grau Rubio, C., & Fernández Hawrylak, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-16.
- Grupo XIII Europeo Helios II. (1997). *Enseñanza superior y estudiantes disminuidos. Hacia una política europea de integración*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Guijarro, M. R. B. (1996). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares* (Vol. 1). Ministerio de Educación.
- Hall, J., & Tinklin, T. (1998). *The experiences of disabled in higher education*. Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.
- Helios II. (1996). *Guía Europea de Buenas Prácticas. Hacia la igualdad de Oportunidades de las personas con discapacidad*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Hernández-Guanir, P. (2010). *Test de Estrategias Cognitivo-emocionales. MOLDES*. Madrid: TEA Ediciones.
- Herrero, J., Pérez Cañaveras, R. M., Gómez Torres, M. J., Vizcaya Moreno, M. F., & Mora Pascual, J. M. (2007). Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario. En Martínez, M.A. & Carrasco, V. (Eds.), *La multidimensionalidad de la educación universitaria* (Vol. I). Alicante. Universidad de Alicante: Alcoy.
- Hersh, M. A., Evans, S., & Ball, S. (2013). Enable Network on ICT to Support Lifelong Learning by Disabled Students.
- Higbee, J.L. (Ed.). (2003). *Curriculum transformation and disability: Implementing Universal Design in Higher Education*. Minneapolis: University of Minnesota.

- Hill, J. L. (1996). Speaking Out: Perceptions of Students with Disabilities Regarding Adequacy of Services and Willingness of Faculty To Make Accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 12(1), 22-43.
- Hirsch, G. (2013). *Helping college students succeed: A model for effective intervention*. New York: Routledge.
- Holloway, S. (2001). The Experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16(4), 597-615.
- Hopkins, L. (2011). The Path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled student's experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 711-727.
- Ibáñez, P. (2002). La UNED ante la discapacidad. *Revista A Distancia*, 20(1), 20-27.
- Instituto Nacional de Estadística. (1999). *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud*. Madrid: INE.
- Jallade, J. P. (2011). International approaches to education: A review of some major cooperative programmes. *European Journal of Education*, 46(1), 7-24.
- Jamieson, J., & Jamieson, C. (2014). *Managing Asperger syndrome at college and university: A resource for students, tutors and support services*. New York: Routledge.
- Jarrillo A. (2011). El trabajo de la RUNAE en el ámbito de la discapacidad. En *Jornadas: Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Necesidades y Demandas*. Madrid: UNED.
- Jefatura del Estado. Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 (BOE 21/04/2008).
- Jorgensen, S., Fichten, C.S., Havel, A., Lamb, D., James, C., & Barile, M. (2005). Academic Performance of College Students with and without Disabilities: An Archival Study. *Canadian Journal of Counselling*, 39(2), 101-117.
- Jurado, P. (2009). Calidad de vida y procesos educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 6.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11, 351-363.
- Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (2009). *Desarrollo de indicadores: sobre educación inclusiva en Europa*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Lavigne, R., & Romero, J. F. (2010). *El TDAH: ¿ Qué es?, ¿ Qué lo causa?, ¿ Cómo evaluarlo y tratarlo*. Madrid: Pirámide.
- Leiva, J.J., & Jiménez, A.S. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI: Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8(julio), 41-62.
- Ley 1/1999, de 31 de Marzo, de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía (LAPDA) (BOJA 17/04/1999).
- Ley 9/1999, del 18 de noviembre, de Solidaridad en Educación. (BOJA 2/12/1999).
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (BOE 30/04/1982).

- Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades (LAU) (BOJA 31/12/2003).
- Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (BOE 2/08/2011).
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. (BOE 24/10/2007).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU) (BOE 13/04/2007).
- Licata, J. W., & Maxham, J. G. (1999). Student expectations of the university experience: levels and antecedents for pre-entry freshmen. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(1), 69-91.
- López Torrijo, M. (2008). De la exclusión a la inclusión: Políticas y prácticas de la Universidad española respecto a los alumnos con déficit auditivo.

alumnado universitario con discapacidad: un estudio de caso. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(13), 101-116.

- Luque, D.J., & Romero, J.F. (2002). *Trastorno del desarrollo y adaptación curricular*. Málaga: Aljibe.
- Luque, D., & Rodríguez, G. (2006). Necesidades técnicas del alumnado con discapacidad en la Universidad de Málaga. En *4º Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad (Tecnoneet)*, Murcia.
- Luque Parra, D. J., Rodríguez Infante, G., & Romero Pérez, J. F. (2005). Accesibilidad y Universidad. Un estudio descriptivo. *Interv. psicococ*, 209-222.
- LV, S., TENG, X., & HAO, C. (2012). An Exploration on Higher Education for Students with Disabilities in China [J]. *Disability Research*, 1, 018.
- Mañas, A., Sanahuja, J.M., M., Fernández, M., Gairín, J., & Moreno, J.L. (2014). Tutorización de los estudiantes con discapacidad: Revisión de las iniciativas en las universidades españolas y europeas. *Pulso: revista de educación*, (37), 13-33.
- Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marín, R., & Pérez, G. (1985). *Pedagogía social y sociología de la educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marklein, M. B. (2011). Learning-disabled students get firmer grip on college. USA Today. Recuperado de <http://usatoday30.usatoday.com/news/education/story/2011-10-17/college-and-learning-disabilities/50807620/1#UUoR8kRrqQI.email>.
- Martín, A. R., & Arregui, E. Á. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.
- Martínez, I.M. (s. f.). La inclusión, un valor de excelencia para la Universidad de Granada. Recuperado a partir de <http://pilararanda.info/reflexiones-sobre-la-ugr/la-inclusion-un-valor-de-excelencia-para-la-universidad-de-granada-por-isabel-m-martinez-lozano/>.
- MECD. (2003). *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (Documento Marco)*. Madrid: MECD. Recuperado a partir de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/7.pdf>
- MECD. (2013). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-14*. Madrid: Secretaría general Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Miguel, C. M. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad Complutense. Diez años de igualdad de oportunidades y diseño para todos. *Revista Lugares de Educação*, 4(9), 205-217.
- Miller, L. A., Lewandowski, L. J., & Antshel, K. M. (2013). Effects of extended time for college students with and without ADHD. *Journal of attention disorders*, 1087054713483308.

- Ministerios Europeos de Educación Superior. (2001). *Declaración de Praga, 2001 Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Recuperado a partir de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/11.pdf>
- Moriña-Díez, A., López, R., Melero, N., Cortés, M^a D., & Molina, V.M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3 Octubre-Diciembre 2013), 432-442.
- Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160.
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de educación*, (63), 35-49.
- Muñoz, T. G. (2003a). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Espanha: Almenjandrelo. Acedido em <http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/ElCuestionario.pdf>*.
- Muñoz, T. G. (2003b). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Espanha: Almenjandrelo. Acedido em <http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/ElCuestionario.pdf>*.
- Nava-Caballero, E. M. (2012). El acceso y la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de León. *Revista complutense de educación*, 23(2), 293-316.
- Nolla, G. C., Pozuelo, B. P., Sánchez, G. V., & García, M. V. (2012). La inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad: la opinión del profesorado. *Innovación educativa*, (21).
- Observatorio Universidad y Discapacidad. (2010). *Estudio Sectorial por Comunidades Autónomas de la Accesibilidad del Entorno Universitario y su Percepción*. Barcelona: Observatorio Universidad y Discapacidad.
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Ginebra: OMS.
- ONCE. (1999). *Vivir con discapacidad. Guía de recursos*. Madrid: Escuela Libre.
- ONU. (1982). *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*. New York: ONU. Recuperado a partir de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm#1>
- ONU. Resolución 37/52 de la Asamblea General, de 3 de Diciembre de 1982.
- ONU. Resolución 48/96, de la Asamblea General, de 4 de marzo de 1994.
- Ortego, J.L. (2000). Estudiantes con discapacidad y adaptaciones curriculares en los estudios superiores. *Educació i Cultura*, 13, 207-218.
- Ortiz, M^aC. (1996). De las Necesidades Educativas a la Inclusión. *Siglo Cero*, 27(2), 5-13.
- Ortiz, M^aC. (2005). Evolución histórica de la atención a las Necesidades Educativas Especiales: Una perspectiva desde la Universidad. En *I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Parra, D. J. L., & Infante, G. R. (2009). Tecnología de la Información y Comunicación aplicada al alumnado con discapacidad: un acercamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 3.
- Parra, D. J. L., & Infante, G. R. (s. f.). *Alumnado con discapacidad. Guía de*

orientación al personal de administración y servicios de la Universidad de Málaga. Recuperado a partir de

<http://www.uma.es/media/tinyimages/file/pasguia.pdf>

- Parreño, M. J. A., & de Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011). *EL impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. CERMI.
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Pérez, A., Manchón, A., & Borrás, M. (1999). La comprensión lectora en universitarios con déficit auditivo. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 19(1), 33-39.
- Pérez, M., Rodríguez E., Cabezas M.N., & Polo, A. (2002). *DIE. Diagnóstico Integral del Estudio*. Madrid: TEA Ediciones.
- Pichardo, M. del C. P., Garcia, A. B. G., De la Fuente Arias, J., & Justicia, F. J. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). Recuperado a partir de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/153>
- Polo Sánchez, M. T., & López-Justicia, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98.
- Priante, C.M. (2002). *Mejorar en organizaciones en México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Quinn, G. y otros. (2002). *Derechos humanos y discapacidad: uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las naciones unidas en el contexto de la discapacidad*. ONU.
- Quinn, Q., Wilson, A., MacIntyre, G., & Tinklin, T. (2009). People look at you differently: students experience of mental health support within higher education. *British journal of Guidance & Counselling*, 37(4), 405-418.
- Quintanilla, M.A. (2007). Presentación del Secretario de Estado de Universidades e Investigación. En *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. (BOE 16/03/1985).
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, (BOE 2/06/1995).
- Real Decreto 1060/1992 de 4 de Septiembre de 1992, que modifica al Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, y se adapta a la nueva Licenciatura de Traducción e Interpretación, (BOE 22/09/1992).
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE 31/12/10).
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. (BOE 3/12/2013).

- Real Patronato sobre Discapacidad. (2003). *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*. 54-55. (Vol. Abril y Agosto 2003). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Reed, M. J., Kennett, D. J., & Emond, M. (2015). The influence of reasons for attending university on university experience: A comparison between students with and without disabilities. *Active Learning in Higher Education*, 1469787415589626.
- Resolución del Consejo de 5 de mayo de 2003 sobre igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad (2003).
- Riddell, S., & Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38-46.
- Rodríguez, A., Aguado Díaz, A. L., Real Castela, S., & González, G. (2007). Una revisión actualizada de la situación de los estudiantes con discapacidad en la universidad. *Anuarios de Psicología Clínica y de la salud*, 3, 7-18.
- Rodríguez A., Alvarez, E., & García, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes. *REOP*, 25(nº1, 1º cuatrimestre), 44-61.
- Rodríguez, G., & Luque, D.J. (2006). Adaptación curricular en el alumnado universitario con discapacidad. En Uriarte, J. & Martín, P., *Necesidades educativas especiales, contextos desfavorecidos y apoyo social*. Bilbao: Psicoex.
- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.
- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII(147), 86-94.
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*, 8. Recuperado a partir de <http://centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/1dcb1a899435d2b2806acdf5dbcf17aa941abd8d.pdf>
- Romero, J. F., & Lavigne, R. (2006a). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. I. Definición, características y tipos*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Romero, J. F., & Lavigne, R. (2006b). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. II. Procedimientos de evaluación y diagnóstico*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Rubiralta, M. (2011). *Las políticas sobre discapacidad en el sistema universitario español*. MEC.
- Salvador, M. L., Gallardo, M.V., García, J., Cabillas, M.C., Guerra, A., Arroyo, A., ... Santacruz, M.A. (s. f.). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Limitaciones en la Movilidad*

(2008.^a ed.). Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

- Sánchez, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad. Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354 (Enero-Abril 2011), 575-603.
- Sánchez, A., & Carrión, J. J. (2010a). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: Ideas y Actitudes sobre su integración Educativa y Social. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2).
- Sánchez, A., & Carrión, J. J. (2010b). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: Ideas y Actitudes sobre su integración Educativa y Social. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 329-341. Doi:19.1989/ejep.v3i2.72
- Sánchez, A.(Coord.). (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Universidad de Almería.
- Sánchez- Elvira, Á., López- González, M. Á., & Fernández- Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35.
- Sarriá, D. E. (2001). Métodos y diseños de investigación. En Fontes, S., García, C., Garriga, A.J., Pérez, M^aC., & Sarriá, E., *Diseños de investigación en psicología* (pp. 95-122). Madrid: UNED.
- Schalock, R. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Siglo Cero*, 30(1), 5-20.
- Schalock, R. L. (2004). Calidad de vida en la evaluación y planificación de programas: tendencias actuales. *Publicaciones del INICO, Universidad de Salamanca*. Recuperado a partir de <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada1/confer/con2.html>
- Schalock, R. L., & Alonso, M. A. V. (2003). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza editorial.
- Schalock, R. L., Keith, K. D., Verdugo, M. Á., & Gómez, L. E. (2011). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. En *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities* (pp. 17-32).
- Schalock, R. L., & Verdugo Alonso, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 224, 21-36.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. V. (2003). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza editorial.
- Schwanke, T. D., Smith, R. O., & Edyburn, D. L. (2001). A3 model diagram developed as accessibility and universal design instructional tool. En *RESNA 2001 annual conference proceedings* (Vol. 21, pp. 205-207).
- Seale, J.K. (2014). *E-learning and disability in higher education. Accessibility research and practice*. New York: Taylor and Francis.
- Shalock, R. (1999). Hacia una nueva concepción de discapacidad. *Siglo Cero*, 30(1), 5-20.

- Shaw, S. F., & Dukes III, L. L. (2006). Postsecondary Disability Program Standards and Performance Indicators: Minimum Essentials for the Office for Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 16-26.
- Shaw, S.F., & Dukes, L.L. (2001). Program standards for disability services in higher education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 14(2), 81-90.
- Shevlin, M., Kenny, M., & McNeela, E. (s. f.). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. *Disability & Society*, 19(1), 15-30.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Técnicos del Grupo de Adaptaciones Curriculares de la Red de Servicios de Atención a Personas con Discapacidad en las Universidades Españolas. (2014). Principios Orientadores para las Adaptaciones Curriculares en el ámbito universitario. *Actas del II Congreso Internacional Universidad y Discapacidad*. Madrid.
- Toledo, P., Sánchez, J.M., & Gutiérrez, J.J. (2013). Evolución de la accesibilidad web en las Universidades Andaluzas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, N° 43(Julio 2013), 65-85.
- Torres, M^a A. (2006). Derecho administrativo. Régimen jurídico administrativo de las personas con discapacidad. En Alcacín, E., González-Badía, J. y Molina, C., *Régimen jurídico de las personas con discapacidad en España y la Unión Europea*.(171-224). Granada: Comares S.L.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- Uriarte, J. A. (2014). El Derecho a La Educación y Los Derechos En La Educación En España: Análisis Crítico De La LOMCE. *International Multilingual Journal of Contemporary Research*. December 2014, Vol. 2, No. 4, pp. 29-60. Doi: 10.15640/imjcr.v2n4a2.
- Valcarce, A. (2006). Prólogo. En Alcacín E., González-Badía J. y Molina C., *Régimen jurídico de las personas con discapacidad en España y la Unión Europea*. Granada: Comares S.L.
- Valdunquillo, M. I., & Iglesias, A. (2015). Una puerta abierta a la inclusión en la Universidad: Experiencia con un alumno Erasmus con Síndrome de Asperger. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(1), 104-114.
- Vera, J.A., Laborín Álvarez, J. F., Córdova Moreno, M. A., & Parra Armenta, E. M. (2007). Bienestar subjetivo: comparación en dos contextos culturales. *Psicología para América Latina*, (11).
- Vera, N. J. A., & Rodríguez, E. J. (2007). La felicidad y sus correlatos en estudiantes de la Universidad de Sonora. *Revista Universidad de Sonora*, 19, 17-19.
- Vera Noriega, J. A., & Tánori Aguilar, B. C. (2002). Propiedades psicométricas de un

- instrumento para medir bienestar subjetivo en la población mexicana. *Apuntes de psicología*, 20(1), 63-80.
- Verdugo, A. (1995). *Personas con Discapacidad*. Madrid: IMSERSO.
- Verdugo, M.A. (2011). Dignidad, igualdad, libertad, inclusión, autodeterminación y calidad de vida. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(240), 18-23.
- Verdugo, M. A., & Campo, M. (2005). Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Recuperado desde [http://sid.usal.es/docs F](http://sid.usal.es/docs/F)*, 8.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E., Arias, B., Santamaría, M., Clavero, D., & Tamarit, J. (2013). Evaluación de la calidad de vida en personas con intelectual: la Escala INICO-FEAPS. *Siglo Cero*, 44, 6-20.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E., Arias, B., & Schalock, R. L. (2009). *Escala Integral. Evaluación Objetiva y Subjetiva de la Calidad de Vida de Personas con Discapacidad Intelectual*. Madrid: CEPE.
- Verdugo, M. Á., Gómez, L. E., Arias, B., & Schalock, R. L. (2011). The Integral quality of life scale: development, validation, and use. En *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities*. 47-60.
- Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L. E., & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036-1045.
- Verdugo, M.A., & Schalock, R. L. (2013). *Discapacidad e inclusión: manual de docencia*. Amaru Ediciones.
- Vicerrectorado de Calidad, Planificación Estratégica y Responsabilidad Social. (2008). *Plan Estratégico de la Universidad de Málaga 2009-2012. Área estratégica AE3. El valor estratégico de las personas: Desarrollo e igualdad*. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado a partir de <http://www.infouma.uma.es/planestrategico/docs/mesas/ae30708.pdf>
- Vieira, M.J., Junquera, S., & Vidal, J. (2004). Los servicios de estudiantes en la Universidad como criterio de calidad. *Revista de Pedagogía*, 56(2), 330-345.
- Wechsler, D. (1997). *Wais-iii*. Psychological Corporation.
- World Health Organization. (1997). *WHOQOL: Measuring quality of life*. Geneva, Switzerland: WHO.
- Yu, G. (2008). A model of quality of college life (QCL) of students in Korea. *Social Indicators Research*, 87(2), 269-285.

ANEXOS

ANEXO 1. PÉRFIL DE LA MUESTRA

PERFIL DEL SUJETO Nº 1

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Centro	Curso
1	Mujer	23	Sensorial	Facultad de Filosofía y Letras	2º

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	33	21	22	9	59	29	88
<i>CI/Índice</i>	106	81	81	70	97	71	84
<i>Clasificación</i>	Medio	Normal-bajo	Normal-bajo	Inferior	Medio	Inferior	Normal-bajo

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	20	10	20
<i>Clasificación</i>	Bajo	Muy bajo	Bajo

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	95	97	95	90
<i>Clasificación</i>	Muy alto	Muy alto	Muy alto	Alto

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	85	99	97
<i>Clasificación</i>	Alto	Muy alto	Muy alto

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
58	Medio

PERFIL DEL SUJETO N° 2

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Centro	Curso
2	Mujer	23	Sensorial	Escuela Politécnica Superior	2º

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	26	35	32	22	60	54	114
<i>CI/Índice</i>	92	109	102	106	98	103	100
<i>Clasificación</i>	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	10	40	60
<i>Clasificación</i>	Muy bajo	Normal	Normal

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	95	60	40	75
<i>Clasificación</i>	Muy alto	Medio	Medio	Alto

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	60	85	75
<i>Clasificación</i>	Medio	Alto	Alto

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
67	Medio

PERFIL DEL SUJETO N° 3

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Centro	Curso
3	Mujer	21	TDAH	Facultad de Comercio y Gestión	1º

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	33	25	36	19	66	48	114
<i>CI/Índice</i>	106	89	110	98	105	96	100
<i>Clasificación</i>	Medio	Normal-bajo	Normal-alto	Medio	Medio	Medio	Medio

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	20	30	30
<i>Clasificación</i>	Bajo	Bajo	Bajo

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	30	20	30	5
<i>Clasificación</i>	Medio	Bajo	Medio	Muy bajo

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	30	3	10
<i>Clasificación</i>	Medio	Muy bajo	Bajo

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
17	Bajo

PERFIL DEL SUJETO N° 4

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Centro	Curso
4	Hombre	21	TGD	Facultad de Filosofía y letras	2º

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	26	24	30	14	50	44	94
<i>CI/Índice</i>	92	87	98	84	88	90	88
<i>Clasificación</i>	Medio	Normal-bajo	Medio	Normal-bajo	Normal-bajo	Medio	Normal-bajo

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	20	10	30
<i>Clasificación</i>	Bajo	Muy bajo	Bajo

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	30	5	30	1
<i>Clasificación</i>	Medio	Muy bajo	Medio	Muy bajo

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	10	3	5
<i>Clasificación</i>	Bajo	Muy bajo	Muy bajo

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
40	Medio

PERFIL DEL SUJETO N° 5

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Centro	Curso
5	Hombre	20	TDAH	Facultad de Psicología	3°

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	32	33	27	12	68	53	121
<i>CI/Índice</i>	104	105	92	78	107	102	104
<i>Clasificación</i>	Medio	Medio	Medio	Inferior	Medio	Medio	Medio

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	20	10	60
<i>Clasificación</i>	Bajo	Muy bajo	Normal

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	97	90	95	60
<i>Clasificación</i>	Muy alto	Alto	Muy alto	Medio

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	80	97	95
<i>Clasificación</i>	Alto	Muy alto	Muy alto

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
50	Medio

PERFIL DEL SUJETO Nº 6

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Centro	Curso
6	Hombre	20	Física	Facultad de Filosofía y Letras	1º

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	45	21	41	13	85	34	119
<i>CI/Índice</i>	127	81	120	81	124	78	103
<i>Clasificación</i>	Superior	Normal-bajo	Superior	Normal-bajo	Superior	Inferior	Medio

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	10	70	10
<i>Clasificación</i>	Muy bajo	Alto	Muy bajo

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	50	99	80	15
<i>Clasificación</i>	Medio	Muy alto	Alto	Bajo

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	85	20	50
<i>Clasificación</i>	Alto	Bajo	Medio

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
9	Muy bajo

PERFIL DEL SUJETO N° 7

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Centro	Curso
7	Hombre	45	Física	Facultad de Ciencias	2º

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	37	27	34	22	72	52	124
<i>CI/Índice</i>	112	93	106	106	111	101	106
<i>Clasificación</i>	Normal-alto	Medio	Medio	Medio	Normal-alto	Medio	Medio

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	99	90	90
<i>Clasificación</i>	Muy alto	Muy alto	Muy alto

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	97	99	99	99
<i>Clasificación</i>	Muy alto	Muy alto	Muy alto	Muy alto

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	99	99	99
<i>Clasificación</i>	Muy alto	Muy alto	Muy alto

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
71	Alto

PERFIL DEL SUJETO N° 8

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Facultad	Curso
8	Hombre	24	DA	Facultad de Filosofía y Letras	3°

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escarlar</i>	48	33	21	17	78	54	132
<i>CI/Índice</i>	133	105	79	92	117	103	111
<i>Clasificación</i>	Muy superior	Medio	Inferior	Medio	Normal-bajo	Medio	Normal-alto

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	99	99	20
<i>Clasificación</i>	Muy alto	Muy alto	Bajo

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	70	97	30	60
<i>Clasificación</i>	Medio	Muy alto	Medio	Medio

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	80	70	80
<i>Clasificación</i>	Alto	Medio	Alto

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
91	Muy alto

PERFIL DEL SUJETO Nº 9

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Facultad	Curso
9	Hombre	23	TGD	Facultad de Bellas Artes	2º

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	39	38	32	13	72	58	130
<i>CI/Índice</i>	116	114	102	81	111	108	110
<i>Clasificación</i>	Normal-alto	Normal-alto	Medio	Normal-bajo	Normal-alto	Medio	Normal-alto

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	10	10	10
<i>Clasificación</i>	Muy bajo	Bajo	Muy bajo

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	20	70	10	80
<i>Clasificación</i>	Bajo	Medio	Bajo	Alto

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	30	50	40
<i>Clasificación</i>	Medio	Medio	Medio

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
24	Bajo

PERFIL DEL SUJETO Nº 10

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Facultad	Curso
10	Hombre	22	Sensorial	Facultad de Psicología	1º

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escarlar</i>	43	0	38	0	80	0	0
<i>CI/Índice</i>	123	0	114	0	119	0	0
<i>Clasificación</i>	Superior	-	Normal-alto	-	Normal-alto	-	-

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	40	99	20
<i>Clasificación</i>	Normal	Muy alto	Bajo

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	85	85	95	85
<i>Clasificación</i>	Alto	Alto	Muy alto	Alto

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	95	85	90
<i>Clasificación</i>	Muy alto	Alto	Alto

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
97	Muy alto

PERFIL DEL SUJETO N° 11

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Facultad	Curso
11	Hombre	42	DA	Facultad de Ciencias de la Educación	3°

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	33	33	38	21	69	57	126
<i>CI/Índice</i>	106	105	114	103	108	107	108
<i>Clasificación</i>	Medio	Medio	Normal-alto	Medio	Medio	Medio	Medio

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	99	99	90
<i>Clasificación</i>	Muy alto	Muy alto	Muy alto

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	95	85	90	90
<i>Clasificación</i>	Muy alto	Alto	Alto	Alto

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	90	97	95
<i>Clasificación</i>	Alto	Muy alto	Muy alto

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
67	Medio

PERFIL DEL SUJETO Nº 12

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Facultad	Curso
12	Mujer	40	Sensorial	Facultad de Derecho	Máster

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	43	0	36	0	93	0	0
<i>CI/Índice</i>	123	0	110	0	133	0	0
<i>Clasificación</i>	Superior	-	Normal-alto	-	Muy superior	-	-

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	10	30	30
<i>Clasificación</i>	Muy bajo	Bajo	Bajo

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	20	60	50	25
<i>Clasificación</i>	Bajo	Medio	Medio	Bajo

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	60	20	30
<i>Clasificación</i>	Medio	Bajo	Medio

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
17	Bajo

PERFIL DEL SUJETO N° 13

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Facultad	Curso
13	Hombre	23	TDAH	Escuela Politécnica Superior	2°

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	33	33	19	16	58	52	110
<i>CI/Índice</i>	106	105	79	92	97	101	98
<i>Clasificación</i>	Muy superior	Medio	Inferior	Medio	Medio	Medio	Medio

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	10	10	60
<i>Clasificación</i>	Muy bajo	Muy bajo	Normal

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	70	70	10	5
<i>Clasificación</i>	Medio	Medio	Bajo	Muy bajo

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	40	10	20
<i>Clasificación</i>	Medio	Bajo	Bajo

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
91	Muy alto

PERFIL DEL SUJETO N° 14

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Facultad	Curso
14	Mujeres	20	TDAH	Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo	1º

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	27	21	33	19	57	39	96
<i>CI/Índice</i>	106	81	104	98	97	101	98
<i>Clasificación</i>	Medio	Normal-bajo	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	70	30	60
<i>Clasificación</i>	Alto	Bajo	Normal

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	50	60	60	20
<i>Clasificación</i>	Medio	Medio	Medio	Bajo

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	30	15	20
<i>Clasificación</i>	Medio	Bajo	Bajo

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
67	Medio

PERFIL DEL SUJETO N° 15

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Facultad	Curso
15	Hombre	21	Física	Facultad de Ciencias de la Salud	1°

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	29	26	29	22	60	45	105
<i>CI/Índice</i>	98	90	96	106	98	91	95
<i>Clasificación</i>	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	60	99	50
<i>Clasificación</i>	Normal	Muy alto	Normal

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	80	95	40	50
<i>Clasificación</i>	Alto	Muy alto	Medio	Medio

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	80	60	75
<i>Clasificación</i>	Alto	Medio	Alto

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
52	Medio

PERFIL DEL SUJETO N° 16

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Facultad	Curso
16	Mujer	34	Física	Facultad de Psicología	3º

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escala</i>	32	30	33	28	65	55	120
<i>CI/Índice</i>	104	99	104	123	103	105	104
<i>Clasificación</i>	Medio	Medio	Medio	Superior	Medio	Medio	Medio

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	10	10	60
<i>Clasificación</i>	Muy bajo	Muy bajo	Normal

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	50	15	40	30
<i>Clasificación</i>	Medio	Bajo	Medio	Medio

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	10	60	30
<i>Clasificación</i>	Bajo	Medio	Medio

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
63	Medio

PERFIL DEL SUJETO N° 17

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Facultad	Curso
17	Hombre	20	Sensorial	Facultad de Ciencias de la Comunicación	1°

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escala</i>	17	0	32	0	36	0	0
<i>CI/Índice</i>	74	0	102	0	72	0	0
<i>Clasificación</i>	Inferior	-	Medio	-	Inferior	-	-

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	99	10	80
<i>Clasificación</i>	Muy alto	Muy bajo	Alto

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	5	50	15	1
<i>Clasificación</i>	Muy bajo	Medio	Bajo	Muy bajo

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	10	5	5
<i>Clasificación</i>	Bajo	Muy bajo	Muy bajo

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
71	Alto

PERFIL DEL SUJETO Nº 18

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Facultad	Curso
18	Mujer	19	TDAH	Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo	1º

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	37	26	33	16	70	48	118
<i>CI/Índice</i>	90	104	89	109	96	103	112
<i>Clasificación</i>	Medio	Medio	Normal-bajo	Medio	Medio	Medio	Normal-alto

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	70	50	30
<i>Clasificación</i>	Alto	Normal	Bajo

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	60	50	15	30
<i>Clasificación</i>	Medio	Medio	Bajo	Medio

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	30	50	5
<i>Clasificación</i>	Medio	Muy bajo	Muy bajo

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
48	Medio

PERFIL DEL SUJETO N° 19

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Facultad	Curso
19	Hombre	19	TGD	E.T.S.I. Informática	1°

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	45	36	44	16	85	60	145
<i>CI/Índice</i>	127	111	125	89	124	112	121
<i>Clasificación</i>	Superior	Normal-alto	Superior	Normal-bajo	Superior	Normal-alto	Superior

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	10	10	60
<i>Clasificación</i>	Muy bajo	Muy bajo	Normal

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	75	50	15	30
<i>Clasificación</i>	Medio	Medio	Bajo	Medio

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	30	50	60
<i>Clasificación</i>	Medio	Alto	Medio

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
58	Medio

PERFIL DEL SUJETO N° 20

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Facultad	Curso
20	Mujer	19	Física	E.T.S. Arquitectura	1°

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	54	43	30	24	77	66	143
<i>CI/Índice</i>	142	124	98	111	116	120	120
<i>Clasificación</i>	Muy superior	Superior	Medio	Normal-alto	Normal-alto	Superior	Superior

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	30	20	30
<i>Clasificación</i>	Bajo	Bajo	Bajo

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	30	50	50	30
<i>Clasificación</i>	Medio	Medio	Medio	Medio

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	15	70	40
<i>Clasificación</i>	Bajo	Medio	Medio

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
60	Medio

PERFIL DEL SUJETO N° 21

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Facultad	Curso
21	Hombre	25	Sensorial	Facultad de Medicina	3°

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	34	29	33	17	66	47	113
<i>CI/Índice</i>	108	97	104	92	105	94	100
<i>Clasificación</i>	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	10	30	99
<i>Clasificación</i>	Muy bajo	Bajo	Muy alto

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	50	60	50	10
<i>Clasificación</i>	Medio	Medio	Medio	Bajo

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	3	40	30
<i>Clasificación</i>	Muy bajo	Medio	Medio

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
76	Alto

PERFIL DEL SUJETO Nº 22

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Facultad	Curso
22	Hombre	19	DA	Facultad de Ciencias	1º

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	32	27	21	17	59	46	105
<i>CI/Índice</i>	104	93	79	92	97	93	95
<i>Clasificación</i>	Medio	Medio	Inferior	Medio	Medio	Medio	Medio

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	80	90	60
<i>Clasificación</i>	Alto	Muy alto	Normal

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	50	90	95	40
<i>Clasificación</i>	Medio	Alto	Muy alto	Medio

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	90	50	80
<i>Clasificación</i>	Alto	Medio	Alto

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
87	Alto

PERFIL DEL SUJETO N° 23

Id.	Sexo	Edad	Discapacidad	Facultad	Curso
23	Mujer	19	Física	Facultad de Medicina	2°

CAPACIDADES COGNITIVAS

	Índices Unitarios				Índices Globales		
	C.V.	O.P.	M.T.	V.P.	CIV	CIM	CIT
<i>Escalar</i>	32	37	35	28	68	64	132
<i>CI/Índice</i>	104	112	108	123	107	117	111
<i>Clasificación</i>	Medio	Normal-alto	Medio	Superior	Medio	Normal-alto	Normal-alto

ESTRATEGIAS COGNITIVAS-EMOCIONALES

	Espontaneidad	Ajuste	Optimización
<i>Percentil</i>	30	90	30
<i>Clasificación</i>	Bajo	Muy alto	Bajo

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Apoyo	Primarias	Seguimiento	Complementarias
<i>Percentil</i>	60	80	50	15
<i>Clasificación</i>	Medio	Alto	Medio	Bajo

	Actitud	Autoconcepto	Global
<i>Percentil</i>	25	75	50
<i>Clasificación</i>	Bajo	Alto	Medio

HABILIDADES SOCIALES

<i>Puntuación Global</i>	<i>Clasificación</i>
52	Medio

ANEXO 2. AUTORIZACIÓN

AUTORIZACIÓN

El Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad (SAAD), está desarrollando una investigación sobre las Adaptaciones que precisan los estudiantes con discapacidad durante el desarrollo de sus estudios universitarios. La investigación será realizada por el SAAD, a través de un equipo de trabajo, formado por estudiantes del último curso de la Titulación de Psicopedagogía.

La muestra utilizada son los estudiantes con discapacidad usuarios del SAAD en los cursos académicos 2012-13 y 3013-14, que han manifestado su deseo de participar y colaborar voluntariamente en esta investigación. Su participación en la misma consistirá en:

- Contestar y desarrollar diferentes pruebas de evaluación psicopedagógicas.
- Facilitar las notas académicas al final del curso al SAAD.
- Facilitar los datos de contacto de mi profesorado al equipo de trabajo del SAAD.
- Reunirse con el investigador/es cuando sea convocado.

Además, El Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad, junto al equipo de trabajo mencionado, se entrevistará con el profesorado del alumnado con Discapacidad, para recabar información sobre las adaptaciones más convenientes en cada una de las asignaturas. En estas entrevistas se facilitará al profesorado un informe sobre las Necesidades Educativas Especiales que presente el alumnado con discapacidad, previa conformidad de este.

Todo ello, respetando el derecho a la confidencialidad y protección de datos del alumno con discapacidad. Los datos de carácter personal recopilados durante la investigación permanecerán custodiados bajo llave.

En las publicaciones y documentos científicos derivados de esta investigación no constarán datos personales de ninguno de los estudiantes que componen la muestra de estudio.

Yo..... estudiante con discapacidad de la Universidad de Málaga, he leído este documento de autorización, conozco y he sido informado de la investigación desarrollada y sus características, y deseo participar en ella. Así mismo, autorizo al SAAD a utilizar los datos recabados para la divulgación científica.

En Málaga, ... de de 2013

Fdo.

- Alumno en situación de dependencia que precisa apoyo en actividades cotidianas (ir al aseo, trasladarse, control postural...)
- Apoyo académico
- Adaptaciones de acceso al currículum
- Ayuda para el transporte
- Ayudas técnicas
- Integración Social
- Apoyo Psicológico
- Otros _

6. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

- Orientación y Asesoramiento al Profesorado (Se autoriza al Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad para que contacte con el profesorado del alumno/a, les informe de sobre su discapacidad, sus características especiales, las necesidades que presenta y las adaptaciones curriculares que precisa).
- Financiación de los servicios de una empresa de cuidados a domicilio.
- Apoyo de un alumno/a colaborador/a
- Gestión y financiación de las ayudas técnicas necesarias
- Financiación transporte en taxi
- Otros:

7. OBSERVACIONES:

ANEXO 4. WAIS III. ESCALA DE INTELIGENCIA DE WESCHLER PARA ADULTOS

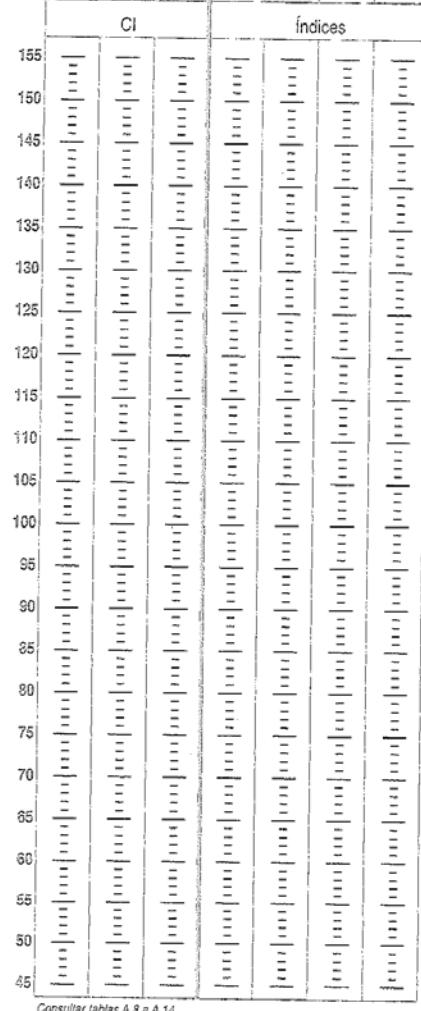
WAIS-III

PERFIL

CUADRO DE PUNTUACIONES COMPUESTAS

PUNTUACIONES	CV	OM	OT	OV	OP	MT	VP
Suma de puntuaciones escalares							
CI/índices							
Centiles							
Intervalo de confianza							
al _____ %							

ESCALA VERBAL								ESCALA MANIPULATIVA							
CV				MT				OP				VP			
V	S	I	C	A	D	L		MI	FI	CC	MA	CN	BS	RO	
19	-	-	-	-	-	-	19	-	-	-	-	-	-	-	19
18	-	-	-	-	-	-	18	-	-	-	-	-	-	-	18
17	-	-	-	-	-	-	17	-	-	-	-	-	-	-	17
16	-	-	-	-	-	-	16	-	-	-	-	-	-	-	16
15	-	-	-	-	-	-	15	-	-	-	-	-	-	-	15
14	-	-	-	-	-	-	14	-	-	-	-	-	-	-	14
13	-	-	-	-	-	-	13	-	-	-	-	-	-	-	13
12	-	-	-	-	-	-	12	-	-	-	-	-	-	-	12
11	-	-	-	-	-	-	11	-	-	-	-	-	-	-	11
10	-	-	-	-	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	10
9	-	-	-	-	-	-	9	-	-	-	-	-	-	-	9
8	-	-	-	-	-	-	8	-	-	-	-	-	-	-	8
7	-	-	-	-	-	-	7	-	-	-	-	-	-	-	7
6	-	-	-	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	6
5	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	5
4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	4
3	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	3
2	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1



Consultar tablas A.8 o A.14

V
S
A
D
I
C
L
F
I
C
I
M
H
B
R
C
V

CONVERSION DE PUNTUACIONES

Puntuaciones escalares según la edad								Grupo de referencia (20-34 años)
TEST	PD	Verbal	Manipul.	CV	OP	MT	VP	
FI - Figuras Incompletas								
V - Vocabulario								
CN - Clave de números								
S - Semejanzas								
CC - Cubos								
A - Aritmética								
MA - Matrices								
D - Dígitos								
I - Información								
HI - Historietas								
C - Comprensión								
BS - Búsqueda de símbolos		()						
L - Letras y números		()						
RO - Rompecabezas		()						
Suma de puntuaciones escalares								
		Verbal	Manipul.	CV	OP	MT	VP	

CUADRO DE PUNTUACIONES ESCALARES

Pe total de la Escala (Verbal + Manipulativa)

	Verbal	Manipul.	TOTAL
Sumas			=
Nº de tests			+
Punt. media			Media global

Consultar tablas A.1 e A.7

APLICACIONES OPCIONALES

Test	PD	Centil
Clave de números (Aprendizaje incidental)	EMPAREJAMIENTO	
	MEMORIA LIBRE	
Clave de números (Copia)		

Consultar tabla A.15

CUADRO DE PUNTOS FUERTES Y DÉBILES

TEST	PUNTUACIÓN ESCALAR	MEDIA	DISTANCIA A LA MEDIA	NIVEL DE CONFIANZA AL %	PUNTO FUERTE (+)	PUNTO DÉBIL. (-)	CENTIL
V - Vocabulario							
S - Semejanzas							
A - Aritmética							
D - Dígitos							
I - Información							
C - Comprensión							
L - Letras y números							
FI - Figuras incompletas							
CN - Clave de números							
CC - Cubos							
MA - Matrices							
HI - Historietas							
BS - Búsqueda de símbolos							
RO - Rompecabezas							

Consultar tablas B.3.1 y B.3.2

OPCIONES: (SELECCIONE UNA)

- Comparación con la media verbal y la media manipulativa
- Comparación con la media global

ANÁLISIS DE LA VARIABILIDAD

CUADRO DE COMPARACIONES

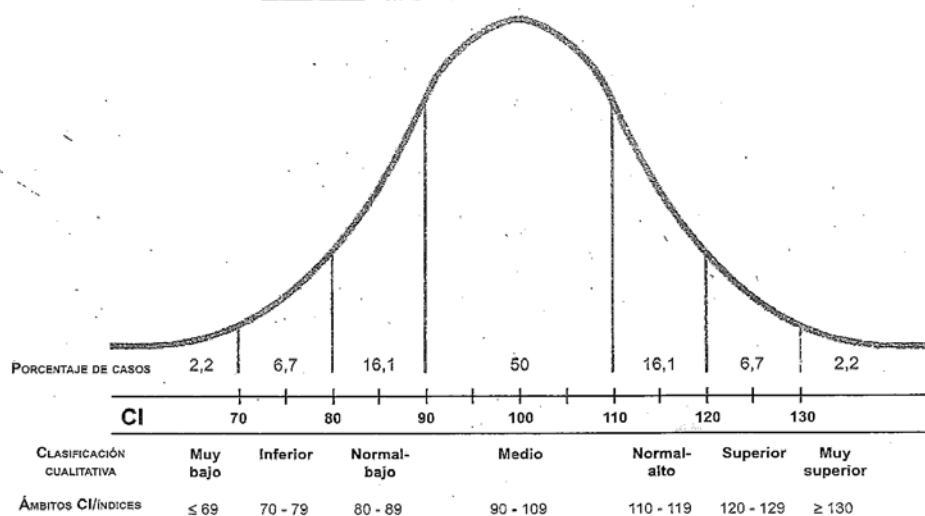
COMPARACIÓN		Puntuación 1	Puntuación 2	Diferencia	Nivel de confianza al _____ %	Centil
PUNTUACIONES COMPUESTAS	CI verbal - CI manipulativo	CIV=	CIM=			
	Comprensión verbal - Organización perceptiva	CV=	OP=			
	Comprensión verbal - Memoria de trabajo	CV=	MT=			
	Comprensión verbal - Velocidad de proceso	CV=	VP=			
	Organización perceptiva - Memoria de trabajo	OP=	MT=			
	Organización perceptiva - Velocidad de proceso	OP=	VP=			
	Memoria de trabajo - Velocidad de proceso	MT=	VP=			

RESULTADOS EN DÍGITOS ORDEN DIRECTO (Dd) Y ORDEN INVERSO (Di)

DÍGITOS	Serie recordada más larga en Dd				
	Serie recordada más larga en Di				
	Diferencia Dd - Di	Dd=	Di=		

Consultar tablas B.1, B.2, B.6 y B.7

ÁREAS BAJO LA CURVA NORMAL



Autor: D. Wechsler - Copyright © 1997 by The Psychological Corporation, San Antonio, TX, U.S.A.
 Copyright edición española © 1999 by TEA Ediciones, S.A. - Traducido y adaptado con permiso - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28038 MADRID - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO L UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España.

ANEXO 5. TEST MOLDES

MOLDES

Apellidos y nombre

Sexo: Varón Mujer Edad Fecha / /

Centro / Entidad

Curso / Puesto

INSTRUCCIONES

El siguiente cuestionario te puede ayudar a conocerte mejor y a orientarte en la vida. Se trata de que expreses tu modo habitual de pensar y de reaccionar ante las situaciones. Para ello has de indicar en cada frase tu *nivel o grado de acuerdo*, rodeando los números del ① al ⑤ en tu hoja de respuestas según el siguiente criterio:

Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni una cosa ni la otra	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

- Rodearás el ① cuando no exista *ninguna* coincidencia entre lo que se dice y cómo eres tú en realidad.
- Rodearás el ⑤ cuando exista *total* coincidencia entre lo que se dice y cómo eres tú.
- Cuando las coincidencias sean moderadas, deberás rodear el número más adecuado entre ② y ④.



Autores: P. Hernández-Guanir.

Copyright © 2010 by TEA Ediciones, S.A., Madrid, España.

Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 Madrid, España - Este ejemplar está impreso en

Si se presentan otros en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial. Impreso en España. Printed in Spain.

Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni una cosa ni la otra	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

A Ante muchas situaciones de la vida... o bien cuando voy a encontrarme con una situación nueva, estimulante, donde hay dificultades, pero también posibilidades para cualquier cosa...							
1	Anticipo peligros o problemas: Tiendo a imaginar peligros, problemas o fracasos, exagerando lo que me puede ocurrir.	1	2	3	4	5	1
2	Reflexiono y analizo: Tiendo a analizar la situación con calma, imaginando lo bueno y lo malo con que me puedo encontrar.	1	2	3	4	5	2
3	Anticipo éxitos: Tiendo a imaginar las posibles ventajas y éxitos que puedo conseguir.	1	2	3	4	5	3
4	Me preocupo pensando: Tiendo a preocuparme con anterioridad o mucho tiempo antes, dándole vueltas y vueltas, queriendo estar seguro de poder controlar lo que voy a hacer.	1	2	3	4	5	4
5	Busco el lado positivo: Tiendo a fijarme en el lado positivo que pueda encontrarme, a pesar de lo negativo que pueda ver o encontrar.	1	2	3	4	5	5
6	Imagino mucho esfuerzo: Tiendo a imaginar y hacerme duro todo el trabajo y el esfuerzo que me supone tener que meterme en una situación o actividad.	1	2	3	4	5	6
7	Preveo mi estado de ánimo: Procuo pensar en cómo tener serenidad y no ponerme nervioso a la hora de actuar.	1	2	3	4	5	7
8	Me tambaleo ante lo que me propongo: Me veo incapaz y me desmoralizo pensando que no voy a conseguir lo que me propongo.	1	2	3	4	5	8
9	Razono mi distanciamiento: Me doy argumentos o razones para evitar intervenir o actuar.	1	2	3	4	5	9
10	Actúo directamente: Me meto en las situaciones sin estar reflexionando o analizando lo que voy a hacer.	1	2	3	4	5	10
11	Imagino dificultades por parte de los otros: Me imagino que la gente me creará problemas o me fastidiará cuando menos lo espere.	1	2	3	4	5	11
12	Analizo lo absurdo de las cosas: Tiendo a analizar y a reflexionar sobre lo que hay detrás de las cosas y de las personas y al final termino viendo todo absurdo o ridículo.	1	2	3	4	5	12
13	Me convenzo para actuar: Procuo descubrir razones y convencerme para meterme con ganas en esa situación, a pesar de las dificultades.	1	2	3	4	5	13
14	Tengo fe en conseguir lo que me propongo: Pienso que tengo capacidades para resolver las situaciones que me encuentre.	1	2	3	4	5	14
15	Me animo: Me doy ánimos para intervenir o me imagino las consecuencias positivas para superar las dificultades.	1	2	3	4	5	15
16	Imagino la buena voluntad de la gente: Tiendo a pensar que me encontraré con gente agradable que me ayudará o me hará sentir bien.	1	2	3	4	5	16
17	Aspiro a lo máximo: Tiendo a imaginar, de manera exagerada, que voy a conseguir algo muy destacable, aunque después me suele pasar que no llego a alcanzarlo.	1	2	3	4	5	17
18	Calculo mal el tiempo disponible: Suelo pensar que tengo tiempo suficiente y no me altero, pero luego resulta que llego tarde o me falta tiempo.	1	2	3	4	5	18

NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PÁGINA SIGUIENTE 

2

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni una cosa ni la otra	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo		
	1	2	3	4	5		
19	Doy por supuesto que todo está controlado: Me falta precisión y amarre en lo que hago, pues suelo creer que lo que estudio, trato, negocio o trabajo está suficientemente dominado, pero luego quedan muchos cabos sin atar.					1 2 3 4 5	19
20	Me surgen muchas cosas y comienzo a dudar: Se me suelen ocurrir muchas ideas y alternativas, me decido por una, luego por otra, más tarde por otra... Total, me lleno de confusión e indecisión.					1 2 3 4 5	20
21	Espero mucho: Tiendo a esperar que voy a encontrarme algo maravilloso, me imagino todo extraordinario, pero después no es así y me decepciono.					1 2 3 4 5	21
22	Considero el lado negativo: Tiendo a fijarme en el lado negativo a pesar de lo positivo que pueda ver en las cosas y situaciones.					1 2 3 4 5	22
23	Soy detallista y crítico: Tiendo a analizarlo todo, a buscar explicaciones, a desmenuzar y a ser crítico con lo que ocurre.					1 2 3 4 5	23
24	Tiendo a no sentir: Tiendo a ser espectador, a no implicarme, a ver las cosas de manera fría y distante, sin grandes emociones.					1 2 3 4 5	24
25	Me implico y me desinflo: Con mi fantasía me meto con mucho entusiasmo en las situaciones y, pronto, en la realidad, me desanimo.					1 2 3 4 5	25
26	Espero poco: Tiendo a no entusiasmarme demasiado con lo que me voy a encontrar, más bien procuro quitarte valor o importancia antes de que ocurra.					1 2 3 4 5	26
27	Me imagino lo peor: Mi mente suele estar pendiente, en alerta, y tiendo a imaginar que me va a ocurrir algo desagradable o desastroso.					1 2 3 4 5	27
28	Estudio y planifico: Tiendo a ver con serenidad todas las condiciones y soluciones posibles de las situaciones en que voy a meterme o estoy metido.					1 2 3 4 5	28
29	No me planteo nada: Tiendo a estar tranquilo, esperando que las cosas ocurran como tengan que ocurrir.					1 2 3 4 5	29
30	Me imagino lo mejor: Tiendo a imaginar que me va a ocurrir algo agradable o exitoso.					1 2 3 4 5	30
31	No puedo evitar preocuparme: Con anterioridad, o mucho tiempo antes de cualquier situación, el pensamiento se me acelera, me surgen preguntas, imágenes e ideas, preocupándome hasta poder controlar lo que voy a hacer.					1 2 3 4 5	31
32	Me centro en las ventajas: Tiendo a fijarme más en las ventajas que en los inconvenientes y procuro descubrir algo útil o agradable, aunque sepa que existen problemas.					1 2 3 4 5	32
33	Imagino todo el recorrido que falta: Me imagino que es tanto lo que falta y tanto lo que hay que hacer que se me quitan las ganas de meterme o de continuar en una actividad o trabajo.					1 2 3 4 5	33
34	Me preparo ante lo imprevisto: Procuro imaginar los momentos difíciles para después no alarmarme y decirme a mí mismo que esté tranquilo.					1 2 3 4 5	34
35	Dudo de mí y me comparo con otros: Tiendo a pensar que no tengo capacidades o carácter para resolver las situaciones. O sí no, pienso que otros son más capaces que yo.					1 2 3 4 5	35
36	Me convenzo para no actuar: Me digo: "Si no fuera por tal o cual inconveniente, yo actuaría o me metería, pero así no...".					1 2 3 4 5	36

NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PÁGINA SIGUIENTE 

3

Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni una cosa ni la otra	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
-------------------	--------------------	------------------------	-----------------	----------------

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
|----|--|---|---|---|---|-----------|----|
| 37 | Me decido y me implicó: Me meto en las situaciones sin estar reflexionando o analizándolas. Simplemente, me meto y las vivo. | | | | | 1 2 3 4 5 | 37 |
| 38 | Chocaré con la gente: Pienso que me encontraré con los intereses o las malas intenciones de los demás y no podré estar tranquilo porque habrá gente que siempre me creará conflictos. | | | | | 1 2 3 4 5 | 38 |
| 39 | Descubro el engaño y la falsedad de las cosas: Tiendo a analizar y a reflexionar sobre lo que hay detrás de la realidad y al final termino viendo falsa ilusión, simples sueños, pura mentira. | | | | | 1 2 3 4 5 | 39 |
| 40 | Me convenzo para implicarme: Procuo convencerme para meterme con interés en esa situación o me digo: "Esto lo hago aunque no me apetezca". | | | | | 1 2 3 4 5 | 40 |
| 41 | Valoro mis capacidades y me comparo positivamente: Pienso que tengo capacidades para resolver las situaciones con que me encuentre y que puedo tener tanto o más éxito que los demás. | | | | | 1 2 3 4 5 | 41 |
| 42 | Me doy ánimos: Me doy ánimos diciéndome cosas como: "Piensa en los resultados" o "Aunque no me apetezca o encuentre dificultades, poco a poco se me hará más fácil", o también "Ánimo que ya falta menos". | | | | | 1 2 3 4 5 | 42 |
| 43 | Me parece que congeniaré con la gente: Pienso que lo pasaré bien porque encajaré con los intereses o los comportamientos de los demás. | | | | | 1 2 3 4 5 | 43 |
| 44 | Aspiro a lo ideal: Pienso, de forma exagerada y poco realista, en conseguir mis proyectos o deseos, aunque después se me viene todo abajo. | | | | | 1 2 3 4 5 | 44 |
| 45 | Pospongo lo que tengo que hacer: Suelo pensar que tengo tiempo suficiente, así dejo mis trabajos y obligaciones para después. Luego resulta que se me amontona todo o no cubro lo que tengo que hacer. | | | | | 1 2 3 4 5 | 45 |
| 46 | Creo que lo hecho es suficiente: Suelo creer que es suficiente con echar un vistazo o ir por encima en lo que tengo que hacer, estudiar, trabajar o tratar. Sin embargo, luego me doy cuenta de que faltaban muchos detalles por revisar y amarrar. | | | | | 1 2 3 4 5 | 46 |
| 47 | Me genero muchas dudas: Suelo darle muchas vueltas a las cosas y se me ocurren muchas ideas, pero luego no sé por cuál decidirme. | | | | | 1 2 3 4 5 | 47 |
| 48 | Espero cosas extraordinarias: Tiendo a pensar o a decir: "Va a ser maravilloso...". Luego no es así y me decepciono. | | | | | 1 2 3 4 5 | 48 |
| 49 | Me fijo en lo negativo: Tiendo a fijarme en los fallos o en lo que puede ser perjudicial, aunque todo parezca ser muy atractivo. | | | | | 1 2 3 4 5 | 49 |
| 50 | Pienso mucho las cosas: Tiendo a querer comprenderlo todo, a buscar explicaciones, a darle muchas vueltas a las cosas. Se puede decir que pienso más que actúo o vivo. | | | | | 1 2 3 4 5 | 50 |
| 51 | Tiendo a desconectar mis sentimientos: Tiendo a no implicarme, a ver las cosas sin apasionamiento, a no gozar ni sufrir. | | | | | 1 2 3 4 5 | 51 |
| 52 | Me entusiasmo y me desanimo: Con la ilusión de mis ideas y proyectos, me implicó en las situaciones una y otra vez pero, pronto, una y otra vez, pierdo el interés. | | | | | 1 2 3 4 5 | 52 |
| 53 | No pongo interés en lo que va a venir: Tiendo a no entusiasarme demasiado con lo que me voy a encontrar, más bien suelo decir: "¡Total, para qué! Nada merece la pena...". | | | | | 1 2 3 4 5 | 53 |

NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PÁGINA SIGUIENTE 

Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni una cosa ni la otra	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

B Después de muchas situaciones de la vida, en general... o bien, después de hacer algo o después de que me ocurra algo, suelo hacer valoraciones reaccionando así:

54	Sólo veo malos resultados: Cuando valoro lo que he hecho o lo que he obtenido, tiendo a ver sólo inconvenientes, desgracias y fracasos, o, al menos, algo que me lleva a decir: "¡Mal, muy mal!".	1 2 3 4 5	54
55	Me fijo en lo malo: Aunque haya conseguido cosas positivas, tiendo a fijarme en los fallos o inconvenientes.	1 2 3 4 5	55
56	Sólo me fijo en lo bueno: Tiendo a fijarme en todo lo bueno que hago o que me encuentro, a pesar de que haya fallos e inconvenientes.	1 2 3 4 5	56
57	Busco soluciones en el desencanto: Tiendo a buscar alternativas y soluciones aun en los casos más duros y penosos.	1 2 3 4 5	57
58	Me centro en lo que me falta: Tiendo a fijarme más en lo que me queda por conseguir o en lo que no tengo que en lo que he conseguido o poseo.	1 2 3 4 5	58
59	Deseo y no puedo: Me suelo apegar a lo que no puedo conseguir o a lo que me crea problemas, sin ser capaz de renunciar a ello.	1 2 3 4 5	59
60	Me confirmo en el desencanto: Tiendo a comprobar que después de que ocurran, las cosas no son tan brillantes como cabría esperar, tendiendo a decir "Ya lo decía yo, ¡al final nada!".	1 2 3 4 5	60
61	Sólo me fijo en lo negativo: Tiendo a valorar mal lo que hago o lo que me encuentro, pues sólo veo fallos e inconvenientes.	1 2 3 4 5	61
62	Me fijo en lo negativo aunque haya cosas positivas: A pesar de llegar al final o conseguir ciertos logros, tiendo a mostrar mi insatisfacción porque las cosas no son como creo que deben ser.	1 2 3 4 5	62
63	Me fijo más en lo que he conseguido: Tiendo a fijarme con satisfacción en lo que he logrado, más que en los fallos o inconvenientes.	1 2 3 4 5	63
64	Transformo las desgracias en bienes: Tiendo a buscarle algún sentido positivo a los engaños, reveses o infortunios.	1 2 3 4 5	64
65	Me fijo en lo que no he conseguido: Tiendo a fijarme más en lo que no he logrado o no tengo que en lo que he conseguido o poseo.	1 2 3 4 5	65
66	Deseo y no puedo: Me cuesta renunciar a lo que quiero, aunque sé que eso no es posible o que me crea conflictos el seguir manteniéndolo.	1 2 3 4 5	66
67	No debo esperar: Tiendo a ver que las cosas al final terminan mal o no son tan buenas, tal como yo ya suponía.	1 2 3 4 5	67

NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PÁGINA SIGUIENTE 

ANEXO 6. DIAGNÓSTICO INTEGRAL DEL ESTUDIO. DIE. CUADERNILLO Y HOJA DE RESPUESTAS.

Nº 258

D I E 3

DIAGNÓSTICO INTEGRAL DEL ESTUDIO CUADERNILLO

Las preguntas de este cuestionario intentan valorar tu forma de estudiar para orientarte y ayudarte a hacerlo mejor. Procura contestarlas, teniendo en cuenta que:

- No hay respuestas buenas ni malas.
- No es un examen o test de inteligencia, ni se va a poner nota.

INSTRUCCIONES

- No escribas nada en este Cuadernillo. Marca todas tus contestaciones en la Hoja de respuestas marcando con un aspa o cruz (X) la alternativa elegida.
- Al contestar elige tu respuesta según estos criterios:
 - SI** Cuando estás de acuerdo con lo que se dice o te ocurre siempre o casi siempre lo que expresa la frase.
 - NO** Si no estás de acuerdo o no te ocurre nunca o rara vez.
 - ?** Cuando tengas dudas o lo expresado te ocurra a veces, procurando elegir esta alternativa lo menos posible.
- Utiliza el lapicero para marcar las respuestas.
- Si te equivocas, tacha y señala la nueva respuesta.
- Al marcar tu contestación en la Hoja de respuestas comprueba que el número de la línea es el mismo que tiene en el Cuadernillo la frase a la que estás contestando.
- Ten en cuenta que hay dos tipos de preguntas, presentadas por bloques:
 - A** ¿ESTAS DE ACUERDO CON LO QUE SE DICE EN ESTAS FRASES?, hace relación a lo que piensas y opinas en general o sobre tí mismo.
 - B** ¿TE OCURRE LO QUE SE DICE EN ESTAS FRASES?, se refiere a lo que realmente tú haces, no a lo que opinas o sería bueno hacer.
- Contesta a todas la preguntas y hazlo con sinceridad, por favor.
- Si tienes alguna duda, pregunta ahora.



Autores: M. Pérez Avellaneda, E. Rodríguez Corps, M.N. Cabezas Fernández y A. Polo Mingo.
Copyright © 1999 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan otro en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España.

¿ESTÁS DE ACUERDO CON LO QUE SE DICE EN ESTAS FRASES?

- 1 Normalmente se debería estudiar en la propia casa, y no en bibliotecas o casas de amigos.
- 2 Es fundamental que cada persona tenga su propio lugar de estudio.
- 3 Las horas que dedico al estudio en la actualidad son suficientes para aprobar el curso con normalidad.
- 4 Dedico al estudio excesivo tiempo a costa del que debería dedicar a divertirme y descansar.
- 5 Es normal que queden para el último momento las materias más difíciles o aburridas.
- 6 Deberíamos mejorar constantemente nuestra lectura, tanto en velocidad como en comprensión.
- 7 Conviene leer más libros que los que los profesores exigen obligatoriamente.
- 8 La lectura habitual de estudio debe ser silenciosa y lo más rápida posible.
- 9 Cuando no tengo ganas de estudiar aprovecho la menor ocasión para dedicarme a otras cosas.
- 10 Es normal que los padres tengan que estar constantemente «encima» de sus hijos para conseguir que se organicen y estudien.
- 11 Cuando estudio me interesa más aprobar que el hecho de aprender.
- 12 Intento identificar el significado subyacente de lo que leo o estudio.

¿TE OCURRE LO QUE SE DICE EN ESTAS FRASES?

- 13 Mi sistema de estudio consiste únicamente en leer varias veces cada párrafo o apartado de los temas.
- 14 Hago una lectura previa al comenzar a estudiar un tema para conseguir una idea de conjunto.
- 15 Hago anotaciones en el margen de cada párrafo indicando de qué trata cada uno dentro del tema general.
- 16 Estudio siempre subrayando para entresacar y resaltar las ideas más importantes.
- 17 Al subrayar intento diferenciar la importancia de las ideas, con colores, tipos de líneas, etc.
- 18 Normalmente realizo el subrayado la primera vez que leo el tema.
- 19 Hago esquemas o resúmenes de todas las lecciones.
- 20 A veces utilizo otras técnicas propias de síntesis como cuadro sinóptico, diagramas, fichas, etc.
- 21 Cuando al estudiar noto que me distraigo realizo ejercicios sencillos de relajación - concentración, o cambio de materia.
- 22 Estudio todas las materias de la misma manera.
- 23 Durante el estudio intercalo breves períodos de descanso.
- 24 Sigo al pie de la letra las indicaciones de los profesores sobre lo que hay que estudiar y sobre cómo hacerlo.

¿ESTÁS DE ACUERDO CON LO QUE SE DICE EN ESTAS FRASES?

- 25 Intento memorizarlo todo cuando repaso.
- 26 Es fácil llevar las materias de estudio al día, y no dejarlas para los últimos días.
- 27 Habría que evitar estudiar la víspera de un examen.
- 28 Tengo confianza en mi propia memoria.
- 29 Tengo muchas dificultades en los exámenes para exponer lo que sé.
- 30 Mis calificaciones son inferiores a mis capacidades intelectuales.
- 31 Es imposible mantenerse tranquilo en época de exámenes.
- 32 Copiaría todo lo posible en los exámenes con tal de aprobar.
- 33 En general obtienen mejores notas los que más estudian y trabajan.
- 34 Pensar en los resultados futuros me anima a estudiar.
- 35 Hay que aprender cosas de memoria aunque no se entiendan.
- 36 Estudio por el placer de aprender cosas nuevas y no sólo por aprobar o sacar buenas notas, o porque me vayan a preguntar la lección.

¿TE OCURRE LO QUE SE DICE EN ESTAS FRASES?

- 37. Durante las explicaciones de los profesores, aclaro las dudas en el momento en que surgen.
- 38. Cuando tomo apuntes en clase intento reproducir textualmente las palabras del profesor.
- 39. Me conformo con los apuntes de las explicaciones de los profesores en mi estudio personal
- 40. Tengo un código personal de abreviaturas que aplico en la toma de apuntes.
- 41. Antes de hacer un trabajo monográfico, comentario de texto, etc., elaboro un guión o esquema previo a partir de mis conocimientos en ese momento.
- 42. En la elaboración de trabajos me limito a lo fundamental sin consultar otros libros que no sean los imprescindibles.
- 43. Tengo claras las normas sobre la elaboración de los trabajos: primeras páginas, últimas, márgenes, etc., y las aplico.
- 44. Suelo ir a la biblioteca para buscar información complementaria cuando no tengo suficiente en casa.
- 45. Durante el curso dedico bastante tiempo a la lectura de libros y revistas aunque no tengan relación directa con los estudios.
- 46. Cuando trabajo en equipo colaboro con los demás, en los debates y en la realización de los trabajos.
- 47. Me limito a seguir exactamente las instrucciones que me dan sobre los ensayos y trabajos escritos.
- 48. Las actividades extraescolares y de diversión influyen a veces negativamente en mi rendimiento escolar.

¿ESTAS DE ACUERDO CON LO QUE SE DICE EN ESTAS FRASES?

- 49. Me resulta fácil encontrar las ideas importantes de los temas de estudio.
- 50. Debería poseer otra forma de estudio personal más eficaz.
- 51. Me gusta más estudiar sin utilizar papel ni lápiz: es decir, leyendo el tema una y otra vez.
- 52. Una vez que me pongo a estudiar algo mantengo sin problemas la atención y concentración.
- 53. Me cuesta subrayar bien las ideas importantes de los libros de texto, diferenciándolas del resto.
- 54. Los apuntes, esquemas, etc., suelen ser muy poco útiles a la hora de preparar los exámenes.
- 55. En torno a cada hora de estudio deberíamos intercalar unos minutos de descanso, aunque se tenga mucho que estudiar.
- 56. Es normal que dediquemos más tiempo a las materias más difíciles o aburridas.
- 57. El estudiante organizado es el que mejores resultados suele obtener a la larga.
- 58. Leo y estudio los temas de los libros sin criticarlos, ni contrastarlos con mis propias ideas.
- 59. Cuando estudio siento satisfacción por las cosas que aprendo.
- 60. Estudio porque no tengo más remedio.

¿TE OCURRE LO QUE SE DICE EN ESTAS FRASES?

- 61. Estudio normalmente en la misma habitación de la casa.
- 62. En mi habitación de estudio es difícil trabajar sin ruidos, cosas que distraigan, personas que entren a molestar, etc.
- 63. Tengo un horario de trabajo regular de acuerdo con un plan que yo mismo he elaborado.
- 64. Dedico a divertirme parte del tiempo que debería dedicar al estudio.
- 65. Estudio todos los días a la misma hora, aunque no tenga exámenes parciales ni finales.
- 66. Conozco mi velocidad lectora.
- 67. Leo todos los días algo aparte de las materias de estudio.
- 68. Al estudiar, únicamente me interesa la comprensión y no me preocupo de la velocidad lectora.
- 69. Duermo habitualmente en torno a ocho horas, especialmente en épocas de exámenes.
- 70. Cuando comienzo a estudiar tardo bastante tiempo en concentrarme.
- 71. Cuando acabo una sesión de estudio compruebo si he cumplido, o no, lo programado para la misma.
- 72. Cuando leo, intento recordarlo todo.

¿ESTAS DE ACUERDO CON LO QUE SE DICE EN ESTAS FRASES?

- 73 Pienso que los profesores son justos con las notas que me dan.
- 74 Me aburro mucho en las clases.
- 75 Me cuesta seguir el hilo de las explicaciones de los profesores y contestar rápidamente cuando me preguntan.
- 76 Mis apuntes de las explicaciones de los profesores son buenos.
- 77 Tengo suficiente información sobre la técnica de realización de trabajos monográficos, investigaciones, comentarios de texto, etc.
- 78 Los profesores deberían dar tanta importancia a los trabajos elaborados personalmente como a los exámenes tradicionales.
- 79 Lo ideal para cualquier estudiante es poder trabajar habitualmente en una biblioteca.
- 80 Leo habitualmente algún periódico o revista de divulgación o de actualidad.
- 81 Trabajando en equipo soluciono a veces cuestiones que solo no puedo resolver.
- 82 Para mí son más importantes actividades extraescolares como academias, clubs, diversiones, etc., que la propia actividad escolar de trabajo y estudio.
- 83 En los trabajos escritos intento reflejar siempre mi punto de vista.
- 84 En clase tomo apuntes sólo de aquello que tengo que aprender.

¿TE OCURRE LO QUE SE DICE EN ESTAS FRASES?

- 85 Realizo repasos sistemáticos de los temas estudiados y no los dejo para los días anteriores a los exámenes.
- 86 Suelo repasar directamente el subrayado realizado en los temas del libro.
- 87 No utilizo ningún sistema específico de memorización eficaz para datos, nombres, listas, etc.
- 88 Intento memorizar siempre los temas, aunque algunos no los haya comprendido bien del todo...
- 89 Una vez leídas las preguntas de los exámenes, distribuyo previamente el tiempo entre las diversas cuestiones o partes del examen e intento cumplirlo.
- 90 Los días anteriores a exámenes importantes necesito estudiar normalmente hasta pasada la medianoche o madrugar bastante el mismo día.
- 91 Al hacer los exámenes, cuido la precisión de las ideas, sin olvidar la presentación (letra, ortografía, etc.)
- 92 Creo que aprobaré todo el curso, según el ritmo de estudio que llevo en la actualidad.
- 93 Cuando considero que he trabajado según lo previsto en función de mis posibilidades, y las notas no se corresponden, en lugar de desanimarme, analizo los fallos y posibles causas, para intentar poner remedio la próxima vez.
- 94 Cuando consigo los objetivos de estudio y trabajo que me he propuesto, me reconozco el mérito e incluso «me premio» por el éxito obtenido aunque no siempre coincida con las notas.
- 95 Normalmente me conformo con estudiar lo imprescindible para aprobar los exámenes.
- 96 Estoy perfectamente informado de mi marcha en cada una de las asignaturas que componen mis estudios.

D I E 3**DIAGNÓSTICO INTEGRAL DEL ESTUDIO****PRUEBA PRÁCTICA**

APELLIDOS Y NOMBRE FECHA NACIMIENTO

CENTRO CURSO LOCALIDAD

La prueba que se presenta a continuación intenta valorar tu forma o método práctico de estudio. Procura hacerlo lo mejor que puedas, teniendo en cuenta que:

- No es un examen o test de inteligencia, ni se va a poner nota.
- Parte de la idea de que cada cual tiene su propia forma de estudiar.
- El material está compuesto por copia del texto a trabajar y varias hojas de papel para que escribas en ellas lo que necesites.
- Escribe tu nombre en la cabecera de las hojas que vayas a utilizar.
- Realiza un proceso de estudio tal como lo sueles hacer habitualmente cuando estudias en tu casa.
- Puedes escribir o hacer cualquier tipo de anotaciones tanto en el texto de estudio como en las hojas en blanco.
- Antes de devolver este texto, indica, por escrito, los pasos que has dado y, en caso de que realices habitualmente alguna actividad más en el proceso de estudio en casa, explica en qué consiste.

**AL ACABAR, ENTREGA TODO,
TANTO EL TEXTO COMO LAS HOJAS,
INDEPENDIENTEMENTE DE LO QUE HAYAS ESCRITO.**

SI TIENES ALGUNA DUDA, PREGUNTA AHORA.



Autores: M. Pérez Avellaneda, E. Rodríguez Corps, M.N. Cabezas Fernández y A. Polo Mingo.
Copyright © 1998 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan otro en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España.



Figura 3.14. La salida de los primeros homínidos al campo abierto, a la pradera, debió favorecer el establecimiento de numerosas relaciones sociales, la necesidad de cazar y el hecho de tener que enfrentarse con animales superiores en fuerza y en agilidad les obligaría a unir sus comportamientos y a establecer lazos de cooperación y solidaridad.

3.8. LOS ANTEPASADOS DIRECTOS DEL HOMBRE ACTUAL

Coincidiendo con el final de la Era Terciaria y con los últimos australopithecus, desde hace aproximadamente dos millones de años, fueron surgiendo nuevos tipos de homínidos, que desde el punto de vista evolutivo suponen un acercamiento manifiesto al hombre actual. Los más importantes fueron el *Homo hábilis* y el *Homo erectus*.

El *Homo hábilis*

El *Homo hábilis* está considerado como el representante más antiguo del género *Homo*; posee una capacidad craneana de unos 600 a 700 cm³, su frente es ligeramente abombada, su mandíbula menos robusta que la de los australopithecus, y sus dientes relativamente pequeños.

Desde el punto de vista de su conducta, la mayoría de los fósiles del *Homo hábilis* aparecen rodeados de instrumentos de piedra, cantos tallados, lascas retocadas y algunos útiles de hueso o asta; todo lo cual demuestra su alto grado de inteligencia y de hominización.

El *Homo erectus*

Descendiente de ciertas formas evolucionadas del *Homo hábilis*, el *Homo erectus* supone un notable paso en el proceso de hominización. El *Homo erectus* apareció hace unos 1,5 millones de años; su esqueleto era semejante al del hombre actual; su capacidad craneana de 900-1.200 cm³, tenía el cráneo aplanado, la frente huidiza y la mandíbula menos robusta que en los anteriores homínidos, pero aún carente de mentón.

En el aspecto técnico, sabemos que el *Homo erectus* talló piedras y fabricó utensilios y armas para la caza, descubrió y utilizó el fuego que, poco a poco, logró ir dominando, de tal manera que hacia el año 400.000 antes de nuestra era comenzó a utilizarlo profusamente en su hogar.

El *Homo erectus* fue el primero en extenderse por amplias zonas del Planeta, y, como consecuencia de ello, fueron surgiendo distintas formas sociales: familias, tribus, etc., así como culturas y civilizaciones diversas e independientes, en muchas de las cuales aparecieron manifestaciones de una actividad ritual más o menos religiosa.

Como ejemplos más significativos de esta nueva especie humana podemos señalar el *pithecanthropus erectus* y el *sinántropo*.

Género *Homo*: Nombre que recibe en la clasificación biológica y en la teoría de la evolución el grupo de primates que evolucionó hacia el hombre. Dentro del Género *Homo* se distinguen las especies siguientes: *Homo hábilis*, *Homo erectus* y *Homo sapiens*.



Figura 3.16. Reconstrucción de un rostro de *Homo erectus* de una época muy avanzada y de características muy próximas a las del hombre de Neandertal.

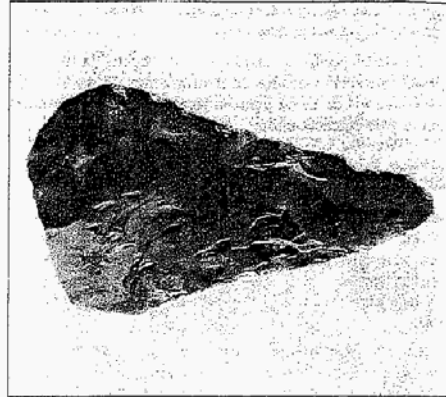


Figura 3.17. Bifaz. El hombre de Neandertal poseía una profusa y variada industria lítica.

3 El hombre de Neandertal

El hombre de Neandertal vivió en Europa y en algunos lugares de Asia desde los años 80.000 hasta los 35.000; era de baja talla, raramente llega a los 160 cm; presentaba un rostro muy grande, frente huidiza y mandíbula con mentón incipiente, y una capacidad craneana de 1.400 cm³.

En el aspecto técnico, el hombre de Neandertal se caracterizó por poseer una profusa industria lítica, bifaces, raderas, cuchillos, etc.; vivió en cuevas naturales y construyó abrigo acondicionados y con cierta complejidad en la distribución de "habitaciones" y hogares para el fuego.

Por lo que a los ritos se refiere, estos hombres practicaban el culto a los muertos y poseían preocupaciones espirituales.

4 El hombre de Cromagnon

Coincidiendo con los últimos neandertales, surgió el *Homo sapiens sapiens*, cuyo representante más significativo es el hombre de Cromagnon; de él poseemos un buen número de esqueletos completos o casi completos. Sus características físicas eran las del hombre actual: talla elevada (165 cm de media), rostro plano, frente recta, mentón desarrollado, y una capacidad craneana que, cada vez más, se acercó a los 1.800 cm³ (Fig. 3.18).

Desde el punto de vista técnico, observamos que la industria lítica se perfeccionó y, además fabricaron abundantes útiles y armas de huesos; surgieron los *instrumentos compuestos*, mangos de madera con puntas u hojas de piedra, hueso o asta, agujas con ojal, conocieron los vestidos y utilizaron hilos y, posteriormente, descubrieron los metales, la agricultura y tuvieron una variada manifestación de expresiones artísticas, culturales y religiosas.

Frente a los seres humanos anteriores, de los que solamente nos llegan conocimientosa través de sus restos, el hombre de Cromagnon nos comunica, por primera vez, mediante signos intencionales, ciertos rasgos de su pensamiento en las manifestaciones pictóricas del arte rupestre.

Las primeras pinturas proceden de la época Aurifiaciense (33.000 años a. C.), son formas sencillas y monocromas, pero poco más tarde, en el periodo Magdaleñense (cuevas de Altamira y Lascaux), las pinturas adquieren una alta complejidad expresiva y un elevado grado de realismo. La mayor parte de las representaciones son animales, pero con relativa frecuencia aparecen también personas en las más variadas actitudes: caza, danza, con máscaras, etc. Nos encontramos, pues, en las vías que conducen hacia las culturas y civilizaciones actuales.



Figura 3.18. El hombre de Cromagnon presenta ya un cráneo y un rostro muy semejantes a los del ser humano actual.

De: Filosofía, 1º Bachillerato (págs. 52-54) MADRID: 1995, McGRAW HILL. Reproducido con permiso

D I E 3

DIAGNÓSTICO INTEGRAL DEL ESTUDIO

HOJA DE RESPUESTAS

APELLIDOS Y NOMBRE FECHA NACIMIENTO

CENTRO CURSO LOCALIDAD

MARCA CON UN ASPA (X) LAS RESPUESTAS ELEGIDAS

1	SI	?	No
2	SI	?	No
3	SI	?	No
4	SI	?	No
5	SI	?	No
6	SI	?	No
7	SI	?	No
8	SI	?	No
9	SI	?	No
10	SI	?	No
11	SI	?	No
12	SI	?	No

25	SI	?	No
26	SI	?	No
27	SI	?	No
28	SI	?	No
29	SI	?	No
30	SI	?	No
31	SI	?	No
32	SI	?	No
33	SI	?	No
34	SI	?	No
35	SI	?	No
36	SI	?	No

49	SI	?	No
50	SI	?	No
51	SI	?	No
52	SI	?	No
53	SI	?	No
54	SI	?	No
55	SI	?	No
56	SI	?	No
57	SI	?	No
58	SI	?	No
59	SI	?	No
60	SI	?	No

73	SI	?	No
74	SI	?	No
75	SI	?	No
76	SI	?	No
77	SI	?	No
78	SI	?	No
79	SI	?	No
80	SI	?	No
81	SI	?	No
82	SI	?	No
83	SI	?	No
84	SI	?	No

13	SI	?	No
14	SI	?	No
15	SI	?	No
16	SI	?	No
17	SI	?	No
18	SI	?	No
19	SI	?	No
20	SI	?	No
21	SI	?	No
22	SI	?	No
23	SI	?	No
24	SI	?	No

37	SI	?	No
38	SI	?	No
39	SI	?	No
40	SI	?	No
41	SI	?	No
42	SI	?	No
43	SI	?	No
44	SI	?	No
45	SI	?	No
46	SI	?	No
47	SI	?	No
48	SI	?	No

61	SI	?	No
62	SI	?	No
63	SI	?	No
64	SI	?	No
65	SI	?	No
66	SI	?	No
67	SI	?	No
68	SI	?	No
69	SI	?	No
70	SI	?	No
71	SI	?	No
72	SI	?	No

85	SI	?	No
86	SI	?	No
87	SI	?	No
88	SI	?	No
89	SI	?	No
90	SI	?	No
91	SI	?	No
92	SI	?	No
93	SI	?	No
94	SI	?	No
95	SI	?	No
96	SI	?	No

MUY IMPORTANTE
NO ANOTES NADA EN ESTE ESPACIO
O LA APLICACIÓN PUEDE QUEDAR INVALIDADA



Autores: M. Pérez Avellaneda, E. Rodríguez Corps, M.N. Cabezas fernández y A. Polo Mingo.
 Copyright © 1999 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si se presentan otro en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España.

ANEXO 7. EHS. ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES.

Nº 268

EHS

EJEMPLAR



INSTRUCCIONES

Al dorso aparecen frases que describen diversas situaciones; se trata de que las lea muy atentamente y responda en qué medida se identifica con cada una de ellas o no; si le describen bien o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad.

Para responder utilice la siguiente clave:

- A** No me identifico en absoluto, la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría
- B** Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
- C** Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
- D** Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

Rodee la letra correspondiente a la opción elegida a la derecha, en la misma línea donde está la frase que está contestando.

**ESPERE. NO DÉ LA VUELTA A ESTE IMPRESO
HASTA QUE SE LE INDIQUE**



Autora: Elena Gismero González.

Copyright © 2000 by TEA Ediciones, S.A. - Todos los derechos reservados - Prohibida la reproducción total o parcial.

Edita: TEA Ediciones, S.A. (Madrid) - *Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS*, si le presentan otro en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España.



Nombre y apellidos	Edad	Sexo
Centro	Fecha	

MÁLAGA
VISTA

A No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haré.
B Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
C Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
D Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

ANOTE SUS RESPUESTAS ROTONDEANDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE AJUSTE A SU MODO DE SER O DE ACTUAR.
 COMPRUEBE QUE RODEA LA LETRA EN LA MISMA LÍNEA DE LA FRASE QUE HA LIDO.

- | | | |
|----|--|---------|
| 1 | A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido. | A B C D |
| 2 | Me gusta telefonar a tiendas, oficinas, etc. | A B C D |
| 3 | Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo. | A B C D |
| 4 | Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo. | A B C D |
| 5 | Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle «No». | A B C D |
| 6 | A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado. | A B C D |
| 7 | Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo. | A B C D |
| 8 | A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto. | A B C D |
| 9 | Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir. | A B C D |
| 10 | Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo. | A B C D |
| 11 | A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería. | A B C D |
| 12 | Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle. | A B C D |
| 13 | Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. | A B C D |
| 14 | Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla. | A B C D |
| 15 | Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme. | A B C D |
| 16 | Si saigo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí a pedir el cambio correcto. | A B C D |
| 17 | No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta. | A B C D |
| 18 | Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella. | A B C D |
| 19 | Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás. | A B C D |
| 20 | Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales. | A B C D |
| 21 | Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo. | A B C D |
| 22 | Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado. | A B C D |
| 23 | Nunca sé cómo «cortar» a un amigo que habla mucho. | A B C D |
| 24 | Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión. | A B C D |
| 25 | Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo. | A B C D |
| 26 | Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor. | A B C D |
| 27 | Soy incapaz de pedir a alguien una cita. | A B C D |
| 28 | Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico. | A B C D |
| 29 | Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.). | A B C D |
| 30 | Cuando alguien se me «cuelga» en una fila, hago como si no me dijera nada. | A B C D |
| 31 | Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados. | A B C D |
| 32 | Muchas veces prefiero ceder, callarme o «quitarme de en medio» para evitar problemas con otras personas. | A B C D |
| 33 | Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces. | A B C D |



Autora: Elena Gismeno González.
 Copyright © 2000 by TEA Ediciones, S.A. - Todos los derechos reservados - Prohibida la reproducción total o parcial.

COMPRUEBE QUE HA DADO UNA CONTESTACION
 A CADA UNA DE LAS FRASES

HS	Nombre y apellidos		Edad	
	Código		Fecha	

Sume las puntuaciones de cada columna para obtener la puntuación de cada escala. Luego se sumarán las puntuaciones de todas las escalas para obtener la puntuación global.

PERFIL

	I	II	III	IV	V	VI
1	4 3 2 1					
2	4 3 2 1					
3		1 2 3 4				
4		4 3 2 1				
5			4 3 2 1			
6				4 3 2 1		
7					1 2 3 4	
8						4 3 2 1
9						4 3 2 1
10	4 3 2 1					
11	4 3 2 1	4 3 2 1				
12			4 3 2 1			
13				4 3 2 1		
14					4 3 2 1	
15						4 3 2 1
16					1 2 3 4	
17						4 3 2 1
18						1 2 3 4
19	4 3 2 1					
20	4 3 2 1					
21		4 3 2 1				
22			4 3 2 1			
23				4 3 2 1		
24					4 3 2 1	
25						1 2 3 4
26						4 3 2 1
27						4 3 2 1
28	4 3 2 1					
29	4 3 2 1					
30		4 3 2 1				
31			4 3 2 1			
32				4 3 2 1		
33					4 3 2 1	

PD

PD Global

Centil	I	II	III	IV	V	VI	Glo	Centil
99	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	99
95	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	95
90	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	90
85	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	85
80	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	80
75	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	75
70	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	70
65	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65
60	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	60
55	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55
50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50
45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45
40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1

Centil

Consulte los baremos del Manual para interpretar las puntuaciones (PD) de la derecha y anote aquí arriba las puntuaciones centiles que ha obtenido; finalmente, elabore el perfil en centiles para disponer de una visión general de las habilidades sociales del sujeto.

ANEXO 8. RESULTADOS DE LA REVISIÓN DE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO DE VALORACIÓN POR EL GRUPO DE EXPERTOS.

ITEM	Sugerencias de los Expertos
I. METODOLOGÍA DOCENTE	
1. Las prácticas de clase son adaptadas a mis necesidades.	Estos ítems miden lo mismo. Se elige el ítem 1 por su mayor claridad.
2. Se me facilitan prácticas adaptadas.	
3. El profesorado aporta material adecuadamente adaptado a mi discapacidad	Estos ítems miden lo mismo. Se elige el ítem 4 por su mayor claridad
4. El profesorado me facilita el material docente adaptado a mis necesidades	
5. En general, el contenido de las asignaturas se corresponde con lo esperado cuando elegí esta carrera / En general el contenido de las diferentes asignaturas es de fácil acceso y comprensión	Se determina que el segundo enunciado como el más idóneo.
6. Los profesores explican los temas de una forma accesible y comprensible.	Estos ítems buscan la misma información. Se elige el ítem 9 como el más comprensible y válido para comprobar que el profesorado adapta sus explicaciones a la discapacidad del alumno.
7. Las explicaciones de los temas por parte del profesorado son fácilmente comprensibles.	
8. En general, el profesorado expone los temas de una forma accesible y comprensible para el alumnado	
9. Los profesores adaptan su explicaciones para que sean accesibles a los estudiantes con discapacidad.	
II. EVALUACIÓN	
10. Los profesores adaptan el tipo de examen (tipo test, de desarrollo, preguntas cortas...) a mi discapacidad.	Reelaboración del ítem: La adaptación de los exámenes son acordes a las necesidades que plantea mi discapacidad. Añadir nuevo ítem: ¿qué tipo de adaptación han realizado?
11. La evaluación es continua.	Estos ítems no se consideran
12. La evaluación es mediante exámenes parciales.	
13. Se me proporciona más tiempo para la realización de los exámenes.	Reelaboración del ítem: Si necesito más tiempo para la realización de exámenes se me proporciona.
14. Realizo los exámenes en las condiciones ambientales y de accesibilidad adecuadas.	No hay sugerencias
15. Se me ha realizado otro tipo de evaluación cuando lo he precisado./ Se me ha facilitado la evaluación continua mediante trabajos, prácticas, exámenes parciales, cuando lo he precisado.	Se reelabora los diferentes enunciados de este ítem por: En la evaluación continua he tenido las adaptaciones necesarias. Se sugiere un nuevo ítem abierto: ¿qué adaptaciones ha recibido en la evaluación continua?
III. INTEGRACIÓN GRUPO-CLASE	
16. Mis compañeros me llaman para salir de fiesta, tomar café, ir al cine....	No hay sugerencias
17. Mis compañeros me ayudan cuando lo necesito (me dejan sentarme en primera fila, me guardan la silla,...)	Añadir: me prestan apuntes
18. Quedo con mis compañeros para estudiar.	No hay sugerencias
19. Soy aceptado por mis compañeros.	Reelaborar: Me siento aceptado por mis compañeros
20. Mis compañeros me facilitan los apuntes de clase cuando los necesito.	No hay sugerencias

21. Mis compañeros cuentan conmigo para la realización de trabajos en grupo.	No hay sugerencias
IV. RECURSOS SAAD	
22. El SAAD ha mediado para que el profesorado adapte su asignatura a mi discapacidad.	No hay sugerencias
23. El SAAD conoce cuáles son mis necesidades.	No hay sugerencias
24. El SAAD me ha guiado y orientado en el acceso a la universidad.	No hay sugerencias
25. El SAAD me ha proporcionado ayuda en las adaptaciones curriculares que he precisado.	No hay sugerencias
26. Considero que el SAAD ha mediado para que mis compañeros me ayuden.	No hay sugerencias
27. El SAAD me ha proporcionado los recursos educativos que necesito (intérpretes de lengua de signos, ayudas técnicas, alumno/a colaborador/a, ayuda para el transporte, asistente personal...).	No hay sugerencias
28. En general, mi valoración del SAAD es:	No hay sugerencias
V. MOTIVACIÓN PARA ESTUDIAR	
29. He elegido estudiar en la Universidad en busca de un mejor futuro laboral.	No hay sugerencias
30. He elegido estudiar en la Universidad por la satisfacción que me produce seguir formándome	No hay sugerencias
PARTE VI. EXPECTATIVAS DE LA UNIVERSIDAD.	
31. La Universidad de Málaga, cubre las expectativas que tenía sobre la universidad en un principio.	No hay sugerencias
32. La carrera que estudio es tal como la esperaba.	No hay sugerencias
33. Creía que el estudiar una carrera iba a ser más fácil, dada mi situación.	No hay sugerencias
34. Esperaba más comprensión, y una actitud más afectiva por parte de mis profesores.	Este ítem no se ve adecuado por ser demasiado impreciso.
35. Creía que iba a hacer más amigos.	No hay sugerencias
36. Creía que en la Universidad iba a encontrar pareja.	No hay sugerencias
PARTE VII. SATISFACCIÓN.	
37. En general, estoy satisfecho con el profesorado.	Especificar ¿En qué sentido, en la docencia, el trato...?
38. Me encuentro a gusto con mi vida en la Universidad de Málaga.	No hay sugerencias
39. En la Universidad de Málaga, he encontrado más dificultades para relacionarme con la gente de las que creía en un primer momento.	Añadir ítem abierto: ¿qué dificultades he encontrado?
40. Estoy a gusto con las relaciones que tengo con mis compañeros de clase.	Sin sugerencias

Observaciones:

- Añadir ítems relacionados con la satisfacción del estudiante con la accesibilidad de la universidad, el centro y la titulación desarrollada.
- Añadir ítems a la variable motivación, como la familia o la vocación.

ANEXO 9. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN PARA LA REVISIÓN DE LOS ÍTEMS POR LA MUESTRA DE ESTUDIANTES.

ESCALA DE VALORACIÓN

Por favor, nos gustaría tener tu opinión sobre el grado de comprensión de cada una de las frases utilizadas en el siguiente cuestionario.

Lee cada ítem y rodea con un círculo la respuesta que consideres más apropiada:

1 si la respuesta es **POCO O NADA COMPENSIBLE. NO ENTIENDO LA FRASE.**

2 si la respuesta es **ES COMPENSIBLE. ENTIENDO LA FRASE PERO PUEDE DAR LUGAR A CONFUSIÓN.**

3 si la respuesta es **ES FÁCILMENTE COMPENSIBLE. NO HAY CONFUSIÓN.**

1. Los profesores adaptan el tipo de examen (tipo test, de desarrollo, preguntas cortas...) a mi discapacidad.	1	2	3
2. La Universidad de Málaga, cubre las expectativas que tenía sobre la universidad en un principio.	1	2	3
3. Mis compañeros me llaman para salir de fiesta, tomar café, ir al cine....	1	2	3
4. El SAAD ha mediado para que el profesorado adapte su asignatura a mi discapacidad.	1	2	3
5. En general, estoy satisfecho con el profesorado.	1	2	3
6. Me encuentro a gusto con mi vida en la Universidad de Málaga.	1	2	3
7. Mis compañeros me ayudan cuando lo necesito (me dejan sentarme en primera fila, me guardan la silla,...)	1	2	3
8. Se me proporciona más tiempo para la realización de los exámenes.	1	2	3
9. El SAAD conoce cuáles son mis necesidades.	1	2	3
10. Los profesores explican los temas de una forma accesible y comprensible.	1	2	3
11. Las explicaciones de los temas por parte del profesorado son fácilmente comprensibles.	1	2	3
12. En general, el profesorado expone los temas de una forma accesible y comprensible para el alumnado	1	2	3
13. Los profesores adaptan su explicaciones para que sean accesibles a los estudiantes con discapacidad.	1	2	3
14. Soy aceptado por mis compañeros.	1	2	3
15. El SAAD me ha proporcionado los recursos educativos que necesito (intérpretes de lengua de signos, ayudas técnicas, alumno/a colaborador/a, ayuda para el transporte, asistente personal...).	1	2	3
16. Mis compañeros cuentan conmigo para la realización de trabajos en grupo.	1	2	3
17. En la Universidad de Málaga, he encontrado más dificultades para relacionarme con la gente de las que creía en un primer momento.	1	2	3
18. En general, el contenido de las asignaturas se corresponde con lo esperado cuando elegí esta carrera / En general el contenido de las diferentes asignaturas es de fácil acceso y comprensión	1	2	3
19. Las prácticas de clase son adaptadas a mis necesidades.	1	2	3
20. Se me facilitan prácticas adaptadas.	1	2	3
21. Se me ha realizado otro tipo de evaluación cuando lo he precisado./ Se me ha facilitado la evaluación continua mediante trabajos, prácticas, exámenes parciales, cuando lo he precisado.	1	2	3
22. Estoy a gusto con las relaciones que tengo con mis compañeros de clase.			

	1	2	3
23. El profesorado aporta material adecuadamente adaptado a mi discapacidad	1	2	3
24. El profesorado me facilita el material docente adaptado a mis necesidades	1	2	3
25. El SAAD me ha guiado y orientado en el acceso a la universidad.	1	2	3
26. Quedo con mis compañeros para estudiar.	1	2	3
27. Considero que el SAAD ha mediado para que mis compañeros me ayuden.	1	2	3
28. Creía que el estudiar una carrera iba a ser más fácil, dada mi situación.	1	2	3
29. He elegido estudiar en la Universidad en busca de un mejor futuro laboral.	1	2	3
30. Creía que en la Universidad iba a encontrar pareja.	1	2	3
31. Realizo los exámenes en las condiciones ambientales y de accesibilidad adecuadas.	1	2	3
32. La carrera que estudio es tal como la esperaba.	1	2	3
33. En general, mi valoración del SAAD es:	1	2	3
34. Mis compañeros me facilitan los apuntes de clase cuando los necesito.	1	2	3
35. Esperaba más comprensión, y una actitud más afectiva por parte de mis profesores.	1	2	3
36. Creía que iba a hacer más amigos.	1	2	3
37. He elegido estudiar en la Universidad por la satisfacción que me produce seguir formándome	1	2	3
38. La evaluación es continua.	1	2	3
39. La evaluación es mediante exámenes parciales.	1	2	3
40. Me gusta estudiar la carrera que he elegido.	1	2	3
41. El SAAD me ha proporcionado ayuda en las adaptaciones curriculares que he precisado.	1	2	3

Observaciones:

ANEXO 10. RESULTADOS DE LA REVISIÓN DE LOS ÍTEMS PARA EL CUESTIONARIO DE VALORACIÓN POR LA MUESTRA DE ESTUDIANTES.

- **NÚMERO DE ELECCIONES EN CADA ÍTEM (NIVEL DE COMPRENSIÓN DEL ÍTEM) Y OBSERVACIONES REALIZADAS.**

Nº total de participantes: 28 alumnos

ITEMS	Nº RESPUESTAS: ES UN ÍTEM POCO A NADA COMPRENSIBLE.	Nº RESPUESTAS: ES COMPRENSIBLE. ENTIENDO LA FRASE PERO PUEDE DAR LUGAR A CONFUSIÓN.	Nº RESPUESTAS: ES FÁCILMENTE COMPRENSIBLE. NO HAY CONFUSIÓN
ÍTEM 1	0	1	27
Observaciones: se utiliza la palabra “discapacidad” creo que sería más adecuado decir “necesidades y capacidades” para dar un sentido más positivo.			
ÍTEM 2	0	9	19
Observaciones: Puede dar confusión el preguntar por las expectativas sin concretar en qué aspectos. Demasiada ambigua. Creo que podría ser algo confuso de responder debido a su generalidad. Quizás podría expresarse de forma más específica. Puede dar lugar a diferentes interpretaciones en lo que el sujeto espera.			
ÍTEM 3	0	1	27
Observaciones:			
ÍTEM 4	2	5	21
Observaciones: implican al SAAD, aunque puede ser obvio para la población, tal vez fuera positivo incluir su significado aunque solo sea en uno de los ítems mencionados. Creo que podría ser algo confuso de responder debido a su generalidad. Quizás podría expresarse de forma más específica. El SAAD se repite en muchas preguntas, creo que al menos en la primera que lo mencione, especifique qué es.			
ÍTEM 5	0	2	26
Observaciones: es difícil precisar si se refiere a metodología docente o al trato personal. ¿Satisfecho en qué?			
ÍTEM 6	1	6	21
ÍTEM 7	0	0	28
ÍTEM 8	0	1	27
Observaciones: ¿Más tiempo de qué? ¿Más tiempo del que necesito? ¿Más tiempo que en otras carreras?			
ÍTEM 9	1	5	22
ÍTEM 10	0	4	24
ÍTEM 11	0	1	27
ÍTEM 12	0	3	25
ÍTEM 13	0	2	26
ÍTEM 14	1	2	25
Observaciones: Puede causar confusión el término aceptado sin concretar en qué sentido.			
ÍTEM 15	1	2	25
Observaciones: implican al SAAD, aunque puede ser obvio para la población, tal vez fuera positivo incluir su significado aunque solo sea en uno de los ítems mencionados.			
ÍTEM 16	0	0	28
ÍTEM 17	1	5	21
Observaciones: Mayor matiz acerca de dificultades de relación y expectativas de la persona. Puede dar lugar a diferentes interpretaciones en lo que el sujeto espera.			
ÍTEM 18	4	8	15

Observaciones: Separaría las cuestiones incluidas en cada ítems como independiente. Pienso que es más comprensible si se utiliza solo la primera parte del mismo; la segunda parte puede resultar algo más confusa. Las dos cuestiones propuestas son diferentes, por lo que deberían pertenecer a diferentes puntos. Hace referencia a dos cuestiones diferentes y si se separan se comprenderían mejor.			
ÍTEM 19	1	4	23
Observaciones: Resulta ambiguo o puede resultarlo, ya que cuando se expone que “las prácticas de clase son adaptadas a mis necesidades”, por necesidades cada persona puede entender una cosa distinta.			
ÍTEM 20	0	4	24
Observaciones: pienso que este ítem es menos específico que el ítem 19. Precisar más lo que se entiende por “prácticas adaptadas”.			
ÍTEM 21	1	5	22
Observaciones: Separaría las cuestiones incluidas en cada ítems como independiente.			
ÍTEM 22	0	1	27
ÍTEM 23	0	1	27
ÍTEM 24	0	1	27
Observaciones: ¿Material docente?			
ÍTEM 25	1	1	26
Observaciones: implican al SAAD, aunque puede ser obvio para la población, tal vez fuera positivo incluir su significado aunque solo sea en uno de los ítems mencionados.			
ÍTEM 26	0	1	27
ÍTEM 27	1	6	21
Observaciones: implican al SAAD, aunque puede ser obvio para la población, tal vez fuera positivo incluir su significado aunque solo sea en uno de los ítems mencionados. Creo que podría ser algo confuso de responder debido a su generalidad. Quizás podría expresarse de forma más específica.			
ÍTEM 28	1	4	22
Observaciones: Eliminaría “dada mi situación” ya que la pregunta se sobrentiende. En esta pregunta pone “Mi situación “ quizás sea muy limitante.			
ÍTEM 29	0	4	22
ÍTEM 30	0	0	28
ÍTEM 31	1	2	23
Observaciones: No se clarifica cuáles son esas condiciones adecuadas.			
ÍTEM 32	1	4	23
ÍTEM 33	1	2	25
Observaciones: implican al SAAD, aunque puede ser obvio para la población, tal vez fuera positivo incluir su significado aunque solo sea en uno de los ítems mencionados.			
ÍTEM 34	0	1	27
ÍTEM 35	0	0	28
ÍTEM 36	0	0	28
ÍTEM 37	0	0	28
ÍTEM 38	0	2	26
Observaciones: creo que puede dar lugar a mayor confusión que el ítem 39, el cual queda más claro.			
ÍTEM 39	0	0	28
Observaciones: Exámenes parciales, ¿Evaluación continua?			
ÍTEM 40	0	0	28
ÍTEM 41	1	6	21
Observaciones: implican al SAAD, aunque puede ser obvio para la población, tal vez fuera positivo incluir su significado aunque solo sea en uno de los ítems mencionados. Creo que podría prestar confusión debido al no saber especificar el “hasta qué punto”. ¿Ayuda según quién o quiénes?			

Observaciones: aquellos ítems puntuados con un 2 es debido a que el término es muy amplio y debe especificarse más, para no dar lugar a confusión.
Dado que al parecer el cuestionario se pasará a personas con diversidad funcional, sensorial, problemas de movilidad, etc. Es posible que se ofendan/ no se identifiquen con el término discapacidad.
En los ítems puntuados con 2, considero adecuado aportar ejemplos para la clarificación de los mismos.

ANEXO 11. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.

ALUMNO/A:

FECHA: _____

El siguiente cuestionario intenta conocer tu opinión y valoración sobre diversos aspectos de la Universidad.

Intenta contestarlas, teniendo en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Lo importante es que respondas con la máxima sinceridad.

Por favor, no dejes sin contestar ningún ítem.

Responde a cada una de las preguntas y rodea con un círculo la respuesta que considere más apropiada:

1 si la respuesta es **NUNCA**

2 si la respuesta es **CON POCA FRECUENCIA**

3 si la respuesta es **A VECES**

4 si la respuesta es **FRECUENTEMENTE**

5 si la respuesta es **SIEMPRE**

n/s si la respuesta es **No sabe/ no contesta**

PREGUNTAS	1	2	3	4	5	n/s
36. En general, me gustan mis profesores.						
37. Mi Facultad proporciona los recursos necesarios para las personas con discapacidad.						
38. En general el contenido de las diferentes asignaturas es de fácil acceso y comprensión.						
39. Realizo los exámenes en las condiciones ambientales y de accesibilidad adecuadas.						
40. Las prácticas curriculares de la titulación que curso son accesibles para personas con discapacidad.						
41. Me siento aceptado por mis compañeros.						
42. El SAAD conoce cuáles son mis necesidades.						
43. Las asignaturas del Plan de Estudios de la titulación que curso con accesibles para personas con discapacidad.						
44. He elegido estudiar en la Universidad en busca de un mejor futuro laboral.						
45. Estoy a gusto con mis compañeros de clase.						
46. Los estudios que curso actualmente cumplen mis expectativas iniciales.						
47. Los profesores adaptan sus explicaciones para que sean accesibles a los estudiantes con discapacidad.						
48. La Universidad de Málaga proporciona los recursos necesarios para las personas con discapacidad.						
49. La adaptación de los exámenes son acordes con las necesidades que plantea mi discapacidad.						
50. Mis compañeros me ayudan cuando lo necesito (me dejan sentarme en primera fila, me guardan el sitio, en las tareas de clase...)						
51. El SAAD ha mediado para que el profesorado adapte su asignatura a mi discapacidad.						
52. El Trabajo Fin de Carrera de mi titulación es accesible para personas con discapacidad.						
53. He elegido estudiar en la Universidad por la satisfacción que me produce seguir formándome.						
54. La Universidad de Málaga es tal y como me la esperaba.						
55. El Plan de Estudios de la titulación que curso está diseñado para ser accesible para personas con discapacidad.						
56. El profesorado me facilita el material docente adaptado a mis necesidades.						
57. Si lo preciso, se me proporciona más tiempo para la realización de los exámenes.						

58. Mis compañeros me llaman para salir de fiesta, tomar café, ir al cine...								
59. He elegido estudiar en la Universidad para agradar a mis padres.								
60. Estoy encontrando más dificultades para relacionarme en la Universidad de lo que esperaba.								
61. Los profesores adaptan las prácticas de las asignaturas para que sean accesibles a los estudiantes con discapacidad.								
62. Suelo ir con mis compañeros a la cafetería de la Facultad.								
63. Quiero estudiar en la Universidad porque me gusta la profesión que he elegido.								
64. Mi relación con el profesorado es como esperaba.								
65. Creía que iba a hacer más amigos.								
66. El SAAD me ha proporcionado ayuda en las adaptaciones curriculares que he precisado.								
67. Me gustan los estudios que curso actualmente.								
68. Mis compañeros cuentan conmigo para la realización de trabajos en grupo.								
69. Los profesores adaptan las actividades de clase para que sean accesibles a los estudiantes con discapacidad.								
70. En general, mi valoración del SAAD es muy positiva.								
71. Mis compañeros solicitan mi ayuda en las tareas de clase.								
72. Esperaba encontrarme más dificultades de las que realmente me he encontrado.								
73. Considero que el SAAD ha mediado para que mis compañeros me ayuden.								
74. Mis compañeros cuentan conmigo para estudiar.								
75. Creía que iba a encontrar pareja en la Universidad.								
76. El SAAD me ha guiado y orientado en el acceso a la Universidad.								
77. Mis compañeros me prestan los apuntes y los materiales cuando lo necesito.								
78. Me siento bien en la Universidad de Málaga.								
79. El proceso de enseñanza de clase del profesorado se adapta a los alumnos con discapacidad.								
80. El SAAD me ha proporcionado los recursos educativos que necesito (intérpretes de lengua de signos, ayudas técnicas, alumno colaborador, ayuda para el transporte, asistente personal...).								
81. En la evaluación continua de las asignaturas he tenido las adaptaciones necesarias.								
82. ¿Qué tipo de adaptaciones se me han facilitado en la evaluación continua?								
83. ¿Qué recursos me ha proporcionado el SAAD?								

ANEXO 12. CUESTIONARIO DE ADAPTACIONES CURRICULARES.

REGISTRO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR	
ALUMNO/A:	
TITULACIÓN:	
ASIGNATURA:	
PROFESOR/A:	
TRIMESTRE:	
CURSO:	
CLASES TEÓRICAS	
1. <input type="checkbox"/> Metodología Docente (Cambio o adaptación de la metodología didáctica utilizada por el profesor para transmitir los conocimientos teóricos)	<input type="checkbox"/> Hábitos y técnicas a la hora de dar clases (ej. hablar al alumno de frente...) <input type="checkbox"/> Uso de tutorías especiales (ej. para ampliar o explicar lo que en el aula el alumno no ha podido escuchar, ver o entender) <input type="checkbox"/> Otros:
2. <input type="checkbox"/> Material (Adaptación del material utilizado por el profesor a las necesidades del alumno con discapacidad)	<input type="checkbox"/> Diferente soporte (papel, formato electrónico, cintas de audio...) <input type="checkbox"/> Con texto adaptado (braille, con caracteres ampliados, en blanco y negro, con contrastes de color, explicación complementaria de gráficos e imágenes.....) <input type="checkbox"/> Reducción del material a utilizar por el alumno (Ej. que prescindiera de los artículos y se centre en el manual) <input type="checkbox"/> Dar material específico y/o complementario (Ej. dar resúmenes de los vídeos expuestos en clase, adaptación de gráficos o dibujos, anotaciones complementarias en apuntes...) <input type="checkbox"/> Otros:
3. <input type="checkbox"/> Recursos docentes (Utilización de recursos educativos o Tecnología específica adaptada al alumno con discapacidad)	<input type="checkbox"/> Comunicación asidua profesor-alumno vía e-mail <input type="checkbox"/> Utilización de vídeos subtitrados o audiodescritos (con descripción oral complementaria dirigido a alumnos con deficiencia visual) <input type="checkbox"/> Utilización de tecnología específica en el aula (Ej. Micrófono, emisoras FM, ordenadores adaptados...) <input type="checkbox"/> ILSE <input type="checkbox"/> alumno/a colaborador/a <input type="checkbox"/> Asistente personal <input type="checkbox"/> Otros:
4. <input type="checkbox"/> Otros	
PRÁCTICA	
1. <input type="checkbox"/> número de prácticas	<input type="checkbox"/> Ampliación del número de prácticas <input type="checkbox"/> Reducción del números de prácticas
2. <input type="checkbox"/> Diseño de prácticas específicas	<input type="checkbox"/> Prácticas con diferente contenido (varía el material

adaptadas al alumno	y/o tema sobre el cual realizar la práctica) <input type="checkbox"/> Prácticas con diferente metodología (varía la forma y el modo de realización de la práctica)
3. <input type="checkbox"/> Apoyo complementario (Realización de las mismas prácticas pero con ayudas técnicas y/o humana)	<input type="checkbox"/> Utilización de material técnico específico <input type="checkbox"/> Con apoyo de profesionales <input type="checkbox"/> Con apoyo de alumnos
4. <input type="checkbox"/> Adaptación del material de práctica	<input type="checkbox"/> diferente soporte (papel, informático, vídeos...) <input type="checkbox"/> Con texto adaptado (braille, con caracteres ampliados, en blanco y negro, con contrastes de color, explicación complementaria de gráficos e imágenes.....)
5. <input type="checkbox"/> Otros	
<u>EVALUACIÓN</u>	
<input type="checkbox"/> Adaptación del tipo de prueba (examen oral, escrito, entrevista personal, trabajo...) <input type="checkbox"/> Adaptación del tiempo de realización de la prueba (más tiempo) <input type="checkbox"/> Adaptación del número de pruebas (parciales, evaluación continua...) <input type="checkbox"/> Adaptación del contenido de la prueba (nº de preguntas, nº opciones, cantidad de material a examinar...) <input type="checkbox"/> Adaptación del formato de las preguntas (tipo test, preguntas cortas, preguntas de desarrollo...) <input type="checkbox"/> Adaptación de los caracteres escritos (examen en braille, con caracteres ampliados, con contraste de colores...) <input type="checkbox"/> Utilización de tecnología (ordenador, braille-speak...) <input type="checkbox"/> Adaptación/cambio del lugar y/o fecha de realización de la prueba <input type="checkbox"/> Adaptación de la evaluación (ej. Evaluar contenido y no la forma del lenguaje).	
SI SE HA SEÑALADO ALGÚN APARTADO ANTERIOR, ESPECIFICAR LA ADAPTACIÓN REALIZADA EN LA EVALUACIÓN	
OTROS/ OBSERVACIONES	

ANEXO 13. ADAPTACIONES CURRICULARES ESTABLECIDAS EN CADA ESTUDIANTE.

ID 1
Recursos
Alumno colaborador
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar material en formato electrónico. • Facilitar el material en PDF en otro formato diferente. • Facilitar el material en papel con caracteres ampliados. Tamaño caracteres Arial 16-18. Tamaño Papel A 3. • Permitir el uso de tecnología en el aula (ordenador portátil, lupa, grabadora) • Precisa más tiempo en la realización de pruebas. • Adaptar el formato del examen a: <ul style="list-style-type: none"> ○ En papel con caracteres ampliados. ○ En ordenador. ○ Examen oral. • Adaptación de pruebas o materiales donde se precisen distinguir colores para su correcta comprensión. • Permitir estar acompañado en el aula y en sus grupos de trabajo de su alumno/a colaborador/a.

ID 2
Recursos
Equipo FM
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología docente: <ul style="list-style-type: none"> ○ No hablar y/o explicar de espaldas al alumno. ○ Tutorías personalizadas para explicar más detenidamente y aclarar dudas. ○ Permitir se sienta en las primeras filas. ○ Dar todas las instrucciones para las prácticas y las pruebas de evaluación por escrito. ○ Uso de material audiovisual con subtítulos. • Precisa más tiempo en la realización de pruebas escritas y prácticas.

ID 3
Recursos
No procede
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Puede que precise explicaciones más detalladas sobre un contenido explicado en clase, con un lenguaje más claro y adaptado a sus necesidades. Si la alumna lo necesita, las tutorías pueden ser el lugar adecuado para ello. • En las prácticas individuales precisará más tiempo en su ejecución y entrega. • Pruebas de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Precisa más tiempo en la realización de pruebas escritas. ○ No tener en cuenta la pulcritud y caligrafía de la estudiante. • Necesita adaptación en las actividades académicas que requieran rapidez de procesamiento y ejecución.

ID 4
Recursos
Alumno colaborador
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Se recomiendan tutorías asiduas y personalizadas con el estudiante para conocer mejor sus características y capacidades cognitivas. • Adaptación de las actividades o pruebas que requieran gran capacidad de abstracción y generalización. • Puede precisar la parcialización del contenido y las pruebas de evaluación. • Sería conveniente dejar más tiempo en la realización de exámenes y actividades de clase. • Plantear las instrucciones o los enunciados de la prueba de forma clara y sencilla, ya que el estudiante interpreta literalmente el lenguaje oral y escrito. • En los trabajos grupales, se aconseja señalar explícitamente sus funciones dentro del grupo. Otra opción sería, si es posible, adaptarle los trabajos en grupo en trabajos individuales. • Es preferible, que se le asigne un grupo de trabajo, pues puede presentar limitaciones a la hora de integrarse y ser admitido en un grupo. • Permitir estar acompañado en el aula y en sus grupos de trabajo de su alumno/a colaborador/a.

ID 5
Recursos
No procede
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología docente: Puede que precise explicaciones más detalladas sobre un contenido explicado en clase, con un lenguaje más claro y adaptado a sus necesidades. Si el alumno lo necesita, las tutorías pueden ser el lugar adecuado para ello. • Prácticas: En las prácticas individuales precisará más tiempo en su ejecución y entrega. • Pruebas de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Precisa más tiempo en la realización de pruebas escritas. Se recomienda ampliar el tiempo de 30 a 60 minutos. ○ No tener en cuenta la pulcritud y caligrafía de la estudiante. • Necesita adaptación en las actividades académicas que requieran rapidez de procesamiento y ejecución.

ID 6
Recursos
Asistente personal Ayuda para el transporte
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología docente: Será preciso, cuando el alumno desee hacer uso de las tutorías, que los docentes situados en despachos no accesibles, realicen las tutorías con el alumno en otro espacio con acceso en silla de ruedas. • En la medida de lo posible, facilitar al alumno los apuntes de clase. • Prácticas: Se deberán adaptar las prácticas que requieran escribir en clase, permitiendo su realización en formato electrónico, su realización en casa y/o más tiempo para su entrega. • Se deberán adaptar las prácticas que requieran desplazamientos por otros lugares diferentes al campus universitario, teniendo en cuenta las barreras arquitectónicas y las dificultades del alumno. • Permitir el uso de tecnología en el aula: Ordenador portátil y/o grabadora. • Pruebas de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Adaptar el formato (tipo desarrollo, test, preguntas cortas), si se considera necesario. ○ Permitir realizar el examen oralmente o con ordenador. ○ Precisa más tiempo en la realización de pruebas. Se recomienda ampliar el tiempo de 30 a 60 minutos. • Necesita adaptación en las actividades académicas que requieran manipulación con precisión y rapidez, escribir a mano, o desplazarse largas distancias por ambientes físicos sin adaptar.

ID 7
Recursos
Ayuda de transporte
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Precisa de más tiempo para trasladarse de un lugar a otro. Por ello, puede que llegue tarde a clase o deba salir antes. • Tener en cuenta sus dificultades de locomoción en aquellas prácticas que requieran trasladarse de lugar o hacer recorridos largos. • Permitir más tiempo en aquellas actividades que requieran estar de pie durante períodos de tiempos largos.

ID 8
Recursos
No procede
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología docente: Realizar un seguimiento de la evolución del alumno, mediante el uso de las tutorías. • Permitir el uso de medios informáticos, como ordenador portátil. • Prácticas y Pruebas de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Precisa más tiempo en la realización de pruebas escritas. Se recomienda ampliar el tiempo de 30 a 60 minutos. ○ Asegurarse de que ha entendido el enunciado de las preguntas. ○ Centrarnos en el mensaje o contenido de lo escrito y no tener en cuenta los fallos de ortografía. ○ Pruebas preferentemente de tipo test.

ID 9
Recursos
No procede
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología docente: Se recomienda tutorías asiduas y personalizadas con el estudiante para conocer mejor sus características y capacidades cognitivas. • Seguir las recomendaciones en el trato y la docencia que se adjuntan a este documento. • Puede precisar la parcialización del contenido y las pruebas de evaluación. • Sería conveniente dejar más tiempo en la realización de exámenes y actividades de clase. Se recomienda ampliar el tiempo de 30 a 60 minutos. • Plantear las instrucciones o los enunciados de la prueba de forma clara y sencilla, ya que el alumno interpreta literalmente el lenguaje oral y escrito. • Preferencia por el trabajo individual. Si los trabajos grupales son imprescindibles, comprender las dificultades del alumno para integrarse y comprender las normas sociales. • Si las exposiciones son necesarias, comprender sus dificultades para exponer trabajos oralmente en público. • Permitir estar acompañado en el aula y en sus grupos de trabajo de su alumno/a colaborador/a, si lo tuviese. • En los trabajos grupales, se aconseja señalar explícitamente sus funciones dentro del grupo. Otra opción sería, si es posible, adaptarle los trabajos en grupo en trabajos individuales. • Es preferible, que se le asigne un grupo de trabajo, pues puede presentar limitaciones a la hora de integrarse y ser admitido en un grupo.

ID 10
Recursos
Alumno colaborador
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar material en formato electrónico. • Facilitar el material en PDF en otro formato diferente. • Facilitar el material en papel con caracteres ampliados. Tamaño caracteres Arial 16-18. Tamaño Papel A 3. • Permitir el uso de tecnología en el aula: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ordenador portátil ○ Braille-Speak ○ Lupa ○ grabadora • Precisa más tiempo en la realización de pruebas. Se recomienda ampliar el tiempo aproximadamente 60 minutos. • Adaptar el formato del examen: <ul style="list-style-type: none"> ○ En papel con caracteres ampliados. ○ En ordenador ○ Examen oral. ○ Utilización Braille-Speak (previamente formateado) • Adaptación de pruebas o materiales donde se precisen distinguir colores para su correcta comprensión. • Permitir estar acompañado en el aula y en sus grupos de trabajo de su alumno/a colaborador/a, si lo tuviese.

ID 11
Recursos
No procede
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología docente: Se recomienda la realización de tutorías personalizadas para comprobar la evolución del alumno en su materia, y poder estudiar la conveniencia de parcializar el contenido y su evaluación. • Precisa más tiempo en la realización de pruebas de evaluación y prácticas. Se recomienda ampliar el tiempo de 30 a 60 minutos. • Necesita adaptación en las actividades académicas que requieran la capacidad de memorizar gran cantidad de contenido.

ID 12
Recursos
Alumno colaborador
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar material en formato electrónico. • Facilitar el material en PDF en otro formato diferente. • Facilitar el material en papel con caracteres ampliados. Tamaño caracteres Arial 16-18. Tamaño Papel A 3. • Permitir el uso de tecnología en el aula: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ordenador portátil ○ Lupa ○ grabadora • Precisa más tiempo en la realización de pruebas. Se recomienda ampliar el tiempo aproximadamente 60 minutos. • Adaptar el formato del examen:

- En papel con caracteres ampliados.
- En ordenador.
- Examen oral.
- Permitir estar acompañado en el aula y en sus grupos de trabajo de su alumno/a colaborador/a, si lo tuviese.

ID 13
Recursos
No procede
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> ● Metodología docente: Puede que precise explicaciones más detalladas sobre un contenido explicado en clase, con un lenguaje más claro y adaptado a sus necesidades. Si el alumno lo necesita, las tutorías pueden ser el lugar adecuado para ello. ● Prácticas: En las prácticas individuales precisará más tiempo en su ejecución y entrega. ● Pruebas de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Precisa más tiempo en la realización de pruebas escritas. Se recomienda ampliar el tiempo de 30 a 60 minutos. ○ No tener en cuenta la pulcritud y caligrafía de la estudiante. ● Necesita adaptación en las actividades académicas que requieran rapidez de procesamiento y ejecución.

ID 14
Recursos
No procede
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> ● Metodología docente: Puede que precise explicaciones más detalladas sobre un contenido explicado en clase, con un lenguaje más claro y adaptado a sus necesidades. Si la alumna lo necesita, las tutorías pueden ser el lugar adecuado para ello. ● Prácticas: En las prácticas individuales precisará más tiempo en su ejecución y entrega. ● Pruebas de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Precisa más tiempo en la realización de pruebas escritas. Se recomienda ampliar el tiempo de 30 a 60 minutos. ○ No tener en cuenta la pulcritud y caligrafía de la estudiante. ● Necesita adaptación en las actividades académicas que requieran rapidez de procesamiento y ejecución.

ID 15
Recursos
Ayuda de transporte
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> ● Metodología docente: Se debe ser consciente de que, determinadas tareas y objetos, han de ser adaptados para ser realizados o manipulados por el alumno. O que, posiblemente, necesitará mayor número de intentos en los ejercicios que se requiera la manipulación de objetos. ● Prácticas: Valorar con antelación si algún aspecto de las actividades diseñadas en las prácticas deben ser adaptadas para su correcta realización por el alumno. Ante la duda, preguntar al alumno si puede realizar la actividad o bien, precisa de alguna modificación o material adicional. ● Permitir múltiples intentos en la realización de las prácticas o ejercicios, para su correcto aprendizaje. ● Precisa más tiempo en la realización de pruebas, tanto en los exámenes escritos como en las prácticas. Se recomienda ampliar el tiempo de 30 a 60 minutos.

- Necesita adaptación en las actividades académicas que requieran manipulación de objetos y rapidez.
- Necesita adaptación en las actividades que requieran rapidez en la marcha.

ID 16
Recursos
Alumno colaborador
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • No puede subir a la tarima del docente, sin una rampa complementaria. Por favor, tenerlo en cuenta para aquellas actividades donde se tenga que exponer en clase. • Precisa de más tiempo para trasladarse de un lugar a otro. Por ello, puede que llegue tarde a clase o deba salir antes. • Tener en cuenta sus dificultades de locomoción en aquellas prácticas que requieran trasladarse de lugar o hacer recorridos largos. • No puede usar de forma autónoma las fotocopiadoras. Esto puede afectar los trabajos en los que se requiera material de la hemeroteca. • Permitir estar acompañado en el aula y en sus grupos de trabajo de su alumno/a colaborador/a, si lo tuviese.

ID 17
Recursos
Alumno colaborador
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar material en formato electrónico. • Facilitar el material en PDF en otro formato diferente. • Facilitar el material en papel con caracteres ampliados. Tamaño caracteres Arial 16-18. Tamaño Papel A 3. • Permitir el uso de tecnología en el aula: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ordenador portátil ○ Lupa ○ grabadora • Precisa más tiempo en la realización de pruebas. Se recomienda ampliar el tiempo aproximadamente 60 minutos. • Adaptar el formato del examen: <ul style="list-style-type: none"> ○ En papel con caracteres ampliados. ○ En ordenador • Permitir estar acompañado en el aula y en sus grupos de trabajo de su alumno/a colaborador/a.

ID 18
Recursos
No procede
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología docente: Puede que precise explicaciones más detalladas sobre un contenido explicado en clase, con un lenguaje más claro y adaptado a sus necesidades. Si la alumna lo necesita, las tutorías pueden ser el lugar adecuado para ello. • Prácticas: En las prácticas individuales precisará más tiempo en su ejecución y entrega. • Pruebas de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Precisa más tiempo en la realización de pruebas escritas. Se recomienda ampliar el tiempo de 30 a 60 minutos. ○ No tener en cuenta la pulcritud y caligrafía de la estudiante. • Necesita adaptación en las actividades académicas que requieran rapidez de procesamiento y ejecución.

ID 19
Recursos
Alumno colaborador
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología docente: Se recomienda tutorías asiduas y personalizadas con el estudiante para conocer mejor sus características y capacidades cognitivas. • Seguir las recomendaciones en el trato y la docencia que se adjuntan a este documento. • Adaptación de las actividades o pruebas que requieran gran capacidad de abstracción y generalización. • Puede precisar la parcialización del contenido y las pruebas de evaluación. • Sería conveniente dejar más tiempo en la realización de exámenes y actividades de clase. Se recomienda ampliar el tiempo de 30 a 60 minutos. • Plantear las instrucciones o los enunciados de la prueba de forma clara y sencilla, ya que el alumno interpreta literalmente el lenguaje oral y escrito. • Permitir estar acompañado en el aula y en sus grupos de trabajo de su alumno/a colaborador/a, si lo tuviese. • En los trabajos grupales, se aconseja señalar explícitamente sus funciones dentro del grupo. Otra opción sería, si es posible, adaptarle los trabajos en grupo en trabajos individuales. • Es preferible, que se le asigne un grupo de trabajo, pues puede presentar limitaciones a la hora de integrarse y ser admitido en un grupo.

ID 20
Recursos
No procede
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas: En aquellas actividades que requieran permanecer mucho tiempo sentada o de pie, permitir más tiempo en su realización, debido a los períodos de descanso que debe realizar para no forzar la columna vertebral. • Si lo solicita, permitir la utilización de la alumna de una silla ergonómica, con respaldo alto. • Permitir levantarse de su silla durante las clases teóricas, si lo precisa por dolores en la columna.

ID 21
Recursos
No procede
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • La principal adaptación es el conocimiento de la situación vivida por el alumno, y los efectos secundarios que tienen para su visión. Sería adecuado citar al alumno para conocer sus capacidades y problemas en la actualidad, y estudiar la necesidad de adaptaciones en la asignatura. • Precisa más tiempo en la ejecución de tareas que requieran habilidad en la percepción visual.

ID 22
Recursos
No procede
Adaptaciones curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología docente: Realizar un seguimiento de la evolución del alumno, mediante el uso de las tutorías. • Permitir el uso de medios informáticos, como ordenador portátil. • Prácticas y Pruebas de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Precisa más tiempo en la realización de pruebas escritas. Se recomienda ampliar el tiempo de 30 a 60 minutos. ○ Asegurarse de que ha entendido el enunciado de las preguntas.

- Centrarnos en el mensaje o contenido de lo escrito y no tener en cuenta los fallos de ortografía.
- Pruebas preferentemente de tipo test.

ID 23

Recursos

No procede

Adaptaciones curriculares

- La mejor adaptación es conocer la situación de la alumna, para saber adaptar la actividad o clase diseñada a sus características, con el objetivo de prever posibles recaídas. Por ello, junto a este informe, se recomienda citar a la alumna para hablar del tema personalmente con ella.
- La alumna puede requerir permanecer en cama en determinados períodos del curso académico. Permitir, en la medida de lo posible, la realización de prácticas o actividades de clase a distancia, y facilitarle el material dado en clase.
- Adaptar aquellas clases o actividades que se desarrollen en lugares muy calurosos.
- Permitir la ingesta de líquidos durante las clases.
- Intentar que esté siempre en los grupos de trabajo o clase del turno de tarde.
- Necesita adaptación en las actividades académicas que requieran cambios de movimientos rápidos y bruscos.

